

L DÉVELOPPEMENT D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES HABILITÉS SOCIO-PROFESSIONNELLES D'ORDRE AFFECTIF EN TECHNIQUES HUMAINES

Sylvie Grisé

Professeure - Département d'Éducation spécialisée - Collège de Rimouski

Daniel Trottier

Professeur - Département d'Éducation spécialisée - Collège de Rimouski

On parle beaucoup de compétences ces temps-ci... Plusieurs enseignantes et enseignants travaillent ferme à définir (et à tenter de traduire dans la réalité de l'enseignement quotidien...) les compétences particulières liées à la maîtrise des fonctions techniques et les compétences générales associées à la formation fondamentale.

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

Pour notre part, nous nous sommes particulièrement intéressés à la dimension socio-affective des compétences. Nous complétons actuellement la première année d'une recherche de trois ans subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) qui vise le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1. À partir des compétences exigées par la profession, identifier et définir les habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif à développer chez un intervenant en techniques humaines.
2. Formuler de façon séquentielle et opérationnelle des objectifs d'ordre affectif liés au développement des habiletés professionnelles déjà identifiées.
3. Valider ces objectifs d'ordre affectif sur les plans pertinence et importance auprès des personnes ressources appropriées.
4. Élaborer un modèle d'enseignement d'ordre affectif:
 - a- développer les phases de l'apprentissage significatif pour le domaine affectif
 - b- développer des pratiques d'intervention appropriées aux phases de l'apprentissage significatif par l'agencement des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage

c- proposer des instruments de mesure permettant d'évaluer l'atteinte par les élèves des objectifs d'ordre affectif.

5. Mettre en oeuvre et évaluer l'implantation du modèle d'enseignement.

LES HABILITÉS SOCIO-PROFESSIONNELLES

Au point de départ, nous visions à identifier les attitudes professionnelles appropriées aux fonctions d'une éducatrice ou d'un éducateur spécialisé. Mais très rapidement et à partir de multiples sources, nous nous sommes rendus compte que ce que nous recherchions était pertinent à toutes les disciplines qui fournissent des services de première ligne à une clientèle donnée. Nous avons donc élargi notre cueillette d'informations aux intervenants, formateurs et gestionnaires de quatre champs professionnels : Éducation spécialisée, Techniques policières, Travail social et Techniques d'éducation en service de garde, qui regroupaient, en 1992, 78% des élèves inscrits en techniques humaines (...mais nous sommes fondamentalement convaincus que de nombreuses autres disciplines font appel à ce même ensemble d'habiletés et qu'il n'y a aucunement lieu de se cloisonner dans une sur-spécialisation artificielle).

Une autre modification s'est aussi ajoutée au programme initial : nous voulions identifier une liste d'attitudes professionnelles valides, mais les attitudes étant des représentations mentales, issues de l'expérience et exerçant une influence directive ou dynamique sur le comportement, elles ne sont pas une fin ou un objectif en soi : elles sont plutôt une manière (choisie plus ou moins consciemment) de faire les choses qui prennent toute leur signification dans la mesure où elles sont appliquées à des comportements professionnels spécifiques. Les attitudes sont donc précédées, lorsqu'on les considère sous l'angle de leur exercice professionnel, par un niveau d'action plus général, soit celui des *habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif*. Il convient alors dans un premier temps d'identifier et de définir ces ensembles, de préciser les objets spécifiques liés à chacun de ces ensembles, et par la suite seulement d'en dériver les attitudes pertinentes. Une telle approche permettra de contextualiser l'apprentissage en fournissant un cadre de référence où les démarches de l'enseignant et de l'é-

lève sont guidées par les exigences quotidiennes de compétence.

Nous avons donc établi les définitions provisoires suivantes:

1. Une habileté socio-professionnelle d'ordre affectif est constitué d'un ensemble de processus clés mis en oeuvre par l'intervenant lui assurant la maîtrise efficace de la dimension socio-affective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé.
2. Dans une perspective de formation professionnelle, c'est un objet d'apprentissage d'ordre affectif assurant l'acquisition par l'élève de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles appropriées à une action personnelle efficace dans une famille de situations professionnelles.

LES OBJETS D'APPRENTISSAGE

Notre démarche nous a permis d'identifier trois catégories d'objets d'apprentissage auxquelles nous avons associé des habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif spécifiques:

- 1- la dimension *Personnalité* (via l'ouverture à l'expérience, la prise en charge personnelle, l'action sur l'environnement),
- 2- la dimension *Relation avec le milieu*, (via l'être en relation, l'acceptation, l'adaptation, la réaction socio-affective, la prise en charge d'autrui),
- 3- la dimension *Engagement professionnel* (via l'engagement structurel, l'engagement axiologique et l'engagement éthique).

Nous avons élaboré la liste des habiletés professionnelles à partir:

- des relevés de lecture d'auteurs s'exprimant sur la formation (générale et professionnelle), de rapports et publications de recherches, d'analyses, de recommandations d'organismes ministériels (Conseil supérieur, Conseil des Collèges)
- des objectifs et contenus des différents programmes
- de la description des fonctions professionnelles
- de synthèses des attentes des organismes ou associations d'employeurs

Nous avons ensuite procédé à la validation de ce profil d'habiletés socio-professionnelles par le moyen d'entrevues auprès d'intervenants, de formateurs et gestionnaires des disciplines retenues dans différentes régions du Québec. Après une première analyse des données recueillies, les dimensions identifiées sont largement confirmées. Nous verrons par la suite à transformer ces habiletés en objectifs affectifs valides.

LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT

Le modèle d'enseignement auquel nous travaillons actuellement puise son organisation dans le développement d'un modèle de changement planifié en éducation (Savoie-Zajc, 1993). Dans le cadre d'une approche systémique, il s'agit du modèle de création de réseaux, qui permet de se représenter les interactions du système utilisateur (l'élève) et du système ressources (le milieu et l'agent de formation).

Le processus de changement tel que défini par Savoie-Zajc, (1993) est fondamental dans l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif, et par conséquent d'attitudes professionnelles, car elle implique une modification, une altération profonde et durable chez l'élève. La dimension observable du changement coïncide avec une modification des fonctions accomplies par l'élève, ou une nouvelle orientation de l'élève dans l'environnement avec lequel il est en interaction. On retrouvera, sous-jacentes, les attitudes ainsi que les valeurs qui accompagnent les comportements, ce qui recoupe nos préoccupations initiales. L'articulation d'un modèle de changement planifié nous fournit donc un cadre de référence bien organisé.

Nous pouvons ainsi définir :

- Les caractéristiques significatives du changement, dont l'analyse permet de prévoir dans quelle mesure l'innovation sera acceptée.
- Les unités de changement concernées: l'individu, le groupe, l'institution (dans son sens large) ainsi que la culture professionnelle.
- Les bénéficiaires du changement auquel il est possible d'appliquer, selon leurs caractéristiques, un cadre conceptuel pour mieux comprendre la situation.
- Les agents de changement avec leurs caractéristiques et le rôle qu'ils jouent.
- Et enfin un ensemble de stratégies à mettre en place selon les fins poursuivies.

Une identification claire de toutes les composantes de la situation de changement ainsi que leur rôle et interactions dynamiques respectifs nous fourni donc un cadre de référence pertinent pour l'élaboration du modèle d'enseignement .

1. Développer l'apprentissage significatif

Dans notre mémoire de présentation de projet soumis en janvier 1993, nous avons affirmé que l'apprentissage significatif constituait le processus essentiel de l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles. On y retrouvait chronologiquement la perception sélective des stimuli, la constitution d'une représenta-

tion mentale abstraite et la création d'une signification psychologique subjective individuelle.

À partir des modèles d'enseignement basés sur le traitement de l'information, nous avons dérivé un ensemble d'opérations, d'instruments de réflexion et d'action applicables par l'élève, de manière systématique et dans des circonstances variées, à tous les objets d'enseignement d'ordre affectif : ce sont les *habiletés professionnelles instrumentales*, de nature cognitive pour la plupart, mais appliquées à des objets affectifs. La taxonomie de Palkiewicz (1986) est un exemple représentatif de ce type d'habiletés.

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

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

L'apprentissage significatif ne peut cependant se réaliser seul, de lui-même; il lui faut un élément moteur,

d'autant plus important qu'il permet de passer de la voie périphérique à la voie centrale. Cet élément moteur, c'est le *gain*. Une attitude ne pourra s'acquérir ou se modifier que si le résultat du processus fournit à l'élève un bénéfice personnel qui excède les coûts occasionnés par le changement. Une satisfaction significativement plus importante d'un besoin, ou la satisfaction d'un besoin d'ordre plus élevé constituent un gain suffisant pour encourager à l'acquisition de nouvelles attitudes. Nous avons donc développé à cet effet un algorithme du processus d'évaluation du changement d'attitude qui sera intégré régulièrement aux activités d'apprentissage.

Nous devons finalement souligner que le concept d'apprentissage significatif, l'élément central de notre modèle d'enseignement, est de nature multi-dimensionnelle...

- parce qu'il doit nécessairement tenir compte de toutes les dimensions pertinentes de la réalité de l'élève,
- parce qu'il doit être flexible en prenant comme point de départ le niveau réel des habiletés socio-affectives de l'élève,
- parce qu'il doit permettre tout naturellement un cheminement progressif dans les démarches d'enseignement et les démarches d'apprentissage en utilisant les séquences taxonomiques d'ordre cognitif pour traiter des objets d'ordre affectif,
- parce qu'il doit offrir une voie qui permet de passer des apprentissages à motivation extrinsèque vers des apprentissages à motivation intrinsèque.

2. Stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage

Le travail d'exploration des pistes possibles dans ces deux domaines est amorcé. Notre objectif est de déterminer les lignes directrices qui guideront le choix et l'élaboration des stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage, autant dans les cours, les cours ateliers que dans les stages (Tardif, 1992).

Au niveau de l'enseignement, le modèle devra tenir compte des variables suivantes:

- Créer un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève
- Créer un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives
- Créer un environnement axé sur l'organisation des connaissances

Au niveau de l'apprentissage, les variables suivantes sont à considérer:

- L'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances

- . L'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations
- . L'apprentissage exige l'organisation des connaissances

Au niveau de l'évaluation, nous retenons les variables suivantes:

- . L'évaluation est fréquente
- . L'évaluation concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives
- . L'évaluation est souvent formative, parfois sommative

3. Instruments de mesure des apprentissages réalisés

Nous avons actuellement déterminé les premières caractéristiques de l'évaluation du processus d'apprentissage significatif. Les objets d'évaluation, qui auront un effet déterminant sur la procédure employée, sont les suivants:

- . La connaissance des habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif.
- . La capacité d'utiliser les habiletés professionnelles d'ordre instrumental sur les objets d'enseignement d'ordre socio-affectif.
- . La capacité d'utiliser les habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif.
- . Le développement et l'utilisation d'habiletés métacognitives.

Il nous faut donc élaborer des instruments pour évaluer les connaissances acquises d'une part, et d'autre part pour évaluer l'exercice d'habiletés professionnelles spécifiques et métacognitives.

Le ou les instruments devront permettre la mesure individuelle formative, être multi-dimensionnels et avoir une capacité diagnostique, de façon à fournir à l'élève les informations nécessaires à la régulation de ses apprentissages. Utilisés à quelques reprises durant un semestre, ils devraient aussi mener à une évaluation sommative finale pour la période considérée.

Puisque nous considérons que l'enseignement et l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif doivent se faire autant dans les cours, les cours ateliers que dans les stages, et tout au long de la formation, nos instruments d'évaluation devront tenir compte des caractéristiques de chacun de ces lieux d'évaluation. Nous travaillons actuellement en collaboration avec un spécialiste de la mesure des attitudes à développer:

- . tous les paramètres généraux du processus d'évaluation,

- . tous les paramètres spécifiques du ou des outils appropriés à chaque tâche,
- . une articulation claire de la progression des étapes d'évaluation.

IMPLANTATION ET ÉVALUATION DU MODÈLE D'ENSEIGNEMENT

En décembre 1994, une rencontre de formation est prévue avec les enseignantes et enseignants volontaires qui appliqueront le modèle en janvier 1995. Cette formation se fera à partir du guide pédagogique et du guide d'activités élaborés et terminés durant le semestre d'automne 1994.

1. L'implantation

L'implantation, de janvier à mai 1995, se fera dans les cours, cours ateliers et les stages éventuels assumés par les formateurs volontaires dans les quatre disciplines visées par la recherche. Les chercheurs participeront également à cette implantation, tout en fournissant un suivi et du support aux groupes de formateurs. Deux rencontres à cet effet sont prévues, à la cinquième et à la onzième semaine de la session. Les formateurs seront pourvus de fiches de «réflexion-rapport-critique» hebdomadaires qui serviront de matériel de base à ces rencontres.

La mise sur pied d'un système de communication et d'échange de ce matériel par télécopieur pourrait permettre aux chercheurs de recevoir et transmettre toute l'information requise par chacun dans des délais très courts, assurant ainsi une régulation rapide des démarches individuelles.

2. L'évaluation de l'implantation du programme d'intervention

L'évaluation de l'implantation vise à décrire le déroulement réel du programme proposé. Prévue pour mai 1995, cette opération vise à déterminer avec l'aide d'outils de mesure conçus pour cette tâche :

1. La participation réelle de la population-cible (les formateurs volontaires) à l'entreprise, en identifiant :
 - les caractéristiques vécues de cette participation
 - les «coûts» de cette participation, notamment en termes de temps et d'efforts consentis à la préparation et à la prestation
2. Les caractéristiques réelles de la formation transmise aux élèves, en identifiant :
 - le niveau d'accessibilité de la démarche à l'élève
 - la durée des activités de formation entreprises
 - la réalisation des opérations
 - le contenu abordé et le matériel utilisé
3. La pertinence...

- du modèle d'enseignement développé (concepts et articulation)
- des approches et stratégies pédagogiques proposées
- des activités graduées de formation

Les outils envisagés actuellement pour cette opération sont le questionnaire individuel et l'entrevue de groupe.

CONCLUSION

Notre principal souci a été d'établir un fil conducteur qui permettrait aux formatrices et formateurs de comprendre «comment ça marche...», de saisir assez facilement l'articulation des processus impliqués, les étapes de formation, les moyens utilisables. Il faut aussi que les élèves s'y retrouvent, que la démarche se tienne du début à la fin puisqu'une véritable formation dans le domaine affectif ne saurait se faire sans une prise en charge responsable de leur part.

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

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

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

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

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

MARZANO, et al. (1988), *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*, Alexandria, ASCD, 162 p.

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

SAVOIE-SZAJC, Lorraine (1993), *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal: Les Éditions Logiques, 247 p.

TARDIF, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Les Éditions Logiques, 474 p. ❖

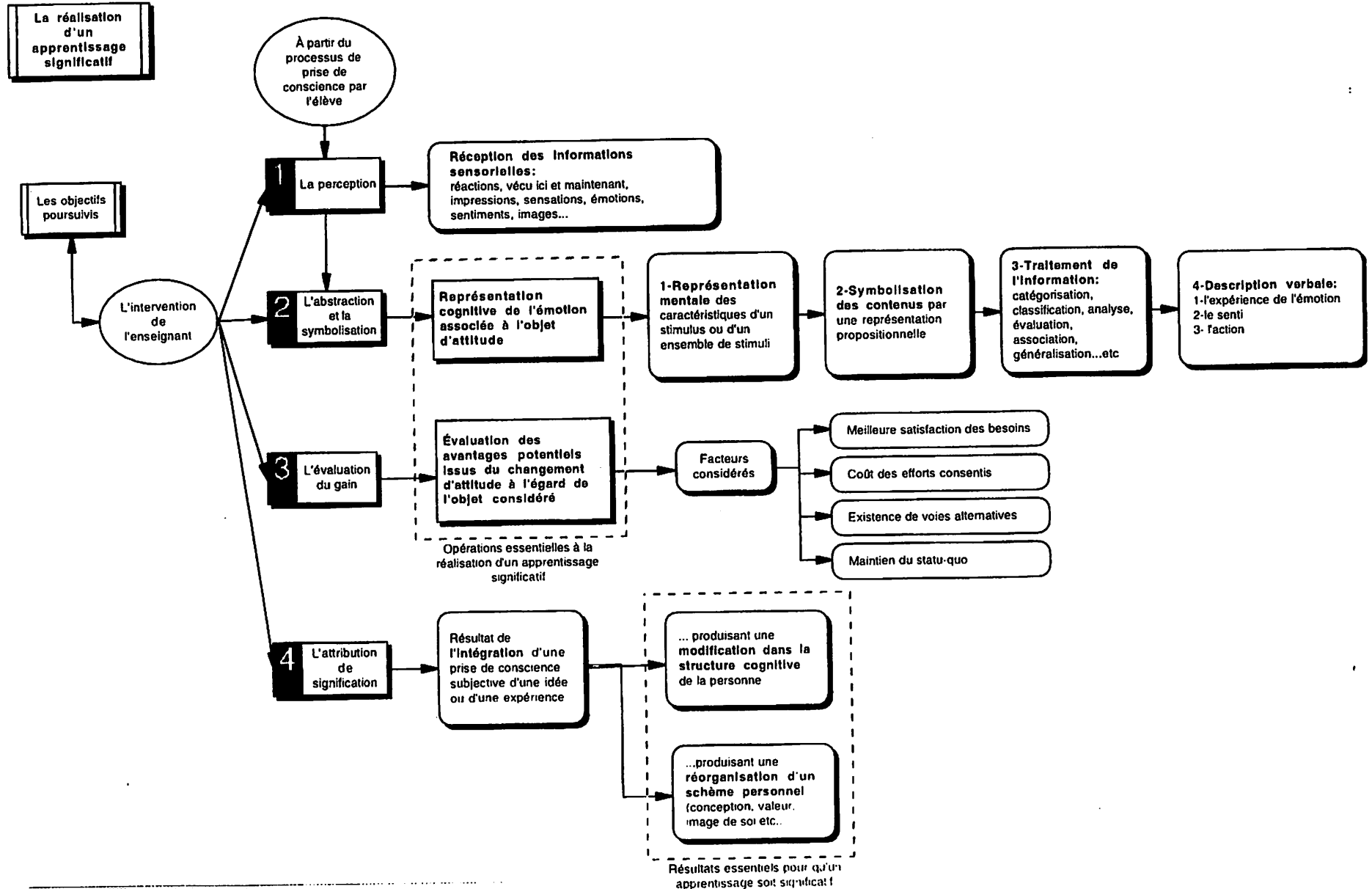


Schéma dynamique d'un apprentissage significatif