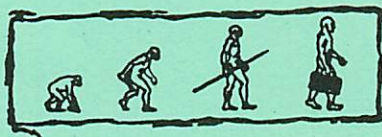


## Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

# ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?



Où s'en va le collégial ?

6D5

L'évaluation des attitudes, objets de formation

par  
BUJOLD, Nérée, Ph.D.  
professeur, Département de psychopédagogie  
Université Laval



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## L'évaluation des attitudes objets de formation

Nérée Bujold, Ph.D., Professeur  
Département de psychopédagogie  
Université Laval

### INTRODUCTION

Tous les programmes de formation au niveau collégial comprennent des précisions en rapport avec un contenu théorique à enseigner aux élèves. D'une part, certains programmes, surtout techniques, comprennent aussi des indications se rapportant à des aptitudes manuelles ou digitales à développer, de ces aptitudes que l'on désigne comme des habiletés psychomotrices. Enfin, de nombreux programmes comprennent aussi des précisions sur des attitudes requises pour la pratique d'une profession. Les enseignants souhaitent d'autre part, consciemment ou non, voir leurs élèves adopter des attitudes favorables aux études ou à la vie en groupe ou à la matière enseignée. Toutes ces précisions et ces attentes concernent ce qu'il est désormais convenu de désigner comme des objectifs ou des compétences d'ordre affectif.

Lorsque vient le temps de préciser les objectifs ou les compétences d'ordre affectif et de planifier la façon dont ils seront traités dans les cours, de nombreux enseignants se trouvent démunis. Comment les formuler? Comment choisir les activités pédagogiques susceptibles d'en favoriser l'atteinte ou le développement? et surtout comment les évaluer? Voilà autant de questions auxquelles nous avons cherché réponses.

La planification d'une activité de formation débute normalement, après avoir identifié les besoins, par l'énoncé des objectifs et le choix des compétences qui devront être développées par ladite activité. Elle consiste ensuite à valider ces objectifs et à définir les activités pédagogiques qui permettront de favoriser l'atteinte des objectifs et le développement des compétences. Enfin, une dernière étape est réservée au choix et à la préparation des procédures d'évaluation. Dans cette présentation, compte-tenu du mandat qui nous a été confié, mandat de porter une attention toute spéciale à l'évaluation des attitudes objets de formation, nous traiterons dans un premier temps de l'évaluation pour terminer par la problématique de la formulation et de la validation des objectifs reliés aux attitudes.

Intervenir avec cohérence dans une activité de formation suppose, de la part de tout enseignant, qu'il adopte au point de départ un cadre théorique susceptible de guider sa démarche. Ce cadre théorique constitue une représentation mentale d'un fonctionnement idéal auquel l'enseignant peut se référer pour structurer son inter-

vention et diagnostiquer ce qui ferait défaut. Dans le cas qui nous intéresse, il nous faudra présenter deux cadres théoriques, le premier en rapport avec l'évaluation et le second en rapport avec les objectifs ou les compétences d'ordre affectif.

### LES FONDEMENTS

Avant d'aborder de façon plus précise les deux questions qui nous intéressent, il serait bon de situer notre thème dans son contexte éducatif. La formation intégrale de la personne comporte de multiples aspects qu'il est nécessaire de catégoriser pour mieux les comprendre. Depuis de nombreuses années, on s'entend pour regrouper ces aspects en trois grands domaines que certains qualifient de savoir, savoir-faire et savoir-être. Les auteurs qui ont travaillé sur l'enseignement fondé sur les objectifs (Bloom et al., 1972; Mager, 1974) proposent le domaine cognitif, le domaine psychomoteur et le domaine affectif. Selon notre entendement, le savoir correspondrait à une partie du cognitif, le savoir faire à une partie aussi du cognitif (savoir extraire une racine carrée est un savoir-faire et fait de toute évidence partie du domaine cognitif) et à l'ensemble du domaine psychomoteur et enfin, le savoir-être peut être identifié au domaine affectif.

#### Place des trois grands domaines de formation dans les programmes

Au cours de plus de quinze ans de consultation pédagogique, nous avons constaté que les demandes de consultation sur les objectifs d'ordre affectif allaient en augmentant du début à la fin des programmes de formation (Bujold, 1982). En effet, plus les élèves se rapprochent du marché du travail, plus le développement des attitudes occupe une place importante dans les objectifs et les activités pédagogiques. Nous avons cru comprendre que cette importance était attribuable aux pressions provenant des milieux de stages ou des futurs employeurs.

De telles exigences des milieux de stage et des employeurs posent évidemment des problèmes. Pour faire place au développement des attitudes, il faut en effet réduire l'importance du contenu théorique et augmenter les contacts humains. Pour ce, les enseignants doivent sacrifier une partie de leur expertise qu'ils ont tant travaillé à développer et faire preuve d'une plus grande disponibilité.

#### CADRE THÉORIQUE POUR L'ÉVALUATION DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Nous présentons d'abord une théorie de l'évaluation que nous avons développée pour servir de référence à une étude sur la problématique de l'évaluation des

attitudes cliniques chez les médecins (Bujold, et al., 1982). Il s'agissait d'une étude commandée par la fondation canadienne R.S. McLaughlin. Il nous a été possible de l'appliquer par la suite à toute forme d'évaluation. Cette théorie a fait l'objet d'une publication dans Bujold (1985). Nous voulions alors une théorie qui puisse être généralisable à toute forme d'évaluation, de l'évaluation des voitures jusqu'à l'évaluation des personnes. Elle est donc susceptible d'être utilisée aussi bien pour l'évaluation du personnel sur le marché du travail que pour l'évaluation scolaire. Cette théorie, largement inspirée de Stufflebeam (1980) propose six questions essentielles auxquelles il est important de répondre dans l'ordre où elles sont posées, puisque les réponses aux dernières questions dépendent des réponses aux premières. Ces questions sont : Pourquoi évaluer? Quand évaluer? Quoi évaluer? Qui doit évaluer? Comment doit-on évaluer? et enfin, la dernière et non la moindre : Comment doit-on utiliser les résultats de l'évaluation?

#### Questions essentielles sur l'évaluation

Les principaux problèmes que nous avons rencontrés, en ce qui a trait à l'évaluation des attitudes, sont beaucoup plus reliés aux politiques et aux procédures qu'aux techniques d'évaluation. Si les enseignants possèdent une bonne théorie de l'évaluation et en ont une compréhension claire, ils n'éprouveront pas de difficultés à régler les problèmes techniques.

#### *Pourquoi évaluer?*

Avant d'entreprendre toute démarche d'évaluation, il est essentiel de savoir pourquoi on l'entreprend. Il s'agit d'une considération d'ordre éthique. Si la fin ne peut justifier tous les moyens, elle doit à tout le moins justifier ceux que l'on utilise. Tous les auteurs s'entendent sur un principe : toute évaluation trouve sa justification dans une décision qui va suivre. La décision constitue ainsi la raison d'être de l'évaluation. Toute décision est nécessairement précédée d'une évaluation. Décider c'est choisir entre différentes possibilités. Or, pour choisir, il faut comparer ces différentes possibilités à des critères de satisfaction. C'est justement là la définition de l'évaluation. Évaluer c'est en effet comparer ou porter un jugement de valeur.

On pourrait classer en différentes catégories les multiples variétés de décisions possibles. Nous proposons deux grandes catégories : les décisions itératives et les décisions sanctionnelles.

Les décisions itératives sont, comme le mot l'indique, sujettes à reprises, c'est-à-dire changeables. Il s'agit de choix temporaires susceptibles d'être modifiés à volonté.

Lorsque l'on conduit une automobile sur la route et que l'on décide de tourner à gauche, on modifie cette décision dans les secondes qui suivent afin d'ajuster sa conduite aux détours de la route; heureusement, sinon ce serait l'accident. En éducation, les décisions itératives sont précédées de l'évaluation dite formative. Il est indispensable de prendre constamment de telles décisions. On pourrait même avancer que bien des problèmes pourraient être évités si l'on en prenait encore plus. Reprendre un travail, ajuster les activités, changer de stratégie, augmenter les ressources, constituent autant d'exemples de décisions itératives. Nous n'hésitons pas à soutenir, à cause des problèmes de validité de la mesure, que l'évaluation des objectifs ou des compétences d'ordre affectif devrait, surtout sinon exclusivement, servir à des décisions itératives.

Les décisions sanctionnelles ont un caractère officiel. Elles confèrent aux choix, un caractère définitif et souvent irréversible. En ce sens, elles sont dramatiques, surtout si elles concernent des personnes. Il faudrait donc s'organiser pour en diminuer le nombre au strict minimum. Accorder une promotion, certifier les études, embaucher ou admettre à un programme, décerner une mention, remercier ou licencier, exclure d'un programme et accréditer un programme sont des exemples de décisions sanctionnelles.

#### *Quand évaluer?*

Dans toute démarche d'évaluation, il faudrait en deuxième lieu se demander quand il faut évaluer. Le choix des moments de l'évaluation dépend du pourquoi de l'évaluation. Ainsi, dans le cadre des décisions itératives, on doit évaluer avant le processus, afin d'ajuster la démarche à la situation et aux besoins. Il convient ensuite d'évaluer pendant le processus, cette fois pour rectifier la démarche et s'assurer qu'elle est constamment orientée vers l'atteinte des objectifs. Dans le cadre des décisions sanctionnelles, il convient par contre d'évaluer à la fin du processus. C'est en effet le moment de vérifier si les objectifs ont été atteints. Ainsi, utiliser l'évaluation en cours de processus à des fins de sanction n'est pas recommandable puisqu'on enlève à ce moment le droit à l'erreur essentiel à l'apprentissage. On devrait donc augmenter la fréquence des évaluations itératives et diminuer au strict minimum la fréquence des évaluations sanctionnelles puisqu'elles ne doivent arriver qu'en fin de processus.

#### *Quoi évaluer?*

Encore une fois, la réponse à cette nouvelle question dépend des réponses aux deux questions précédentes. Ainsi, dans le cadre des décisions itératives (évaluation formative), avant le processus, il importe d'évaluer les

besoins, les ressources disponibles, le temps requis, les préalables et les acquis antérieurs. Pendant le processus, il importe d'évaluer les stratégies et les moyens utilisés, le déroulement du temps, la motivation des personnes engagées, la réception du message et le cheminement vers les objectifs.

Dans le cadre des décisions sanctionnelles (évaluation sommative), après le processus, il importe d'évaluer les résultats en vérifiant s'ils sont conformes aux objectifs. Il importe aussi d'évaluer le coût des résultats. En effet, si ce coût était trop élevé, l'opération ne serait pas rentable et il faudrait soit réduire les coûts ou mettre fin aux opérations. Il faut enfin évaluer la satisfaction des clients, c'est à dire des personnes qui reçoivent les produits. Dans le cas d'une activité de formation, les produits ce sont les élèves nouvellement formés et les clients ce sont les enseignants qui vont les recevoir dans les cours qui suivent ou dans de nouveaux programmes. Les clients ce sont aussi les employeurs qui vont les embaucher sur le marché du travail. Reconnaissons toutefois que les élèves seront aussi des utilisateurs de leur compétence et à ce titre, ils font aussi partie des clients. Il faudrait donc aussi les interroger, mais une fois leurs études terminées. On évalue alors surtout l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire la compétence acquise.

Une recommandation nous paraît particulièrement importante à ce moment-ci. Il est important de préserver l'intégrité morale des personnes. De ce fait, il faudrait se limiter à évaluer le travail et son contexte et non les personnes. Ainsi, on pourrait déclarer un travail non satisfaisant, ou une présentation non convaincante. Mais il faudrait éviter de déclarer la personne incapable ou tout simplement mauvaise.

#### *Qui va évaluer?*

La question qui suit, dans la théorie proposée, commande de déterminer les personnes qui participeront à la procédure d'évaluation. Dans le cadre des décisions itératives (évaluation formative), avant le processus, lorsqu'il faut évaluer la situation, les besoins et les ressources présentes, les gestionnaires sont les principaux responsables de l'évaluation. Ce sont alors, dans le cas d'une activité de formation, les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves. On voit donc, qu'il est des gestionnaires qui s'ignorent. Toutes ces personnes ont en effet des décisions à prendre pour que le processus soit prêt à démarrer.

Pendant le processus, les personnes qui y sont engagées, (dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant et ses élèves) doivent participer à l'évaluation et au processus

de prise de décisions. On peut aussi faire appel à d'autres personnes, mais une règle s'applique : les personnes consultées doivent avoir été en mesure d'observer le processus.

Dans le cadre des décisions sanctionnelles (évaluation sommative), lesquelles interviennent après le processus et portent sur les produits, les personnes les mieux placées pour évaluer ce sont les personnes qui reçoivent les produits c'est-à-dire les clients tels que nous les avons définis précédemment. Une recommandation semble aller de soi : diversifier au maximum la provenance des évaluateurs pour assurer la fiabilité.

#### *Comment évaluer?*

C'est sur le comment évaluer qu'il existe le plus de littérature. On propose alors des méthodes plus complexes les unes que les autres. Il importe pourtant de bien comprendre le principe suivant : on évalue en comparant les informations recueillies par l'observation. L'observation est donc le mot clé permettant de guider lors de la construction des instruments d'évaluation. Il faut alors envisager la situation sous deux angles majeurs. Pour bien évaluer, il faut faire appel à divers modes d'observation et à divers modes de notation des observations, comme le montrent les deux modèles cubiques présentés aux figures 1 et 2.

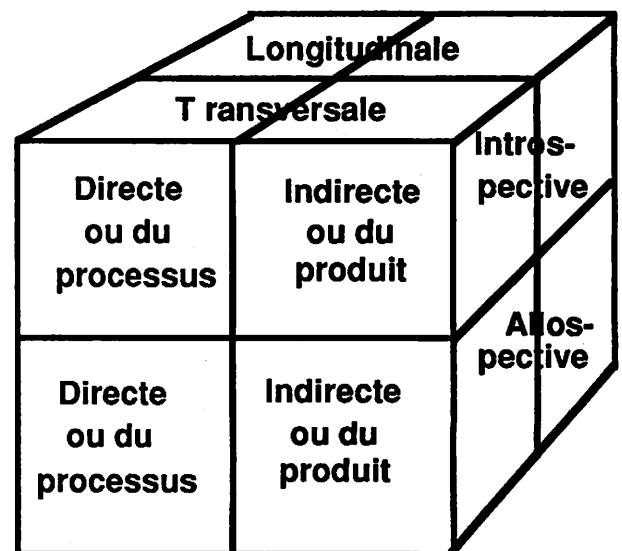


Figure 1 : Modes d'observation

La figure 1 présente un modèle théorique combinant plusieurs modes d'observation différents. En combinant ces différents modes, on peut déterminer huit façons différentes d'observer. On peut ainsi observer les processus. Dans le cas de l'évaluation des attitudes, il s'agit de l'observation directe des comportements.



L'observation des produits, c'est l'observation des traces laissées par les comportements. Il peut s'agir de travaux remis ou des effets constatés sur des clients après une intervention. On peut observer les processus et les produits de façon introspective ou allospective. L'observation est introspective quand c'est la personne qui s'observe elle-même. Elle est allospective (l'expression est de DeKetele (1980) quand la personne est observée par une autre personne. Enfin, l'observation est longitudinale lorsqu'elle est effectuée sur une longue période de temps. On en observe alors l'évolution. Elle est transversale lorsque l'on observe plusieurs caractéristiques à la fois à un moment donné.

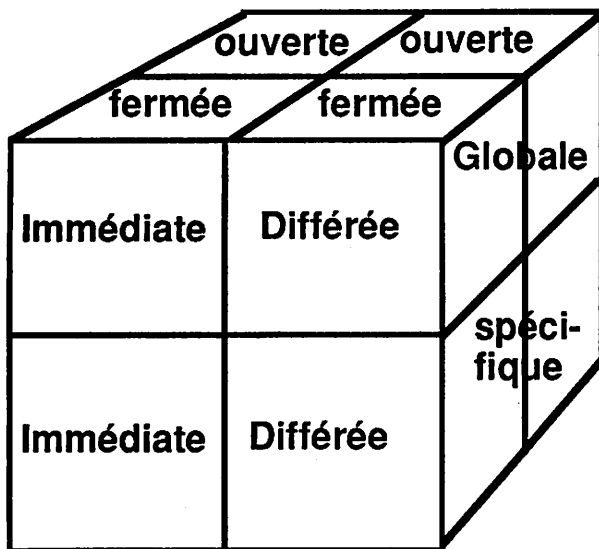


Figure 2 : Modes de notation des observations

Il est aussi possible de déterminer huit manières différentes de noter les observations. On peut ainsi les noter de façon immédiate ou différée. Les deux expressions sont explicites d'elles-mêmes. Elles comportent toutes deux des limites : la notation immédiate risque de déranger en créant une interférence tandis que la notation différée peut être affectée par l'oubli. On peut les noter de façon globale ou spécifique, c'est-à-dire par exemple par objectifs généraux ou par objectifs spécifiques. Enfin, on peut procéder par notation fermée, c'est-à-dire avec une liste de contrôle, ou par notation ouverte, c'est-à-dire de façon libre sur une feuille vierge.

En combinant les modes d'observation avec les modes de notation des observations, on arrive à déterminer soixante quatre façons différentes d'évaluer. Une recommandation s'impose d'emblée : n'utiliser que des instruments faits sur mesure, c'est-à-dire correspondant aux objectifs de l'activité.

#### *Comment utiliser les résultats de l'évaluation?*

L'utilisation des résultats de l'évaluation comporte aussi ses règles et ses exigences. Notons tout d'abord que, par souci d'économie de temps et d'énergie, toute procédure d'évaluation devrait être suivie d'une utilisation des résultats. Cela semble une évidence, mais ce n'est pourtant pas toujours ce qui se passe dans la réalité. Les premiers utilisateurs ce sont les élèves eux-mêmes et il ne fait aucun doute qu'ils sont toujours intéressés à connaître leurs résultats. En les amenant à s'interroger et à s'évaluer, on stimule leur apprentissage, surtout celui des attitudes. Selon DeKoninck (1994), interroger c'est en effet enseigner et répondre c'est apprendre. Pour faciliter l'utilisation des résultats et permettre de les comparer, c'est là l'essence même de l'évaluation, il importe de les classer en catégories et autant que possible de les quantifier. Il s'agit en l'occurrence d'une opération de mesure et pour ce, il est nécessaire d'utiliser une échelle de mesure. Or, les auteurs qui ont traité de mesure, et ils sont légion, proposent quatre sortes d'échelles : les échelles nominales, ordinales, d'intervalles et absolues. Toutes ces échelles permettent une quantification et font appel à un minimum de notions statistiques.

L'utilisation des résultats de l'évaluation suppose des décisions. Or, pour ce faire, il est essentiel d'établir des critères de décision. Nous recommandons fortement que ces critères soient établis "a priori", surtout lorsqu'une décision concerne d'autres personnes. C'est une question de justice. Qui accepterait en effet de participer à un sport d'équipe dont les règles seraient fixées pendant ou après la partie.

L'établissement des critères de décision met en cause les valeurs privilégiées par les instances décisionnelles. En éducation, on ne peut que recommander de faire participer le plus possible les élèves au choix de ces critères. Cela favorise davantage leur engagement puisque leurs valeurs sont prises en compte.

Enfin, pour que l'évaluation soit bien utilisée, il est essentiel d'utiliser un vocabulaire univoque, c'est-à-dire accessible à tous, et c'est justement à cette fin que nous proposons ci-après notre théorie des objectifs d'ordre affectif.

#### **CADRE THÉORIQUE POUR LES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF**

À Chaque fois qu'il nous a été donné de travailler avec des enseignants sur le développement d'activités de formation au plan affectif ou sur le développement de procédures d'évaluation en ce domaine, nous nous sommes butés à un problème de modélisation.

Notre première expérience remonte aux années 1974 et 1975. Nous faisons alors partie d'un comité ministériel chargé de définir les objectifs de formation en éducation physique pour le Québec. Cette expérience marqua le début de nos recherches sur les objectifs d'ordre affectif.

Notre deuxième expérience remonte à 1976. Un comité pédagogique de la Faculté des sciences de l'Université Laval voulait alors développer une procédure d'évaluation des étudiants au plan affectif, afin d'éclairer les professeurs qui ont à produire des lettres de référence aux employeurs au sujet de leurs étudiants. Les employeurs exigeaient alors des précisions sur les attitudes et les comportements des étudiants.

Notre troisième expérience a aussi commencé en 1976. La demande provenait alors de l'École des sciences infirmières de l'Université Laval. Une demande similaire nous était aussi adressée par le département de techniques infirmières du CEGEP de Limoilou. Ces demandes ont fourni un contexte idéal pour réaliser une thèse de maîtrise (Bujold, 1979).

#### *La littérature*

Nous avons évidemment, au cours de toutes ces expériences, dépouillé la littérature, à la recherche des composantes du domaine affectif. Nous avons alors découvert que plusieurs auteurs avaient publié sur le sujet (Eiss & Blatt Harbeck, 1969; Krathwohl & al., 1970; Barber et al., 1972; Khan et Weiss, 1973). Nous avons trouvé plus tard d'autres références sur le sujet auprès desquels nous avons confronté notre modèle avant de le conserver (Jambe et Masai-Perl, 1975; Thaler, L. & Beeler, K. D., 1977; Steineker et Bell, 1979; Gagné, 1985; Sonnier, I. L., 1989; Wlodkoski, 1991; Saint-Pierre, 1992). Nous avons été heureux récemment de découvrir des publications émanant du milieu collégial sur le sujet (Pauzé, É., 1989; Lafortune, 1992). En nous inspirant de ces nombreux auteurs, nous avons donc développé notre propre modèle théorique, véritable taxonomie des objectifs d'ordre affectif. Nous n'avons pas, en développant ce modèle, voulu ré-inventer le sujet. Nous croyons, au contraire, comme le recommandent Argyris et Schön (1974), que tout enseignant ou tout intervenant doit se ré-appropriier les connaissances qu'il découvre et bâtir sa propre théorie à utiliser dans l'action.

#### Les notions reliées aux objectifs d'ordre affectif

Nous avons découvert chez tous les auteurs consultés un grand nombre de composantes ou de notions reliées aux dimensions affectives que nous avons regroupées. Ceci a donné la liste suivante : besoin, valeur, perception, émotion, intérêt, motivation, attitude, comportement.

Depuis bientôt vingt ans, nous avons demandé aux personnes qui participent à nos activités de formation de fournir leurs définitions personnelles de ces notions. Nous en avons ainsi recueilli plusieurs centaines qui, ajoutés à la revue de la littérature, ont permis de proposer les définitions suivantes.

#### *Besoin*

Un besoin c'est la différence entre une situation idéale ou souhaitable, ce qui est nécessaire, et une situation existante ou actuelle. C'est donc un manque, une carence. Selon Lafon (1987), ce mot est en effet porteur de deux sens : manque et ce qui est nécessaire. Nous considérons qu'il est important d'intégrer ces deux sens, un besoin étant ce qui manque de ce qui est nécessaire. Notons ici qu'il faut distinguer besoin et attente. Une attente, c'est la perception subjective qu'une personne a de ses besoins, chaque personne n'étant pas toujours bien placée ou suffisamment compétente pour déterminer ce qui lui est nécessaire. C'est surtout vrai dans le cas des programmes de formation.

Maslow (1954) nous a fourni une théorie des besoins humains dont nous aimons nous inspirer. C'est certes la plus utilisée. Selon cette théorie, dite hiérarchie des besoins, certains besoins de base, tels ceux d'assurer sa propre subsistance (besoins dits primaires), doivent être comblés, au moins de façon minimale, pour qu'une personne devienne consciente des besoins reliés à son développement cognitif et affectif (besoins secondaires).

#### *Valeur*

La notion de valeur nous est apparue très extensible au cours de nos nombreuses consultations. Elle va des valeurs dites mobilières ou immobilières du monde des affaires jusqu'aux valeurs morales enseignées en sciences religieuses, dont les principales sont les vertus théologiques : la foi, l'espérance et la charité. Un facteur commun émerge cependant de ce vaste ensemble, c'est le caractère d'importance que l'on doit leur accorder. Tout enseignant, de quelqu'ordre que ce soit, cherche, consciemment ou non, à influencer ses élèves, par ses dires ou par ses comportements, à leur faire accorder plus d'importance à ce qu'il enseigne.

Une valeur, c'est donc un bien ou un service susceptible de répondre à un besoin. C'est un avoir, quelque chose que l'on veut posséder. Ce peut être un objet (par exemple une automobile), une personne (par exemple un ami), ou un phénomène (par exemple le sommeil ou la paix). C'est pourquoi nous recommandons de faire précéder l'énoncé d'une valeur par le verbe avoir. Avoir des amis, avoir une voiture, avoir une bonne renommée sont ainsi des exemples de valeurs.

### *Perception*

Selon Robert Lafon (1987), la perception est un "acte par lequel un individu, organisant ses sensations présentes, les interprétant et les complétant par des images et des souvenirs, connaît la présence actuelle d'un objet extérieur."

À la lumière de la consultation de la littérature et des nombreux exercices de définitions de cette notion avec les participants à nos activités de formation, nous avons adopté la définition suivante. La perception c'est la réception sélective des informations qui proviennent de l'environnement et qui stimulent les sens.

### *Émotion*

Selon Robert Lafon (1987), l'émotion est une "réaction affective d'assez grande intensité, une sensation entraînant une participation affective assez violente. C'est un état complexe auquel se greffent des souvenirs ayant eux aussi entraîné un état affectif."

On distingue deux sortes d'émotions : les émotions chocs, violentes et passagères tels la colère, la panique, la peur et les émotions sentiments, moins violentes, plus durables, tels la joie, la tristesse, l'amour et la crainte.

Toute manifestation des émotions est indépendante de la volonté et se traduit par une activation du système nerveux. L'émotion comporte donc des manifestations physiologiques.

### *Intérêt*

L'intérêt est un sentiment instinctif, généralement égoïste (recherche le nécessaire, l'utile et l'agréable). C'est une fixation momentanée de l'attention à un objet. L'intérêt est un élément dynamisant de l'activité psychique. L'intérêt que l'on a pour un objet dépend de la satisfaction que son usage promet. L'intérêt provoque l'attention et suscite l'effort. On distingue l'intérêt direct relié à la satisfaction immédiate et l'intérêt indirect relié à la satisfaction future. C'est tout un problème en éducation que d'amener les élèves à passer de l'intérêt direct à l'intérêt indirect.

### *Motivation*

La notion de motivation est couramment utilisée, mais elle prête à confusion. Pour bien la comprendre, il faut en étudier l'origine. Motiver vient du latin «motere» qui signifie mouvoir ou «motivus», qui meut. On connaît une dérivation de ce mot avec le mot motif, ce qui justifie une action. On désigne donc par motivation, à la fois la pulsion intérieure, le fait d'être poussé vers l'action et l'objet de motivation, le motif qui pousse à l'action.

La motivation c'est l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent un comportement. C'est

le fruit d'une dissociation, d'une tension qui met l'organisme en mouvement. L'organisme se met alors en action pour réduire la tension et recouvrer l'intégrité. La motivation est donc une prédisposition à agir. Les auteurs (Vallerand et al., 1992) distinguent la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque, c'est le fait de faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire de l'activité même. Elle est issue des besoins de compétence et d'autodétermination. Ces auteurs distinguent trois sortes de motivations intrinsèques : la motivation à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Il s'agit alors de faire l'activité pour obtenir quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant. Les comportements ne se manifestent qu'en présence de sources de contrôle externes. Ces auteurs distinguent aussi quatre types de motivations extrinsèques. Ce sont la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration. Enfin, pour ces auteurs, l'amotivation c'est la perception d'aucune relation entre les comportements et les résultats obtenus. Les individus fonctionnent alors par résignation acquise. C'est par exemple ce qui se passe dans le cas du décrochage scolaire.

### *Attitude*

Il s'agit ici aussi d'une notion aux multiples sens. Elle tire son origine du mot latin "aptitudinem" qui signifie aptitude. C'est en passant par l'italien "attitudine" qu'elle nous serait parvenue. Les multiples sens qu'on lui donne vont de posture (sens psycho-physiologique) à disposition (sens psycho-sociologique). Selon Allport (1967), il faut distinguer, dans la notion d'attitude, les réflexes instinctifs des habitudes et des opinions. L'attitude concerne tout l'être humain en relation avec les objets, les personnes ou les choses. Les auteurs cités par Allport (1967) reconnaissent deux mouvements primitifs, l'approche ou attitude favorable et le retrait ou attitude défavorable.

À la suite de la consultation des auteurs et des exercices de définitions proposés aux participants à nos activités de formation, nous proposons de définir l'attitude comme une manière d'être qui se traduit dans une manière de faire. C'est une tendance à agir systématiquement de la même façon dans les mêmes circonstances. Nous rejoignons en cela John Dewey (cité par Allport, 1967) qui définit l'attitude comme étant à toutes fins utiles, une habitude d'action.

### *Comportement*

Nous présentons deux définitions du comportement. La

première, behavioriste, le considère comme une réaction adaptative objectivement observable d'un organisme muni d'un système nerveux, exécuté en riposte à des stimuli. La deuxième, globaliste, considère le comportement comme une réaction totale d'un être en réponse à une situation vécue en fonction des stimulations du milieu et des tensions internes, réactions orientées dans une direction significative. Cette dernière définition implique trois éléments : la conscience, des manifestations extérieures et des relations avec le milieu.

Les comportements ce sont donc des actions exécutées par des organismes vivants, en l'occurrence des humains, en réaction à des stimulations internes ou externes. On peut donc les décrire par des verbes d'action.

et peuvent laisser des traces. Fait à noter, les seuls phénomènes observables dans tout cet ensemble, ce sont les comportements et leurs traces. C'est donc le seul point par lequel on peut entrer pour évaluer. Ils ne peuvent à eux-seuls constituer le domaine affectif, mais ils en sont la partie visible et de ce fait ils sont utilisés comme définition opérationnelle du domaine affectif. Ils ne peuvent cependant être modifiés sans que l'on agisse d'abord sur les besoins. Or, on ne peut connaître les besoins sans observer les comportements et leurs traces et procéder ensuite par inférences.

Le modèle présenté à la figure 3 nous sert donc de référence lorsque vient le temps de formuler les objectifs ou les compétences d'ordre affectif et lorsque vient le temps d'en évaluer l'atteinte.

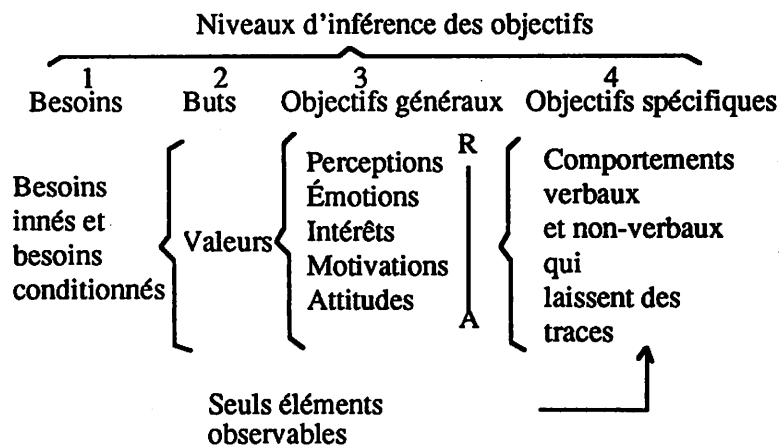


Figure 3 : Dynamique du développement affectif : Taxonomie des objectifs d'ordre affectif (Bujold, 1982)

#### Le modèle théorique

Le modèle théorique que nous présentons à la figure 3 met en évidence l'interrelation entre les diverses composantes du domaine affectif. Selon ce modèle, le point de départ, ce sont les besoins, ce qui manque à la personne que l'on veut former. Ils ne constituent pas comme tels des objectifs, mais ils sont le point de départ de toute formation en ce domaine. Ils conditionnent les valeurs, le premier niveau d'inférence des objectifs, le plus englobant, les buts. Toute personne trouve en effet plus important ce qui lui manque le plus. L'objectif ultime d'une intervention au plan affectif, c'est en somme d'amener les élèves à accorder plus d'importance aux valeurs que l'on privilégie. Ces valeurs, conditionnent à leur tour le deuxième niveau d'inférence que sont la perception, l'émotion, l'intérêt, la motivation et les attitudes, lesquelles vont des réactions (R) jusqu'aux actions (A). Nous les considérons comme des objectifs généraux, mais nous retenons surtout les attitudes puisqu'elles sont la cible privilégiée. Le dernier niveau d'inférence, les objectifs spécifiques, ce sont les comportements. Ils peuvent être verbaux ou non verbaux

#### Exemple d'objectifs d'ordre affectif

But (valeur à privilégier) : la paix

Objectifs généraux (attitudes) : savoir être compréhensif, conciliant, respectueux.

Objectifs spécifiques (comportements) : chercher le besoin qui motive l'autre, aider ceux et celles qui ont de la difficulté, permettre aux autres de s'exprimer.

Les cinq règles pour la formulation d'objectifs proposées par Mager (1974) s'appliquent ainsi intégralement aux objectifs spécifiques. Ils débutent par un verbe d'action exprimant un résultat observable. Le résultat est observable chez les élèves et non chez l'enseignant. Le résultat est observable à la fin de l'activité mise en cause. Si des conditions particulières modifient de façon significative la nature du résultat attendu, elles sont mentionnées dans l'énoncé de l'objectif. L'énoncé doit enfin suggérer un ou des critères d'évaluation.

Il est, d'après notre expérience, plus difficile de distinguer les objectifs généraux (attitudes) des buts (valeurs). C'est pourquoi nous suggérons d'utiliser, dans le cas des



attitudes, des adjectifs qualificatifs et de les faire précéder du verbe être. Ce sont en réalité des attributs ou caractéristiques de la personne formée, des savoir-être. Dans le cas des buts (valeurs), nous suggérons de les faire précéder du verbe avoir, puisque ce sont des objets, des personnes ou des phénomènes. Dans le cas des comportements, nous suggérons de les faire précéder de l'expression "avoir l'habitude de..." Notons enfin, qu'il est toujours recommandable de valider ses objectifs d'ordre affectif pour s'assurer que l'évaluation soit valide. Ce sujet pourrait à lui seul faire l'objet d'une autre communication. Il s'agit alors de vérifier auprès d'autres personnes si elles considèrent les valeurs privilégiées comme vraiment prioritaires et si elles voient une relation entre ces valeurs et les attitudes retenues et les comportements spécifiés.

### CONCLUSION

Nous avons, dans cet article, proposé deux cadres théoriques susceptibles de faciliter le développement d'une procédure de mesure et d'évaluation des attitudes, objets de formation. Certains auraient peut-être souhaité avoir des recettes plus précises. Ces personnes n'ont qu'à prendre connaissance de l'exemple d'instrument de mesure présenté en annexe et de construire leur propre instrument de mesure de la même façon. Un tel exemple ne saurait toutefois répondre à toutes les questions. Avant d'évaluer les attitudes dans le cadre d'une activité de formation, nous avons suggéré aux intervenants et enseignants de développer leur théorie personnelle de l'évaluation. Nous avons présenté la nôtre en exemple. Elle est fondée sur la réponse aux questions que nous jugeons essentielles à ce sujet : pourquoi évaluer, quand évaluer, quoi évaluer, qui doit évaluer, comment évaluer et enfin, comment utiliser les résultats de l'évaluation?

L'évaluation des attitudes objets de formation suppose aussi que ces attitudes soient précédées d'une intervention pédagogique susceptible d'en favoriser le développement. C'est à cette seule condition que l'on intervient avec cohérence. Nous avons présenté aussi notre propre modèle théorique que nous utilisons comme cadre de référence pour la planification, non seulement de l'évaluation, mais aussi de l'intervention dans ce que nous désignons comme le domaine affectif, domaine dont les attitudes sont l'une des composantes principales.

### RÉFÉRENCES

- Allport, G. W. (1967). Attitudes, in *Readings in attitude theory and measurement*, M. Fishbein (Ed.), New York: Wiley & sons.
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, H. W. et al. (1972). *The Affective domain, A Resource Book for Media Specialists*, Washington: Gyphon House.
- Bloom, B et al. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I : Le domaine cognitif*, Traduit par M. Lavallée, Montréal : Éducation nouvelle.
- Bujold, N., Desmarchais, J., Dufour, H., Ferland, J.J. et Gagnon, S. (1982). La problématique de l'évaluation des attitudes cliniques chez le médecin, *Revue internationale de pédagogie médicale*, 2, 10-16 et 3, 17-21.
- Bujold, N. (1979). *Les effets produits sur le rendement, par la communication d'objectifs affectifs exprimés sous forme de comportements observables*, Thèse de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec: Université Laval, 1979.
- Bujold, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*, Document de travail, Québec : Service de pédagogie universitaire, Université Laval.
- Bujold, N. (1985). *L'évaluation en gestion des ressources humaines, le point de vue d'un employé*, Lac-Beauport : Publications audio-visuelles.
- DeKetele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*, Zurich : Éd. Peter Lang.
- DeKoninck, G. (1994). *Le plaisir de questionner dans la classe de français*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eiss, A.F. & Blatt Harbeck, M. (1969). *Behavioral Objectives in the Affective Domain*, Washington, D.C : National Science Teachers Association, NEA.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of Learning and Theory of Instruction*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Jambe, R. et Masai-Perl, P. (1975). *L'éducation de l'affectivité*, Paris : Fernand Nathan, Paris, Bruxelles : éditions Labor.
- Khan, S.B. & Weiss, J. (1973). "The Teaching of Affective Responses", in Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally and Cie.
- Krathwohl, C., Bloom, B., & Masia, B.B. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II, domaine affectif*, Traduction de M. Lavallée, Montréal : Éducation nouvelle.
- Lafon, R. (1987). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, PUF.
- Lafortune, L. (1992). *Les dimensions affectives dans*

- l'apprentissage des mathématiques*, Montréal : CEGEP Edouard Montpetit, Montréal.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*, New York : Harper.
- Mager, R. (1974). *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Traduit et adapté par G. Décote, Paris-Montréal : Gauthier - Villars.
- Pauzé, É. (1989). *Le développement affectif des étudiants inscrits au programme de techniques policières*, Collège d'Ahuntsic, rapport de recherche réalisé dans le cadre du programme de soutien à des projets de développement institutionnel.
- Saint-Pierre, H. (1992). Notes inédites sur la motivation, Québec : Département de psychopédagogie, Université Laval.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective Education: Methods and Techniques*, Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- Steinaker, N. W. & Bell, M. R. (1979). *The Experiential Taxonomy - A New Approach to Teaching and Learning*, New York: Academic Press.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. C., Hammond, R. L., Merriman, H. O, et Provus, M. M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Traduction J. Dumas, Victoriaville : Éditions NHP.
- Thaler, L. & Beeler, K. D. (1977). *Affective Education: Innovations for Learning*, *Affective Education Handbook series 3*, Special Interest Group: Affective Education (AERA) Ypsilanti: Eastern Michigan University.
- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, (3), 599-620.
- Wlodkowski, R. J. (1991). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

#### ANNEXE

Exemple d'un instrument de mesure des attitudes, objets de formation chez les enseignants.

##### Présentation

Voici une liste d'énoncés descripteurs de comportements observables chez les enseignant(e)s. Cette liste peut être utilisée aussi bien pour une auto-notation que pour une notation par d'autres personnes, élèves ou pairs. Nous vous suggérons d'apprécier la fréquence relative d'apparition de ces comportements chez l'enseignant(e) noté(e) en inscrivant votre choix de réponses entre les parenthèses devant chaque énoncé. Inspirez-vous de la légende suivante:

J'ai observé ce comportement chez la personne notée...

- A- très rarement,
- B- rarement,
- C- souvent,
- D- très souvent.
- E- Je suis incapable de me prononcer, ayant été incapable de l'observer.

Indiquez, en encerclant la lettre, à quel titre vous évaluez:

A: auto-notation, B: élève, C: pair.

Comportements : L'enseignant(e) noté(e) ...

- ( ) 1. refuse de changer d'idée après avoir pris position,
- ( ) 2. admet que ses opinions puissent être discutables,
- ( ) 3. encourage ses élèves à prendre des initiatives,
- ( ) 4. manifeste sa joie de se retrouver avec ses élèves,
- ( ) 5. consulte les dernières parutions dans son domaine,
- ( ) 6. appuie ses affirmations sur des faits,
- ( ) 7. redit en ses propres mots ce que ses interlocuteurs lui ont dit pour s'assurer qu'il a bien compris,
- ( ) 8. encourage ses élèves à tenter des expériences même s'ils risquent de faire des erreurs,
- ( ) 9. rencontre individuellement les élèves avec lesquels il y a des difficultés,
- ( ) 10. rencontre individuellement les enseignants avec lesquels il y a des difficultés,
- ( ) 11. signale aux personnes, en présence de témoins, les erreurs commises,
- ( ) 12. se présente aux rendez-vous à l'heure entendue,
- ( ) 13. retrouve ses documents au besoin,
- ( ) 14. s'informe de tout sujet nouveau porté à son attention,
- ( ) 15. offre ses services aux personnes en difficulté,
- ( ) 16. dénonce en classe les comportements des élèves qu'il(elle) réprovoque,
- ( ) 17. répond aux questions qui lui sont posées dans le sens où elles lui sont posées,
- ( ) 18. définit ses exigences de manière à ce que tous comprennent,
- ( ) 19. accepte d'entendre les doléances de ses élèves en regard de ses exigences,
- ( ) 20. reconnaît être incapable de répondre à certaines questions,
- ( ) 21. effectue les recherches nécessaires lorsqu'on lui demande un renseignement qu'il(elle) n'a pas,
- ( ) 22. exprime ses émotions à ses collègues et élèves,
- ( ) 23. admet ses erreurs,
- ( ) 24. félicite les élèves qui font quelque chose de bien,
- ( ) 25. remet les documents promis à la date promise,
- ( ) 26. talonne sans relâche les personnes qui risquent de faire avorter ses projets,
- ( ) 27. signale les détails des changements souhaités,
- ( ) 28. signale son intérêt pour toute promotion,
- ( ) 29. formule des menaces à l'égard de ceux et celles qui négligent ses objectifs,
- ( ) 30. permet à ses élèves d'exprimer leur point de vue,

- ( ) 31. classe toute nouvelle documentation sur réception,  
 ( ) 32. souligne devant le groupe les succès de ses élèves,  
 ( ) 33. signale à ses collègues toute information nouvelle susceptible de les intéresser,

- ( ) 34. coupe la parole aux autres dans les conversations,  
 ( ) 35. appuie ses opinions sur des faits.

N.B. : On peut observer que nous avons inséré des énoncés défavorables dans l'instrument de mesure, ceci dans le but de maintenir la vigilance de l'évaluateur.

### ÉVALUATION DES ATTITUDES DES PROFESSEURS

Formulaire pour le calcul des résultats

Rigueur		Tolérance		Respect		Empathie		Ambition		Authenticité		Honnêteté		Chaleur		Enthousiasme	
No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote	No	Cote
5		*1		*1		7		14		20		20		3		3	
6		2		9		8		15		22		21		8		4	
13		8		10		9		26		23		23		*11		8	
17		*11		12		10		28				33		15		24	
21		*16		19		15		29						22		28	
25		19		25		17								24		32	
27		23		30		18								*29		33	
31		*29		34		19								30			
35		31				30								32			
Σ	27		27		24		27		15		9		12		27		21

Transformez ci-dessus vos réponses (A,B,C,D) en utilisant l'une des deux échelles suivantes. Ne rien inscrire lorsque la réponse est E.

Numéros non étoilés

A = 0  
 B = 1  
 C = 2  
 D = 3

Numéros étoilés

A = 3  
 B = 2  
 C = 1  
 D = 0

### Profil des attitudes du professeur

	Rigueur	Tolérance	Respect	Empathie	Ambition	Authenticité	Honnêteté	Chaleur	Enthousiasme
90									
80									
70									
60									
50									
40									
30									
20									
10									
0									

Calculez un pourcentage pour chaque attitude en additionnant les points obtenus à chaque énoncé et en divisant la somme par trois fois le nombre d'énoncés utilisés (notés A, B, C ou D). Notez que dans le cas des énoncés contraires à une attitude, on inverse l'échelle de mesure. Tracez ensuite le profil en noircissant les colonnes jusqu'au pourcentage obtenu.