

Intervenir

dans le développement des attitudes professionnelles



**Marielle Pratte
Jocelyn Ross
Réal Petitclerc**

**Cégep Garneau
Cégep Limoilou**

2014

Chercheurs

Marielle Pratte Cégep Garneau

Jocelyn Ross Cégep Garneau

Réal Petitclerc Cégep Limoilou

Collaborateurs importants

Suzanne Gravel Cégep de Jonquière

Silvie Lussier Cégep de Maisonneuve

Remerciements

L'équipe de recherche tient d'abord à remercier les établissements de provenance des chercheurs et des collaborateurs pour leur soutien à la réalisation de ce projet. Des remerciements sont aussi adressés aux autres cégeps qui ont accepté de partager des documents.

Nous tenons aussi à remercier tous les enseignants qui ont accepté d'être interviewés dans la cadre de cette recherche ainsi que ceux ayant participé à des groupes de discussion et ceux ayant répondu au sondage.

L'équipe de recherche remercie aussi madame Sarah-Caroline Poitras pour son expertise en élaboration de questionnaires, monsieur Richard Lapointe-Goupil pour sa collaboration à l'établissement du cadre théorique et madame Ariane Boivin pour son apport méthodologique.

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de PAREA

© Cégep Garneau

Résumé

Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles

Cette recherche porte sur les attitudes visées dans les programmes de formation. Qu'il s'agisse, à titre d'illustrations, de la *rigueur* en Physique, de la *créativité* en Design, de l'*empathie* dans les programmes en santé, de l'*ouverture d'esprit* dans les Sciences humaines et de l'*esprit critique* en Philosophie, ces attitudes, que nous nommons ici **attitudes professionnelles**, sont déterminantes dans la formation étudiante.

Cette recherche s'intéresse aux visées de formation que l'ensemble du réseau collégial québécois se donne en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiants ainsi qu'à la manière dont il assume concrètement la responsabilité de leur développement dans les différents programmes. Elle vise ainsi à apporter une contribution au développement de la compétence collective des décideurs et des acteurs pour intervenir dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants en apportant un éclairage sur la situation, facilitant ainsi **l'établissement d'orientations ainsi que la planification et la mise en œuvre d'interventions dans ce domaine.**



Table des matières

RÉSUMÉ	3
INTRODUCTION	7
CONTEXTE ET ENJEUX	9
Les attitudes comme objet de recherche	10
Pourquoi s'intéresser aux attitudes ?.....	10
Le ministère en reconnaît l'importance et en prescrit le développement.....	10
Le milieu de l'éducation en reconnaît l'importance.....	11
Le milieu du travail en reconnaît l'importance	11
Les établissements collégiaux et les enseignants en reconnaissent l'importance	11
L'attitude : un concept à clarifier.....	12
Des cibles de formation souvent imprécises	12
Des interventions le plus souvent intuitives.....	13
L'éclairage apporté par la recherche	13
MÉTHODOLOGIE	15
Une équipe de recherche	16
Une recherche à large portée.....	16
Une recherche descriptive.....	17
Afin de mieux comprendre le domaine des attitudes	18
Afin de cerner les cibles de formation.....	18
Les attitudes ciblées à l'échelle institutionnelle	18
Les attitudes ciblées à l'échelle des programmes	19
Les attitudes ciblées à l'échelle des cours	20
Convergences et divergences.....	22
Afin d'éclairer les représentations et la situation d'intervention.....	22
Les groupes de discussion	22
Les entrevues	23
Le sondage	23
Les aspects éthiques de la recherche	24

COMPRENDRE LE DOMAINE DES ATTITUDES	25
Les attitudes en éducation	26
Le concept d'attitude	27
Le fonctionnement des attitudes	29
Comment le milieu se représente-t-il le concept d'attitude ?	34
Quelle est l'importance des attitudes pour le milieu ?	36
CERNER LES CIBLES DE FORMATION	39
De quelles attitudes est-il question ?	40
Les attitudes identifiées par les enseignants	40
De façon globale pour l'ensemble des programmes	40
Selon les secteurs de formation	43
Considérées transversales à l'ensemble des programmes	46
Les indications ministérielles et institutionnelles	49
Les indications ministérielles tous programmes confondus	50
Les indications ministérielles au secteur préuniversitaire	52
Les indications ministérielles et institutionnelles au secteur technique	53
Les indications du monde du travail	56
SOUTENIR L'INTERVENTION	57
Comment les acteurs perçoivent-ils leur responsabilité d'intervention ?	58
Les attitudes peuvent se développer	58
Il est pertinent de travailler au développement des attitudes	58
L'implication institutionnelle	59
Comprendre le processus de transformation des attitudes	61
Un processus interactif entre la cognition et les attitudes	61
La persuasion	63
La simple exposition	64
Le conditionnement évaluatif	65
L'engagement	65
Le conditionnement opérant	67
L'apprentissage par observation (vicariant)	67
La résistance	68
L'ambivalence	69
La dissonance cognitive	70
Quelles sont les interventions réalisées pour développer des attitudes ?	71
Y travailler explicitement	71
Y travailler comment ?	74
Le sentiment de compétence pour intervenir	79

ENVISAGER L'AVENIR	81
Un champ de formation à réaffirmer	82
Une responsabilité collective à assumer	82
Un plan d'intervention à structurer	83
Des habiletés d'intervention à développer	84
Un arrimage à établir entre formation et évaluation	84
En bref	85
RÉFÉRENCES	87
Annexe 1	95
Annexe 2	125

Introduction

Les attitudes sont déterminantes dans la formation



Menée dans le but d'éclairer la situation et de soutenir à la fois les décideurs et les intervenants au sujet du développement des attitudes professionnelles des étudiants, cette recherche s'est centrée sur la clarification du domaine des attitudes, sur l'établissement d'un portrait des cibles de formation visées et sur la mise en lumière des interventions que le milieu met en œuvre pour développer ces attitudes.

Les attitudes sur lesquelles cette recherche s'est centrée sont celles qui sont, explicitement ou non, liées au profil attendu du diplômé dans l'ensemble des programmes de formation au collégial. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, ces attitudes sont nommées *attitudes professionnelles*.

Ce rapport comporte six chapitres.

Le premier chapitre présente les éléments de problématique qui ont mené l'équipe de recherche à s'investir dans ce domaine. Présentés dans le chapitre *Contexte et enjeux*, cette problématique pourrait se résumer comme suit : le développement des attitudes professionnelles est déterminant dans la formation des étudiants et le milieu collégial a beaucoup d'intérêt à s'y investir. Cependant, il apparaît que les cibles de formation sont souvent peu explicites et les modes d'intervention le plus souvent intuitifs.

En deuxième lieu, ce rapport présente la méthodologie adoptée pour recueillir l'information permettant d'éclairer la situation précédemment mise en évidence.

En troisième lieu, les résultats de la recherche sont présentés dans trois chapitres différents : un premier chapitre intitulé *Comprendre le domaine des attitudes*, clarifie d'abord le concept d'attitude et son utilisation dans le domaine éducatif. Le chapitre suivant intitulé *Cerner les cibles de formation* dresse le portrait des attitudes choisies comme cibles de formation en lien avec les programmes de formation. Enfin, en troisième lieu, ce rapport présente, dans le chapitre intitulé *Soutenir l'intervention*, ce qui se dégage de l'analyse des données comme vecteurs d'intervention pour développer les attitudes professionnelles des étudiants sur le plan institutionnel, par les équipes-programme et par les interventions pédagogiques des enseignants.

En guise de conclusion, un dernier chapitre intitulé *Envisager l'avenir* met en évidence les principaux constats de cette recherche, l'impact sur les milieux d'éducation à l'enseignement supérieur ainsi que les perspectives de développement de la recherche dans ce domaine. Les résultats de cette recherche menée dans le réseau collégial pourront trouver une extension dans le réseau universitaire.

1

Contexte et enjeux

Les attitudes comme objet de recherche

Pourquoi s'intéresser aux attitudes ?

L'attitude : un concept à clarifier

Des cibles de formation souvent imprécises

Des interventions le plus souvent intuitives

L'éclairage apporté par la recherche





Les attitudes comme objet de recherche

Cette recherche porte les attitudes comme visées de formation des programmes d'études du collégial. Qu'il s'agisse, pour ne donner que quelques illustrations, de la *rigueur* en physique, du *leadership* en Techniques administratives, de la *créativité* en Design d'intérieur, du sens des *responsabilité* en Éducation à l'enfance, de l'*empathie* en Soins infirmiers, de l'*ouverture d'esprit* en Sciences humaines et de l'*esprit critique* en philosophie, ces attitudes, que nous nommons **attitudes professionnelles**, considérant leur lien avec les programmes d'études, servent d'assises aux comportements professionnels des étudiants.

Cette recherche s'intéresse aux visées de formation que le collégial se donne en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiants ainsi qu'à la manière dont il assume concrètement cette responsabilité. Elle vise ainsi à apporter une contribution au développement de la compétence collective des acteurs du réseau collégial pour intervenir dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants, principalement par la clarification de la situation.



Pourquoi s'intéresser aux attitudes ?

À l'instar de plus en plus d'instances et d'intervenants du réseau de l'éducation, l'équipe de recherche s'est intéressé au développement des attitudes professionnelles des étudiants du collégial d'abord parce qu'elle en reconnaît l'importance dans la formation éducative et aussi parce ce domaine, bien qu'ayant passé le stade de l'émergence dans les visées collectives, n'est pas encore assez explicite pour bien orienter et soutenir le collectif d'intervention.

Le ministère en reconnaît l'importance et en prescrit le développement

- Le ministère s'est doté d'une déclaration de valeurs dans son plan stratégique 2009-2013 qui inclut des attitudes (MELS, 2009).
- Les attitudes sont indiquées comme visées de formation dans les devis ministériels des programmes de formation préuniversitaire, des programmes de formation technique et dans les devis de la formation générale (MEQ, 1994, 2002a, 2002b, 2002c, 2004 ; Pratte, 2010a).
- Les attitudes ont fait partie de la démarche pour réaliser les analyses de situation de travail (AST) des programmes de formation technique (MEQ, 2002).
- Les attitudes constituent une des composantes des compétences tout comme le sont les connaissances (Bizier, 1998; Lasnier, 2001; Perrenoud, 1995, 2004 ; MEQ, 2004 ; Scallon, 2004; Tardif, 2003 et 2006; Tremblay, 2008).

Le milieu de l'éducation en reconnaît l'importance

- Les attitudes s'inscrivent dans les visées de formation fondamentale et de développement global de la personne. (Brossard, 1999 ; Brossard et Morin, 2008; D'Amour, 1991; Inchauspé, 1998; Roy, 2007).
- Elles sont déterminantes dans la réussite et la persévérance de l'étudiant. (Barbeau, Roy et Montini, 1997a, 1997b; CSE, 2008; Groupe d'action sur la persévérance scolaire, 2009 ; MELS-FQRSC, 2007).
- Elles sont nécessaires à la poursuite des études supérieures (Brault-Labbé et Dubé, 2008 ; Collar-Bovy et Galand, 2003 ; Craig et Deretchin, 2010 ; OCDE, 2003 ; Philippe et al., 1997; Pirot et De Ketele, 2000).
- Les recherches montrent l'importance des interventions du milieu scolaire pour les développer (Archambault et Chouinard, 2009 ; Dubé, 2009 ; Chbat et al., 2001; St-Pierre, 2004).

Le milieu du travail en reconnaît l'importance

- Elles sont inscrites dans les profils d'employabilité (Conference Board du Canada, 2000).
- Elles sont inscrites dans les codes d'éthique des professions (Furnham, 1997) et reconnues par des corporations professionnelles, notamment : OIIQ (Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, CPA (Comptables professionnels agréés, OIQ (ordre des ingénieurs du Québec).
- Elles sont déterminantes dans les entrevues d'embauche et l'évaluation du personnel (Shaiens et Gluszynski, 2009).

Les établissements collégiaux et les enseignants en reconnaissent l'importance

- Elles sont inscrites dans les projets éducatifs des collèges (Jutras, 2007; Pratte, 2010b) et elles constituent une des composantes des profils de sortie des programmes et des plans-cadres des cours (Dorais, 1990; Pratte, 2010c).
- Les enseignants reconnaissent l'importance d'intervenir pour assurer cette formation (Grisé et Trottier, 1997; Pratte, 2010e ; Vial, 2009).
- Les enseignants ont de l'intérêt pour développer leur compétence en intervention dans ce domaine (Viau, 1999), à preuve les nombreuses formations demandées et réalisées (Pratte, 2010e).

En bref, la recherche prend appui sur la constatation que le développement des attitudes professionnelles constitue une prescription ministérielle pour l'ensemble des programmes d'études du collégial et que, par conséquent, le milieu collégial a la responsabilité de travailler à leur développement. Elle repose aussi sur la reconnaissance de l'importance qui

est accordée aux attitudes par le monde de l'éducation, par le monde du travail, par la formation supérieure ainsi que par les collègues et les enseignants eux-mêmes. Les attitudes professionnelles s'avèrent ainsi déterminantes dans une formation de qualité des étudiants, dans la réussite scolaire de ceux-ci ainsi que dans leur intégration au marché du travail ou aux études supérieures. Il apparaît alors important de mettre à la disposition des acteurs du milieu collégial un éclairage de la situation et des balises pouvant faciliter l'établissement d'orientations ainsi que la planification et la mise en œuvre d'interventions dans ce domaine.



L'attitude : un concept à clarifier

Même si plusieurs conviennent de l'importance d'intervenir sur ce plan, une difficulté importante découle de l'absence d'une définition claire des attitudes puisque de multiples interprétations et définitions ont teinté ce concept au fil des décennies (Albarracin et al., 2005). Tant que le concept n'est pas défini, les cibles de formation ne peuvent être explicitement identifiées. Cette difficulté a d'ailleurs été relevée par les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche.



Des cibles de formation souvent imprécises

L'examen de la réalité quotidienne de l'enseignement illustre, à l'évidence, que l'éducation ne peut se limiter aux seules dimensions des connaissances, que l'éducation affective s'avère tout aussi déterminante dans la formation de l'étudiant (Eagly et Chaiken, 1998; Halpern et al., 2009; Fazio, 1990; Kelly et Breinlinger, 1995) et que l'arrimage des approches cognitives et affectives s'avère essentiel dans une formation de qualité. Il apparaît toutefois que l'éducation affective, où se loge principalement le développement des attitudes, pose de nombreux problèmes sur le plan de l'identification des cibles de formation (Maio et Haddock, 2010). Ainsi, même si plusieurs conviennent de l'importance d'intervenir sur ce plan, une difficulté importante découle de l'absence de balises en ce qui concerne le choix des attitudes à développer. De plus, lorsqu'une attitude est évoquée, les indicateurs de comportement qui y sont liés sont souvent peu explicités (Kim et Hunter, 1993) ou libellés de manière généraliste diminuant ainsi la discrimination des réponses (Krathwohl *et al.*, 1964). Les résultats de cette présente recherche, présentés plus loin dans le rapport, corroborent cette difficulté de manque d'explicitation des attitudes choisies par les intervenants comme visées de formation.

Tant que les cibles de formation demeurent globales et imprécises, les actions éducatives ne peuvent évidemment pas s'opérationnaliser convenablement (Lord, 1999; Kraus, 1995).



Des interventions le plus souvent intuitives

Même si l'importance de développer des attitudes professionnelles dans la formation collégiale et la nécessité d'intervenir dans le cadre scolaire pour leur développement se posent de plus en plus comme incontournables, les recherches en ce sens demeurent peu nombreuses, particulièrement dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il apparaît aussi que les interventions qui sont réalisées dans les collèges sont souvent laissées à la spontanéité des intervenants plutôt que d'être issues de cadres de références et de stratégies planifiées et structurées (Maio et Haddock, 2010; Pratte, 2010a).

Par ailleurs, même si les cibles de formation gagnaient en précision et en clarté, il faudrait s'assurer que l'éducation affective procède de stratégies qui lui sont propres, puisque le développement affectif s'effectue selon des dynamiques qui diffèrent des dynamiques cognitives (Petty et al., 1997). Ainsi, les stratégies du développement affectif ne peuvent pas être principalement calquées sur les stratégies cognitives et il appert que les enseignants sont peu préparés à identifier et à mettre en œuvre des approches d'intervention dans le domaine affectif (Le Breux, 1998; Surlemont et Kearney, 2009; Pratte, 2010e).

Par leur expérience personnelle d'intervention dans le domaine dans un grand nombre d'établissements collégiaux, les membres de l'équipe de recherche ont pu être mis au fait du potentiel des pratiques actuelles d'intervention dans ce domaine au sein des collèges. Il apparaît toutefois que celles-ci s'inscrivent rarement de façon explicite dans le répertoire d'intervention pédagogique des enseignants et que celles qui le sont s'avèrent peu diffusées dans la communauté éducative. Il convient alors de les repérer, de les répertorier et de les «amalgamer», si on peut s'exprimer ainsi, pour en dégager des balises pouvant soutenir l'intervention.



L'éclairage apporté par la recherche

A la lumière de ce que nous venons d'exposer, on peut prendre la mesure de l'importance pour les étudiants de développer des attitudes professionnelles, de la nécessité d'intervenir auprès d'eux pour qu'ils acquièrent, modifient ou bonifient ces attitudes, de l'intérêt des intervenants du réseau collégial à développer leur compétence à intervenir dans ce domaine.

En somme, les attitudes professionnelles s'avèrent déterminantes dans une formation de qualité des étudiants, dans la réussite scolaire de ceux-ci ainsi que dans leur intégration au marché du travail ou aux études supérieures. L'éducation affective, où se loge principalement le développement des attitudes, pose de nombreux problèmes sur le plan de l'intervention (Maio et Haddock, 2010). Pour développer efficacement les attitudes

professionnelles des étudiants, il faudrait disposer, d'une part, de visées et de cibles de formation explicites et comprises et, d'autre part, de moyens d'intervention efficaces (Surlémond et Kearney, 2009). Dans un cas comme dans l'autre, les acteurs du milieu collégial ne disposent ni d'un réel éclairage de la situation, ni de cadres fondés à la fois sur les connaissances dans le domaine et sur la réalité du milieu, ni de balises pertinentes et opérationnelles pour l'intervention.

Il apparaît alors important de mettre à la disposition du milieu collégial des balises facilitant l'établissement d'orientations ainsi que la planification et la mise en œuvre de stratégies d'interventions dans ce domaine.

La précédente mise en évidence des difficultés inhérentes au développement des attitudes professionnelles des étudiants et, par conséquent, de l'importance d'apporter au réseau des réponses aux questions que suscite ce développement ont mené l'équipe de recherche à **centrer la recherche autour de trois volets** : un premier vise à clarifier le concept lui-même et son utilisation dans le monde de l'éducation, un deuxième concerne l'identification des cibles de développement des attitudes professionnelles et un troisième s'intéresse aux interventions pour les développer.

L'éclairage apporté par les résultats de cette recherche pourra contribuer à orienter et outiller le milieu collégial, ses décideurs et ses intervenants dans l'exercice de sa responsabilité au regard du développement des attitudes professionnelles des étudiants.

2

Méthodologie

Une équipe de recherche

Une recherche à large portée

Une recherche descriptive

Afin de mieux comprendre le domaine des attitudes

Afin de cerner les cibles de formation

Afin d'éclairer les représentations et la situation d'intervention

Les aspects éthiques de la recherche





Une équipe de recherche

Une équipe de recherche multifonctions et multisites a permis d'apporter une variété d'expertises et de points de vue à la recherche permettant ainsi une *validité écologique*.

Cette équipe se compose de trois chercheurs (une conseillère pédagogique et par la suite directrice adjointe et deux enseignants), issus de deux cégeps (Garneau et Limoilou), soutenus dans leurs travaux par deux collaboratrices (une conseillère pédagogique issue du Cégep de Maisonneuve et une enseignante issue du Cégep de Jonquière). Les deux collaboratrices sur le terrain ont notamment assumé les fonctions suivantes : participation à la réflexion sur les sujets de fond de la recherche, collaboration à l'élaboration et la mise en place des outils de collecte des données, réalisation d'entrevues d'enseignants, animation de groupes de discussion et réalisation d'opérations de traitement et d'analyse des données.



Une recherche à large portée

D'entrée de jeu, nous tenons à souligner que le très large échantillonnage prévu dans la recherche en ce qui concerne les programmes d'études (soit tous les programmes d'études pour une des dimensions de la collecte des données) ainsi que les établissements de provenance des enseignants interrogés (soit tous les établissements publics et privés invités à participer au sondage), se légitime par l'orientation de cette recherche qui vise à tracer un portrait «national» et exhaustif, pourrions-nous dire, de la situation du développement des attitudes professionnelles dans le réseau collégial. En effet, l'importance et l'intérêt accordés à ce sujet dans l'ensemble du réseau collégial et les besoins d'éclairage qui y sont explicitement exprimés conduisent l'équipe de recherche à privilégier l'établissement d'une véritable vue d'ensemble plutôt que la mise en lumière de tendances ou d'aperçus sectoriels.

Le fait qu'un «mouvement de réflexion et d'action» sur le sujet soit mis en branle dans le réseau est déjà connu, à la fois de l'équipe de recherche et du réseau lui-même. Il convient maintenant de passer à un stade supérieur «d'expertise-réseau» par l'établissement d'un véritable portrait d'ensemble, offrant ainsi un appui solide et partagé pour y arrimer des orientations et des avenues d'intervention.



Une recherche descriptive

Considérant que plusieurs éléments de la problématique du développement des attitudes professionnelles des étudiants du collégial concernent le fait que la situation sur le terrain, tant au sujet des visées de formation que des interventions réalisées, n'est ni claire ni bien documentée, il apparaît pertinent que cette recherche se centre d'abord sur des *enjeux de clarification* de la situation du développement des attitudes professionnelles. Par ailleurs, d'autres éléments de cette problématique mettent en évidence des difficultés dans la planification et la mise en œuvre des interventions amenant ainsi la recherche à prendre en considération les *enjeux pragmatiques* que posent les questions du comment faire pour développer les attitudes.

Cette recherche s'inscrit dans une épistémologie interprétative en ce sens qu'elle vise à mieux comprendre un phénomène, le développement des attitudes, en s'inspirant à la fois de données documentaires et de d'expériences vécues par les principaux intervenants du milieu de l'éducation, soit les enseignants. Cette méthodologie se prête bien à ce que nous avons l'intention de faire, soit de dégager une vision plus claire des cibles de formation et de la situation d'intervention.

Ainsi orientée, essentiellement par les intentions d'éclairer la situation et de proposer des balises pour l'intervention, cette *recherche appliquée*, en partie *quantitative* (notamment en ce qui concerne le portrait des cibles de formation) et en partie *qualitative* assumera une fonction, d'abord *descriptive* puis *interprétative*. Elle puise aux méthodes d'analyse de systèmes, se centrant alors sur des opérations de description, de compréhension, d'explication et de formalisation (Van der Maren, 1996) permettant ainsi d'obtenir une description fonctionnelle de la situation éducative en lien avec l'objet de la recherche et de proposer des balises pour l'intervention.

Les sources de données auxquelles nous avons fait appel dans cette recherche sont à la fois documentaires et humaines. Elles comprennent des données *invoquées* qui préexistent à la recherche et dont le format est indépendant du chercheur (programmes du ministère, documents des collèges, littérature, recherches), des données *provoquées* dont la forme et le contenu dépend du chercheur (questionnaires) et des données *d'interaction* dont le contenu dépend justement de l'interaction entre le chercheur et le sujet (entrevues et groupes de discussion) (Van der Maren, 1996).



Afin de mieux comprendre le domaine des attitudes

Dans le but d'ancrer cette recherche dans des cadres de référence et afin de mieux comprendre le domaine des attitudes et, plus spécifiquement, cerner le concept d'attitude professionnelle dans le contexte du milieu de l'éducation, nous avons mené une recherche documentaire à partir des principales publications récentes dans le domaine. Ainsi, un grand nombre de documents, en provenance du ministère, des milieux de recherche, de la littérature générale et des milieux de pratique, a été consulté. Les résultats de cette analyse documentaire¹ sont présentés plus loin dans les différents chapitres présentant les résultats.

Tel que décrit plus loin, nous avons aussi questionné les enseignants au sujet de leurs représentations du domaine des attitudes.



Afin de cerner les cibles de formation

Cet angle de recherche a consisté à recueillir et analyser l'information disponible au sujet des attitudes professionnelles qui sont choisies comme cibles de formation dans le réseau collégial, que ce soit à l'échelle institutionnelle, à l'échelle des programmes d'études ou à l'échelle des cours. Le **repérage documentaire** ainsi que le sondage se sont avérés les moyens privilégiés pour identifier les cibles de développement des attitudes professionnelles.

Les attitudes ciblées à l'échelle institutionnelle

L'information concernant les cibles de développement des attitudes à l'échelle institutionnelle a été tirée de la catégorie de documents institutionnels le plus souvent nommée **projet éducatif**.

Le *projet éducatif* est un document d'orientation éducative de l'institution collégiale. La presque totalité des collèges ont produit un tel document. Le projet éducatif, tel que

¹ Nous tenons à souligner l'apport exceptionnel que monsieur Richard Lapointe-Goupil, consultant, a apporté à l'équipe de recherche à ce stade du projet et nous l'en remercions chaleureusement.

précisé dans *La Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1998), est le fruit de la collaboration des personnes associées à l'enseignement dans un établissement et il constitue le cadre de référence commun à tous les programmes d'étude de cet établissement favorisant ainsi la cohésion et la synergie des interventions éducatives de l'ensemble du personnel de l'établissement.

Un nombre de 40 projets éducatifs collégiaux, sur une possibilité de 73, ont été analysés, soit 34/48 pour les établissements publics et 6/25 pour les établissements privés subventionnés. Spécifions que pour certains rares cégeps où aucun projet éducatif n'était disponible, les informations correspondantes contenues dans le document présentant la mission du cégep ont été considérées comme les éléments d'un *Projet éducatif*.

L'information recherchée était la liste des attitudes mentionnées comme objets de développement par les étudiants, tous programmes d'études confondus.

Les attitudes ciblées à l'échelle des programmes

Les devis ministériels de programmes d'étude

L'information concernant les cibles de développement des attitudes à l'échelle des programmes d'études a été notamment tirée de la catégorie de documents ministériels le plus souvent nommée **devis ministériel de programme d'études**.

Pour bien comprendre de quoi il s'agit, précisons que, dans le réseau collégial québécois, le ministère responsable de l'éducation produit, pour chaque programme d'études préuniversitaire ou programme d'études techniques, un devis ministériel de programme d'études qui présente notamment les orientations du programme, les compétences à développer ainsi que les objectifs et standards de chacune de ces compétences. Les établissements ont la responsabilité de préciser par la suite, à l'échelle locale, les spécificités de la formation qu'ils vont offrir dans le cadre de ce devis.

Les devis ministériels de tous les programmes d'études du collégial ont été analysés. Ils ont été importés du site web officiel du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, en ligne).

Les informations tirées de ces devis ministériels sont les attitudes mentionnées comme cibles de formation dans les pages qui précèdent la liste et la description des compétences du programme, soit les sections de présentation générale du programme.

Dans l'intention d'approfondir la collecte d'information concernant les attitudes ciblées pour la formation des étudiants à partir des devis ministériels, une recherche plus approfondie d'information a par la suite été faite par l'équipe de recherche pour identifier les attitudes nommées dans la section des devis ministériels qui présente les objectifs et standards de chacune des compétences. Une centaine de programmes ont ainsi été analysés. Malgré le fait qu'une part importante d'énergie de recherche ait été consacrée à cette collecte d'information, il s'est avéré, après analyse sommaire des informations colligées par cette opération, que les qualificatifs de type *attitude* libellés dans cette section des devis ministériels se rapportaient plutôt à une qualification des objets de travail des étudiants pour atteindre les compétences du programme qu'à la qualification des attitudes que l'étudiant lui-même doit démontrer. Nous avons donc choisi de ne pas retenir cette information pour analyse dans la présente recherche.

Les codes de déontologie des ordres professionnels

Certains programmes d'études techniques préparent les étudiants à une profession encadrée par un ordre professionnel et plusieurs diplômes d'études collégiales donnent droit à l'obtention d'un permis d'exercice d'une profession. Le Québec compte 46 ordres professionnels dont le principal rôle est de s'assurer que les professionnels de leur domaine respectif offrent des services répondant aux normes de qualité et d'intégrité de la profession. Nous avons répertorié sur le site de l'Ordre les codes de déontologie qui concernent des professions en lien avec des programmes de formation du collégial, ou qui s'y apparentent. Ces codes présentent les droits et devoirs du professionnel envers la clientèle, des modalités d'action, d'interaction et d'exercice de la profession et dans certains cas il est aussi question d'attitudes recherchées ou souhaitées dans l'exercice de la profession (Ordre des professions du Québec, en ligne). Tous les documents disponibles provenant des ordres professionnels en lien avec un programme d'études collégiales ont été analysés.

La base de données REPERES

REPÈRES est un répertoire informatisé de données en information scolaire et professionnelle destiné à soutenir les étudiants dans leur choix de formation et de carrière (REPÈRES, en ligne). On y retrouve notamment des informations sur les professions et sur les programmes d'études qui y sont associés. Pour chaque profession, on retrouve une série d'informations, dont les attitudes exigées qui se retrouvent sous la catégorie caractéristiques personnelles.

Les attitudes ciblées à l'échelle des cours

L'information concernant les cibles de développement des attitudes à l'échelle des cours a été principalement tirée de la catégorie de documents institutionnels, le plus souvent nommée **plans-cadres de cours** (parfois aussi nommés *Devis de cours* dans certains

collèges). C'est l'expression *plan-cadre de cours* qui est utilisée dans le présent rapport pour décrire ces documents.

Un plan-cadre de cours est un document élaboré par l'équipe-programme d'un établissement pour baliser l'enseignement dans chacun des cours du programme, suite à une analyse du Devis ministériel du programme d'études. Les informations qu'il contient sont prescriptives pour les enseignants qui sont appelés à donner le cours en question.

Puisque le plan-cadre est un document *institutionnel* et non *ministériel*, l'ensemble des Plans-cadre d'un même programme ministériel s'avère être différent d'un collège à un autre. Étant donné le nombre élevé de programmes d'études au collégial et du grand nombre de plans-cadre pouvant être liés à chacun des programmes (un plan-cadre par cours dispensé dans le programme, l'équipe de recherche a choisi de centrer son analyse sur un nombre plus restreint, mais tout de même représentatif de programmes. De manière à couvrir la réalité d'une grande diversité de programmes, l'échantillonnage a été fait à partir des classifications de programmes établies par le ministère, soit les *familles* de programmes ainsi que les *secteurs* de programmes.

Nous précisons que nous avons aussi tenu compte dans l'échantillonnage des programmes de la répartition de ceux-ci dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial. Les programmes d'études offerts dans au moins trois établissements collégiaux furent privilégiés. Ainsi, sept cégeps différents sont représentés dans l'échantillonnage pour la collecte d'informations visant les Plans-cadres de cours.

En tout, **23 programmes**, soit 5 programmes d'études préuniversitaires ainsi que 18 programmes d'études techniques, ces derniers se situant dans 14/20 secteurs de formation ont été sélectionnés, soit :

- 4 dans la famille 100-Techniques biologiques
- 4 dans la famille 200-Techniques physiques
- 3 dans la famille 300-Techniques humaines
- 3 dans la famille 400-Techniques administratives
- 4 dans la famille 500-Techniques artistiques

Ce sont donc 23 programmes préuniversitaires et techniques, que nous avons surnommés **programmes-phares**, qui ont ainsi été sélectionnés en vue du repérage des attitudes identifiées comme cibles de formation dans leurs Plans-cadre de cours. Au total, 892 plans-cadres, représentant en moyenne 28 plans-cadres par programme d'études, ont été analysés dans le but d'y répertorier les attitudes présentées comme cibles de formation.

Alors qu'en début de recherche, le plan de collecte prévoyait l'analyse de plans de cours, l'équipe de recherche a fait par la suite le choix d'exclure ces documents suite aux trois constats suivants. D'une part, les informations dans les plans de cours en ce qui concerne les attitudes sont pour l'essentiel semblables à celles qui se retrouvent dans les plans-cadres. D'autre part, nous avons noté une absence d'information concernant les attitudes dans une bonne part des plans de cours observés, ce qui rendait ainsi cette analyse non pertinente. Enfin, le fait que le « titre de propriété » des plans de cours n'est pas uniformisé dans le réseau, a fait en sorte qu'il nous a été impossible de réunir tous les documents qui auraient pu soutenir cette analyse.

Convergences et divergences

Une analyse des listes d'attitudes repérées dans la documentation nous a permis, par la suite, d'identifier des zones de divergence, notamment entre les différents programmes d'études, ainsi que des zones de convergence, notamment à l'échelle du réseau collégial. Lorsque possible et pertinent, un croisement de l'information issue de la documentation avec celle issue de l'interrogation des enseignants (groupes de discussion, entrevues et sondage) a permis de valider certaines tendances dans le choix des attitudes professionnelles à développer par les étudiants.



Afin d'éclairer les représentations et la situation d'intervention

Afin d'obtenir de l'information sur ce qui se passe sur le terrain au regard du développement des attitudes, nous avons interrogé des enseignants par le biais de groupes de discussion, d'entrevues et d'un sondage. Le sondage a été validé avant son utilisation par des enseignants issus des collèges de provenance des chercheurs et des collaborateurs.

Les groupes de discussion

Cinq groupes de discussion ont été tenus dans quatre collèges en début de projet (automne 2011) dans le but de cerner la situation générale du développement des attitudes afin de guider l'élaboration du sondage et les grilles d'entrevue.

Au total, 31 personnes (19 hommes et 12 femmes), coordonnateurs ou responsables de programme ou de département, représentant 25 programmes d'études ou disciplines d'enseignement ont participé aux groupes de discussion dont la durée moyenne était de 1h30.

Les entrevues

Les entrevues individuelles semi-dirigées d'enseignants avaient pour objectif approfondir certains thèmes abordés dans le sondage aux enseignants, notamment en ce qui concerne leur représentation du domaine des attitudes tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer sur leur pratique d'enseignement des attitudes professionnelles. Elles ont aussi permis de recueillir des données contextuelles permettant d'éclairer la situation.

En tout, 12 entrevues d'enseignants en provenance de 5 cégeps (Garneau, Ste-Foy, Limoilou, Maisonneuve et Marie-Victorin), d'une durée moyenne de 35 minutes, ont été réalisées à l'hiver 2013. Ces enseignants, reconnus pour leur pratique dans le domaine de l'enseignement des attitudes, se répartissent également entre personnes provenant de programmes préuniversitaires, techniques et de la formation générale, entre les hommes et les femmes et entre les enseignants novices et d'expérience.

Le sondage

Deux questionnaires ont été élaborés (voir annexe). L'un d'eux était destiné aux *enseignants qui ont la responsabilité de programmes ou de départements* (ici nommés enseignants-responsables) dans le but de cerner la situation de formation à l'*échelle des programmes* et l'autre aux *enseignants en général* afin établir le portrait de la situation à l'*échelle des cours*. Ces questionnaires portaient principalement sur les dimensions suivantes : les représentations du domaine des attitudes, les attitudes choisies comme cibles de formations et les pratiques en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiants.

Données générales sur les participants

Tous les collègues du réseau collégial ont été invités à participer au sondage, soit 48 cégeps publics et 25 cégeps privés subventionnés. Au total, 657 enseignants ont répondu au sondage. De ce nombre, 111 ont été éliminés soit parce qu'ils ne répondaient pas aux critères de l'étude, soit parce qu'ils n'ont pas suffisamment complété le sondage. Parmi les 546 participants restants, 512 ont répondu au questionnaire destiné aux enseignants et 34 ont répondu au questionnaire destiné aux enseignants qui ont la responsabilité soit de programmes (57 %) ou de départements (43 %).

De l'ensemble des répondants aux deux questionnaires, pour les personnes qui ont accepté de donner l'information, 65 % sont de sexe féminin, 64 % se situent dans la tranche d'âge entre 35 et 54 ans et 45 % ont 9 ans et moins d'années d'expérience dans le milieu collégial. Ces répondants se répartissent dans 10 des 14 régions administratives du Québec. Les régions de la Capitale-Nationale et du Bas-St-Laurent sont les plus représentées. Les répondants proviennent des secteurs suivants : formation générale (18 %), formation préuniversitaire (22 %) et formation technique (61 %).



Les aspects éthiques de la recherche

Le projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation éthique des collègues participants. À cet égard, un protocole de collaboration a été signé afin d'autoriser la transmission de données dans le respect des règles de confidentialité établies dans le protocole de recherche.

Les participants aux groupes de discussion et aux entrevues ont signé un formulaire de consentement. Les répondants aux questionnaires ont consenti, de manière libre et éclairée, à participer à la recherche. Ils ont été invités à répondre aux questions avec le plus de spontanéité possible, en se référant à leurs pratiques courantes et selon leurs opinions personnelles. Dans tous les cas, les participants ont été informés que la confidentialité des données recueillies serait respectée dans la présentation et de la diffusion des résultats.

3

Comprendre le domaine des attitudes

Les attitudes en éducation

Le concept d'attitude

Le fonctionnement des attitudes

Comment le milieu se représente-t-il le concept d'attitude ?

Quelle est l'importance des attitudes pour le milieu ?





Les attitudes en éducation

Le domaine des attitudes occupe, pour des raisons historiques, une place centrale en psychologie sociale (Krosnick, Judd et Witenbrinck 2005; Prislin et Crano 2008) en raison de son caractère général (Eagly et Chaiken 2005). L'intérêt pour le concept d'attitude dépasse d'ailleurs ce champ disciplinaire, s'étendant à des domaines de recherche connexes : santé et habitudes de vie, publicité et consommation, communication publique, politique et enjeux sociaux (Ottati, Edwards et Krundick 2005). Typiquement, la recherche fondamentale portant sur les attitudes vise à les définir et à modéliser leur structure et leur fonctionnement tandis que la recherche appliquée vise à élaborer des méthodes pour modifier les comportements en agissant sur les attitudes qui les soutiennent.

La présente démarche de recherche s'intéresse notamment à documenter les perceptions et les pratiques du personnel enseignant en matière de développement d'attitudes chez les étudiants du collégial. Elle peut être située à mi-chemin entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. D'un côté, il semble raisonnable de supposer que des connaissances scientifiques puissent être importées de la psychologie sociale et réinvesties avantageusement en sciences de l'éducation. De l'autre côté, l'étude des perceptions et des pratiques des enseignants se rapproche davantage des intérêts de recherche et des méthodes ayant cours en sciences de l'éducation qu'en psychologie sociale. Les traditions de recherche différant entre disciplines, il devient nécessaire de procéder aux ajustements conceptuels nécessaires afin de les arrimer. Ces ajustements teintent l'exploitation des écrits pertinents et l'organisation du cadre théorique.

Il faut garder à l'esprit que, en contexte éducatif, l'attitude prend un sens élargi. Ainsi, plutôt que de porter sur un objet précis, ce concept réfère à une manière d'appréhender un vaste ensemble de situations délimité par les buts généraux d'un programme d'études (*p. ex.* esprit scientifique; ouverture d'esprit). L'attitude doit donc être envisagée comme une cible de formation dont l'atteinte dépend des efforts des enseignants tout au long du parcours de l'étudiant. Cela implique que l'enseignant opérationnalise l'attitude en activités d'enseignement et d'apprentissage au même titre que les autres cibles de formation du programme. Ces activités recréent, dans une certaine mesure, des contextes plus restreints. Il est permis de penser que chacune des pratiques rapportées par les enseignants puise son efficacité dans un ou plusieurs processus de formation et de transformation des attitudes étudiés en psychologie sociale.



Le concept d'attitude

Dans ce rapport, nous avons fait le choix d'intégrer, dans le même chapitre, ce que la littérature nous apprend sur le sujet avec ce que notre enquête auprès des enseignants a révélé sur le même sujet. Ainsi, en début de chapitre, sont présentées les grandes lignes de ce qui se dégage de la littérature concernant le concept d'attitude lui-même (cette section) ainsi que son fonctionnement (la section suivante). Plus loin dans ce chapitre sont présentés les résultats de l'enquête sur ces mêmes sujets.

Historiquement, les différents auteurs tentant de définir le concept d'attitude s'entendent pour dire qu'une attitude implique un *jugement* plus ou moins extrême, situé sur un continuum favorable-défavorable, envers une catégorie d'objets (Albarracín *et al.* 2005; Albarracín *et al.* 2008; Prislin et Crano 2008). Eagly et Chaiken (2005) précisent que si le jugement porté par un individu peut être utilisé comme un indicateur de son attitude par rapport à un objet, cette évaluation ne constitue toutefois pas l'attitude elle-même.

Selon ces auteures, une attitude devrait être définie comme une **tendance**. L'idée de tendance traduit le caractère orientant, mais non strictement déterminant, de l'influence qu'une attitude exerce sur les pensées, les émotions et les comportements de l'individu.

Elle est cohérente avec les écrits insistant sur l'influence considérable que le contexte immédiat peut exercer sur le sens et l'intensité des jugements découlant d'une attitude (Albarracín *et al.* 2008; Bassili et Brown 2005; Briñol et Petty 2005; Clore et Schnall 2005; Devos 2008; Forgas 2008; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Prislin et Wood 2005; Schwartz 2008).

Une attitude est élaborée par l'individu lorsqu'il rencontre un **objet** dans une situation où il doit porter un jugement sur cet objet. L'attitude est assemblée à partir des connaissances et des expériences de l'individu et des particularités de la situation (Krosnick, Judd et Witenbrinck 2005; Kruglanski et Stroebe 2005).

L'attitude remplit une double **fonction** :

- favoriser l'adaptation générale de l'individu à son environnement ;
- répondre aux besoins spécifiques de l'individu (Maio et Haddock 2010; Watt *et al.* 2008).

Pour ce faire, elle facilite le traitement des objets (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010) en orientant la compréhension et les réactions de l'individu envers ces objets (Albarracín *et al.* 2008; Bohner, Erb et Siebler 2008).

L'idée de *fonction*, de concert avec les idées d'*évaluation* et de *tendance*, cernent les trois caractéristiques essentielles du concept d'attitude. Leur dynamique est illustrée dans la Figure suivante.

En psychologie sociale, la tradition de recherche sur les attitudes, d'inspiration béhavioriste et cognitiviste, exige des définitions opérationnelles précises. En éducation, les attitudes sont considérées comme des cibles de formation abstraites qui doivent faire l'objet d'une appropriation par les enseignants. Les définitions présentées dans les programmes concernent des attitudes spécifiques, et non pas le concept d'attitude lui-même. Qui plus est, elles demeurent délibérément générales afin de procurer aux enseignants la marge de manœuvre nécessaire à leur concrétisation dans des activités d'apprentissage, des contextes et des objectifs variés. Il devient nécessaire de s'assurer que la définition du concept d'attitude retenue soit suffisamment flexible pour permettre de modéliser, à partir d'une logique de recherche, n'importe laquelle attitude envisagée comme une cible de formation.

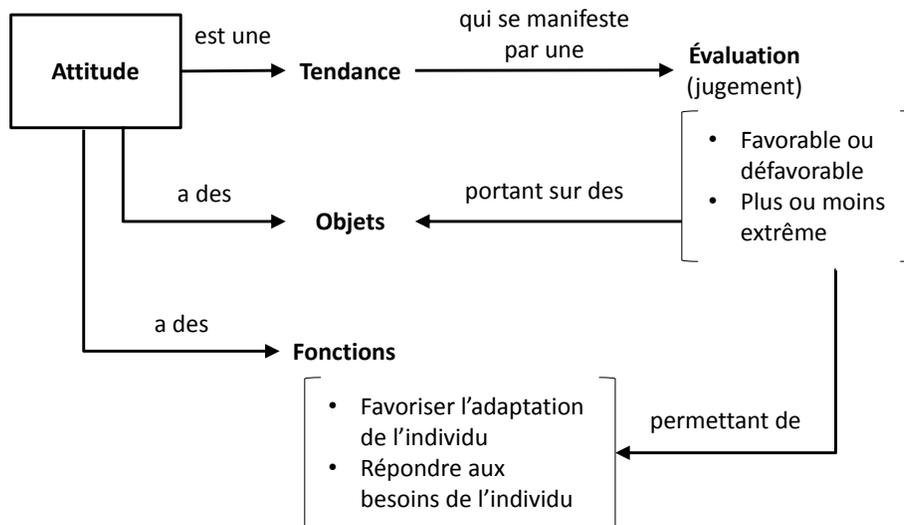


Figure 1 Représentation schématique du concept d'attitude et des relations entre les caractéristiques essentielles de sa définition



Le fonctionnement des attitudes

La littérature donne des indications éclairantes sur le fonctionnement des attitudes. Une meilleure compréhension de ce fonctionnement pourra permettre de mieux cerner les dimensions de ce phénomène et ensuite d'envisager des moyens d'intervention adaptés au développement dans ce domaine. Voici les grandes lignes de ce que la littérature nous apprend.

En termes de fonctionnement, une attitude peut être considérée comme une **représentation mentale** prenant appui sur d'autres représentations mentales comprises dans une base de connaissances en mémoire qui n'est toutefois pas exclusive à une attitude en particulier (voir figure suivante).

En ce sens, l'attitude et sa base de connaissances peuvent être distinguées bien qu'elles demeurent en étroite interaction (Albarracín *et al.* 2005; Bassili et Brown 2005; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). La base de connaissances inclut un ensemble de composantes cognitives, affectives et comportementales qui modélisent différents aspects de l'expérience de l'individu avec l'objet de l'attitude (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010). Cela implique que la structure d'une même attitude peut varier d'un individu à l'autre en termes de contenu, de nombre et d'importance relative des composantes. Cela implique aussi que sa structure est déterminée par le contexte dans lequel l'attitude est intériorisée ainsi que par les processus qui y sont impliqués.

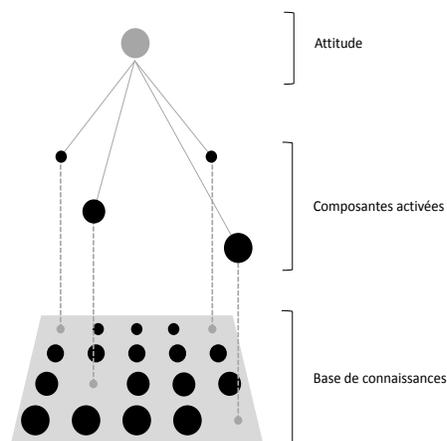


Figure 2 Représentation schématique des relations entre l'attitude, les composantes activées et la base de connaissances de l'individu

Le rôle du contexte – social et culturel – est décisif. En effet, si des objets, des attitudes ou des composantes cognitives, affectives ou comportementales ne sont pas disponibles dans le contexte social et culturel où l'individu est situé, ou si ce contexte ne procure aucun instrument matériel ou symbolique pour que l'individu se les approprie, l'intériorisation n'est pas possible. Il est donc crucial de comprendre que l'attitude, ses composantes et ses objets sont d'abord sociaux, et que leur intériorisation permet de les individualiser en représentations mentales.

Le processus d'**influence sociale** explique comment l'attitude peut à la fois être sociale et individuelle.

Tout au long de son développement, l'individu s'identifie à différents groupes et, ce faisant, en intériorise les caractéristiques (Smith et Hogg 2008). L'influence du groupe sur l'individu est double.

Premièrement, *l'influence informative* tient au fait que l'individu a tendance à confondre « consensus » et « description objective de la réalité » (Martin *et al.* 2008). Par conséquent, il adopte les composantes cognitives, affectives et comportementales des attitudes partagées par le groupe parce qu'il les considère d'emblée comme valides (Kruglanski et Stroebe 2005; Prislin et Wood 2005; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008).

Deuxièmement, *l'influence normative* tient au fait que le groupe définit des attentes plus ou moins explicites pour les individus (Maio et Haddock 2010; Martin *et al.* 2008; Smith et Hogg 2008; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008). Ces attentes prennent la forme de normes. L'individu adopte les composantes cognitives, affectives et comportementales des attitudes faisant l'objet de normes soit parce qu'elles décrivent les réponses typiques des membres du groupe, soit parce qu'elles sont exigées par le groupe (Maio et Haddock 2010; Prislin et Wood 2005; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008).

En contexte éducatif, les normes agissent de plusieurs manières, selon qu'il est question du programme d'études, du monde extérieur ou de la cohorte.

En définissant des intentions éducatives, le *programme* explicite un ensemble de caractéristiques devant être maîtrisées pour que l'étudiant devienne membre d'un groupe disciplinaire (*p. ex.* sciences humaines) ou professionnel (*p. ex.* infirmière).

Ces caractéristiques peuvent être considérées comme des normes indiquant quelles attitudes doivent être intériorisées durant le parcours de formation. L'étudiant qui s'inscrit dans un programme est réputé s'identifier au groupe disciplinaire ou professionnel concerné et, par conséquent, devient sensible à son influence.

L'enseignant fait office d'agent de socialisation, étant responsable de s'assurer que les étudiants progressent dans l'intériorisation des attitudes prescrites par le programme.

L'effet du *monde extérieur* est relatif aux autres groupes dont l'individu est membre (*p. ex.* famille; amis) et à ceux dont il a été membre antérieurement et qui ont eu un impact significatif sur son développement (*p. ex.* équipe sportive).

L'influence de ces groupes explique les différences individuelles entre les étudiants en matière d'attitudes préexistantes au moment d'arriver au cégep, qui sont plus ou moins élaborées et plus ou moins compatibles avec celles du programme. L'influence de ces groupes, et celle de nouveaux groupes (*p. ex.* couple; collègues de travail), agit pendant que l'étudiant est au cégep, exerçant des pressions plus ou moins compatibles avec celles du programme. Quant à elle, la *cohorte* réfère au groupe de pairs de l'étudiant. Son effet peut être sensible lorsque les groupes d'étudiants, d'un cours de formation spécifique à l'autre, sont stables. C'est le cas pour les programmes du secteur technique et pour les programmes préuniversitaires de taille restreinte. L'appartenance à un groupe stable peut amplifier ou réduire le pouvoir de socialisation de l'enseignant et du programme sur l'étudiant, tout dépendant de la dynamique de groupe qui émerge.

En tant que représentation mentale intériorisée, l'attitude inclut des composantes cognitives, affectives et comportementales.

Les **composantes cognitives** sont des croyances et des attentes que l'individu entretient par rapport aux objets de l'attitude (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008; Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010; Wyer et Albarracín 2005).

Elles servent de balises pour comprendre les objets, c'est-à-dire quoi penser de ceux-ci en général et comment interpréter le fonctionnement de ceux-ci en contexte.

Les **composantes affectives** réfèrent à ce que l'individu ressent par rapport aux objets de l'attitude (Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010). Schimmack et Crites (2005) distinguent l'humeur, l'affect et l'émotion.

Les composantes affectives fournissent des indications sur **le caractère plaisant et le caractère déplaisant des objets** (un objet pouvant à la fois être plaisant *et* déplaisant), et sur l'intensité des sentiments ressentis.

L'humeur se rapporte à l'état général de l'individu. Elle influence le jugement que l'individu porte sur les objets, donc, la direction et l'intensité avec lesquelles une attitude est exprimée dans une situation donnée. Toutefois, en raison de son caractère générique, elle ne saurait servir de matériel de base pour la constitution des composantes affectives. Règle générale, ce sont plutôt les affects et les émotions qui, parce qu'associés à des épisodes d'interaction avec les objets de l'attitude, remplissent cette fonction (Clore et Schnall 2005; Schimmack et Crites 2005).

Les **composantes comportementales** incluent des savoirs pratiques issus des interactions avec les objets de l'attitude (Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008).

Elles donnent accès à des instructions, des méthodes, des techniques, des procédures et des actions pouvant être utilisées lors de situations impliquant des objets de l'attitude.

Une attitude peut être située dans un **réseau** d'attitudes où elle occupe une position plus ou moins centrale pour l'individu (Bassili 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). Lorsque l'individu rencontre un objet dans une situation donnée, cet objet est d'abord catégorisé à partir des caractéristiques rendues saillantes par le contexte (Albarracín *et al.* 2008; Clore et Schnall 2005; Wegener et Carlston 2005). La catégorisation délimite un ensemble d'attitudes associées à l'objet. De cet ensemble, ce sont les attitudes les plus accessibles, ainsi que leurs composantes associées, qui sont activées (Bassili 2008; Bassili et Brown 2005; Krosnick, Judd et Wittenbrink 2005; Wegener et Carlston 2005).

L'**accessibilité** de l'attitude dépend essentiellement du temps de traitement investi pour mettre en place et élaborer l'attitude. Toute activation de l'attitude par exposition à l'objet ou à des objets connexes, et tout traitement consolidant l'attitude, sont susceptibles d'en augmenter l'accessibilité (Wyer et Albarracín 2005).

À l'échelle du **réseau d'attitudes** d'un individu, celles qui occupent une position centrale sont aussi les plus **accessibles**. Un degré élevé d'accessibilité confère à l'attitude davantage de stabilité, de persistance dans le temps et de résistance au changement (Bohner et Wänke 2002; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Tormala 2008).

En contexte éducatif, les efforts déployés pour que les étudiants intériorisent des attitudes doivent être significatifs. Sinon, les attitudes développées risquent d'habiter la périphérie du réseau d'attitudes de l'étudiant, ce qui les rendrait peu accessibles. Une fois hors de l'institution scolaire, l'étudiant régresserait alors vers une forme de sens commun dicté par ses attitudes antérieures, qui occuperaient une position plus centrale.

Les attitudes hautement accessibles influencent de façon significative le comportement et les processus mentaux (cognitifs et affectifs) de l'individu (Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005). Cette influence opère à partir de deux principes.

Selon le principe d'**économie cognitive**, l'individu cherche à conserver ses ressources en effectuant le minimum de traitement possible lui permettant d'atteindre ses objectifs dans une situation donnée (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Solson et Stone 2005).

Selon le principe de **cohérence cognitive**, l'individu cherche à préserver l'intégrité des représentations mentales en mémoire (Bohner et Wänke 2002; Olson et Stone 2005).

Les deux principes fonctionnent en synergie.

Conformément au principe d'économie cognitive, l'individu évite autant que possible de s'engager dans des opérations qui exigent un traitement approfondi en raison des coûts psychologiques importants qu'elles entraînent. À moins que l'individu ne soit motivé (enjeu personnel ou intérêt général) et dispose des ressources nécessaires (temps et capacité) pour effectuer un traitement approfondi, le traitement de l'information est

principalement guidé par des heuristiques (Bohner, Erb et Siebler 2008; Briñol et Petty 2005; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Krosnick, Judd et Wittenbrink 2005; Kruglanski et Stroebe 2005). Il s'agit essentiellement de règles de traitement simplifiées et automatisées dont l'action est implicite (Wegener et Carlston 2005; Wyer et Albarracín 2005).

L'attitude active des composantes qui orientent, à la manière des heuristiques, le fonctionnement des principaux processus cognitifs : attention, catégorisation, encodage, interprétation, inférence, reconstruction en mémoire, décision (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005).

C'est de cette manière, à travers **l'activation préférentielle** des composantes cognitives, affectives et comportementales cohérentes avec l'attitude, que celle-ci facilite et oriente le traitement des objets qui lui sont associés, puisque ces composantes donnent accès à des pensées, des émotions et des actions tout en excluant d'autres.

Conformément au principe de cohérence cognitive, les attitudes favorisent subséquemment la recherche et la sélection de l'information compatible avec ces composantes ainsi que l'évitement, la déformation et le rejet actif de l'information incompatible avec celles-ci (Marsh et Wallace 2005). De plus, lorsqu'une attitude portant sur des objets connexes à ceux d'attitudes existantes doit être formée, ces dernières favorisent la mise en place d'une attitude compatible (Bohner et Wänke 2002; Wyer et Albarracín 2005).



Comment le milieu se représente-t-il le concept d'attitude ?

Un des objectifs de la présente démarche de recherche est de caractériser les représentations que les répondants ont du concept d'attitude et de délimiter ces représentations de concepts connexes. Un item du questionnaire demande aux répondants de définir brièvement ce qu'est une attitude.

Sur les 512 répondants, 459 (90%) donnent une définition du concept d'attitude pouvant être analysée. Chaque définition est examinée à partir de trois angles distincts. Le **premier angle** consiste à déterminer **quelles idées sont exprimées dans la définition**.

Deux grandes idées, correspondant à celles retrouvées dans les écrits spécialisés sur le concept d'attitude (voir les paragraphes précédents de ce chapitre) peuvent être dégagées des définitions : **l'idée de tendance** (caractère orientant de l'attitude) et **l'idée d'évaluation** (jugement plus ou moins extrême pouvant être situé sur un continuum favorable–défavorable).

Les résultats indiquent que les répondants définissent l'attitude :

80% comme une tendance

3% comme une évaluation

17% à la fois comme une tendance et une évaluation.

Sur le plan quantitatif, l'idée de tendance s'avère donc nettement dominante.

Sur le plan du contenu, un examen plus approfondi des définitions indique que l'idée de tendance se traduit par des références explicites aux concepts de comportement ou de savoir-être, ou encore à l'évocation d'une disposition interne plus ou moins précise : façon d'être, personnalité, capacité, compétence, croyance, intention. C'est aussi cette dimension de l'attitude, soit une tendance, qui est exprimée par les enseignants interrogés dans les entrevues et les groupes de discussion. «Un savoir-être qui prédispose à un comportement» est ce qui résume leurs dires.

Quant à elle, l'idée d'évaluation est rendue de façon beaucoup moins évidente. Pour l'exprimer, les répondants emploient des concepts qui impliquent cette idée sans toutefois la nommer : valeur, vision du monde, perspective. Pour leur part, certains enseignants interrogés dans les groupes de discussion et les entrevues mentionnent avoir eu une certaine difficulté à distinguer le concept d'attitude de celui de valeur.

Le **deuxième angle** consiste à déterminer si la définition de l'attitude présente **une dimension** (caractère unidimensionnel) **ou plusieurs dimensions** (caractère multidimensionnel). Les répondants définissent majoritairement (81%) l'attitude en ne faisant référence qu'à une seule dimension.

Une tendance nette à **réduire le concept d'attitude à des comportements observables** peut être détectée. De plus, le concept d'attitude **est parfois assimilé au concept de norme** (mode de fonctionnement attendu) ou encore au concept d'adaptation (mode de fonctionnement adéquat).

Cette tendance à réduire le concept d'attitude à des comportements observables et au concept de norme est fortement exprimée dans les groupes de discussion et les entrevues. La *conformité à des comportements attendus* s'avère alors être centrale pour ces enseignants interrogés.

Ces résultats soulèvent des réflexions relativement aux pratiques pédagogiques des répondants considérant que, dans les écrits spécialisés, les attitudes incluent aussi des dimensions cognitives et affectives et que l'intériorisation d'une attitude est distinguée de la conformité à des exigences, qu'elles soient implicites ou explicites.

Le **troisième angle** consiste à déterminer **si la définition est spécifique à un contexte** (caractère contextualisé) **ou non spécifique** (caractère transversal).

Les répondants au questionnaire sont divisés sur cette question. Environ la moitié des répondants attribuent un caractère contextualisé à l'attitude tandis que les autres lui attribuent un caractère transversal.

Les répondants qui considèrent que l'attitude est contextualisée fournissent des définitions généralement plus détaillées. Certaines indiquent que l'influence de l'attitude se matérialise dans des situations concrètes ou des ensembles de situations sans pour autant les préciser. C'est aussi la représentation qu'en ont des enseignants ayant participé aux groupes de discussion. D'autres spécifient des sphères d'activités correspondant le plus souvent au milieu scolaire ou au milieu professionnel. Les répondants qui attribuent un caractère transversal à l'attitude n'incluent aucune limite ou contrainte à l'expression de l'attitude dans leur définition.



Quelle est l'importance des attitudes pour le milieu ?

Que ce soit de la part des répondants au questionnaire ou des enseignants ayant participé aux groupes de discussion ou aux entrevues, il se dégage une grande convergence en ce qui concerne l'importance des attitudes tant dans l'exercice de son rôle d'étudiant que dans la formation et l'exercice d'une profession.

La **quasi-totalité des répondants** au questionnaire (96%) considère que **les étudiants devraient acquérir certaines attitudes en lien avec le programme** dans lequel ils sont inscrits.

L'importance des attitudes est reconnue de façon généralisée par les répondants au questionnaire. La quasi-totalité d'entre eux, soit **98%**, est tout à fait d'accord (87%) et plutôt d'accord (11%) pour **dire qu'un travailleur possède un certain nombre d'attitudes propres à son domaine professionnel.**

Quatre items du questionnaire tentent de déterminer à quel point les répondants jugent important que les attitudes soient considérées comme un objet de formation au collégial. Les réponses aux quatre items forment un ensemble cohérent. Ainsi, tout dépendant de la question, entre 93% et 98% des répondants disent que *c'est très important* ou *important*.

Plus de trois répondants sur quatre (77%) rapportent que l'acquisition d'attitudes est *aussi importante* dans les programmes du secteur préuniversitaire que dans les programmes du secteur technique.

Il semble toutefois y avoir un lien entre le secteur d'appartenance du répondant (formation générale, préuniversitaire ou technique) et la réponse à cette question. Ainsi, 10% des répondants de la formation générale, 20% des répondants du secteur préuniversitaire et 27% des répondants du secteur technique croient que l'acquisition des attitudes est *plus importante* pour les programmes du secteur technique.

Pour leur part, des enseignants ayant participé aux entrevues et aux groupes de discussion soulignent ce lien important des attitudes avec la vie professionnelle. Certains ajoutent que, dans le monde du travail, les candidats retenus en entrevue sont ceux qui ont les attitudes recherchées par l'entreprise et certains ajoutent que les attitudes sont, somme toute, plus importantes que les compétences. D'autres mentionnent que les attitudes à développer chez les étudiants sont aussi celles «de bonne personne et de bon citoyen» et que celles-ci sont déterminantes dans la vie.

4

Cerner les cibles de formation

De quelles attitudes est-il question ?

Les attitudes identifiées par les enseignants

Les indications ministérielles et institutionnelles

Les indications du monde du travail





De quelles attitudes est-il question ?

La recherche documentaire concernant le développement des attitudes dans le domaine de l'éducation a conduit l'équipe de recherche à faire le constat qu'il existe peu d'information au sujet soit de listes suggérées ou prescrites d'attitudes à développer ou bien de catégories d'attitudes pouvant permettre une classification de celles-ci.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de cerner la réalité du terrain en ce qui a trait aux attitudes identifiées comme cibles de formation dans les programmes et par les disciplines. Quelles sont les attitudes que les enseignants eux-mêmes disent vouloir développer chez les étudiants ? Nous mettrons ensuite en évidence les attitudes qui sont objet de prescription dans les documents ministériels relatifs aux programmes et, dans les collèges, par les équipes-programme dans les documents de type plans-cadre de cours. Finalement, nous aborderons le cadre général institutionnel par le repérage d'informations dans les projets éducatifs et nous ferons un tour de piste de ce qui se dégage du monde du travail en ce qui concerne les attitudes souhaitées pour certains programmes de formation.

C'est dans un cadre de rareté d'information documentée de listes ou de catégories d'attitudes que l'équipe de recherche a fait le choix de procéder au recensement **des attitudes ciblées pour être développées dans les programmes du collégial** en faisant émerger celles-ci de l'enquête plutôt que de procéder à partir d'une liste préétablie. Ce choix de procédure se fonde aussi sur le fait que les dénominations utilisées dans le monde de l'éducation pour nommer les attitudes à développer sont issues du langage commun et non pas de termes scientifiquement établis. Il est alors apparu plus pertinent de travailler avec les termes utilisés d'abord par les personnes interrogées puis dans les documents qu'avec des termes ayant été préétablis par l'équipe de recherche.



Les attitudes identifiées par les enseignants

De façon globale pour l'ensemble des programmes

Afin d'établir une liste des termes d'attitudes identifiées comme visées de formation dans les programmes nous avons procédé à l'analyse des attitudes identifiées par les enseignants, acteurs dans les programmes, qui se sont exprimés dans le questionnaire. Voici, plus spécifiquement, comment nous avons élaboré cette liste qui a ensuite servi de base aux analyses subséquentes.

Lorsqu'il est demandé aux répondants au questionnaire de nommer de 1 à 7 attitudes de son programme ou de sa discipline d'enseignement, 84% d'entre eux nomment au moins une attitude (en moyenne 4,9 attitudes nommées par personne pour un total de 2110 attitudes nommées).

Les réponses ont d'abord été traitées de manière à éliminer les différences de forme (*p. ex.* fautes d'orthographe; formulations). Ensuite, les réponses dont le sens était similaire ont été regroupées (*p. ex.* « esprit critique », « critique », « sens critique », « jugement critique », « être capable de critiquer »). Certaines réponses ont dû être interprétées en tenant compte du contexte (*p. ex.* un répondant nomme trois attitudes, mais les trois termes sont des synonymes; un répondant énonce une définition sans préciser l'attitude correspondante). Quelques réponses ambiguës ont été recodées de façon conservatrice (attitude la plus proche) ou éliminées (*p. ex.* la réponse ne fait pas référence à une attitude). Les 2110 énoncés ont ainsi été réduits en 27 attitudes de programme.

Les 27 attitudes visées dans les programmes de formation par ordre alphabétique

(tirés des 2110 termes énoncés par les répondants au questionnaire)

Autocontrôle	Empathie	Ouverture d'esprit
Autonomie	Engagement	Ponctualité
Communication	Esprit critique	Professionalisme
Conscience sociale	Éthique	Rationalité
Coopération	Flexibilité	Réflexivité
Créativité	Jugement	Respect
Curiosité intellectuelle	Leadership	Responsabilité
Écoute active	Optimisme	Rigueur
Efficacité	Organisation	Sécurité

Il est important de rappeler ici que ces termes sont ceux qui sont utilisés par les acteurs eux-mêmes du réseau collégial. On peut constater que certains termes sont d'un niveau de généralité plus englobant, par exemple le *professionalisme*, et d'autres plus spécifiques, par exemple *l'écoute*. Nous avons fait le choix, de conserver tous ces termes dans leur expression d'origine pour respecter la façon dont les acteurs s'expriment dans ce domaine. Cela met en évidence une des difficultés relevées dans les groupes de discussion, à savoir la difficulté de cerner et de nommer les attitudes à développer.

N'ayant pas trouvé dans la littérature de modèle de catégorisation des attitudes suffisamment structurant et concernant des visées de formation pouvant se situer dans le domaine éducatif, nous avons alors tenté de créer des «catégories-maison» d'attitudes. Cette tentative ne fut pas assez concluante pour que nous présentions ici ces catégories d'essai.

Même sans catégories définies, il est cependant possible de mettre en évidence que certaines attitudes présentent un caractère davantage lié à l'interaction humaine, par exemple la *coopération*, *l'écoute* et *l'empathie*, d'autres davantage liées à la qualité de la réalisation d'une tâche, comme *l'efficacité* et la *rigueur* puis d'autres ayant un caractère plus intellectuel comme, par exemple, la *curiosité*.

Un premier constat : pouvoir ramener à 27 items une liste de départ comportant 2110 items est **signe d'une grande convergence au sujet des attitudes qui sont actuellement nommées par les enseignants comme visées de formation dans les programmes du réseau collégial.**

Un deuxième constat : cette liste recoupe les attitudes qui ont spontanément été nommées par les enseignants ayant participé aux groupes de discussion.

Ces 27 attitudes, présentées par ordre alphabétique plus haut, ont ensuite été ordonnancées selon le nombre de personnes les ayant identifiées dans leur réponse au questionnaire. Une fois ordonnées, nous avons classé ces attitudes en cinq rang égaux, le premier rang étant le plus important et le rang 5 le moins important. Nous avons aussi ordonné les attitudes à l'intérieur d'un même rang.

Les 27 attitudes visées dans les programmes de formation par rang d'importance

(tirés des 2110 termes énoncés par les répondants au questionnaire)

1		3
1 Ouverture d'esprit		10 Empathie
2 Respect		11 Professionnalisme
3 Rigueur		12 Éthique
4 Autonomie		13 Écoute active
5 Engagement		14 Esprit critique
6 Coopération		15 Organisation
		16 Jugement
2		4
7 Communication		17 Ponctualité
8 Curiosité intellectuelle		18 Créativité
9 Responsabilité		19 Autocontrôle
		20 Flexibilité
		21 Réflexivité
		22 Rationalité
		5
		23 Efficacité
		24 Optimisme
		25 Leadership
		26 Sécurité
		27 Conscience sociale

9 attitudes se démarquent

6 attitudes au **premier rang** :

- Ouverture d'esprit
- Respect
- Rigueur
- Autonomie
- Engagement
- Coopération

et 3 attitudes au **deuxième rang** :

- Communication
- Curiosité intellectuelle
- Responsabilité

L'analyse de la liste précédente met tout de suite en évidence que neuf attitudes se démarquent comme davantage mentionnées, dont six dans le premier rang cinquième et 3 dans le deuxième. Ce sont aussi des attitudes qui ont été nommées par les enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues. Sept attitudes se situent en position mitoyenne, au rang 3. Notons aussi que 11 attitudes sont mentionnées de façon moins importante, dont 6 au 4^e rang et 5 au 5^e rang.

Selon les secteurs de formation

Les résultats obtenus par l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire ont aussi été analysés par secteur de formation : formation générale, programmes préuniversitaires et programmes techniques.

En **formation générale**, les attitudes les plus fréquemment mentionnées, en ordre d'importance, sont :

- Ouverture d'esprit
- Curiosité intellectuelle
- Respect
- Engagement
- Esprit critique
- Rigueur

En **formation préuniversitaire**, les attitudes les plus fréquemment mentionnées sont les mêmes que celles de la formation générale bien que leur importance relative varie. Dans l'ordre d'importance, ces attitudes sont :

- Rigueur
- Ouverture d'esprit
- Curiosité intellectuelle
- Engagement
- Esprit critique
- Respect

En formation technique, les résultats sont présentés par famille de programmes.

Dans la famille des **techniques biologiques**, en ordre d'importance :

- Respect
- Empathie
- Communication
- Responsabilité
- Ouverture d'esprit
- Éthique

Dans la famille des **techniques humaines**, en ordre d'importance :

- Respect
- Ouverture d'esprit
- Coopération
- Empathie
- Communication
- Engagement
- Écoute active

Dans la famille des **techniques administratives**, en ordre d'importance :

- Autonomie
- Professionalisme
- Rigueur
- Communication
- Respect

Les résultats relatifs aux programmes des **techniques physiques** et des **techniques artistiques** sont difficiles à interpréter en raison du plus petit nombre d'attitudes mentionnées. Pour ces familles de programmes, aucune attitude ne ressort clairement de l'ensemble.

Le tableau suivant présente de façon comparée les résultats de 14 des 27 attitudes dont le développement est plus spécifiquement visé selon les secteurs de formation (selon les réponses au questionnaire données par les enseignants).

Attitudes dont le développement est plus spécifiquement visé selon les secteurs de formation

	Observations	Rang selon le secteur				
		Formation générale	Préuniversitaire	Techniques biologiques	Techniques humaines	Techniques administratives
Ouverture d'esprit	1 ^{er} ou 2 ^e rang en FG et PRÉU. Dernier rang en BIO et absent en ADM.	1	1	5	2	
Respect	1 ^{er} rang en BIO et HUM. Dernier en PRÉU et ADM.	3	5	1	1	5
Rigueur	1 ^{er} rang en PRÉU. Absent en BIO et HUM.	5	1			3
Curiosité intellectuelle	2 ^e rang en FG et PRÉU. Absent dans les 3 secteurs techniques.	2	2			
Engagement	Peu présent dans les tech : absent en BIO et ADM et dernier rang en HUM.	4	3		5	
Esprit critique	Absent dans les 3 secteurs techniques.	5	4			
Communication	Absent en FG et PRÉU. Présent dans les 3 secteurs techniques.			3	4	4
Empathie	Absent en FG, PRÉU et ADM. Se démarque en BIO.			2	4	
Autonomie	Exclusif à ADM.					1
Coopération	Exclusif à HUM.				3	
Professionalisme	Exclusif à ADM.					2
Responsabilité	Exclusif à BIO.			4		
Éthique	Exclusif à BIO.			5		
écoute active	Exclusif à HUM.				5	

Le tableau précédent met en évidence que les résultats présentent certaines variations selon le secteur de formation et la famille de programmes.

D'un côté, la **formation générale et la formation préuniversitaire** se distinguent par l'importance accordée à *l'ouverture d'esprit* et à la *curiosité intellectuelle*.

De l'autre côté, la **formation technique** accorde une place particulièrement importante au *respect* et à la *communication*, les deux seules attitudes identifiées dans chacune des trois familles techniques pour lesquelles nous avons analysé les résultats.

Il est important aussi de souligner que **8 des 14 attitudes (57 %) sont exclusives au secteur technique** et que **6 d'entre elles (43 %) sont exclusives à une seule famille de programme technique**. Ainsi, *l'autonomie* et le *professionnalisme* sont exclusives à la famille des **techniques administratives**, la *coopération* et *l'écoute active* sont exclusives à la famille des **techniques humaines** puis la *responsabilité* et *l'éthique* sont exclusives à la famille des **techniques biologiques**.

Ces différences, de même que les variations observées entre familles de programme du secteur technique, traduisent les intentions éducatives des programmes qui constituent chaque secteur et chaque famille.

Considérées transversales à l'ensemble des programmes

Selon les enseignants interrogés dans le questionnaire

Les **attitudes transversales** aux programmes sont celles qui sont à développer par tous les étudiants, **peu importe le programme de formation**.

Plus de 9 répondants sur 10 (94%) croient qu'il existe des **attitudes qui pourraient être qualifiées de « transversales »**, c'est-à-dire sans lien direct avec le programme dans lequel les étudiants sont inscrits.

Dans une même proportion, ils considèrent que les étudiants du collégial devraient acquérir de telles attitudes. Des enseignants ayant participé aux groupes de discussion sont aussi d'avis qu'il existe des attitudes transversales aux programmes que les étudiants devraient développer.

Lorsqu'il est demandé aux répondants de nommer de 1 à 5 attitudes transversales, 83% d'entre eux en nomment au moins une (en moyenne 3,3 attitudes nommées par personne pour un total de 1382 attitudes nommées). Les réponses ont été traitées selon la procédure décrite précédemment pour les attitudes de programme. Les 1382 énoncés ont ainsi été réduits à 27 attitudes transversales.

L'analyse révèle que **les attitudes mentionnées comme transversales sont les mêmes que les attitudes de programme.**

Les **huit attitudes transversales les plus fréquemment mentionnées** dans le questionnaire sont, dans l'ordre :

- Respect
- Ouverture d'esprit
- Rigueur
- Engagement
- Autonomie
- Communication
- Curiosité intellectuelle
- Responsabilité

Le tableau suivant présente, globalement, le rang comparé des 27 attitudes, selon qu'il s'agit d'une attitude à développer dans le programme ou si c'est une attitude transversale pour l'ensemble des programmes.

Une très grande concordance se dégage de l'analyse comparée des rangs de ces deux listes. Qui plus est, **les huit premières attitudes de programme et transversales occupent respectivement les mêmes positions.**

Les trois quarts des attitudes, soit 20 sur 27, se présentent, globalement pour l'ensemble des répondants, **au même rang d'importance pour le programme de formation de l'enseignant que transversalement à l'ensemble des programmes.**

Il est possible que les répondants ne distinguent pas précisément les attitudes en tant qu'intentions éducatives d'un programme, en tant qu'intentions éducatives de l'ordre d'enseignement collégial ou en tant que qualités utiles qu'un individu est appelé à développer et à exprimer dans les différentes sphères d'activité de son existence.

Cependant, l'analyse plus fine par secteurs de formation (formation générale, programmes préuniversitaires et programmes techniques) présentée dans les paragraphes précédents, permet de mettre en évidence les spécificités qui se dégagent selon les secteurs.

Rang de l'attitude

	Considérée spécifique à un programme particulier	Considérée transversale à tous les programmes
Respect	1	1
Ouverture d'esprit	1	1
Rigueur	1	1
Engagement	1	1
Autonomie	1	1
Coopération	1	2
Communication	2	2
Curiosité intellectuelle	2	2
Responsabilité	2	2
Esprit critique	3	2
Éthique	3	3
Écoute active	3	3
Organisation	3	3
Professionalisme	3	3
Empathie	3	4
Jugement	3	4
Ponctualité	4	4
Réflexivité	4	4
Rationalité	4	4
Autocontrôle	4	4
Efficacité	5	4
Flexibilité	4	5
Créativité	4	5
Conscience sociale	5	5
Optimisme	5	5
Leadership	5	5
Sécurité	5	5

Selon les projets éducatifs des collèges

Le projet éducatif d'un collège est un document qui présente des orientations éducatives générales à l'échelle de l'institution. Parmi les 27 attitudes transversales de la liste, seulement quatre d'entre elles ont été mentionnées dans plus d'un projet éducatif sur les 40 projets éducatifs analysés. Il s'agit de :

	Nombre de projets éducatifs différents où l'attitude est nommée
Ouverture d'esprit	21
Empathie	18
Créativité	8
Flexibilité	6

On compte aussi six attitudes transversales qui ont eu une seule mention dans les projets éducatifs. Il s'agit de : *coopération, curiosité intellectuelle, écoute active, esprit critique, optimisme* et *organisation*. Les 17 autres attitudes transversales n'ont pas été mentionnées dans les projets éducatifs.

Ces résultats ne surprennent tout de même pas trop puisque les projets éducatifs des collèges ne présentent pas comme fonction principale, ni explicite, la mention de visées d'attitudes à développer.



Les indications ministérielles et institutionnelles

Pour situer le lecteur, mentionnons que c'est le ministère qui a la responsabilité d'établir les visées générales des programmes d'études et d'en déterminer les compétences, objectifs et standards. Tel qu'habituellement défini, le concept de compétence implique la mise en œuvre d'un savoir-agir complexe et comprend des connaissances et habiletés relevant à la fois des domaines cognitif, psychomoteur et affectif. C'est dans le domaine affectif que sont comprises les attitudes. On comprend alors que le développement des attitudes comprend un caractère prescriptif de par le fait même que celles-ci sont constituantes des compétences.

Les **visées ministérielles pour chaque programme** sont présentées dans un document que nous nommons ici **devis ministériel de programme**. Des attitudes sont habituellement identifiées dans ces documents dans les sections de description générale du programme.

Les indications ministérielles tous programmes confondus

Afin d'identifier les attitudes dont le développement serait souhaité par le ministère, nous avons effectué un repérage de termes pouvant se rapporter à une attitude dans l'ensemble des devis ministériels de programme des programmes préuniversitaires et des programmes techniques. Au terme de ce repérage, une liste de 83 termes différents pouvant référer à une attitude a été constituée.

Nous avons ensuite, avec la même approche que pour les réponses au questionnaire, établi une proportionnalité de présence de ces termes dans les documents en répartissant l'ensemble des termes en cinq rangs - le premier rang étant le plus important. Nous précisons ici que si une attitude a été mentionnée plus d'une fois dans le même document, elle a reçu seulement un point par document puisqu'il s'agit ici d'identifier quelles sont les attitudes choisies en vue du développement et non pas de cerner le nombre de fois que la même attitude peut être mentionnée dans le même document par les rédacteurs de celui-ci.

Nous avons ensuite épuré cette liste par le retrait de termes très rarement utilisés dans les sources (moins de 10 présences), ceux-ci n'étant à toutes fins utiles pas représentatifs dans les documents. Nous donnons ici en exemple les termes *fiabilité*, *politesse*, *tolérance*, *propreté*, *ténacité*, *dévouement*, *constance* et *diplomatie* qui n'ont eu pratiquement aucune mention dans les documents, certaines n'ayant été mentionnées qu'une seule fois dans l'ensemble des documents. Nous portons à l'attention du lecteur que certains de ces termes qui ont été retirés de la liste de départ, notamment *cohérence*, *pertinence* et *clarté* représentent davantage des «qualificatifs de tâche à réaliser» que des «qualificatifs de personnes». Nous avons aussi regroupé certains termes très proches en sens autour d'un terme plus général², par exemple les termes coopération/collaboration/esprit d'équipe ont été regroupés autour du terme *coopération*.

La liste des 83 termes de départ a ainsi été réduite à 29 termes pouvant référer à des attitudes présentes de façon significative dans les devis ministériels de programme. Ces termes sont essentiellement les mêmes que ceux issus des questionnaires. **Le tableau suivant présente, en parallèle, les rangs d'importance des 27 items issus des questionnaires avec les rangs d'importance des 29 items issus des devis ministériels** de programme ainsi que l'écart d'importance de chacun des termes entre ces deux listes. Il s'agit ici du rang d'importance global tous programmes confondus.

² Au final, notamment, le terme *flexibilité* comprend celui d'*adaptabilité*, celui de *conscience sociale* comprend celui d'*altruisme*, celui d'*autocontrôle* comprend celui de *discipline*, celui d'*optimisme* comprend celui de *positivisme* et celui de *rationalité* comprend celui de *pragmatisme*.

Comparaison du rang d'importance global des attitudes visées, tous programmes confondus

		Questionnaires	Ministère	Écart
1	Ouverture d'esprit	1	1	0
2	Autonomie	1	1	0
3	Coopération	1	1	0
4	Communication	2	2	0
5	Efficacité	5	5	0
6	Leadership	5	5	0
7	Responsabilité	2	1	1
8	Éthique	3	2	1
9	Organisation	3	4	1
10	Réflexivité	4	5	1
11	Autocontrôle	4	5	1
12	Écoute active	3	5	2
13	Professionalisme	3	5	2
14	Empathie	3	5	2
15	Esprit critique	3	5	2
16	Respect	1	4	3
17	Rigueur	1	4	3
18	Engagement	1	4	3
19	Curiosité intellectuelle	2	5	3
20	Créativité	4	1	3
21	Flexibilité	4	1	3
22	Sécurité	5	2	3
23	Jugement	3	-	-
24	Ponctualité	4	-	-
25	Rationalité	4	-	-
26	Conscience sociale	5	-	-
27	Optimisme	5	-	-
28	Entrepreneurship	-	1	-
29	Initiative	-	2	-

On constate d'entrée de jeu une grande similitude des deux listes. **Ainsi, 22 des 27 termes d'attitudes (81%) sont nommés à la fois dans la liste des attitudes provenant du questionnaire et dans la liste des termes du ministère.**

Seules les 5 suivantes : *jugement, ponctualité, rationalité, conscience sociale* et *optimisme* provenant des questionnaires ne sont pas représentés dans la liste du ministère et, inversement, les termes *entrepreneurship* et *initiative* ne sont pas mentionnés par les répondants au questionnaire. Nous portons à l'attention du lecteur que le terme *entrepreneurship* est issu d'un paragraphe statutaire dans la description ministérielle de tous les programmes techniques. Il apparaît aussi que parmi les 22 termes apparaissant dans les deux listes, 11 d'entre eux, soit 50 %, ne présentent soit aucun écart ou un seul point d'écart. On peut donc considérer que les deux listes sont très proches tant en ce qui concerne les termes mentionnés qu'en ce qui concerne l'importance relative de ceux-ci et, qu'ainsi, globalement, les prescriptions ministérielles sont prises en compte dans les représentations que les enseignants se font des attitudes à développer.

Il a été possible de constater dans les sections précédentes de ce chapitre que, globalement pour l'ensemble des programmes, les attitudes visées selon les représentations des enseignants (issues du questionnaire) présentent un haut niveau de cohérence avec ce que nous avons tiré de l'analyse des documents ministériels nommés devis ministériels de programme pour l'ensemble des programmes. **Il se dégage ainsi une cohérence de visées entre les indications ministérielles et ce que le milieu se représente comme visées à atteindre dans le domaine des attitudes.**

Les indications ministérielles au secteur préuniversitaire

En ce qui concerne les programmes préuniversitaires, nous comparons dans le tableau suivant les cibles de formation issues du questionnaire et celles issues du ministère, de manière à cerner la concordance entre ce que les intervenants sur le terrain se représentent comme attitudes à développer avec ce qui est indiqué dans les documents du ministère.

Rang de l'attitude - au secteur préuniversitaire

	Questionnaire	Ministère
Rigueur	1	1
Ouverture d'esprit	1	3
Curiosité intellectuelle	2	5
Engagement	3	4
Esprit critique	4	1
Respect	5	3
Autonomie		1
Communication		1
Éthique		2

Nous portons à l'attention du lecteur que 12 autres attitudes ont aussi été mentionnées dans les devis ministériels aux rangs 3, 4 et 5. Au rang 3, on trouve les attitudes de *coopération, créativité, flexibilité, organisation, réflexivité, responsabilité et sécurité*; au rang 4, l'attitude d'*efficacité* et au rang 5, les attitudes d'*autocontrôle, écoute active, entrepreneurship et leadership*.

On peut comprendre la complexité à identifier des attitudes qui concernent spécifiquement les programmes préuniversitaires du fait que ceux-ci regroupent des domaines d'études très différents, notamment, les Sciences de la nature, les Sciences humaines et les Arts et lettres.

Les indications ministérielles et institutionnelles au secteur technique

Dans cette section, nous présentons de façon spécifique pour chaque famille du secteur technique (biologiques, physiques, humaines, administratives et artistiques), la concordance entre les visées issues des représentations des enseignants (questionnaire) avec les indications ministérielles (devis ministériels de programmes) et les indications institutionnelles (plans-cadres). Cette mise en relation permettra de situer la concordance entre des indications et la réalité du terrain. La comparaison porte sur les attitudes les plus significatives, soit celles identifiées aux rangs 1 et 2.

La famille des techniques biologiques (famille 100)

	Questionnaire	Ministère	Institution (Plans-cadre : échantillon)
Respect	1		
Empathie	2		
Sécurité		1	1
Autonomie		1	1
Responsabilité		1	1
Éthique		2	2
Ouverture d'esprit		2	
Créativité		2	
Communication		2	
Entrepreneurship		2	
Initiative		2	
Rigueur			1
Coopération			2
Minutie			2

La famille des techniques physiques (famille 200)

	Questionnaire (Aucune attitude ne s'est démarrée)	Ministère	Institution (Plans-cadre : échantillon)
Autonomie	-	1	2
Sécurité	-	1	1
Polyvalence	-	1	
Responsabilité	-	1	
Flexibilité	-	1	
Communication	-	2	
Ouverture d'esprit	-	2	
Coopération	-	2	
Éthique	-	2	
Entrepreneurship	-	2	
Créativité	-	2	
initiative	-	2	-
Rigueur	-		1
Minutie			1

La famille des techniques humaines (famille 300)

Rang de l'attitude - dans la famille des techniques humaines

	Questionnaire	Ministère	Institution (Plans-cadre : échantillon)
Respect	1		
Ouverture d'esprit	2	2	2
Autonomie		1	1
Sécurité		1	1
Communication		1	
Créativité		1	
Entrepreneurship		1	
Initiative		1	
Éthique		2	1
Responsabilité		2	1
Coopération		2	2
Rigueur			1
Curiosité intellectuelle			2

La famille des techniques administratives (famille 400)

Rang de l'attitude - dans la famille des techniques administratives

	Questionnaire	Ministère	Institution (Plans-cadre : échantillon)
Autonomie	1	2	
Professionalisme	2		
Polyvalence		1	
Flexibilité		2	2
Entrepreneurship		2	
Autocontrôle			1
Esprit critique			1
Éthique			1
Rigueur			1
Sécurité			1
Engagement			2
Responsabilité			2
Efficacité			2
Affirmation de soi			2
Organisation			2
Minutie			2

La famille des techniques artistiques (famille 500)

Rang de l'attitude - dans la famille des techniques artistiques

	Questionnaire (Aucune attitude ne s'est démarquée)	Ministère	Institution (Plans-cadre : échantillon)
Créativité	-	1	1
Autonomie	-	1	
Coopération	-	1	
Flexibilité	-	1	
Polyvalence	-	1	
Responsabilité	-	2	1
Entrepreneurship	-	2	
Efficacité	-	2	
Ouverture d'esprit	-	2	
Rigueur	-		1
Minutie	-		2

Les tableaux de concordance précédents reprennent, pour l'essentiel, les attitudes mentionnées par les enseignants dans le questionnaire. Cependant, on note l'ajout des attitudes suivantes : *polyvalence*, *minutie*, *efficacité* et *affirmation de soi*.

Il est important de souligner ici que concernant les indications ministérielles et les indications institutionnelles, il faut considérer que ces documents ont souvent été rédigés il y a plusieurs années et que, de l'avis même des enseignants ayant participé aux groupes de discussion, le niveau de réflexion concernant spécifiquement les attitudes lors de la rédaction de ces documents est très variable. Ainsi, ces prescriptions à la fois ministérielles et institutionnelles ne sont pas considérées comme tout à fait formelles par les acteurs sur le terrain. Elles donnent cependant des indications sur les orientations à prendre pour la formation.



Les indications du monde du travail

La recherche d'information dans des sources en provenance du monde du travail, notamment la base de données REPERES et des documents issus des ordres professionnels en lien avec certains programmes techniques nous indique que le monde du travail montre aussi un intérêt et une importance à identifier des attitudes en lien avec des professions puisque des attitudes sont nommées dans la plupart des documents consultés. Bien qu'une analyse fine de correspondance, programme par programme, n'ait pu être faite, il apparaît que, globalement, les attitudes nommées dans les documents issus du monde du travail se rapprochent de celles nommées par les enseignants.

5

Soutenir l'intervention

Comment les acteurs perçoivent-ils leur responsabilité d'intervention?

Comprendre le processus de transformation des attitudes ?

Quelles sont les interventions réalisées pour développer des attitudes ?





Comment les acteurs perçoivent-ils leur responsabilité d'intervention ?

Les attitudes peuvent se développer

Tant les répondants au questionnaire que les personnes interrogées dans les entrevues et les groupes de discussion semblent adhérer à une conception de l'attitude compatible avec la mise en place de stratégies pédagogiques susceptibles de les transformer.

Ainsi, **la quasi-totalité des répondants** au questionnaire, soit 98% d'entre eux, rapporte être *tout à fait en accord* (65%) ou *plutôt en accord* (33%) avec la proposition selon laquelle **de nouvelles attitudes peuvent se développer**.

Le patron de résultats est à peu près le même lorsqu'il leur est demandé si **les attitudes préexistantes peuvent évoluer** (97%).

Les résultats issus de réponses à d'autres questions concernant des thèmes similaires sont comparables à celles décrites ci-dessus.

Les enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues sont aussi d'avis que les attitudes d'un individu ont un potentiel de développement, qu'elles peuvent ainsi se modifier selon les expériences et les situations vécues ainsi que selon la maturation de l'individu dans sa vie.

Il est pertinent de travailler au développement des attitudes

Les répondants au questionnaire semblent nettement en faveur de stratégies pédagogiques visant expressément la formation et la transformation des attitudes.

Ainsi, **ils rapportent, dans des proportions atteignant ~95%, considérer très pertinent** (~69%) ou **plutôt pertinent** (~27%) que le milieu collégial et les enseignants travaillent au développement des attitudes chez les étudiants.

Qui plus est, **près de 80%** des répondants croient que de travailler au développement des attitudes professionnelles est **autant pertinent que de travailler sur les connaissances théoriques et les savoir-faire**.

Les autres répondants considèrent, dans des proportions égales, que c'est *plus pertinent* ou *moins pertinent*. Les enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues reconnaissent la grande pertinence que le collégial et les enseignants travaillent à développer les attitudes. Cependant, bien qu'enclins à y travailler, certains mentionnent ne pas toujours aborder la question de façon explicite dans leurs stratégies pédagogiques.

Les répondants ne sentent pas que les étudiants partagent leur enthousiasme. Ainsi, 47% des répondants les perçoivent *assez intéressés*, comparativement à 39% qui les perçoivent *plus ou moins intéressés*. Une minorité de répondants, soit 12%, les perçoit comme *peu intéressés* ou *pas intéressés*.

Des enseignants ayant participé aux groupes de discussion, qui partagent cet avis du peu d'enthousiasme parfois manifesté par les étudiants envers le développement des attitudes, expliquent la situation en faisant un lien avec la crainte que peuvent avoir certains étudiants des modalités d'évaluation de ces attitudes qui seront mises en œuvre par la suite.

L'implication institutionnelle

Lorsque les répondants sont questionnés sur l'importance accordée au développement des attitudes par le programme ou la discipline, ainsi que par l'établissement, les résultats demeurent favorables mais moins prononcés.

Ainsi, **78%** des répondants considèrent que **le programme ou la discipline accordent une grande importance (32%) ou assez d'importance (46%)** au développement des attitudes. Cette proportion chute à **59% lorsqu'il est question de l'établissement (12% et 48%, respectivement)**.

Des résultats pratiquement identiques sont obtenus lorsque les répondants sont questionnés sur les préoccupations et l'appui de la coordination du programme ou du département et sur les préoccupations de l'établissement relativement au développement des attitudes.

Si les répondants sont divisés sur le besoin de recevoir plus de soutien de la part de la coordination du programme ou du département, les deux tiers d'entre eux (*tout à fait d'accord*, 30%; *plutôt d'accord*, 37%) aimeraient que l'établissement accorde davantage d'importance au développement d'attitudes chez les étudiants.

Aux dires de certains enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues, la question des attitudes est peu abordée de façon explicite en département ou en programme et encore moins par la direction des études. Certains mentionnent que les initiatives des enseignants sont soutenues mais que peu d'initiatives proviennent de la direction du collège.

En somme, les répondants se considèrent individuellement favorables au développement des attitudes mais perçoivent que l'éloignement de la salle de classe dilue cette préoccupation. La perception relativement favorable des répondants par rapport au programme et au département peut en partie être expliquée par un autre résultat, celui-là issu du questionnaire adressé aux enseignants qui ont la responsabilité d'un programme ou d'un département.

Ainsi, **63%** de ceux-ci indiquent qu'une **réflexion** sur les attitudes des étudiants a **eu lieu « récemment »**. Il semble donc s'agir d'une préoccupation d'actualité pour les départements et les programmes.

La même représentation provient des enseignants ayant participé aux groupes de discussion, à savoir que la question des attitudes se montre plus explicitement présente dans les réflexions départementales ou de programme, bien qu'elle s'avère encore plus ponctuelle que régulière.

Dans les établissements collégiaux, la prise en charge institutionnelle des règles, procédures et approches au sujet du développement des attitudes se fait essentiellement par les équipes-programme et s'inscrit principalement dans les plans-cadre des cours du programme. Les enseignants interrogés dans les entrevues et les groupes de discussion sont nombreux à souligner le caractère vétuste des plans-cadre de leur programme ainsi que le peu d'indications explicites que ces documents contiennent en ce qui a trait au développement attendu des attitudes dans les cours du programme. Ces enseignants soulignent aussi que peu ou pas d'indication explicite ne leur parvient de la part de la direction de leur établissement en ce qui concerne les orientations à donner au développement des attitudes dans leur programme. Cependant, les enseignants provenant d'équipes-programme qui ont décidé de leur propre chef de travailler plus explicitement au développement des attitudes mentionnent que leur établissement leur a fourni l'aide nécessaire, soit par le biais du soutien d'un conseiller pédagogique, soit par l'engagement d'une personne-ressource externe.

En ce qui concerne les plans de cours, certains enseignants ayant participé aux groupes de discussion mentionnent qu'entre le plan-cadre et le plan de cours, il n'y a pas nécessairement transfert d'information en ce qui concerne les attitudes. «Ça tombe dans un *no man's land*» comme a dit un participant.

Le tiers (33%) d'entre eux indique qu'il s'agit d'une initiative personnelle. Près d'un autre tiers (31%) indique que l'initiative provient du programme ou du département.

Lorsque c'est le cas, la transmission de l'information s'est généralement faite verbalement ou avec un document d'orientation. L'utilisation d'un document prescriptif semble moins répandue. Certains précisent toutefois que les attitudes font l'objet d'intentions éducatives ou encore d'éléments de compétence ou de critères de performance spécifiés dans le programme. Les répondants restants indiquent que l'initiative vient d'une réflexion entre collègues (22%), de l'établissement (4%) ou d'une « autre raison » (10%). Les « autres raisons » consistent en des exemples, des nuances et des précisions qui peuvent recouper plusieurs choix de réponse à la fois.

Le cheminement menant à se préoccuper du développement des attitudes peut donc être à la fois individuel, collectif et institutionnel. Un examen plus attentif des « autres raisons » montre que les répondants établissent des liens entre leurs préoccupations pour le développement des attitudes et des acquis disciplinaires ou professionnels antérieurs ainsi qu'à leur formation en pédagogie. Cela implique que le développement professionnel, qu'il passe par une spécialisation disciplinaire accrue, par une pratique parallèle à l'enseignement, ou encore par du perfectionnement, peut éventuellement susciter un intérêt pour un enseignement qui favorise le développement des attitudes.



Comprendre le processus de transformation des attitudes

Un processus interactif entre la cognition et les attitudes

Les relations entre une attitude et ses composantes (cognitives, affectives, comportementales) peuvent être qualifiées de *bidirectionnelles* : l'attitude influence les composantes (voir ci-dessus) et les composantes influencent l'attitude (voir ci-dessous). D'un côté, une attitude intériorisée active les composantes cohérentes avec elle, qui orientent alors le traitement des objets rencontrés. De l'autre côté, la constitution de

composantes cohérentes avec l'attitude facilite son développement et son intériorisation tandis que la constitution de composantes incohérentes avec l'attitude nuit à son développement et à son intériorisation.

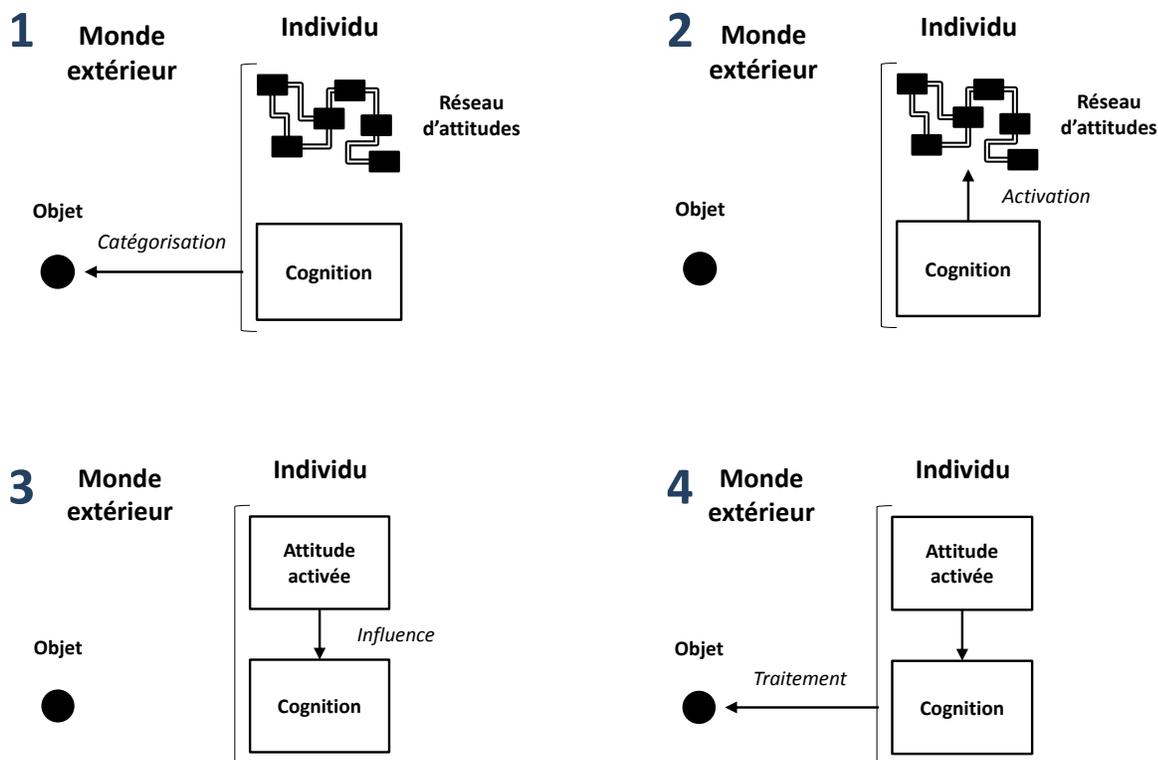


Figure 3 Représentation schématique en quatre étapes du processus interactif entre la cognition et les attitudes

Étape 1. La cognition catégorise un objet du monde extérieur à partir des représentations.

Étape 2. La cognition délimite un sous-ensemble pertinent d'attitudes organisées en réseau.

Étape 3. L'attitude la plus accessible est activée et, en retour, active des représentations compatibles.

Étape 4. La cognition traite l'objet à partir des représentations activées par l'attitude.

La dynamique bidirectionnelle des relations entre l'attitude et ses composantes implique que **l'attitude peut être formée et transformée en agissant sur les composantes.**

Par conséquent, **plutôt que de laisser la formation des attitudes au hasard en contexte éducatif, il convient d'intervenir sur leur développement.**

Pour ce faire, l'enseignant peut placer l'étudiant dans des situations d'apprentissage où il doit constituer des composantes et les mobiliser afin d'exercer son jugement sur les objets

de l'attitude. Or, lorsque l'étudiant arrive au cégep, des composantes et des attitudes sont déjà en place. Le développement des attitudes peut se faire en prenant appui sur ces composantes, en en constituant d'autres et en modifiant celles qui sont incompatibles avec les attitudes visées par le programme.

À cet effet, les écrits scientifiques sur les attitudes distinguent un certain nombre de processus de formation et de transformation des composantes. Les principaux processus font l'objet d'une présentation dans cette section. Il semble important de préciser que les différents processus ne sont pas mutuellement exclusifs. Autrement dit, plusieurs processus peuvent agir simultanément dans une situation donnée.

Afin de permettre au lecteur de connaître et de comprendre les aspects sur lesquels un enseignant peut intervenir dans le but de modifier ou développer les attitudes des étudiants et aussi afin de lui permettre de situer les résultats issus de l'enquête, nous présentons ici les résultats de la recherche sur le plan conceptuel au sujet des processus de transformation des attitudes. L'interaction entre la cognition et les composantes se manifeste dans des processus. Notre étude de la littérature nous a conduit à mettre en lumière un ensemble de neuf processus identifiés comme pouvant permettre de modifier ou de développer des attitudes :

- Persuasion
- Simple exposition
- Conditionnement évaluatif
- Engagement
- Conditionnement opérant
- Apprentissage par observation
- Résistance
- Ambivalence
- Dissonance cognitive

Les pages suivantes présentent l'essentiel de ces processus qui ont servi de cadre pour l'analyse des données recueillies auprès des enseignants.

La persuasion

La **persuasion** permet de mettre en place et de transformer spécifiquement des composantes cognitives. La persuasion survient quand une nouvelle croyance est constituée dans la base de connaissances de l'individu à la suite d'une interaction.

Cela exige un certain degré de motivation et de traitement de la part de l'individu (Bohner et Wänke 2002; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008). En ce sens, toute variable susceptible d'affecter la motivation ou encore la capacité de traitement aura un impact sur la probabilité de persuasion.

Bien que de très nombreuses variables relatives à la source, au message et à l'individu aient été étudiées, aucune ne ressort comme déterminante (Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010). Ce qui semble décisif, c'est plutôt la dynamique des interactions entre les variables et ce qui caractérise leur inscription dans un contexte particulier. De façon générale, l'efficacité de la persuasion dépend de la compatibilité entre la source du message, le message lui-même, et l'individu qui traite le message (Briñol et Petty 2005; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Watt *et al.* 2008).

En contexte éducatif, l'interaction menant à la persuasion peut être directe, qu'elle s'effectue de façon dyadique (*p. ex.* entre l'enseignant et l'étudiant; entre deux étudiants) ou collective (*p. ex.* enseignement magistral). Elle peut aussi être indirecte (*p. ex.* lecture d'un livre écrit par un auteur décédé depuis un siècle).

La simple exposition

La **simple exposition** (Clare et Schnall 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008; Wegener et Carlston 2005) permet de mettre en place des composantes affectives. Il s'agit essentiellement d'exposer l'individu à répétition, bien que de façon modérée, aux objets de l'attitude.

L'effet obtenu est la constitution de composantes affectives plaisantes envers les objets auxquels l'individu a été exposé ainsi que les objets connexes, ce qui contribue au développement d'une attitude favorable envers ceux-ci. Ce processus intervient sans action de la conscience. Bien que les causes de cet effet ne soient pas claires, il n'en demeure pas moins que celui-ci soit robuste et reproductible dans de nombreuses situations.

En contexte éducatif, l'action de la simple exposition se produit lorsque les mêmes objets d'attitude sont abordés à plusieurs reprises sans toutefois excéder la tolérance des étudiants à la répétition.

Le conditionnement évaluatif

Le **conditionnement évaluatif** (Clore et Schnall 2005; Walther et Langer 2008; Wegener et Carlston 2005) permet de mettre en place et de transformer des composantes affectives³.

Il consiste à appairer des objets de l'attitude à des stimuli qui provoquent une réaction plaisante ou une réaction déplaisante. Par association, le caractère plaisant ou déplaisant est transféré à l'objet de l'attitude.

Ce processus survient spontanément, continuellement, sans action de la conscience, et est résistant à l'extinction ainsi qu'à l'action de processus cognitifs délibérés.

Selon Devos (2008), le conditionnement évaluatif peut être considéré comme un puissant mécanisme de socialisation agissant de façon implicite à l'occasion des interactions quotidiennes entre l'individu et les objets du monde extérieur.

En **contexte éducatif**, l'action du conditionnement évaluatif est subtile mais gagnerait à être orientée explicitement par des interventions pédagogiques appropriées.

L'engagement

L'**engagement** permet de mettre en place et de transformer des composantes comportementales. Il s'agit essentiellement de planifier ou d'effectuer un comportement.

L'effet associé à l'engagement résulte de l'action de trois principaux mécanismes : (1) la formation d'une habitude, (2) la formation d'une perception de soi, (3) la formation d'une intention comportementale.

³ Il ne semble pas y avoir de consensus, dans les écrits scientifiques, sur la nature profonde du conditionnement évaluatif (Wegener et Carlston 2005). Il s'agirait d'un mécanisme d'apprentissage stimulus-stimulus présentant un certain nombre de similitudes, mais aussi un certain nombre de différences, d'avec le conditionnement répondant (classique ou pavlovien), ce dernier étant un mécanisme d'apprentissage stimulus-réponse ne se prêtant pas particulièrement bien au domaine des attitudes (Walther et Langer 2008).

Ces trois mécanismes ont été regroupés sous la gouverne d'un seul processus parce qu'ils sont généralement associés d'une manière ou d'une autre lorsque le comportement est envisagé dans la durée. La *formation d'une habitude* résulte de la répétition fréquente d'un comportement dans des contextes stables (Jaccard et Blanton 2005; Maio et Haddock 2010). La répétition consolide les composantes comportementales en les automatisant, ce qui tend à libérer leur exécution de la conscience et exige subséquemment un effort non pas pour les initier, mais bien pour empêcher leur déclenchement en contexte.

La *formation d'une perception de soi* résulte de l'émission d'un comportement dans un contexte où l'attitude est inexistante, faible, ambivalente ou en élaboration (Maio et Haddock 2010; Olson et Stone 2005). Le comportement effectué met en place ou consolide une composante comportementale. L'individu utilise alors le comportement comme un indice pour inférer sa propre attitude comme le ferait un observateur extérieur. Cela mène à l'activation et à la mise en place de composantes cognitives et affectives cohérentes avec le comportement, d'où le développement de l'attitude dans ce sens (Jaccard et Blanton 2005; Olson et Stone 2005).

La *formation d'une intention comportementale* résulte de la formulation explicite, par l'individu, de l'objectif d'émettre un comportement précis, à l'aide de moyens précis, dans un contexte précis (Ajzen et Fishbein 2005; Maio et Haddock 2010). L'intention peut être considérée comme un premier pas vers l'action, autrement dit, une étape rapprochant une attitude d'un comportement délibéré (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008). L'intention sert à mettre en place des précurseurs de composantes comportementales et à les associer à différents indices contextuels qui, en situation, activeront l'attitude de façon à ce que celle-ci guide le traitement de la situation et fasse agir l'individu en ce sens. Cela revient, pour l'individu, à se préparer à émettre un comportement découlant de l'attitude. Une fois le comportement effectué, une nouvelle composante comportementale est constituée ou une composante déjà en place est transformée de façon à la rendre cohérente avec l'attitude. Pour que l'intention se concrétise, la situation doit s'apparenter à celle qui est envisagée lors de la formulation de l'intention. L'intention doit donc être basée sur des croyances et des attentes réalistes et prévoir l'effet de facteurs contextuels probables. Cela peut impliquer de constituer ou de modifier des composantes cognitives ou affectives connexes. Qui plus est, lorsque l'individu se retrouve dans la situation attendue, il doit avoir un contrôle réel sur l'émission du comportement ou l'atteinte du but qu'il s'est fixé (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008).

En contexte éducatif, les activités pratiques (*p. ex.* stages, projets, approches expérientielles, simulations, laboratoires...) peuvent influencer considérablement la formation d'attitudes à travers la constitution de composantes comportementales puisqu'elles exigent de réaliser des actions concrètes⁴. Par ailleurs, les ententes prises avec

⁴ Les activités pratiques citées en exemple, de par leur caractère complexe, engagent simultanément plusieurs processus de formation et de transformation des attitudes.

les étudiants en difficulté peuvent être considérées comme des exemples de la formulation d'une intention comportementale.

Le conditionnement opérant

Le **conditionnement opérant (instrumental)** permet de mettre en place et de transformer des composantes cognitives, affectives et comportementales. Il consiste à faire suivre l'expression d'une composante désirable par un renforcement et l'expression d'une composante indésirable par une punition (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008; Wegener et Carlston 2005)..

En contexte éducatif, l'enseignant utilise le conditionnement opérant d'abord lorsqu'il donne de la rétroaction à l'étudiant sur sa performance.

L'apprentissage par observation (vicariant)

L'**apprentissage par observation (vicariant)** permet de mettre en place et de transformer des composantes cognitives, affectives et comportementales. La logique de ce processus est comparable à celle du conditionnement opérant (voir ci-dessus). Cependant, l'apprentissage par observation repose non pas sur l'expérience directe de l'individu avec les objets de l'attitude, mais plutôt sur l'effet produit par les modèles auxquels il est exposé.

L'effet produit sur l'individu origine des expériences des modèles avec les objets de l'attitude ainsi que des conséquences vécues par les modèles (renforcements et punitions) lorsqu'ils expriment telle ou telle composante de l'attitude (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010).

En contexte éducatif, l'étudiant est exposé à différents modèles, notamment l'enseignant et les autres étudiants. Ces modèles peuvent, par leurs comportements, contribuer ou nuire au développement d'attitudes.

La résistance

La **résistance** est déclenchée lorsque la mise en place ou la transformation d'une composante cognitive, affective ou comportementale rencontre un obstacle. Ce processus vise à empêcher activement la modification de la base de connaissances de l'individu et de l'attitude qu'elle sous-tend.

De façon générale, lorsque l'opportunité se présente, pour l'individu, de changer une composante de sa base de connaissances, il traite la situation de manière plus ou moins approfondie et recourt à des heuristiques (voir principe d'économie cognitive ci-dessus). Il en résulte une série de réponses internes, c'est-à-dire de réactions cognitives et affectives plus ou moins favorables à la proposition de modification (Bohner, Erb et Siebler 2008; Bohner et Wänke 2002; Clore et Schnall 2005; Forgas 2008; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005; Wegener et Carlston 2005).

La résistance survient quand l'individu a l'impression que la modification proposée pourrait être risquée, sinon dangereuse, pour l'intégrité d'une partie de sa base de connaissances. Ainsi, l'individu résiste lorsqu'il anticipe que l'acceptation de la proposition entraînera des incohérences soit avec le contenu, soit avec la structure, soit avec la fonction des composantes de sa base de connaissances (Briñol et Petty 2005; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Marsh et Wallace 2005; Watt *et al.* 2008) (voir principe de cohérence cognitive ci-dessus). Cela implique que les composantes préexistantes, particulièrement celles qui constituent le noyau d'une attitude et qui appartiennent aux attitudes centrales dans le réseau de l'individu, orientent de manière significative les réactions cognitives et affectives envers les propositions. En ce sens, la confrontation directe de ces composantes risque fortement de déclencher la résistance.

La résistance survient aussi lorsque l'individu considère que la manière dont la proposition de modification est faite porte atteinte à sa liberté individuelle (*p. ex.* l'individu perçoit la proposition de modification comme un ordre ou une contrainte; l'individu croit que la source lui ment, n'est pas sincère, tente de le manipuler ou encore de le convaincre afin de l'instrumentaliser) (Bohner et Wänke 2002; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Maio et Haddock 2010). Dans ce cas-ci, il s'agit de la partie de sa base de connaissances en rapport avec le concept de soi et l'estime de soi qui est menacée (Briñol et Petty 2005; Tormala 2008). La résistance se manifeste de différentes manières : invalidation de la source de la proposition, réaffirmation de la version initiale de la composante visée par la proposition, traitement sélectif en faveur de la composante préexistante, contre-argumentation, élaboration de l'attitude initiale de manière à favoriser la résistance ultérieure (Tormala 2008; voir aussi Stone et Fernandez 2010; Wyer et Albarracín 2005).

La résistance peut aller jusqu'à se transformer en *réactance* et mener à la constitution de composantes délibérément incompatibles avec celles proposées (Bohner et Wänke 2002; Tormala 2008). Afin de désamorcer les résistances, il convient d'instaurer un climat non menaçant pour l'individu et de cadrer la proposition de manière à mettre en évidence des avantages à intégrer ou à transformer les composantes visées par la proposition (Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Maio et Haddock 2010; Tormala 2008).

L'ambivalence

L'**ambivalence** survient lorsque l'individu prend conscience que la structure d'une de ses attitudes est telle qu'elle est à la fois favorable et défavorable envers ses objets (Conner et Armitage 2008).

Si la coexistence de nombreuses composantes appuyant une évaluation favorable avec de nombreuses autres composantes appuyant une évaluation défavorable caractérise l'ambivalence, elle n'implique toutefois pas d'incohérences (contradictions) entre celles-ci (Kruglanski et Stroebe 2005)⁵.

En contexte éducatif, un étudiant pourrait être ambivalent face à l'attitude qu'on cherche à lui faire développer. Cette ambivalence viendrait de deux croyances concomitantes non mutuellement exclusives, l'une favorisant l'intériorisation de cette attitude (Ex. « le respect des exigences est nécessaire »), l'autre lui nuisant (Ex. « le respect des exigences demande du temps »). La prise de conscience menant à l'ambivalence est typiquement provoquée par un effet de contexte qui active des composantes générant une évaluation simultanément favorable et défavorable d'un objet (Conner et Armitage 2008). Ainsi, l'étudiant se sentirait ambivalent dans une situation où des exigences multiples lui sont demandées et où il dispose de peu de temps pour s'y conformer.

Tant et aussi longtemps que l'individu ne fait pas de prise de conscience, l'ambivalence demeure à l'état de potentiel. Lorsque l'ambivalence passe de « potentielle » à « ressentie », ce processus signale à l'individu que son attitude ne peut pas être utilisée efficacement pour orienter le traitement des objets. En effet, une attitude ambivalente est hautement vulnérable aux effets du contexte immédiat et s'avère peu résistante au changement (Bassili 2008; Conner et Armitage 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Maio et Haddock 2010).

⁵ L'ambivalence se distingue ainsi de la dissonance cognitive (voir ci-dessous).

Subjectivement, l'ambivalence est vécue par l'individu comme désagréable en raison de l'incertitude qu'elle suscite. Elle s'accompagne d'une motivation à développer l'attitude de façon à résoudre l'ambivalence et à réduire l'incertitude (Bassili 2008; Bohner, Erb et Siebler 2008; Bohner et Wänke 2002; Devos 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). L'individu cherche alors à mettre en place et à transformer des composantes de manière à ce que son positionnement par rapport aux objets de l'attitude soit plus clair.

En contexte éducatif, l'ambivalence peut être préexistante chez des étudiants de façon plus ou moins consciente et être activée en contexte à l'occasion d'une activité d'apprentissage (voir exemple ci-dessus). Elle peut aussi se manifester pendant le développement d'une attitude nouvelle ou peu élaborée, alors que la structure de celle-ci n'est pas encore stabilisée et que l'étudiant est à même d'en consolider les composantes. Enfin, l'ambivalence peut être suscitée délibérément afin d'ébranler des attitudes préexistantes incompatibles avec celles contenues dans les intentions éducatives d'un programme. Des interventions qui permettraient de constituer des composantes nouvelles, qui entraîneraient le développement de l'attitude dans la direction souhaitée, pourraient susciter de l'ambivalence, d'où une ouverture au changement afin de réduire l'incertitude.

La dissonance cognitive

La **dissonance cognitive** survient lorsque l'individu prend conscience d'une incohérence entre des représentations dans sa base de connaissances (Kruglanski et Stroebe 2005; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008).

L'incohérence concerne deux composantes du même type, deux composantes de types différents, deux attitudes, ou encore une attitude et une autre représentation (*p. ex.* concept de soi). La prise de conscience menant à la dissonance peut résulter de la constitution d'une nouvelle composante qui entre rétroactivement en conflit avec les composantes préexistantes à cause de leur activation simultanée en situation. Ce cas de figure décrit le scénario classique des expériences en psychologie sociale portant sur la dissonance cognitive (voir Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008).

En contexte éducatif, cela se produit lorsqu'une modification de la base de connaissances de l'étudiant est effectuée dans une situation donnée sans susciter de résistance marquée, mais qu'elle devient conflictuelle dans un autre contexte. Dans ce cas, un effort de réflexivité ou d'introspection rend les relations entre composantes explicites ou les réorganise, ce qui peut mettre en lumière des incohérences jusque-là latentes (Bohner et Wänke 2002; Wyer et Albarracin 2005; Marsh et Wallace 2005). En contexte éducatif, la

réflexivité de l'étudiant peut être mobilisée délibérément pour favoriser l'explicitation des composantes et leur cristallisation en attitudes.

Subjectivement, la dissonance cognitive peut être qualifiée de plus ou moins douloureuse sur le plan psychologique. Elle consiste en un sentiment désagréable associé à une activation physiologique (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008). Elle s'accompagne d'une motivation élevée à faire cesser la dissonance afin d'éliminer l'état désagréable.

Conformément au principe d'économie cognitive (voir ci-dessus), l'individu aura tendance à résoudre la dissonance de la manière la moins exigeante (Olson et Stone 2005). Cela peut passer par un épisode métacognitif qui permet la constitution, la modification ou l'élimination de composantes de manière à rétablir l'harmonie, comme dans l'exemple ci-dessus (Bohner et Wänke 2002; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2010; Wegener et Carlston 2005). Cela peut aussi passer par le déclenchement d'un épisode de résistance (voir la section ci-dessus traitant du processus de résistance).

En contexte éducatif, il convient d'être prudent lorsque vient le temps de susciter la dissonance cognitive. En effet, compte tenu des multiples directions que peut prendre la résolution de la dissonance, des effets inattendus, potentiellement indésirables, pourraient être provoqués.

Le lecteur pourra se référer aux processus qui viennent d'être présentés afin de mieux comprendre les interventions réalisées par les intervenants du réseau collégial.



Quelles sont les interventions réalisées pour développer des attitudes ?

Y travailler explicitement

Dans l'ensemble, **90% des répondants disent travailler souvent ou parfois au développement des attitudes.**

Parmi les répondants qui déclarent enseigner en classe, 88% disent travailler *souvent* (47%) ou *parfois* (41%) au développement des attitudes. Ces répondants ont été invités à indiquer la ou les raisons pour lesquelles ils travaillent au développement des attitudes. Les huit choix de réponse ont été fabriqués à partir des trois dimensions causales de la théorie attributionnelle de Weiner (Vallerand 1994, 2006).

Une attribution est une inférence causale proposée pour expliquer une situation donnée. Les trois dimensions sont (1) le lieu (source interne ou externe), (2) la stabilité et (3) la contrôlabilité. Une attribution peut ainsi être interne (l'individu est la cause) ou externe (un facteur environnemental est la cause). Elle peut être stable (l'individu pense que la situation ne changera pas) ou instable (l'individu pense que la situation pourrait changer). Elle peut être contrôlable (l'individu pense pouvoir agir sur la cause) ou incontrôlable (l'individu pense ne pas pouvoir agir sur la cause).

Au total, 1148 raisons ont été cochées par les répondants disant travailler *souvent* ou *parfois* au développement des attitudes, soit une moyenne de 3,1 raisons par répondant.

Une analyse de leur style attributionnel indique que la dimension du lieu (interne ou externe) s'avère être la plus déterminante.

Ainsi, **79% des raisons** invoquées **pour travailler au développement des attitudes** réfèrent à une **attribution interne** : attitude favorable, cohérence avec le rôle d'enseignant de cégep, fort sentiment de compétence (voir ci-dessus), évolution de sa pratique en ce sens.

La dimension de la stabilité semble jouer un rôle limité. Parmi l'ensemble des raisons cochées, 64% réfèrent à une attribution stable dont plusieurs raisons évoquées recourent celles référant à une attribution interne. En ce qui concerne la dimension de la contrôlabilité, elle ne semble pas déterminante puisque le pourcentage de raisons exprimant une attribution contrôlable et incontrôlable sont toutes les deux près de 50%.

Quarante-huit répondants ont ajouté des précisions. Parmi celles-ci, 58% réfèrent à des aspects structurants : intentions éducatives du programme, contenu de cours, préoccupations pour la réussite éducative et la réussite professionnelle des étudiants. Un autre thème récurrent est celui des valeurs personnelles, professionnelles, éducatives ou sociales du répondant, qui inclut 15% des commentaires. Les autres commentaires décrivent des prises de position, des situations vécues ou encore des exemples de pratiques.

Notons que la préoccupation pour la réussite éducative et professionnelle des étudiants a été fortement mentionnée par les enseignants ayant participé aux groupes de discussion.

Les répondants qui disent *rarement* ou *jamais* travailler au développement des attitudes (12%, $n = 52$) ont coché un total de 98 raisons, soit une moyenne de 1,9 raison par répondant.

Une analyse du style attributionnel de ces répondants indique que la dimension de la stabilité semble être la plus déterminante.

Ainsi, **66% des raisons** invoquées pour **ne pas travailler au développement des attitudes** réfèrent à une **attribution instable** : autres priorités pédagogiques, faible sentiment de compétence, méconnaissance des ressources de soutien pédagogique, perception d'absence d'incitatifs.

Un tel patron de réponses permet de penser que **la mise en place de mesures de développement professionnel ciblant l'enseignement des attitudes pourrait avoir un impact favorable sur la transformation des pratiques des personnes ne travaillant pas, ou peu, au développement des attitudes.**

Pour leur part, les enseignants ayant participé aux groupes de discussion et qui se situent parmi ceux ne travaillant pas explicitement au développement des attitudes invoquent des raisons similaires, par exemple, le manque d'incitatif de la direction, l'absence de cibles claires et la méconnaissance de modalités de développement.

Les autres dimensions du style attributionnel ne semblent pas déterminantes. Quinze répondants ont ajouté des précisions. Les commentaires énoncent des contraintes de diverses natures relativement au contenu à enseigner et à l'organisation du travail qui nuisent à un enseignement tenant compte du développement des attitudes.

Les mêmes questions ont été posées aux répondants disant enseigner en laboratoire ($n = 270$) et aux répondants disant enseigner en contexte de stage ($n = 162$). En laboratoire, respectivement 57% et 37% rapportent travailler *souvent* ou *parfois* au développement des attitudes, pour un total de 94%. En stage, ces pourcentages se chiffrent à 80% et 15%, pour un total de 95%. L'analyse des résultats, incluant les commentaires ajoutés par les répondants, indique un style attributionnel très similaire à celui présenté pour l'enseignement en classe. Les seules différences avec l'enseignement en classe qui s'avèrent dignes de mention concernent l'enseignement en stage. Les répondants insistent moins sur le rôle d'enseignant de cégep mais, en contrepartie, insistent davantage sur le fait que les attitudes font partie du programme.

Y travailler comment ?

En ce qui concerne les mécanismes par lesquels les attitudes se développent, la conception dominante des répondants, dégagée à partir du patron de réponses, ne distingue pas les attitudes d'autres objets d'apprentissage.

Près de 7 répondants sur 10 acceptent cette idée (*tout à fait en accord*, 30%; *plutôt en accord*, 39%) ainsi que l'idée selon laquelle le développement des attitudes peut être favorisé par les mêmes stratégies pédagogiques que celles utilisées pour les autres objets d'apprentissage (*tout à fait d'accord*, 15%; *plutôt d'accord*, 54%).

Ici, les commentaires des enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues, plus particulièrement ceux ayant participé à des formations sur le sujet, tendent davantage vers une perception que des stratégies présentant un caractère spécifique aux développements d'attitudes ont un meilleur potentiel d'influence sur leur développement. Ces répondants disent expérimenter des stratégies, mais ne pas avoir de sentiment d'expertise dans ce domaine. Un souhait de pouvoir passer de l'implicite à l'explicite dans les stratégies est évoqué.

Les répondants jugent aussi que les stratégies pédagogiques plus actives sont supérieures aux stratégies moins actives. Alors que 11% des répondants expriment que les cours magistraux ont un *pouvoir d'influence très fort* sur la transformation des attitudes, cette proportion s'élève à 26% pour les laboratoires et à 52% pour les stages.

Les fondements des actions entreprises pour favoriser le développement des attitudes **relèvent généralement d'un cadre professionnel** (58% des répondants) **ou d'un cadre intuitif** (58% des répondants).

Le recours à un cadre théorique (30% des répondants) est plus rare, tandis que le recours à « aucun cadre » est minoritaire (4% des répondants).

Les autres réponses données par les répondants recourent, en les exemplifiant, les choix de réponse offerts.

Afin de mettre en place des actions favorisant le développement des attitudes, les répondants rapportent avoir consulté un ou des collègues (54% des répondants), un conseiller pédagogique (20% des répondants) ou la coordination départementale (19% des répondants). Une proportion non négligeable de répondants, soit 34%, dit n'avoir consulté personne. Parmi les « autres réponses », deux principaux thèmes ressortent : la formation (*p. ex.* lectures, ateliers, conférences, cours et l'expérience (*p. ex.* parcours de vie, parcours disciplinaire, parcours professionnel, travail dans un autre contexte, échanges formels ou informels entre collègues).

Ces résultats mettent en lumière l'importance relative des savoirs pratiques dans les fondements des actions. L'explicitation de ces savoirs dans un contexte de formation, d'accompagnement ou de recherche (*p. ex.* recherche collaborative) pourrait permettre de les expliciter et de les documenter.

La **planification** de stratégies pédagogiques favorisant le développement des attitudes peut être qualifiée de **modérément explicite et systématique** et ce, tant sur le plan individuel que collectif.

Cette représentation est partagée par les enseignants ayant participé aux groupes de discussion et aux entrevues. Ceux-ci disent chercher à planifier explicitement l'enseignement des attitudes, mais ne pas le faire de façon régulière manquant de temps ou de modèles pour le faire.

D'entrée de jeu, les répondants perçoivent disposer d'une marge de manœuvre significative. Près de la moitié d'entre eux (47%) indiquent que le choix des attitudes sur lesquelles travailler est laissé à la discrétion des enseignants. Cette proportion s'élève à 76% lorsqu'il est question des actions à mettre en place. Sur le plan individuel, les répondants rapportent que les actions sont *parfois planifiées, parfois spontanées* (60%). Une planification serrée (*actions toujours planifiées, 5%; planifiées la majorité du temps, 20%*) est rapportée par un répondant sur quatre.

De la même manière, près des deux tiers des répondants (65%) indiquent communiquer leurs intentions aux étudiants *la majorité du temps* (34%) ou *parfois* (31%). La communication systématique des intentions aux étudiants (*toujours, 9%*) est le fait d'un répondant sur dix.

Sur le plan collectif, moins du tiers des répondants (32%) indiquent que la séquence d'enseignement est planifiée dans la grille de cours du programme.

Ce résultat est cohérent avec celui qui indique que les attitudes à enseigner sont déterminées par le programme ou le département (34% des répondants), en concertation entre enseignants (31% des répondants), ainsi qu'avec le résultat selon lequel les interventions relatives au développement des attitudes proviennent d'une initiative du programme ou du département (voir ci-dessus).

Dans l'ensemble, ces résultats permettent de penser que, en raison du caractère transversal des attitudes, un effort d'explicitation de la planification par département et par programme, mais aussi par chaque enseignant individuellement, pourrait devenir pertinent pour optimiser l'efficacité des pratiques pédagogiques. Des démarches collectives de formation ou d'accompagnement pourraient favoriser l'atteinte de cet objectif.

En ce qui concerne les pratiques, les répondants devaient nommer une attitude faisant l'objet d'une intervention pédagogique accompagnée d'une illustration concrète d'une intervention mise en place pour favoriser la formation ou la transformation de cette attitude. Les réponses incluant une attitude seule, sans illustration, n'ont pas été retenues. Les réponses incluant seulement une illustration ont été conservées puisque l'analyse concerne davantage les illustrations que les attitudes elles-mêmes.

Les 326 couples attitude–illustration restants ont fait l'objet d'un traitement visant à catégoriser les attitudes dans une ou plusieurs des 27 attitudes disciplinaires et transversales dégagées précédemment.

Les résultats obtenus indiquent que les 429 énoncés découlant des couples attitudes-illustration peuvent tous être associés à l'une ou l'autre de ces attitudes, les principales étant :

Respect ($n = 62$),
Rigueur ($n = 41$),
Ouverture d'esprit ($n = 38$),
Autonomie ($n = 35$),
Coopération ($n = 26$)
Communication ($n = 25$).

Il semble pertinent de mentionner que ces attitudes représentent 52% des 429 énoncés et font partie des attitudes disciplinaires et transversales les plus fréquentes telles que présentées dans un chapitre précédent.

Les répondants ont donc tendance, collectivement, à exemplifier l'enseignement des attitudes qu'ils associent le plus aux intentions éducatives de leur discipline, de leur programme et de l'ordre d'enseignement collégial. Ce patron de réponses pourrait être interprété comme appuyant l'hypothèse selon laquelle les attitudes disciplinaires et transversales identifiées par les répondants (voir Tableau 1) ne sont pas déconnectées de leurs pratiques pédagogiques.

Chacun des couples attitude–illustration a fait l'objet d'un traitement visant à catégoriser les illustrations dans un ou plusieurs des neuf processus de formation et de transformation des attitudes présentées dans le cadre théorique⁶. Sur les 326 illustrations, 17 n'ont pas été retenues parce que leur contenu ne pouvait pas effectivement être considéré comme une illustration (*p. ex.* réaffirmation de l'importance de l'attitude; définition de l'attitude; identification laconique ou imprécise d'un moyen).

Les 309 illustrations restantes incluent une (49% des cas), deux (38% des cas) ou trois (13% des cas) manifestations des processus de formation et de transformation des attitudes, pour un total de 427 manifestations. Deux des neuf processus de formation et de transformation des attitudes, soit la résistance et l'ambivalence, ne sont pas représentés dans les manifestations. Ceux-ci réfèrent à des phénomènes intrapsychiques qui peuvent se produire de façon variable d'un étudiant à l'autre et que l'enseignant risque de vouloir davantage prévenir ou orienter indirectement que provoquer délibérément. Deux autres processus, soit le conditionnement évaluatif et la simple exposition, sont représentés de façon marginale, pour ne pas dire anecdotique (< 3%).

Compte tenu du mode de fonctionnement de ces processus, qui est peu ou pas conscient, il est possible que leur utilisation par les enseignants soit plus répandue que ce que les résultats laissent supposer. Cependant, ils pourraient être déclenchés sans intention délibérée ou d'une manière qui ne vient pas spontanément à l'esprit des enseignants lorsque ceux-ci doivent fournir une brève description de pratiques pédagogiques (*p. ex.* ils sont mobilisés conjointement avec un autre processus qui, lui, est plus évident pour l'enseignant).

Parmi les cinq processus restants, l'engagement comportemental ressort le plus fréquemment, étant relevé dans 36% des manifestations. Typiquement, le contenu des descriptions indique que l'enseignant propose une activité à l'étudiant dans laquelle l'attitude doit être exprimée de manière à entraîner l'expression de cette attitude.

⁶ À titre de rappel, ces processus sont la persuasion, la simple exposition, le conditionnement évaluatif, l'engagement comportemental, le conditionnement opérant, l'apprentissage par observation, la résistance, l'ambivalence et la dissonance cognitive.

Ainsi, des enseignants du secteur technique visant le développement de l'empathie disent recourir systématiquement à des méthodes pédagogiques comme la simulation et le jeu de rôle. Des enseignants de la formation générale ou du secteur préuniversitaire visant le développement de l'esprit critique disent proposer un travail aux étudiants qui exige de comparer la pertinence de diverses positions sur une question à la lumière de faits, que ce soit dans le contexte d'une dissertation, d'un travail de recherche, d'une discussion en classe, d'un laboratoire ou d'un débat.

Les quatre autres processus (conditionnement opérant; persuasion; apprentissage par observation; dissonance cognitive) sont détectés dans ~15% des manifestations chacun.

Les descriptions considérées comme des manifestations du conditionnement opérant prennent deux principales formes. Premièrement, elles consistent en une évaluation instrumentée ou en une rétroaction plus ou moins formelle, d'une description à l'autre, de la présence ou de la qualité d'un comportement associé à une attitude.

Les enseignants du secteur technique recourent ainsi à des grilles d'évaluation pour les stages qui incluent explicitement des rubriques consacrées à l'évaluation des attitudes. Ces grilles peuvent être utilisées de manière formative, tout au long de la session, pour donner de la rétroaction à l'étudiant et suivre son cheminement. Elles peuvent aussi être utilisées de manière certificative lorsque vient le temps, à la fin du stage, d'attribuer une note à l'étudiant. Deuxièmement, les manifestations du conditionnement opérant consistent en la mise en place de systèmes de règles visant le contrôle du comportement de l'étudiant afin de l'orienter dans le sens de l'attitude à intérioriser. Ces règles peuvent être invoquées pour favoriser notamment la coopération, le respect ou encore le sens des responsabilités dans un contexte de classe habituel. Elles peuvent en outre baliser des activités récurrentes (*p. ex.* discussion; travail d'équipe; laboratoire...) ou encore des activités ponctuelles plus élaborées (*p. ex.* travail d'approfondissement; débat).

Les descriptions considérées comme des manifestations du processus de persuasion consistent à rendre explicites les attentes de l'enseignant par rapport à l'expression d'une attitude donnée ou à démontrer rationnellement la valeur de l'attitude en question. Les enseignants disent présenter, expliquer, justifier et exemplifier la pertinence de telle ou telle attitude à l'occasion d'exposés magistraux et de faire des rappels lorsque c'est jugé utile ou nécessaire. Ces exposés peuvent porter sur l'attitude elle-même ou encore sur du contenu de cours étroitement associé à l'attitude en question. Quelques enseignants, plutôt que de recourir à l'exposé magistral, présentent leurs attentes comme des propositions soumises à la discussion avec les étudiants.

Une analyse des descriptions considérées comme des manifestations de l'apprentissage par observation données par les répondants mène à distinguer deux ensembles de stratégies pédagogiques. Premièrement, des enseignants font délibérément office de modèles en exprimant eux-mêmes, en contexte de classe ou de stage, l'attitude devant être apprise par les étudiants (*p. ex.* respect; rigueur; communication...). Deuxièmement, des enseignants présentent des exemples d'expression de l'attitude devant être apprise par les étudiants. Ces exemples peuvent provenir de l'enseignant lui-même (*p. ex.* démonstrations; anecdotes; mises en situation), d'autres étudiants (*p. ex.* discussion; simulation; jeu de rôle; présentation orale) ou encore d'activités spécifiques impliquant du matériel audiovisuel ou un contact avec le monde extérieur (*p. ex.* observation; sortie; visite; stage...).

Les descriptions considérées comme des manifestations de la dissonance cognitive font majoritairement appel à la métacognition. Il s'agit essentiellement de provoquer, à l'occasion d'une activité, différentes prises de conscience chez l'étudiant. Cela peut passer par un travail réflexif, une autoévaluation, un journal de bord, un travail critique, une réflexion sur un dilemme éthique, une discussion en groupe restreint suivie d'une rétroaction, ou encore une rencontre de supervision de stage. Quelques enseignants disent déployer des moyens de confrontation directe. Ces moyens visent à placer les étudiants en déséquilibre de manière à « ébranler leurs certitudes », que ce soit par la mise en relation de contradictions ou encore la mise en évidence des limites d'un raisonnement à l'aide de contre-exemples.

Le sentiment de compétence pour intervenir

Le sentiment de compétence des répondants pour favoriser le développement des attitudes chez les étudiants **semble solide**. Plus des trois quarts se disent *très à l'aise* (36%) ou *plutôt à l'aise* (50%) d'intervenir sur les attitudes et estiment posséder *toutes les habiletés* (16%) ou *assez d'habiletés* (67%) pour le faire. Trois répondants sur dix se disent tout de même *peu* (28%) ou *pas* (3%) outillés pour le faire.

Par ailleurs, les enseignants ayant participé aux entrevues et aux groupes de discussion se sont montrés moins confiants dans leurs habiletés (certains disent se rendre compte que leur expertise est limitée) et certains ont mentionné se sentir un peu démunis pour travailler explicitement au développement des attitudes des étudiants. Les personnes dont le sentiment de compétence était le plus élevé sont celles qui ont participé à une formation.

Une vaste majorité de répondants, soit 87%, voudraient améliorer leurs actions (*tout à fait d'accord, 47%; plutôt d'accord, 40%*), ce qui peut être interprété comme de **l'ouverture par rapport à une offre de formation ou d'accompagnement sur ce thème.**

Les enseignants ayant participé aux groupes de discussion qui ont participé à des formations sur le sujet soulignent l'apport important de ces formations dans leur expertise pour intervenir, à la fois pour comprendre le fonctionnement des attitudes, identifier les cibles de formation et planifier l'intervention.

En ce qui concerne **l'efficacité perçue des actions**, près de **8 répondants sur 10 estiment être totalement satisfaits** des actions posées (*tout à fait d'accord, 15%; plutôt d'accord, 65%*) et sentent que ces actions atteignent leurs objectifs (*tout à fait d'accord, 12%; plutôt d'accord, 65%*).

Ce sentiment d'efficacité semble plus faible pour les enseignants ayant participé aux groupes de discussion, ceux-ci étant conscients du plus grand impact potentiel de stratégies plus explicites et plus adaptées au domaine des attitudes.

Une vaste majorité de répondants, soit 87%, voudraient améliorer leurs actions (*tout à fait d'accord, 47%; plutôt d'accord, 40%*), ce qui peut être interprété comme de **l'ouverture par rapport à une offre de formation ou d'accompagnement sur ce thème.**

C'est aussi ce que mentionnent les enseignants ayant participé aux groupes de discussion. Pour eux les formations sur le sujet sont considérées comme pertinentes et ayant le potentiel d'aider les enseignants à augmenter leur compétence en intervention dans le domaine du développement des attitudes.

6

Envisager l'avenir

Un champ de formation à réaffirmer

Une responsabilité collective à assumer

Un plan d'intervention à structurer

Des habiletés d'intervention à développer

Un arrimage à établir entre formation et évaluation

En bref





Un champ de formation à réaffirmer

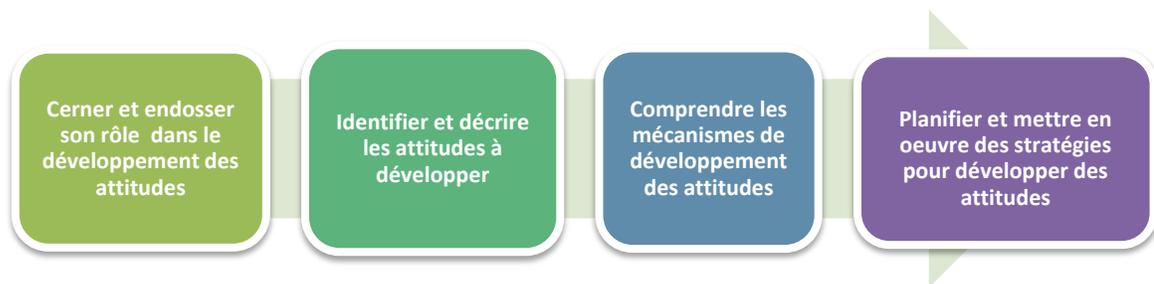
Cette recherche permettra tout d’abord de réaffirmer et de valoriser l’importance des attitudes dans le profil de formation de tous les étudiants du réseau collégial. Tel que mis en lumière au début de ce texte, les attitudes font partie intégrante des visées de formation des programmes d’études, elles sont déterminantes dans une formation de qualité et exigées dans le monde du travail et de la formation supérieure. Inscrites dans la notion de compétence, tout comme le sont les savoirs, elles représentent une cible de formation qui doit être considérée dans les orientations et les actions éducatives. Ainsi, les résultats présentés dans ce rapport pourront contribuer à soutenir la responsabilité des différents acteurs des collèges d’intervenir dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants. Ces avancées contribueront, certes, à augmenter la capacité et l’efficacité d’intervention dans ces établissements au sujet du développement des attitudes professionnelles des étudiants.



Une responsabilité collective à assumer

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés à la façon dont le milieu collégial assume cette responsabilité du développement des attitudes professionnelles des étudiants, et ce, à l’échelle de l’établissement, à l’échelle des programmes d’études et à l’échelle des cours. Les résultats de cette recherche pourront alors contribuer à soutenir le développement de la compétence des intervenants du collégial (particulièrement les enseignants) à intervenir dans leur milieu, compétence (présentée à la figure suivante) qui n’apparaît actuellement pas développée à sa pleine mesure au collégial.

Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants du collégial



En somme, pour développer efficacement les attitudes professionnelles des étudiants, il faudrait disposer, d’une part, de visées et de cibles de formation explicites et comprises et, d’autre part, de moyens d’intervention efficaces. Dans un cas comme dans l’autre, le milieu collégial ne semble pas disposer ni d’un éclairage suffisant de la situation, ni de

cadres explicites fondés à la fois sur les connaissances dans le domaine et sur la réalité du milieu, ni de balises pertinentes, opérationnelles et partagées pour l'intervention.

Constatant les besoins du réseau collégial en termes de clarification et de compréhension du domaine des attitudes, cette recherche apporte des réponses aux questions que se posent ses acteurs en fournissant un éclairage concernant l'état de la situation sur le terrain, mettant ainsi en évidence le *sens commun* et les cadres de référence en matière de développement d'attitudes professionnelles. Cette recherche fournit ainsi des balises pouvant guider ses démarches de réajustements, de consolidations et de développements dans ce domaine.

Soulignons aussi que l'animation induite par les activités de collecte des données auprès des enseignants de ces collèges (particulièrement les groupes de discussion, les entrevues et les démarches réalisées pour l'obtention de documents) a été source de dynamisme et de sensibilisation en ce qui a trait, en premier lieu, au domaine que recouvre cette recherche et, plus largement, à la vitalité pédagogique de ces collèges.



Un plan d'intervention à structurer

Enseigner des attitudes suppose un travail d'ancrage. Il ne suffit pas qu'un comportement soit observé à une seule reprise pour affirmer qu'elle est acquise. D'une part, entreprendre une démarche individuelle pour l'appropriation de nouvelles pratiques implique du temps pour les enseignants et suppose que chacun doive explorer des idées d'activités pédagogiques. . Pour assurer un apprentissage durable, il est nécessaire que les attitudes soient enseignées régulièrement au cours du programme de formation. Pour ce faire, les enseignants doivent s'entendre collectivement sur le choix des attitudes professionnelles attendues, de les définir et de déterminer quels cours sont responsables de développer. Cette démarche collective présente aussi un enjeu de taille pour les enseignants.

La recherche permet aussi de soutenir la capacité d'intervention du réseau collégial dans ce domaine en lui permettant de s'enrichir d'un répertoire de stratégies concernant l'intervention auprès des étudiants pour développer ces attitudes. Elle permet un meilleur arrimage de ses orientations et de ses interventions, en lui permettant de fonder et d'augmenter l'efficacité de ses interventions ainsi que de soutenir et guider le développement de ses professionnels, notamment les enseignants et les conseillers pédagogiques.



Des habiletés d'intervention à développer

Que se passe-t-il lorsqu'un enseignant doit enseigner une attitude qu'il ne possède pas? Comment assurer qu'un étudiant possède l'attitude souhaitée si ce dernier peut démontrer des comportements liés à une attitude sans y croire? Quelles sont les stratégies qui permettent de développer chez les étudiants les attitudes?

Une autre préoccupation tient au fait que les attitudes se développent notamment à partir de mécanismes de persuasion. Comme les éducateurs exercent une influence déterminante sur les étudiants dans le cadre scolaire, il importe que les enseignants puissent s'assurer que leur pouvoir d'influence soit bien canalisé afin d'éviter tout biais d'intervention.

En plus de mettre à profit les connaissances et l'expertise développées par cette recherche, ces collègues pourront utiliser les résultats de cette recherche comme ancrage aux activités de perfectionnement des enseignants ainsi qu'à titre de balises pour les réflexions et orientations de ces établissements dans ce domaine.



Un arrimage à établir entre formation et évaluation

Cette recherche qui portait sur le développement des attitudes n'englobait pas l'évaluation des attitudes. Il nous apparaît toutefois pertinent de soulever quelques enjeux liés à l'évaluation des attitudes.

Les compétences liées au domaine affectif doivent faire l'objet d'une évaluation formative par des situations tests et à terme par l'atteinte des critères de performance. Les enseignants interrogés dans les groupes de discussion et dans les entrevues ont notamment mentionné des difficultés en lien avec l'insuffisance d'outils d'évaluation et l'imperfection des techniques docimologiques, la difficulté de distinguer une réponse honnête, représentative de l'attitude souhaitée d'une réponse effectuée pour plaire. L'élaboration d'instruments de mesure fiable permettant d'évaluer le niveau d'acquisition d'une attitude et d'attribuer une note demeure une difficulté réelle pour les enseignants.



En bref

Cette recherche nous apparaît alors présenter : pertinence, importance, utilité et universalité. Il tire sa *pertinence* du fait que le développement des attitudes s'avère être un sujet d'intérêt, partagé dans le réseau collégial, très actuel et très lié au domaine de l'éducation. Son *importance* prend sa source dans le fait que les attitudes jouent un rôle prépondérant dans la formation des étudiants, comme en fait foi le fait que les attitudes soient inscrites dans les visées de tous les programmes d'études ainsi que dans les finalités d'aide à la réussite. On peut cerner son *utilité* par la mesure de l'envergure des besoins auxquels cette recherche répond : besoins de clarification et besoins de soutien et ce, pour une large population, soit tous les collèges et tous les enseignants, peu importe le programme dans lequel ils interviennent. *Universalité*, en raison du fait que la recherche rejoint des préoccupations partagées dans l'ensemble du réseau, elles-mêmes s'inscrivant dans un courant social de réflexion dans le domaine, comme en témoigne la littérature sur le sujet.

La réalisation de cette recherche a permis de faire un pas significatif dans l'avancée des connaissances sur le sujet permettant ainsi au réseau collégial d'exercer un leadership dans ce domaine sur la scène québécoise. Il est aussi à envisager que les résultats de cette recherche pourront contribuer à alimenter la réflexion du réseau universitaire où des questions similaires se posent dans la formation des étudiants.

Cette recherche pourra aussi être source d'inspiration et d'information pour des recherches futures en posant, notamment, des assises pour des recherches sur l'évaluation des attitudes et en ouvrant des avenues d'approfondissement et d'exploration du domaine sur d'autres dimensions du sujet.

Références

- Ajzen, I., et Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 173-221). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Ajzen, I., et Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the Prediction of Behavior. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 289-311). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H., et Noguchi, K. (2008). Structure of Attitudes. Judgments, Memory, and Implications for Change. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 19-39). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Albarracín, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., et Kumkale, G. T. (2005). Attitudes : Introduction and Scope. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 3-19). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Barbeau, D., Roy, C. et Montini, A. (1997b). *Tracer les chemins de la connaissance - La motivation scolaire*. Montréal : AQPC.
- Bassili, J. (2008). Attitude strength. The Resistance Appraisals Hypothesis. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 237-260). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bassili, J. N., et Brown, R. D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes : Research, Challenges, and Theory. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 543-574). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bizier, N. (1998). L'approche par compétences et l'intégration des apprentissages dans les programmes d'études [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23.
- Bohner, G., Erb, H.-P., et Siebler, F. (2008). Information Processing Approaches to Persuasion. Integrating Assumptions from the Dual- and Single-Processing Perspectives. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 161-188). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bohner, G., et Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.

- Briñol, P., et Petty, R. E. (2005). Individual Differences in Attitude Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 575-615). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Brossard, L. (1999). Former des élèves compétents : l'école et la pédagogie à la croisée des chemins. *Vie pédagogique*, 111, p. 55-56.
- Brossard, J. et Morin, C. (2008). Le cercle vertueux ou la vitalité pédagogique dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 6-8.
- Chbat, J., Simard, A., Campeau, R., Simard, M., Groleau, J. -D. et Désilets, J. (2001). La réussite scolaire au collégial [au Québec] : une réalité complexe. *Pédagogie collégiale*, 14(4), 11-38.
- Collard-Bovy, O. et Galand, B. (2003). Socialisation et attribution causale : le rôle des études universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 565-587.
- Conference Board du Canada (2000). *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. Ottawa : CBC.
- Conner, M., et Armitage, C. J. (2008). Attitudinal Ambivalence. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 261-286). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). Au collégial, l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Québec.
- Craig, C. J. et Deretchin L. F. (Éd.) (2010). *Cultivating curious and creative minds*. Lanham, Md : Rowman & Littlefield.
- D'Amour, C. (1991). La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action. *Pédagogie collégiale*, 4(3), 41-45.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe : et si on regardait ça autrement ?* Montréal : Chenelière Éducation.
- Eagly, A. H., et Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21st Century : The Current State of Knowledge. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 743-767). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., et Wegener, D. T. (2005). The Structure of Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 79-124). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Forgas, J. P. (2008). The Role of Affect in Attitudes and Attitude Change. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 131-158). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Furnham, A. (1997). *The psychology of behavior at work*. Hove, UK : Taylor & Francis.

- Gouvernement du Québec (1998). La Loi sur l'instruction publique. Téléaccessible à l'adresse suivante : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences. Rimouski : Regroupement des Collèges Performa.
- Jaccard, J., et Blanton, H. (2005). The Origins and Structure of Behavior : Conceptualizing Behavior in Attitude Research. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), The Handbook of Attitudes (p. 125-171). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Johnson, B. T., Maio, G. R., et Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change : Causes, Processes, and Effects. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), The Handbook of Attitudes (p. 617-669). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Jutras, F. (2007). La place et la fonction des valeurs dans le contexte éducatif. Vie pédagogique, 143, 35-37.
- Inchauspé, P. (1998). Les programmes d'études [au collégial] : essayons d'y voir clair. Pédagogie collégiale, 12(1), 8-14.
- Krosnick, K. A., Judd, C. M., et Wittenbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), The Handbook of Attitudes (p. 21-76). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Kruglanski, A. W., et Stroebe, W. (2005). The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes : Issues of Structure, Function, and Dynamics. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), The Handbook of Attitudes (p. 323-368). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour [l'enseignement], l'apprentissage, [et l'évaluation] d'une compétence. Pédagogie collégiale, 15(1), 28-33.
- Maio, G. R., et Haddock, G. (2010). The Psychology of Attitudes and Attitude Change. London (UK, EU) : Sage Publications Ltd.
- Marsh, K. L., et Wallace, H. M. (2005). The Influence of Attitudes on Beliefs : Formation and Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), The Handbook of Attitudes (p. 369-395). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Martin, R., Hewstone, M., Martin, P. Y., et Gardikiotis, A. (2008). Persuasion from Majority and Minority Groups. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), Attitudes and Attitude Change (p. 361-384). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- MELS, (2009). Plan stratégique 2009-2013. Québec.
- MELS-FQRSC (2007). Persévérance et réussite en sciences à l'enseignement supérieur. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire. Québec.
- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/program.asp> (consultée le 9 mars 2013)

- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/programm.asp>
- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp> (consulté le 21 février 2012)
- MELSQ (2010A). *Arts et lettres. Programme d'études 500.A1.* Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2010D). *Sciences de la nature. Programme d'études 200.B0.* Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2011). *Musique. Programme d'études 501.A0.* Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2012). *Arts visuels. Programme d'études 510.A0.* Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ [En ligne]. *142.C0 Technologie de radio-oncologie.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/142C0.asp> (page consultée le 12 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *180.A0 Soins infirmiers.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp> (page consultée le 20 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *235.B0 Technologie du génie industriel.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/235B0.asp> (page consultée le 12 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *388.A0 Techniques de travail social.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/388A0.asp> (page consultée le 12 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *412.A0 Techniques de bureautique.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/412A0.asp> (page consultée le 18 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *561.A0 Théâtre-production.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/561A0.asp> (page consultée le 13 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. *589.B0 Techniques de communication dans les médias.* <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/589B0.asp> (page consultée le 19 février 2013).
- MEQ (1994). *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle.* Québec.
- MEQ (2002a). *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail.* Québec.
- MEQ (2002b). *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de définition des buts et des compétences d'un projet de formation.* Québec.
- MEQ (2002c). *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général - Cadre technique.* Québec.
- MEQ (2004). *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de conception et de production d'un programme. Partie ministérielle de la composante de la formation spécifique.* Québec.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2003). *Gestion des connaissances. De nouveaux défis pour la recherche en éducation*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Olson, M. A., et Kendrick, R. V. (2008). Origins of Attitudes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 111-130). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Olson, J. M., et Stone, J. (2005). The Influence of Behavior on Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 223-271). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Ordre des professions du Québec [en ligne]. <http://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels>, (consulté le 1e mars 2012).
- Ottati, V., Edwards, J., et Krumdick, N. D. (2005). Attitude Theory and Research : Intradisciplinary and Interdisciplinary Connections. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 706-742). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Philippe, M.-C., Romainville, M. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309-325.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Pratte, M. (2010a). Recension d'attitudes dans les devis ministériels des programmes de formation du collégial. Matériel de conférence et de formation. Inédit.
- Pratte, M. (2010b). Recension de projets éducatifs de collèges. Matériel de conférence et de formation. Inédit.
- Pratte, M. (2010c). Recension de profils de sortie et de plan-cadres de collèges. Matériel de conférence et de formation. Inédit.
- Pratte, M. (2010d). Recension d'attitudes dans les codes d'éthique des professions reliées aux programmes de formation du collégial. Matériel de conférence et de formation. Inédit.
- Pratte, M. (2010e). Représentations et pratiques des enseignants du collégial concernant l'intervention dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants, Matériel de conférence et de formation. Inédit.
- Prislin, R., et Crano, W. D. (2008). Attitudes and Attitude Change. The Fourth Peak. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 3-15). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

- Prislin, R., et Wood, W. (2005). Social Influence in Attitudes and Attitude Change. Dans D. Albarracin, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 671-706). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Roy, J. (2007). La valeur des cégépiens : portrait d'une génération. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 27-30.
- Repères [en ligne]. <https://reperes.qc.ca>
- St-Pierre, L. (2004). Développer l'autonomie des élèves... : pourquoi moi ? Comment ? *Pédagogie collégiale*, 17(3), 23-27.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Schimmack, U., et Crites, S. J. Jr. (2005). The Structure of Affect. Dans D. Albarracin, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 397-435). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Schwartz, N. (2008). Attitude Measurement. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 41-60). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Shaienks, D. et Gluszynski T. (2009). Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes. Ottawa : Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.
- Smith, J. R., et Hogg, M. A. (2008). Social Identity and Attitudes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 337-360). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Stone, J., et Fernandez, N. C. (2008). How Behavior Shapes Attitudes. Cognitive Dissonance Processes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 313-334). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière éducation.
- Tremblay, R. R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences : réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 23-29.
- Tormala, Z. L. (2008). A New Framework for Resistance to Persuasion. The Resistance Appraisals Hypothesis. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 213-234). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Vallerand, R. J. (1994). Les attributions en psychologie sociale. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 259-326). Montréal (QC, CA) : Gaëtan Morin Éditeur.

- Vallerand, R. J. (2006). Les attributions : déterminants et conséquences. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 187-234). Montréal (QC, CA) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vial, J. (2009). *Histoire de l'éducation*. Coll. « Que Sais-je ? ». Paris : Presses universitaires de France.
- Viau, P. (1999). Élaboration et mise en œuvre des programmes par compétences [au collégial au Québec] : les besoins de perfectionnement [des enseignants]. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 15-30.
- Walther, E, et Langer, T. (2008). Attitude Formation and Change through Association. An Evaluative Conditioning Account. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dirs.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 87-109). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Wasley Schultz, P., Tabanico, J. J., et Rendon, T. (2008). Normative Beliefs as Agents of Influence. Basic Processes and Real-World Applications. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dirs.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 385-409). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Watt, S. E., Maio, G. R., Haddock, G., et Johnson, B. T. (2008). Attitude Functions in Persuasion. Matching, Involvement, Self-Affirmation, and Hierarchy. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dirs.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 189-211). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Watzlawick et al. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wegener, D. T., et Carlston, D. E. (2005). Cognitive Processes in Attitude Formation and Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dirs.), *The Handbook of Attitudes* (p. 493-542). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Wyer, R. S. Jr., et Albarracín, D. (2005). Belief Formation, Organization, and Change : Cognitive and Motivational Influences. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dirs.), *The Handbook of Attitudes* (p. 273-322). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

Annexe 1

Questionnaire aux enseignants

ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DANS LE MILIEU COLLÉGIAL

Questionnaire aux enseignants



MISE EN CONTEXTE

Une étude s'intéressant à l'enseignement des attitudes professionnelles est présentement en cours dans le milieu collégial. Par attitudes professionnelles, est entendu **les attitudes nécessaires à l'exercice de la profession et aussi les attitudes nécessaires à la poursuite des études universitaires**. Dans le présent questionnaire, pour alléger le texte, nous utiliserons le terme **attitude** pour référer aux attitudes professionnelles.

C'est dans ce contexte que vous avez été ciblé⁷, comme tous les enseignants du milieu collégial de la province, pour remplir ce questionnaire. Le questionnaire vise deux principaux objectifs : 1) mieux connaître les représentations des acteurs du milieu collégial quant au domaine des attitudes et leur développement et 2) s'informer sur les interventions réalisées par les acteurs du milieu collégial dans ce domaine. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses aux questions. Toutefois, pour assurer la qualité de cette étude, nous vous demandons de répondre en toute franchise afin que vos réponses reflètent vraiment votre opinion. Veuillez noter que les renseignements fournis seront traités en toute confidentialité et seront accessibles uniquement aux responsables de l'étude qui en feront l'analyse. Les résultats de l'étude seront communiqués de façon globale et les données individuelles seront effacées une fois qu'elles auront été regroupées. En aucun cas il ne sera possible d'identifier, dans le rapport, le répondant, le cégep d'où il provient, ainsi que leur lien avec les réponses.

Le questionnaire prend entre 15 et 25 minutes à remplir, tout dépendant de votre profil de répondant. Il sera en ligne jusqu'au 30 avril 2013 inclusivement 2013. Si vous avez des questions ou des commentaires en regard du questionnaire ou de l'étude, vous pouvez écrire à Jocelyn Ross (jross@cegepgarneau.qc.ca).

Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous porterez à ce questionnaire. Le succès de cette étude repose, en grande partie, sur votre participation !

⁷ L'utilisation du masculin a pour unique but d'alléger le texte.

SECTION 0 : ENTRÉE DANS LE QUESTIONNAIRE

0.0 J'accepte de participer à l'étude sur l'enseignement des attitudes au collégial.

1. Oui.
2. Non.

0.1 Veuillez indiquer quel choix représente le mieux la fonction ou le poste que vous occupez en ce moment :

1. J'ai un statut d'enseignant
2. J'ai un statut de professionnel
3. J'ai un statut de cadre / hors cadre
4. Autre statut

0.2 Veuillez indiquer quel choix correspond le mieux à votre situation pour la session en cours :

1. J'enseigne ou je supervise des stages
2. J'enseigne et je suis aussi responsable/coordonnateur de programme ou de département.
3. Je suis responsable/coordonnateur de programme ou de département, mais je n'enseigne pas.
4. Exceptionnellement, je n'enseigne pas et je ne suis pas responsable/ coordonnateur de programme ou de département.

0.3 Vous avez indiqué qu'à la session en cours, vous enseignez et êtes aussi responsable/coordonnateur de programme ou de département. Veuillez choisir **pour quel statut professionnel** vous désirez répondre au questionnaire sur l'enseignement des attitudes au collégial.

1. Je désire répondre à titre d'**enseignant**
2. Je désire répondre à titre de **responsable/coordonnateur de programme ou de département**

0.4 Vous avez indiqué avoir un statut d'enseignant, mais ne pas enseigner à la session en cours, ni être responsable/coordonnateur de programme ou de département. Vous sentez-vous suffisamment à l'aise avec l'enseignement des attitudes au collégial pour répondre à un questionnaire sur le sujet ?

1. Oui
2. Non

Lorsque vous appuierez sur le bouton « suivant », vous serez dirigé vers le questionnaire sur l'enseignement des attitudes. Étant donné que vous n'enseignez pas à la session en cours, nous vous demandons de répondre à ce questionnaire en vous référant à **la dernière session** où vous avez enseigné.

SECTION 1 : LE DOMAINE DES ATTITUDES

À compléter par les participants ayant répondu : 1 à la question 0.2 + ceux ayant répondu 1 à la question 0.3 + ceux ayant répondu 1 à la question 0.4

1.1 Indiquez, en une ou deux phrases, ce qu'est une attitude pour vous ?

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	JE NE SAIS PAS
1.2 À votre avis, est-il important pour un travailleur de posséder un certain nombre d'attitudes propre à son domaine professionnel.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	TRÈS IMPORTANT	PLUTÔT IMPOR- TANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	JE NE SAIS PAS
1.3 Trouvez-vous important que le domaine des attitudes soit un objet de formation pour un étudiant de niveau collégial?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.4 Trouvez-vous important que les étudiants acquièrent des attitudes propres à leur formation pendant leurs études collégiales ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.5 Trouvez-vous important que les étudiants possèdent des attitudes propres à leur formation lorsqu'ils diplôment de leurs études collégiales ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.6 Trouvez-vous important pour les employeurs que les étudiants développent leurs attitudes pendant leur formation collégiale ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

1.7 Selon vous, acquérir des attitudes est...

1. ... **plus important** pour les étudiants de la formation technique.
2. ... **plus important** pour les étudiants de la formation préuniversitaire.
3. ... **d'égle importance** pour tous les étudiants, peu importe leur formation.
4. Je ne sais pas.

SECTION 2 : LES ATTITUDES DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION

2.1 Nonobstant le département ou le programme auquel vous êtes rattaché, indiquez dans quel type de formation vous enseignez la majorité de vos cours dans la session actuelle (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné).

1. Formation technique.
2. Formation préuniversitaire.
3. Formation générale.

2.2 Dans quelle famille de programmes d'études techniques enseignez-vous **la majorité** de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné) ?

1. 100 - Techniques biologiques
2. 200 - Techniques physiques
3. 300 - Techniques humaines
4. 400 - Techniques administratives
5. 500 - Techniques artistiques

2.3A Dans quel programme d'études techniques enseignez-vous **la majorité** de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné) ?

1. 110.A0 – Techniques de prothèses dentaires
2. 110.B0 – Techniques de denturologie
3. 111.A0 – Techniques d'hygiène dentaires
4. 112.A0 – Acuponcture
5. 120.A0 – Techniques de diététique
6. 140.A0 – Techniques d'électrophysiologie médicale
7. 140.B0 - Technologie d'analyses biomédicales

8. 141.A0 - Techniques d'inhalothérapie
9. 142.A0 - Technologie de radiodiagnostic
10. 142.B0 - Technologie de médecine nucléaire
11. 142.C0 - Technologie de radio-oncologie
12. 144.A0 - Techniques de réadaptation physique
13. 144.B0 - Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques
14. 145.A0 - Techniques de santé animale
15. 145.B0 - Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique
16. 145.C0 - Techniques de bioécologie
17. 147.A0 - Techniques du milieu naturel
18. 152.A0 - Gestion et exploitation d'entreprise agricole
19. 153.A0 - Technologie des productions animales
20. 153.B0 - Technologie de la production horticole et de l'environnement
21. 153.C0 - Paysage et commercialisation en horticulture ornementale
22. 153.D0 - Technologie du génie agromécanique
23. 154.A0 - Technologie des procédés et de la qualité des aliments
24. 155.A0 - Techniques équine
25. 160.A0 - Techniques d'orthèses visuelles
26. 160.B0 – Audioprothèse
27. 171.A0 - Techniques de thanatologie
28. 180.A0 - Soins infirmiers
29. 180.B0 - Soins infirmiers
30. 181.A0 - Soins préhospitaliers d'urgence
31. 190.A0 - Technologie de la transformation des produits forestiers

32. 190.B0 - Technologie forestière

2.3B Dans quel programme d'études techniques enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

1. 210.A0 - Techniques de laboratoire
2. 210.B0 - Techniques de procédés chimiques
3. 210.C0 - Techniques de génie chimique
4. 221.A0 - Technologie de l'architecture
5. 221.B0 - Technologie du génie civil
6. 221.C0 - Technologie de la mécanique du bâtiment
7. 221.D0 - Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment
8. 222.A0 - Techniques d'aménagement et d'urbanisme
9. 230.A0 - Technologie de la géomatique
10. 231.A0 - Techniques d'aquaculture
11. 231.B0 - Technologie de la transformation des produits aquatique
12. 232.A0 - Technologies des pâtes et papiers
13. 233.B0 - Techniques du meuble et d'ébénisterie
14. 235.B0 - Technologie du génie industriel
15. 235.C0 - Technologie de la production pharmaceutique
16. 241.12 - Techniques de transformation des matières plastiques
17. 241.A0 - Techniques de génie mécanique
18. 241.C0 - Techniques de transformation des matériaux composites
19. 241.D0 - Technologie de maintenance industrielle
20. 243.A0 - Technologie de systèmes ordines
21. 243.B0 - Technologie de l'électronique
22. 243.C0 - Technologie de l'électronique industrielle
23. 244.A0 - Technologie physique
24. 248.A0 - Technologie de l'architecture navale
25. 248.B0 – Navigation

- 26. 248.CO - Techniques de génie mécanique de marine
- 27. 260.A0 - Assainissement de l'eau
- 28. 260.B0 - Environnement, hygiène et sécurité au travail
- 29. 270.A0 - Technologie du génie métallurgique
- 30. 271.A0 - Technologie minérale
- 31. 280.A0 - Techniques de pilotage d'aéronefs
- 32. 280.B0 - Techniques de construction aéronautique
- 33. 280.CO - Techniques de maintenance d'aéronefs
- 34. 280.DO - Techniques d'avionique

2.3C Dans quel programme d'études techniques enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

- 1. 310.A0 - Techniques policières
- 2. 310.B0 - Techniques d'intervention en délinquance
- 3. 310.CO - Techniques juridiques
- 4. 310.Z0 - Techniques policières – Cheminement international
- 5. 310.Z0 - Techniques d'intervention en délinquance – Cheminement international
- 6. 311.A0 - Techniques de sécurité incendie
- 7. 322.A0 - Techniques d'éducation à l'enfance
- 8. 351.A0 - Techniques d'éducation spécialisée
- 9. 384.A0 - Techniques de recherche sociale
- 10. 388.A0 - Techniques de travail social
- 11. 391.A0 - Techniques d'intervention en loisir
- 12. 393.A0 - Techniques de la documentation

2.3D Dans quel programme d'études techniques enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

- 1. 410.A0 - Techniques de la logistique du transport
- 2. 410.B0 - Techniques de comptabilité et de gestion

3. 410.CO - Conseil en assurances et en services financiers
4. 410.DO - Gestion de commerces
5. 411.A0 - Archives médicales
6. 412.A0 - Techniques de bureautique
7. 414.A0 - Techniques de tourisme
8. 414.B0 - Techniques du tourisme d'aventure
9. 420.A0 - Techniques de l'informatique
10. 430.A0 - Techniques de gestion hôtelière
11. 430.B0 - Gestion d'un établissement de restauration
12. 430.Z0 - Gestion d'un établissement de restauration – Cheminement international

2.3E Dans quel programme d'études techniques enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

1. 551.A0 - Techniques professionnelles de musique et chanson
2. 561.A0 - Théâtre-Production
3. 561.B0 - Danse-Interprétation
4. 561.C0 - Interprétation théâtrale
5. 561.D0 - Arts du cirque
6. 570.02 - Design de présentation
7. 570.A0 - Graphisme
8. 570.B0 - Techniques de muséologie
9. 570.C0 - Techniques de design industriel
10. 570.D0 - Techniques de design de présentation
11. 570.E0 - Techniques de design d'intérieur
12. 570.F0 – Photographie
13. 571.A0 - Design de mode
14. 571.B0 - Gestion de la production du vêtement
15. 571.C0 - Commercialisation de la mode

16. 571.Z0 - Commercialisation de la mode – Cheminement International
17. 573.A0 - Techniques de métiers d'art
18. 574.A0 - Dessin animé
19. 574.B0 - Techniques d'animation 3D et de synthèse d'images
20. 581.A0 - Infographie en préimpression
21. 581.B0 - Techniques de l'impression
22. 581.C0 - Gestion de projet en communications graphiques
23. 582.A1 - Techniques d'intégration multimédia
24. 589.A0 - Techniques de production et de postproduction télévisuelles
25. 589.B0 - Techniques de communication dans les médias

2.4 Dans quel programme de formation préuniversitaire enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné) ?

1. Sciences de la nature.
2. Sciences informatiques et mathématiques.
3. Sciences humaines
4. Arts et lettres
5. Musique
6. Danse
7. Arts visuels
8. Sciences, lettres et arts
9. Histoire et civilisation
10. Programme d'études préuniversitaire à double cheminement
11. Programme d'études du baccalauréat international

2.4A Dans quel programme de formation préuniversitaire à double cheminement enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné) ?

1. Sciences de la nature et musique
2. Sciences de la nature et sciences humaines
3. Sciences de la nature et arts plastiques
4. Sciences de la nature et arts visuels
5. Sciences de la nature et arts et lettres
6. Sciences humaines et musique

7. Sciences humaines et arts plastiques
8. Sciences humaines et arts visuels
9. Sciences humaines et danse
10. Sciences humaines et arts et lettres
11. Arts et lettres et musique
12. Arts et lettres et arts plastiques
13. Arts et lettres et arts visuels
14. Arts et lettres et danse
15. Musique et arts plastiques
16. Musique et arts visuels
17. Musique et danse
18. Danse et arts plastiques
19. Danse et arts visuels
20. Histoire et civilisation et arts et lettres

2.4B Dans quel programme du baccalauréat international enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

1. Sciences de la nature
2. Sciences humaines
3. Arts et lettres

2.5 Dans quelle discipline de la formation générale enseignez-vous la majorité de vos cours à cette session-ci (si vous n'enseignez pas à la session en cours, référez-vous à la dernière session où vous avez enseigné)?

1. Langue d'enseignement et littérature
2. Philosophie ou *humanities*
3. Éducation physique
4. Langue seconde

2.6 Croyez-vous qu'il existe **certaines attitudes** que les étudiants devraient acquérir en lien avec le **programme** ou la **discipline** que vous avez identifié à la question précédente ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

2.7 De mémoire quelles sont, selon vous, les attitudes que les étudiants suivant le **programme** ou la **discipline** que vous enseignez devraient acquérir au cours de leur formation (vous pouvez nommer de 1 attitude jusqu'à un maximum de 7) ?

Attitude 1 : _____ Attitude 2 : _____ Attitude 3 : _____ Attitude 4 : _____	Attitude 5 : _____ Attitude 6 : _____ Attitude 7 : _____
--	--

2.8 Croyez-vous qu'il existe certaines attitudes que TOUS les étudiants collégiaux devraient développer et ce, **peu importe leur type de formation** ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

2.9 Quelles sont, selon vous, les attitudes que TOUS les étudiants collégiaux devraient acquérir et ce, **peu importe leur type de formation** (vous pouvez nommer de 1 attitude jusqu'à un maximum de 5) ?

Attitude 1 : _____ Attitude 2 : _____ Attitude 3 : _____	Attitude 4 : _____ Attitude 5 : _____
--	--

SECTION 3- LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	JE NE SAIS PAS
3.1 De nouvelles attitudes peuvent se développer.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.2 Les attitudes évoluent, elles ne sont pas fixes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.3 Une attitude se développe de la même façon (à partir des mêmes mécanismes) que d'autres objets d'apprentissage (p.ex. : savoir et savoir-faire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

3.4 Selon vous, est-il possible pour un étudiant de niveau collégial de développer de nouvelles attitudes en lien avec son orientation professionnelle ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.5 Croyez-vous qu'il est possible pour un étudiant de niveau collégial de modifier des attitudes qu'il possède déjà ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

<i>SELON VOUS, IL EST PERTINENT...</i>	TRÈS PERTINENT	PLUTÔT PERTINENT	PEU PERTINENT	PAS DU TOUT PERTINENT	JE NE SAIS PAS
3.6 ...que le milieu collégial joue un rôle dans le développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.7 ...que les enseignants du milieu collégial travaillent au développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

<i>SELON VOUS, IL EST (PLUS PERTINENT, AUTANT PERTINENT OU MOINS PERTINENT)...</i>	PLUS PERTINENT	AUTANT PERTINENT	MOINS PERTINENT
3.8... de travailler au développement des attitudes professionnelles (savoir-être) des étudiants qu'au développement de leurs connaissances théoriques (savoir).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3.9... de travailler au développement des attitudes professionnelles (savoir-être) des étudiants qu'au développement de leurs habiletés (savoir-faire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

	GRANDE IMPORTANCE	MOYENNE IMPORTANCE	PEU D'IMPORTANCE	AUCUNE IMPORTANCE	JE NE SAIS PAS
3.10 Selon vous, quel est le niveau d'importance accordé par votre établissement quant au développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.11 Selon vous, quel est le niveau d'importance accordé par votre programme ou discipline quant au développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

3.12 Croyez-vous que les enseignants, de par leur fonction, peuvent influencer le développement de nouvelles attitudes des étudiants collégiaux dans le cadre de leur enseignement ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.13 Croyez-vous que les enseignants peuvent, de par leur fonction, contribuer à modifier des attitudes que les étudiants collégiaux possèdent déjà ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

<i>SELON VOUS, QUEL POUVOIR POSSÈDENT LES ENSEIGNANTS POUR INFLUENCER LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES DES ÉTUDIANTS DANS LES ENVIRONNEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUIVANTS...</i>	POUVOIR D'INFLUENCE TRÈS FORT	POUVOIR D'INFLUENCE FORT	POUVOIR D'INFLUENCE FAIBLE	POUVOIR D'INFLUENCE TRÈS FAIBLE	JE NE SAIS PAS
3.14 ...dans les cours magistraux.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.15 ...dans les laboratoires.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.16 ...dans les stages.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

SECTION 4- LES INTERVENTIONS À L'ÉCHELLE DES COURS

SOUS-SECTION 4.1 – LA MISE EN PLACE DES INTERVENTIONS

4.1 Au cours de la présente session, est-ce que vous enseignez **en classe** ?

1. Oui
2. Non

4.2 Au cours de la présente session, est-ce que vous travaillez au développement des attitudes **en classe** ?

1. Souvent
2. Parfois
3. Rarement
4. Jamais

4.2A Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous travaillez parfois ou souvent au développement des attitudes de vos étudiants **en classe** :

1. Je pense que travailler sur les attitudes est primordial.
2. Cela fait partie de mon rôle d'enseignant de cégep.
3. Je me sens capable de le faire.
4. L'évolution de ma pratique m'a amené à prioriser le travail sur les attitudes.
5. C'est un aspect central de l'enseignement dans le programme.
6. C'est quelque chose qui est encouragé par l'organisation.
7. J'ai reçu de l'aide pour orienter mon enseignement dans cette direction.
8. Je suis présentement incité à travailler sur les attitudes.
9. Autre(s) choix, précisez : _____
10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.3 Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous ne travaillez jamais, ou rarement, au développement des attitudes de vos étudiants **en classe** :

1. Je ne pense pas que travailler sur les attitudes soit primordial.
2. Cela ne fait pas partie de mon rôle d'enseignant de cégep.
3. J'ai d'autres priorités pédagogiques pour le moment.
4. Je ne me sens pas capable de le faire.
5. Ce n'est pas un aspect important de l'enseignement dans le programme.
6. Je n'ai pas le soutien nécessaire de l'organisation pour modifier mon enseignement en ce sens.
7. Je ne sais pas où trouver des ressources qui pourraient m'aider.

8. Rien ne m'incite présentement à travailler sur les attitudes.
9. Autre(s) choix, précisez : _____
10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.4 Au cours de la présente session, est-ce qu'une part de votre enseignement se déroule **en laboratoire** ?

1. Oui
2. Non

4.5 **En laboratoire**, est-ce que vous travaillez au développement des attitudes de vos étudiants ?

1. Souvent
2. Parfois
3. Rarement
4. Jamais

4.5A Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous travaillez parfois ou souvent au développement des attitudes de vos étudiants **en laboratoire**:

1. Je pense que travailler sur les attitudes est primordial.
2. Cela fait partie de mon rôle d'enseignant de cégep.
3. Je me sens capable de le faire.
4. L'évolution de ma pratique m'a amené à prioriser le travail sur les attitudes.
5. C'est un aspect central de l'enseignement dans le programme.
6. C'est quelque chose qui est encouragé par l'organisation.
7. J'ai reçu de l'aide pour orienter mon enseignement dans cette direction.
8. Je suis présentement incité à travailler sur les attitudes.
9. Autre(s) choix, précisez : _____
10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.6 Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous ne travaillez jamais, ou rarement, au développement des attitudes de vos étudiants **en laboratoire**:

1. Je ne pense pas que travailler sur les attitudes soit primordial.
2. Cela ne fait pas partie de mon rôle d'enseignant de cégep.
3. J'ai d'autres priorités pédagogiques pour le moment.
4. Je ne me sens pas capable de le faire.
5. Ce n'est pas un aspect important de l'enseignement dans le programme.
6. Je n'ai pas le soutien nécessaire de l'organisation pour modifier mon enseignement en ce sens.
7. Je ne sais pas où trouver des ressources qui pourraient m'aider.
8. Rien ne m'incite présentement à travailler sur les attitudes.

9. Autre(s) choix, précisez : _____

10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.7 Au cours de la présente session, est-ce qu'une part de votre enseignement se déroule **en stage** ?

1. Oui

2. Non

4.7A **En stage**, est-ce que vous travaillez au développement des attitudes de vos étudiants ?

1. Souvent

2. Parfois

3. Rarement

4. Jamais

4.7C Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous travaillez parfois ou souvent au développement des attitudes de vos étudiants **en stages**:

1. Je pense que travailler sur les attitudes est primordial.

2. Cela fait partie de mon rôle d'enseignant de cégep.

3. Je me sens capable de le faire.

4. L'évolution de ma pratique m'a amené à prioriser le travail sur les attitudes.

5. C'est un aspect central de l'enseignement dans le programme.

6. C'est quelque chose qui est encouragé par l'organisation.

7. J'ai reçu de l'aide pour orienter mon enseignement dans cette direction.

8. Je suis présentement incité à travailler sur les attitudes.

9. Autre(s) choix, précisez : _____

10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.7B Veuillez cocher la ou les raisons qui expliquent le mieux pourquoi vous ne travaillez jamais, ou rarement, au développement des attitudes de vos étudiants **en stage**.

1. Je ne pense pas que travailler sur les attitudes soit primordial.

2. Cela ne fait pas partie de mon rôle d'enseignant de cégep.

3. J'ai d'autres priorités pédagogiques pour le moment.

4. Je ne me sens pas capable de le faire.

5. Ce n'est pas un aspect important de l'enseignement dans le programme.

6. Je n'ai pas le soutien nécessaire de l'organisation pour modifier mon enseignement en ce sens.

7. Je ne sais pas où trouver des ressources qui pourraient m'aider.

8. Rien ne m'incite présentement à travailler sur les attitudes.

9. Autre(s) choix, précisez : _____

10. Je ne sais pas / je ne veux pas répondre

4.8 Veuillez indiquer d'où provient principalement l'idée de travailler au développement des attitudes des étudiants.

- 1 C'est de mon initiative personnelle »
- 2 Cela émerge d'une réflexion entre mes collègues et moi »
- 3 Cela vient du programme et/ou département où j'enseigne »
- 4 Cela vient de mon établissement »
- 5 Autre, précisez : _____

4.8A Vous avez indiqué que l'idée de travailler au développement des attitudes des étudiants venait du **programme ou du département** où vous enseignez. Pouvez-vous indiquer de quelle(s) façon(s) cette idée vous a été transmise ?

- 1 L'idée m'a été transmise verbalement par une personne ou un groupe du programme ou du département
- 2 L'idée m'a été transmise via un document **d'orientation pour guider votre intervention**
- 3 L'idée m'a été transmise via un document **prescriptif de votre intervention**
- 4 Autre, précisez : _____

4.8B Vous avez indiqué que l'idée de travailler au développement des attitudes des étudiants venait de **votre établissement**. Pouvez-vous indiquer de quelle(s) façon(s) cette idée vous a été transmise ?

- 1 L'idée m'a été transmise verbalement par un membre de la direction de mon collègue
- 2 L'idée m'a été transmise verbalement par un professionnel de mon collègue (p.ex. : conseiller pédagogique)
- 3 L'idée m'a été transmise via un document **d'orientation pour guider votre intervention**
- 4 L'idée m'a été transmise via un document **prescriptif de votre intervention**
- 5 ... Autre, précisez : _____

4.15 Pour vous guider dans vos actions en regard du développement des attitudes, avez-vous consulté certaines ressources (plusieurs choix possible)?

- 1 J'ai consulté un/des collègues
- 2 J'ai consulté la coordination de mon département
- 3 J'ai consulté le responsable de mon programme
- 4 J'ai consulté un conseiller pédagogique de mon collègue
- 5 J'ai consulté un membre de la direction de mon établissement
- 6 J'ai consulté un expert externe au collègue
- 7 Autre, précisez : _____
- 8 Je n'ai consulté personne

4.15B Dans quel but avez-vous consulté la ou les ressources identifiées à la question précédente ?

1. M'informer sur les attitudes
2. Me former sur les attitudes
3. M'aider à élaborer une liste d'attitudes propres à mon programme
4. M'aider à identifier des comportements qui définissent les attitudes
5. Me soutenir dans ma réflexion sur l'enseignement des attitudes
6. M'encadrer dans ma pratique d'enseignement des attitudes
7. M'encadrer dans ma pratique d'évaluation des attitudes
8. Autre, précisez : _____
9. Je ne m'en souviens pas

SOUS-SECTION 4.2 – IDENTIFIER ET QUALIFIER LES INTERVENTIONS RÉALISÉES

4.16 Indiquez s'il y a lieu une attitude sur laquelle porte votre enseignement : _____

4.16B Décrivez brièvement s'il y a lieu ce que vous mettez concrètement en place dans votre enseignement pour favoriser le développement de cette attitude (p.ex. : actions, stratégies pédagogiques, etc.).

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	JE NE SAIS PAS
4.17 Vous utilisez les mêmes stratégies pédagogiques pour développer les attitudes que pour développer les autres objets d'apprentissage des étudiants (p.ex : savoir et savoir-faire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	TOUJOURS PLANIFIÉES	PLANIFIÉES LA MAJORITÉ DU TEMPS	PARFOIS PLANIFIÉES ET PARFOIS SPONTANÉES	MAJORITAIREMENT SPONTANÉES	TOUJOURS SPONTANÉES	JE NE SAIS PAS/ NE S'APPLIQUE PAS
4.18 Les actions que vous posez en regard du développement des attitudes des étudiants sont...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	

	TOUJOURS	LA MAJORITÉ DU TEMPS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS	JE NE SAIS PAS/ NE S'APPLIQUE PAS
4.19 Lorsque vous travaillez au développement des attitudes, le dites-vous explicitement aux étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	

4.20 Les actions que vous posez en regard du développement des attitudes des étudiants s'appuient sur (plusieurs choix possibles):

1. Un cadre théorique
2. Un cadre professionnel
3. Un cadre intuitif
4. Je ne m'appuie sur aucun cadre
5. Je ne sais pas
6. Autre, précisez : _____

4.21 Est-ce que la séquence d'enseignement des attitudes est planifiée dans la grille de cours de votre programme ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

SOUS-SECTION 4.3 – LA DISPOSITION DES ACTEURS TERRAIN

	JE ME SENS TRÈS À L'AISE	JE ME SENS PLUTÔT À L'AISE	JE ME SENS PEU À L'AISE	JE NE ME SENS PAS À L'AISE	JE NE SAIS PAS
4.22 En tant qu'enseignant, à quel point vous sentez-vous à l'aise d'intervenir sur le développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	JE POSSÈDE TOUTES LES HABILITÉS NÉCESSAIRES	JE POSSÈDE ASSEZ D'HABILITÉS NÉCESSAIRES	JE POSSÈDE PEU D'HABILITÉS NÉCESSAIRES	JE NE POSSÈDE PAS LES HABILITÉS NÉCESSAIRES	JE NE SAIS PAS
4.23 Sentez-vous que vous possédez les habiletés nécessaires pour intervenir sur le développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	JE ME SENS TRÈS OUTILLÉ	JE ME SENS ASSEZ OUTILLÉ	JE ME SENS PEU OUTILLÉ	JE NE ME SENS PAS OUTILLÉ	JE NE SAIS PAS
4.24 Vous sentez-vous outillé pour intervenir sur le développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4.25 De quel niveau d'autonomie disposez-vous dans **le choix des attitudes que vous enseignez** en regard du développement des attitudes des étudiants ?

1. Le choix des attitudes est laissé à la discrétion des enseignants
2. Le choix des attitudes s'effectue en concertation d'un groupe d'enseignants (collégialité)
3. Le choix des attitudes provient du programme ou du département
4. Je ne sais pas

4.26 De quel niveau d'autonomie disposez-vous dans **le choix des actions que vous posez** en regard du développement des attitudes des étudiants ?

1. Les actions sont laissées à la discrétion des enseignants
2. Les actions sont effectuées en concertation
3. Les actions sont assujetties à des directives de votre programme ou de votre département
4. Je ne sais pas

VEUILLEZ INDIQUER VOTRE NIVEAU D'ACCORD AVEC LES ITEMS SUIVANTS :	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	JE NE SAIS PAS
4.27 Je suis totalemnt satisfait des actions que je pose pour développer les attitudes de mes étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.28 Je sens que les actions que je pose atteignent leur objectif de développer les attitudes de mes étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.29 J'aimerais améliorer les actions que je pose pour développer les attitudes de mes étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

SOUS-SECTION 4.4 – LE CONTEXTE DE MISE EN PLACE DES INTERVENTIONS

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	JE NE SAIS PAS
4.30 Je sens que la coordination du programme ou du département où j'enseigne se préoccupe du développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.31 Je sens que la coordination du programme ou du département où j'enseigne soutient mes interventions visant le développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.32 J'aimerais recevoir plus de soutien de la part de la coordination de mon programme ou de mon département en regard de mes interventions visant le développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	JE NE SAIS PAS
4.33 Je sens que mon établissement se préoccupe du développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.34 J'aimerais que mon établissement accorde une plus grande importance au développement des attitudes des étudiants.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4.35 Indiquez à quel point vous croyez que les étudiants **sont intéressés** à développer leurs attitudes ?

JE CROIS QUE LES ÉTUDIANTS SONT TRÈS INTÉRESSÉS À DÉVELOPPER LEURS ATTITUDES	JE CROIS QUE LES ÉTUDIANTS SONT ASSEZ INTÉRESSÉS À DÉVELOPPER LEURS ATTITUDES	JE CROIS QUE LES ÉTUDIANTS SONT PLUS OU MOINS INTÉRESSÉS AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS ATTITUDES	JE CROIS QUE LES ÉTUDIANTS SONT PEU INTÉRESSÉS À DÉVELOPPER LEURS ATTITUDES	JE CROIS QUE LES ÉTUDIANTS SONT NE SONT PAS INTÉRESSÉS À DÉVELOPPER LEURS ATTITUDES
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

SECTION 5 : DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Cette section du questionnaire a pour but de nous présenter les caractéristiques générales du profil des répondants ayant participé à notre étude. Veuillez noter que ces données demeurent descriptives, seront traitées de façon groupée et confidentielle.

5.1 Quel est votre genre ?

1. Masculin
2. Féminin
3. Je ne veux pas transmettre cette information

5.2 Quelle est votre tranche d'âge ?

1. 24 ans et moins
2. 25 à 34 ans
3. 35 à 44 ans
4. 45 à 54 ans
5. 55 ans et plus
6. Je ne veux pas transmettre cette information

5.3 Combien d'années d'expérience possédez-vous en tant qu'enseignant dans le réseau collégial ?

1. 4 ans et moins
2. 5 à 9 ans
3. 10 à 14 ans
4. 15 à 19 ans
5. 20 à 24 ans
6. 25 à 29 ans
7. 30 ans et plus
8. Je ne veux pas transmettre cette information

5.4 Dans quelle région administrative se trouve votre établissement d'enseignement ?

1. Bas St-Laurent
2. Saguenay-Lac-St-Jean
3. Capitale-Nationale (Québec)
4. Mauricie
5. Estrie
6. Montréal
7. Outaouais (aller à la question 5.5G)
8. Abitibi-Témiscamingue (aller à la question 5.5H)
9. Côte-Nord (aller à la question 5.5I)
10. Nord du Québec (aller à la question 5.5J)
11. Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (aller à la question 5.5K)
12. Chaudière-Appalaches (aller à la question 5.5L)
13. Laval (aller à la question 5.5M)
14. Lanaudière (aller à la question 5.5N)
15. Laurentides (aller à la question 5.5O)
16. Montérégie (aller à la question 5.5P)
17. Centre du Québec (aller à la question 5.5Q)
18. Je ne veux pas transmettre cette information (aller à la section Z, question Z.2)

5.5A À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de La Pocatière
2. Cégep de Matane
3. Cégep de Rimouski
4. Institut maritime du Québec
5. Cégep de Rivière-du-Loup
6. Institut de technologie agroalimentaire, campus de La Pocatière
7. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5B À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep d'Alma
2. Cégep de Chicoutimi
3. Cégep de Jonquière
4. Cégep de St-Félicien*
5. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5C À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Jonquière, Centre d'études collégiales en Charlevoix
2. Cégep de Sainte-Foy
3. Cégep Garneau
4. Cégep Limoilou
5. Cégep de Saint-Lawrence (Champlain Regional College)
6. Campus Notre-Dame-de-Foy
7. Collège Bart
8. Collège Mérici
9. Collège O'Sullivan de Québec
10. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5D À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Trois-Rivières
2. Collège Shawinigan
3. Collège Ellis Campus de Trois-Rivières
4. Collège Laflèche
5. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5E À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Sherbrooke
2. Champlain Regional College (Campus Lennoxville)
3. CDE Collège
4. Institut Desgraff
5. Séminaire de Sherbrooke
6. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5F À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep André-Laurendeau
2. Cégep d'Ahuntsic
3. Cégep de Bois-de-Boulogne
4. Cégep de Saint-Laurent

5. Cégep du Vieux-Montréal
6. Cégep Gérald-Godin
7. Cégep John Abbott
8. Cégep Marie-Victorin
9. Cégep@distance
10. Collège Dawson
11. Collège de Maisonneuve
12. Collège de Rosemont
13. École nationale du meuble et de l'ébénisterie (Montréal)
14. Institut du tourisme et d'hôtellerie du Québec
15. Macdonald College
16. Vanier College
17. Collège Herzog
18. Collège Inter-Dec
19. Collège LaSalle
20. Collège O'Sullivan de Montréal
21. Collège TAV
22. Conservatoire Lassalle
23. École nationale de cirque
24. Institut Grasset
25. Institut Teccart
26. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5G À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de l'Outaouais
2. Collège Héritage
3. Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières
4. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5H À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
2. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5I À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Baie-Comeau
2. Cégep de Sept-Îles
3. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5J À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de St-Félicien*
2. Centre d'Études Collégiales à Chibougamau
3. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5K À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Campus de Carleton-sur-Mer
2. Campus de Gaspé
3. Campus des Iles-de-la-Madeleine
4. Cégep de la Gaspésie et des Iles
5. École des pêches et de l'aquaculture du Québec
6. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5L À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Beauce-Appalaches
2. Cégep de La Pocatière (Centre d'études collégiales de Montmagny)
3. Cégep de Lévis-Lauzon
4. Cégep de Thetford
5. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5M À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep Montmorency
2. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5N À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep régional de Lanaudière à Joliette
2. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption

3. Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
4. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5O À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Saint-Jérôme
2. Cégep Lionel-Groulx
3. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5P À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Granby-Haute-Yamaska
2. Cégep de Sorel-Tracy
3. Cégep de St-Hyacinthe
4. Cégep Valleyfield
5. Cégep Édouard-Montpetit
6. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
7. Champlain Regional College (campus Saint-Lambert-Longueuil)
8. Institut de Technologie agroalimentaire (ITA) Campus de Saint-Hyacinthe)
9. Institut Desgraff (Greenfield Park)
10. Je ne veux pas transmettre cette information

5.5Q À quel cégep travaillez-vous ? (aller à la section Z, question Z.2)

1. Cégep de Drummondville
2. Cégep de Victoriaville
3. École nationale du meuble et de l'ébénisterie (Victoriaville)
4. CDE Collège (Drummondville)
5. Collège Ellis Campus de Drummondville
6. Je ne veux pas transmettre cette information

SECTION Z : SORTIE DU QUESTIONNAIRE

Sortie pour les gens qui ne désirent pas compléter le questionnaire

Vous avez indiqué ne pas vouloir participer à cette étude. Si vous changez d'idée et que vous désirez compléter le questionnaire, veuillez noter que ce dernier demeurera en ligne jusqu'au 30 avril 2013. Vous pourrez cliquer de nouveau sur le lien qui vous a été transmis par courriel afin d'accéder au questionnaire.

*Au plaisir,
L'équipe de recherche.*

Sortie pour les gens ayant complété le questionnaire.

Le questionnaire est maintenant terminé.

Au nom de l'équipe de recherche, nous vous remercions du temps que vous avez investi afin de nous aider dans la réalisation de nos travaux.

Sortie pour les gens ayant un statut autre qu'enseignant.

Vous avez été dirigé vers la sortie du questionnaire. Votre statut professionnel ne correspond pas à la population visée par ce sondage. Vous avez dû recevoir l'invitation pour participer à cette étude par erreur. Nous sommes désolés de cet inconvénient.

*Au plaisir,
L'équipe de recherche.*

Annexe 2

Questionnaire aux responsables ou coordonnateurs de programmes ou de départements

ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DANS LE MILIEU COLLÉGIAL

Questionnaire aux coordonnateurs/responsables de département ou de programme



SECTION 1 : LE DOMAINE DES ATTITUDES

1.1 Indiquez, en une ou deux phrases, ce qu'est une attitude pour vous ?

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	JE NE SAIS PAS
1.2 À votre avis, est-il important pour un travailleur de posséder un certain nombre d'attitudes propre à son domaine professionnel.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	TRÈS IMPORTANT	PLUTÔT IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	JE NE SAIS PAS
1.3 Trouvez-vous important que le domaine des attitudes soit un objet de formation pour un étudiant de niveau collégial?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.4 Trouvez-vous important que les étudiants acquièrent des attitudes propres à leur formation pendant leurs études collégiales ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.5 Trouvez-vous important que les étudiants possèdent des attitudes propres à leur formation lorsqu'ils diplôment de leurs études collégiales ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.6 Trouvez-vous important pour les employeurs que les étudiants développent leurs attitudes pendant leur formation collégiale ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

1.7 Selon vous, acquérir des attitudes est...

1. ... **plus important** pour les étudiants de la formation technique.
2. ... **plus important** pour les étudiants de la formation préuniversitaire.
3. ... **d'égle importance** pour tous les étudiants, peu importe leur formation.
4. Je ne sais pas.

SECTION 2- LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	JE NE SAIS PAS
2.1 De nouvelles attitudes peuvent se développer.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.2 Les attitudes évoluent, elles ne sont pas fixes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.3 Une attitude se développe de la même façon (à partir des mêmes mécanismes) que d'autres objets d'apprentissage (p.ex. : savoir et savoir-faire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2.4 Selon vous, est-il possible pour un étudiant de niveau collégial de développer de nouvelles attitudes en lien avec son orientation professionnelle ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

2.5 Croyez-vous qu'il est possible pour un étudiant de niveau collégial de modifier des attitudes qu'il possède déjà ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

SELON VOUS, IL EST PERTINENT...

2.6 que le **milieu collégial** joue un rôle dans le développement des attitudes des étudiants ?

2.7 que **les enseignants** du milieu collégial travaillent au développement des attitudes des étudiants ?

	TRÈS PERTINENT	PLUTÔT PERTINENT	PEU PERTINENT	PAS DU TOUT PERTINENT	JE NE SAIS PAS
2.6	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.7	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

<i>SELON VOUS, IL EST (PLUS PERTINENT, AUTANT PERTINENT OU MOINS PERTINENT)...</i>	PLUS PERTINENT	AUTANT PERTINENT	MOINS PERTINENT
2.8... de travailler au développement des attitudes (savoir-être) des étudiants qu'au développement de leurs connaissances théoriques (savoir).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2.9... de travailler au développement des attitudes (savoir-être) des étudiants qu'au développement de leurs habiletés (savoir-faire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

	GRANDE IMPORTANCE	ASSEZ D'IMPORTANCE	PEU D'IMPORTANCE	AUCUNE IMPORTANCE	JE NE SAIS PAS
2.10 Selon vous, quel est le niveau d'importance accordé par votre établissement quant au développement des attitudes des étudiant ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.11 Selon vous, quel est le niveau d'importance accordé par votre programme ou département quant au développement des attitudes des étudiants ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2.12 Croyez-vous que les étudiants du collégial **sont intéressés** à développer leurs attitudes?

1. La majorité sont intéressés
2. La plupart sont intéressés
3. Certains sont intéressés
4. Peu sont intéressés
5. Je ne sais pas

2.13 Croyez-vous que les enseignants, de par leur fonction, peuvent influencer le développement de nouvelles attitudes des étudiants dans le cadre de leur enseignement ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

2.14 Croyez-vous que les enseignants peuvent, de par leur fonction, contribuer à modifier des attitudes que les étudiants possèdent déjà ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

SELON VOUS, QUEL POUVOIR POSSÈDENT LES ENSEIGNANTS DU MILIEU COLLÉGIAL POUR INFLUENCER LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES DES ÉTUDIANTS DANS LES ENVIRONNEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUIVANTS ?

	POUVOIR D'INFLUENCE TRÈS FORT	POUVOIR D'INFLUENCE FORT	POUVOIR D'INFLUENCE FAIBLE	POUVOIR D'INFLUENCE TRÈS FAIBLE	JE NE SAIS PAS
2.15 Dans les cours magistraux.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.16 Dans les laboratoires.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.17 Dans les stages.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

SECTION 3 : LES ATTITUDES ET LES INTERVENTIONS À L'ÉCHELLE DES PROGRAMMES ET DES DÉPARTEMENTS

SECTION 3.1 : RÉFLEXION/DISCUSSION SUR LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

3.1 Est-ce que votre programme/département a déjà mené une réflexion sur les attitudes des étudiants?

1. Oui, récemment
2. Oui, il y a longtemps
3. Non
4. Je ne sais pas

3.2 Pourquoi votre programme/département n'a pas mené de réflexion sur les attitudes des étudiants collégiaux (plusieurs choix possibles)

1. Cela n'est pas dans les préoccupations de votre programme/département.
2. Cela n'est pas de la responsabilité de votre programme/département.
3. C'est une préoccupation de votre programme/département, mais l'ampleur de la tâche ne vous a pas encore permis d'y réfléchir.
4. Une réflexion a été faite par certains enseignants à l'échelle des cours, mais ne s'est pas étendue à votre programme/ département.
5. Cette réflexion s'est réalisée par la direction de votre établissement.
6. Peut-être l'a-t-il fait, mais vous n'êtes pas au courant, car cela ne fait pas assez longtemps que vous occupez le poste de coordonnateur/responsable de programme ou de département.
7. Je ne sais pas
8. Autre, précisez : _____

3.2A Est-ce qu'il y a, à votre connaissance, d'autres initiatives réalisées de façon individuelle (par des enseignants de votre programme/département) en regard du développement des attitudes-des étudiants ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.2B Qui est ou qui sont les acteurs de ces initiatives individuelles (plusieurs choix possibles)?

1. Comités matières
2. Groupe d'enseignants
3. Enseignant, de façon individuelle
4. Autre, précisez : _____
5. Je ne sais pas

3.2C Est-ce que votre programme/département a des projets futurs quant au développement des attitudes des étudiants ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.2D Vous avez indiqué avoir certains projets futurs quant au développement des attitudes. Expliquez brièvement quels sont ces projets.

3.2E Selon vous, serait-il pertinent que votre programme/département mène une réflexion sur les attitudes des étudiants?

1. Très pertinent
2. Plutôt pertinent
3. Peu pertinent
4. Pas du tout pertinent

3.3 Quelle est l'origine cette réflexion ?

1. Initiative d'un enseignant de votre programme/département
2. Initiative d'un regroupement d'enseignants de votre programme/département
3. Initiative de votre comité de programme
4. Initiative de votre assemblée départementale
5. C'était la suggestion d'un conseiller pédagogique
6. Demande du milieu du travail / du milieu de stages
7. Demande d'un programme universitaire lié à votre programme d'études
8. Demande de la direction de votre établissement
9. Inscription dans les devis de programmes ministériels

10. Je ne sais pas
11. Autre, précisez : _____

3.4 Avez-vous consulté des ressources autres que les gens de votre programme/département pour vous aider dans cette réflexion sur les attitudes des étudiants (plusieurs choix possibles)

1. Un/des enseignants
2. Un conseiller pédagogique
3. Un membre de la direction
4. Un expert externe à votre établissement
5. Une personne du Ministère
6. Non je n'ai consulté personne
7. Je ne sais pas
8. Autre, précisez : _____

3.5 Dans quel but avez-vous consulté la ou les ressources identifiées à la question précédente (Plusieurs choix possibles)

1. M'informer sur les attitudes
2. Me former sur les attitudes
3. M'aider à élaborer une liste d'attitudes propres à mon programme
4. M'aider à identifier des comportements qui définissent les attitudes
5. Me soutenir dans ma réflexion sur l'enseignement des attitudes
6. M'encadrer dans ma pratique d'enseignement des attitudes
7. M'encadrer dans ma pratique d'évaluation des attitudes
8. Je ne sais pas
9. Autre, précisez : _____

SECTION 3.2 : LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS SPÉCIFIQUES AUX PROGRAMMES/DÉPARTEMENTS

3.6 Veuillez cocher quel est votre statut pour la session en cours

9. Je suis coordonnateur/responsable **de programme**
10. Je suis coordonnateur/responsable **de département**
11. Je suis coordonnateur/responsable **de programme ET de département**

3.7 Vous avez indiqué être à la fois coordonnateur/responsable de programme et de département. Veuillez choisir à quel titre vous désirez remplir la prochaine section du questionnaire ?

1. À titre de coordonnateur/responsable **de programme**
2. À titre de coordonnateur/responsable **de département**

3.8 Veuillez indiquer auprès de quel(s) type(s) de formation votre département intervient principalement ?

1. Formation générale
2. Formation technique
3. Formation préuniversitaire
4. Conjointement à la formation **technique et préuniversitaire**

3.9 Pouvez-vous nous indiquer le nom de votre département ?

Nom de votre département : _____

1. Je ne souhaite pas répondre à cette question

3.10 Est-ce que **votre département** a déjà élaboré une liste d'attitudes que les étudiants collégiaux devraient développer?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.11 De mémoire, nommez les attitudes-qui étaient incluses dans la liste établie par votre département (de 1 attitude jusqu'à un maximum de 7)

Attitude 1 : _____	Attitude 5 : _____
Attitude 2 : _____	Attitude 6 : _____
Attitude 3 : _____	Attitude 7 : _____
Attitude 4 : _____	

3.12 Est-ce qu'il y a au moins un programme lié à votre département pour lequel vous avez établi une liste d'attitudes que les étudiants collégiaux devraient développer?

1. Oui, il y en a plus d'un
2. Oui, il y en a un
3. Non
4. Je ne sais pas

Pour les questions suivantes, veuillez répondre en vous référant à un seul programme lié à votre département et pour lequel vous avez établi une liste d'attitudes (par exemple, celui pour lequel l'exercice est le plus récent)

3.13 Est-ce qu'il y a au moins un programme lié à votre département pour lequel vous avez établi une liste d'attitudes que les étudiants collégiaux devraient développer?

1. Oui, il y en a plus d'un
2. Oui, il y en a un
3. Non
4. Je ne sais pas

3.14 Est-ce que votre programme a déjà établi une liste d'attitudes que les étudiants collégiaux devraient développer

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.15 Pour quel type de formation avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. Formation technique
2. Formation préuniversitaire

3.16 Pour quelle famille de programmes d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. 100 - Techniques biologiques
5. 200 - Techniques physiques
6. 300 - Techniques humaines
7. 400 - Techniques administratives
8. 500 - Techniques artistiques

3.17A Pour quel programme d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes-?

1. 110.A0 – Techniques de prothèses dentaires (2007)
2. 110.B0 – Techniques de denturologie (1997)
3. 111.A0 – Techniques d'hygiène dentaires (1997)
4. 112.A0 – Acuponcture (2002)
5. 120.A0 – Techniques de diététique (2007)

6. 140.A0 – Techniques d'électrophysiologie médicale (1998)
7. 140.B0 - Technologie d'analyses biomédicales (2004)
8. 141.A0 - Techniques d'inhalothérapie (1997)
9. 142.A0 - Technologie de radiodiagnostic (1998)
10. 142.B0 - Technologie de médecine nucléaire (1998)
11. 142.C0 - Technologie de radio-oncologie (1999)
12. 144.A0 - Techniques de réadaptation physique (1997)
13. 144.B0 - Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques (1997)
14. 145.A0 - Techniques de santé animale (1998)
15. 145.B0 - Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique (2004)
16. 145.C0 - Techniques de bioécologie (2006)
17. 147.A0 - Techniques du milieu naturel (2004)
18. 152.A0 - Gestion et exploitation d'entreprise agricole (2000)
19. 153.A0 - Technologie des productions animales (1995)
20. 153.B0 - Technologie de la production horticole et de l'environnement (1995)
21. 153.C0 - Paysage et commercialisation en horticulture ornementale (1996)
22. 153.D0 - Technologie du génie agromécanique (2005)
23. 154.A0 - Technologie des procédés et de la qualité des aliments (2008)
24. 155.A0 - Techniques équinées (1998)
25. 160.A0 - Techniques d'orthèses visuelles (1996)
26. 160.B0 – Audioprothèse (1997)
27. 171.A0 - Techniques de thanatologie (2008)
28. 180.A0 - Soins infirmiers (2007)
29. 180.B0 - Soins infirmiers (2007)
30. 181.A0 - Soins préhospitaliers d'urgence (2006)
31. 190.A0 - Technologie de la transformation des produits forestiers (1997)
32. 190.B0 - Technologie forestière (1998)

3.17B Pour quel programme d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. 210.A0 - Techniques de laboratoire (2001)
2. 210.B0 - Techniques de procédés chimiques (2004)
3. 210.C0 - Techniques de génie chimique
4. 221.A0 - Technologie de l'architecture (2003)
5. 221.B0 - Technologie du génie civil (2003)
6. 221.C0 - Technologie de la mécanique du bâtiment (2003)
7. 221.D0 - Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment (2004)
8. 222.A0 - Techniques d'aménagement et d'urbanisme (2001)
9. 230.A0 - Technologie de la géomatique (2001)
10. 231.A0 - Techniques d'aquaculture (2003)
11. 231.B0 - Technologie de la transformation des produits aquatique (2008)
12. 232.A0 - Technologies des pâtes et papiers (2001)
13. 233.B0 - Techniques du meuble et d'ébénisterie (2002)
14. 235.B0 - Technologie du génie industriel (2006)
15. 235.C0 - Technologie de la production pharmaceutique (2007)
16. 241.12 - Techniques de transformation des matières plastiques (1992)
17. 241.A0 - Techniques de génie mécanique (2000)
18. 241.C0 - Techniques de transformation des matériaux composites (2002)
19. 241.D0 - Technologie de maintenance industrielle (2003)
20. 243.A0 - Technologie de systèmes ordonnés (2007)
21. 243.B0 - Technologie de l'électronique (2007)
22. 243.C0 - Technologie de l'électronique industrielle (2007)
23. 244.A0 - Technologie physique (2002)
24. 248.A0 - Technologie de l'architecture navale (2007)
25. 248.B0 – Navigation (1996)
26. 248.C0 - Techniques de génie mécanique de marine (1996)
27. 260.A0 - Assainissement de l'eau (2002)

- 28. 260.B0 - Environnement, hygiène et sécurité au travail (2002)
- 29. 270.A0 - Technologie du génie métallurgique (2002)
- 30. 271.A0 - Technologie minérale (2008)
- 31. 280.A0 - Techniques de pilotage d'aéronefs (1998)
- 32. 280.B0 - Techniques de construction aéronautique (2000)
- 33. 280.C0 - Techniques de maintenance d'aéronefs (2006)
- 34. 280.D0 - Techniques d'avionique (2007)

3.17C Pour quel programme d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes?

- 1. 310.A0 - Techniques policières (2005)
- 2. 310.B0 - Techniques d'intervention en délinquance (2003)
- 3. 310.C0 - Techniques juridiques
- 4. 310.Z0 - Techniques policières – Cheminement international (2004)
- 5. 310.Z0 - Techniques d'intervention en délinquance – Cheminement international
- 6. 311.A0 - Techniques de sécurité incendie (2008)
- 7. 322.A0 - Techniques d'éducation à l'enfance (2000)
- 8. 351.A0 - Techniques d'éducation spécialisée (2004)
- 9. 384.A0 - Techniques de recherche sociale (2003)
- 10. 388.A0 - Techniques de travail social (2000)
- 11. 391.A0 - Techniques d'intervention en loisir (2000)
- 12. 393.A0 - Techniques de la documentation (1996)

3.17D Pour quel programme d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes?

- 1. 410.A0 - Techniques de la logistique du transport (1999)
- 2. 410.B0 - Techniques de comptabilité et de gestion (2002)
- 3. 410.C0 - Conseil en assurances et en services financiers (2002)
- 4. 410.D0 - Gestion de commerces (2002)
- 5. 411.A0 - Archives médicales (1998)
- 6. 412.A0 - Techniques de bureautique (1999)

7. 414.A0 - Techniques de tourisme (1999)
8. 414.B0 - Techniques du tourisme d'aventure (2003)
9. 420.A0 - Techniques de l'informatique (2000)
10. 430.A0 - Techniques de gestion hôtelière (2005)
11. 430.B0 - Gestion d'un établissement de restauration (2005)
12. 430.Z0 - Gestion d'un établissement de restauration – Cheminement international

3.17E Pour quel programme d'études techniques avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. 551.A0 - Techniques professionnelles de musique et chanson (2005)
2. 561.A0 - Théâtre-Production (1996)
3. 561.B0 - Danse-Interprétation (1999)
4. 561.C0 - Interprétation théâtrale (2001)
5. 561.D0 - Arts du cirque (2004)
6. 570.02 - Design de présentation (1991)
7. 570.A0 - Graphisme (1997)
8. 570.B0 - Techniques de muséologie (1997)
9. 570.C0 - Techniques de design industriel (2000)
10. 570.D0 - Techniques de design de présentation (2007)
11. 570.E0 - Techniques de design d'intérieur (2006)
12. 570.F0 – Photographie (2007)
13. 571.A0 - Design de mode (1997)
14. 571.B0 - Gestion de la production du vêtement (2000)
15. 571.C0 - Commercialisation de la mode (1999)
16. 571.Z0 - Commercialisation de la mode – Cheminement International
17. 573.A0 - Techniques de métiers d'art (2004)
18. 574.A0 - Dessin animé (1999)
19. 574.B0 - Techniques d'animation 3D et de synthèse d'images (2002)

20. 581.A0 - Infographie en préimpression (2000)

21. 581.B0 - Techniques de l'impression (2003)
22. 581.C0 - Gestion de projet en communications graphiques (2007)
23. 582.A1 - Techniques d'intégration multimédia (2002)
24. 589.A0 - Techniques de production et de postproduction télévisuelles (2003)
25. 589.B0 - Techniques de communication dans les médias (2003)

3.18 Pour quel programme de formation préuniversitaire avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. Sciences de la nature.
2. Sciences informatiques et mathématiques.
3. Sciences humaines
4. Arts et lettres
5. Musique
6. Danse
7. Arts visuels
8. Sciences, lettres et arts
9. Histoire et civilisation
10. Programme d'études préuniversitaire à double cheminement
11. Programme d'études du baccalauréat international

3.19A Pour quel programme de formation préuniversitaire à double cheminement avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. Sciences de la nature et musique
2. Sciences de la nature et sciences humaines
3. Sciences de la nature et arts plastiques
4. Sciences de la nature et arts visuels
5. Sciences de la nature et arts et lettres
6. Sciences humaines et musique
7. Sciences humaines et arts plastiques
8. Sciences humaines et arts visuels
9. Sciences humaines et danse
10. Sciences humaines et arts et lettres
11. Arts et lettres et musique
12. Arts et lettres et arts plastiques
13. Arts et lettres et arts visuels
14. Arts et lettres et danse

15. Musique et arts plastiques
16. Musique et arts visuels
17. Musique et danse
18. Danse et arts plastiques
19. Danse et arts visuels
20. Histoire et civilisation et arts et lettres

3.19B Pour quel programme du baccalauréat international avez-vous établi cette liste d'attitudes?

1. Sciences de la nature
2. Sciences humaines
3. Arts et lettres

3.20 De mémoire, nommez les attitudes-qui étaient incluses dans la liste établie pour ce programme (de 1 attitude jusqu'à un maximum de 7).

Attitude 1 : _____ Attitude 2 : _____ Attitude 3 : _____ Attitude 4 : _____	Attitude 5 : _____ Attitude 6 : _____ Attitude 7 : _____
--	--

3.21 Parmi les attitudes incluses dans la liste de votre programme/département, y en avait-il certaines qui étaient prescrites?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

3.22 Qui a prescrit ces attitudes à votre programme/département (plusieurs choix possibles) ?

1. Un ordre professionnel
2. Un organisme externe
3. Le Ministère
4. Votre établissement
5. Autre, précisez : _____
6. Je ne sais pas

3.23 En lien avec cette liste d'attitudes, quelles sont les démarches que votre programme/département a réalisées?

1. Sélectionner les attitudes à développer
2. Définir les comportements qui permettent de décrire ces attitudes
3. Déterminer pour chaque cours les attitudes qui seront enseignées
4. Déterminer le niveau d'importance de chacune des attitudes enseignées
5. Inscrire dans les plans cadres les attitudes à développer
6. Élaborer des paramètres pour l'enseignement des attitudes
7. Élaborer des paramètres pour l'évaluation des attitudes
8. Former les enseignants du programme/département
9. Autre, précisez : _____

3.24 À votre connaissance, est-ce que les attitudes professionnelles listées par votre programme/département sont intégrées par les enseignants dans leurs cours?

1. Majoritairement
2. Partiellement
3. Très peu
4. Je ne sais pas

3.25 Malgré que votre programme/département n'ait pas constitué de liste d'attitudes, est-ce que votre travail sur le sujet vous a conduit à faire d'autres réalisations ? (Plusieurs choix possibles)

1. Inscrire dans les plans cadres des attitudes à développer
2. Élaborer des paramètres pour l'enseignement des attitudes
3. Élaborer des paramètres pour l'évaluation des attitudes
4. Former les enseignants du programme/département
5. Autre, précisez : _____

3.26 Croyez-vous qu'il existe certaines attitudes que TOUS les étudiants collégiaux devraient développer et ce, **peu importe leur programme de formation** ?

4. Oui
5. Non
6. Je ne sais pas

3.27 Quelles sont, à votre avis, les attitudes que TOUS les étudiants collégiaux devraient développer et ce, **peu importe leur programme de formation** (vous pouvez nommer de 1 attitude jusqu'à un maximum de 5) ?

Attitude 1 : _____ Attitude 2 : _____ Attitude 3 : _____	Attitude 4 : _____ Attitude 5 : _____
--	--

SECTION 4 : DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

4.1 Quel est votre genre ?

- 1. Masculin
- 2. Féminin
- 3. Je ne veux pas transmettre cette information

4.2 Quelle est votre tranche d'âge ?

- 1. 24 ans et moins
- 2. 25 à 34 ans
- 3. 35 à 44 ans
- 4. 45 à 54 ans
- 5. 55 ans et plus
- 6. Je ne veux pas transmettre cette information

4.3 Combien d'années d'expérience possédez-vous dans le réseau collégial ?

- 1. 4 ans et moins
- 2. 5 à 9 ans
- 3. 10 à 14 ans
- 4. 15 à 19 ans
- 5. 20 à 24 ans
- 6. 25 à 29 ans
- 7. 30 ans et plus
- 8. Je ne veux pas transmettre cette information

4.3A Combien d'années d'expérience possédez-vous à titre de coordonnateur/responsable de département ou de programme (si vous occupez les deux fonctions, indiquez le nombre d'années d'expérience le plus grand) ?

1. Moins d'un an
2. 1 à 2 ans
3. 3 à 5 ans
4. 6 à 9 ans
5. 10 ans et plus
6. Je ne veux pas transmettre cette information

4.4 Dans quelle région administrative se trouve votre établissement d'enseignement ?

1. Bas St-Laurent
2. Saguenay-Lac-St-Jean
3. Capitale-Nationale
4. Mauricie
5. Estrie
6. Montréal
7. Outaouais
8. Abitibi-Témiscamingue
9. Côte-Nord
10. Nord du Québec
11. Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine
12. Chaudière-Appalaches
13. Laval
14. Lanaudière
15. Laurentides
16. Montérégie
17. Centre du Québec
18. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5A À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de La Pocatière
2. Cégep de Matane
3. Cégep de Rimouski
4. Institut maritime du Québec
5. Cégep de Rivière-du-Loup
6. Institut de technologie agroalimentaire, campus de La Pocatière
7. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5B À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep d'Alma
2. Cégep de Chicoutimi
3. Cégep de Jonquière
4. Cégep de St-Félicien*
5. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5C À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Jonquière, Centre d'études collégiales en Charlevoix
2. Cégep de Sainte-Foy
3. Cégep Garneau
4. Cégep de Limoilou
5. Cégep de Saint-Lawrence (Champlain Regional College)
6. Campus Notre-Dame-de-Foy
7. Collège Bart
8. Collège Mérici
9. Collège O'Sullivan de Québec
10. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5D À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Trois-Rivières
2. Collège Shawinigan
3. Collège Ellis Campus de Trois-Rivières
4. Collège Laflèche
5. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5E À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Sherbrooke
2. Champlain Regional College (Campus Lennoxville)
3. CDE Collège
4. Institut Desgraff
5. Séminaire de Sherbrooke
6. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5F À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep André-Laurendeau
2. Cégep d'Ahuntsic

3. Cégep de Bois-de-Boulogne
4. Cégep de Saint-Laurent
5. Cégep du Vieux-Montréal
6. Cégep Gérald-Godin
7. Cégep John Abbott
8. Cégep Marie-Victorin
9. Cégep@distance
10. Collège Dawson
11. Collège de Maisonneuve
12. Collège de Rosemont
13. École nationale du meuble et de l'ébénisterie (Montréal)
14. Institut du tourisme et d'hôtellerie du Québec
15. Macdonald College
16. Vanier College
17. Collège Herzing
18. Collège Inter-Dec
19. Collège LaSalle
20. Collège O'Sullivan de Montréal
21. Collège TAV
22. Conservatoire Lassalle
23. École nationale de cirque
24. Institut Grasset
25. Institut Teccart
26. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5G À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de l'Outaouais
2. Collège Héritage
3. Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières
4. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5H À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
2. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5I À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Baie-Comeau
2. Cégep de Sept-Îles
3. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5J À quel cégep travaillez-vous ?

1. Centre d'Études Collégiales à Chibougamau
2. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5K À quel cégep travaillez-vous ?

1. Campus de Carleton-sur-Mer
2. Campus de Gaspé
3. Campus des Iles-de-la-Madeleine
4. Cégep de la Gaspésie et des Iles
5. École des pêches et de l'aquaculture du Québec
6. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5L À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Beauce-Appalaches
2. Cégep de La Pocatière (Centre d'études collégiales de Montmagny)
3. Cégep de Lévis-Lauzon
4. Cégep de Thetford
5. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5M À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep Montmorency
2. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5N À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep régional de Lanaudière à Joliette
2. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption
3. Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
4. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5O À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Saint-Jérôme
2. Cégep Lionel-Groulx
3. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5P À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Granby-Haute-Yamaska
2. Cégep de Sorel-Tracy
3. Cégep de St-Hyacinthe
4. Cégep Valleyfield
5. Cégep Édouard-Montpetit
6. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
7. Champlain Regional College (campus Saint-Lambert-Longueuil)
8. Institut de Technologie agroalimentaire (ITA) Campus de Saint-Hyacinthe)
9. Institut Desgraff (Greenfield Park)
10. Je ne veux pas transmettre cette information

4.5Q À quel cégep travaillez-vous ?

1. Cégep de Drummondville
2. Cégep de Victoriaville
3. École nationale du meuble et de l'ébénisterie (Victoriaville)
4. CDE Collège (Drummondville)
5. Collège Ellis Campus de Drummondville
6. Je ne veux pas transmettre cette information

SECTION Z : SORTIE DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est maintenant terminé.

Au nom de l'équipe de recherche, nous vous remercions du temps que vous avez investi afin de nous aider dans la réalisation de nos travaux.