

Actes du 15^e colloque de l'AQPC

Pour s'y **RETROUVER**,
POUR se retrouver
Le renouveau de l'enseignement collégial

8C43

**L'enseignement des habiletés professionnelles
d'ordre socio-affectif en techniques humaines**

par
Sylvie GRISÉ, Daniel TROTTIER
professeurs
Cégep de Rimouski



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en techniques humaines

par **Sylvie Grisé**
Daniel Trottier
Collège de Rimouski

1.0 Les questions de recherche

Le projet de recherche PAREA Développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en techniques humaines, que nous menons actuellement, vise essentiellement à élaborer un modèle d'enseignement basé sur la construction active par l'élève de représentations affectives personnelles. Il favorise l'apprentissage de onze habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en assurant une démarche progressive. Il comprend les contenus de formation, les étapes de l'apprentissage significatif, les stratégies, techniques et formules d'enseignement, les instruments de mesure et les outils pédagogiques.

Une expérience d'implantation du modèle d'enseignement, tout juste terminée, ainsi que l'évaluation qui en sera faite devraient nous permettre de répondre aux questions de recherche suivantes:

Question générale de recherche :

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

Question spécifique :

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

2.0 Les habiletés et les profils

Notre démarche nous avait d'abord amené à identifier trois objets de recherche auxquels nous avons associé des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif : la dimension *Personnalité*, la dimension *Relation avec le milieu*, et la dimension *Engagement professionnel*. À chacune de ces dimensions se greffent des habiletés professionnelles spécifiques :

- La dimension *Personnalité*
 - L'ouverture à l'expérience
 - La prise en charge personnelle
 - Le recours à l'environnement
- La dimension *Relation avec le milieu*
 - La relation interpersonnelle
 - L'acceptation de l'autre
 - L'adaptation personnelle
 - La réaction socio-affective
 - La prise en charge de l'autre
- La dimension *Engagement professionnel*
 - L'engagement dans le milieu
 - L'engagement axiologique
 - L'engagement éthique

Les onze habiletés professionnelles ont été esquissées à partir de relevés de lecture, de rapports et de publications de recherches, d'analyse des recommandations d'organismes ministériels (Conseil supérieur, Conseil des Collèges), d'objectifs et de contenus de différents programmes, de la description des fonctions professionnelles et de synthèses des attentes des

organismes ou des associations d'employeurs.

Afin de procéder à une première validation, des entrevues ont été réalisées jusqu'en avril 1994 auprès d'intervenants, de formateurs et de gestionnaires associés aux populations visées (Techniques d'éducation spécialisée, Techniques policières, Techniques d'éducation en service de garde et Techniques de travail social). La compilation et l'analyse des contenus des entrevues, en juin et en septembre 1994, ont permis de valider l'*identification* des habiletés proposées et leur *formulation*.

Une seconde validation, réalisée à partir d'un questionnaire soumis à une population élargie d'intervenants, de formateurs et de gestionnaires a précisé le *classement hiérarchique* des habiletés.

L'exploitation des données recueillies nous a également permis de construire des profils illustrant l'*importance relative de chaque habileté* pour chacune des disciplines. Nous devons souligner que la corrélation moyenne calculée à partir de la comparaison de tous les profils entre eux est de .809.

Ces données nous amènent à croire que les habiletés professionnelles d'ordre affectif que nous avons identifiées sont des compétences de base nécessaires à tous les intervenants qui offrent des services à une clientèle, qu'il s'agisse d'intervention, de gestion ou d'éducation.

3.0 Les fondements théoriques

Notre recherche s'appuie sur l'existence chez l'individu des structures affective et cognitive, ainsi que sur les relations entre attitudes et comportements.

3.1 Les structures affective et cognitive

1- Chaque personne est dotée de deux structures :

- une structure *affective* (Eagly et Chaiken, 1993; Bujold, 1991), construite à partir des valeurs, des attitudes, des comportements, des habitudes.
- une structure *cognitive* (Jones, 1987), conjuguant la structure des opérations, (i.e. la pensée critique, la pensée créative, les processus intellectuels et les habiletés intellectuelles) avec la structure des connaissances (les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles).

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

L'apprentissage d'ordre affectif est possible par l'*utilisation des habiletés intellectuelles sur les matériaux de base d'ordre affectif* (tels les émotions, les sentiments, les intérêts, les croyances, les convictions...). Ces habiletés vont permettre de réaliser des opérations cognitives menant de la prise de conscience à l'utilisation appropriée de l'affectivité en situation professionnelle.

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

3.2 Les composantes de la relation attitude-comportement

3.2.1 L'habitude :

L'*habitude* est une séquence de comportements relativement automatisée survenant sans que l'individu énonce des directives conscientes (Triandis, 1977, 1980). L'acquisition par l'élève d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif et leur transformation en habitude sont deux objectifs à atteindre. La formulation suivante pourra donc être utilisée pour un objectif d'ordre affectif: «L'élève aura l'habitude de...» (Bujold, 1991).

3.2.2 L'attitude :

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

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

3.2.3 Les valeurs personnelles :

Les *valeurs personnelles* déterminent l'importance relative que la personne accorde aux objets, aux personnes et aux phénomènes qui l'entourent. Ces valeurs sont largement déterminées par les besoins de la personne, à la fois ceux qui furent transmis à la naissance et ceux qui sont issus des multiples contacts de la personne avec l'environnement (Bujold, 1982).

3.2.4 Les conséquences anticipées :

Les conséquences sont les résultats anticipés que la personne prévoit si elle s'engage dans le comportement envisagé. Les conséquences peuvent être évaluées selon leur degré de désirabilité.

1- *Les conséquences utilitaires* sont assimilées aux avantages et aux inconvénients anticipés lors de la mise en oeuvre du comportement.

2- *Les conséquences normatives* sont de deux ordres :

a) Elles sont d'abord constituées de l'approbation ou de la désapprobation attendue des personnes significatives de l'entourage face à la mise en oeuvre du comportement.

b) Elles sont également issues des sentiments de satisfaction ou de culpabilité qui découlent du respect ou de la transgression des règles morales internes de la personne que le comportement envisagé permet de prévoir.

3- *Les conséquences liées à son image personnelle* surviennent lorsque les conséquences attendues en terme d'avantages et d'inconvénients touchent des dimensions centrales du concept de soi. Cette catégorie de conséquences anticipées, suite à la mise en oeuvre du comportement envisagé, permet de confirmer ou d'infirmer le concept de soi.

3.2.5 L'intention :

L'intention découle d'attitudes positives à l'égard du comportement, mais elle peut être tempérée par la prise en compte des contraintes véhiculées dans la situation immédiate (Ajzen, 1987, 1988), ou encore par la notion qu'a l'individu de sa propre efficacité (Bandura, 1977).

L'évaluation des conséquences normatives et des conséquences liées à l'image de soi peut aussi amener l'individu à se construire une intention (plus ou moins forte) d'adopter un comportement, compte tenu que l'impact des conséquences le touche intrinsèquement.

Ainsi la personne peut avoir une attitude très positive à l'égard du comportement, mais décider de ne pas s'y engager à cause des conséquences de tous ordres, d'un manque d'habileté, de ressources, de coopération etc.... (Biddle et al., 1987 ; Charng et al., 1988).

4.0 La démarche d'apprentissage

Pour construire une démarche d'apprentissage, il fallait d'abord élaborer un ensemble d'objectifs affectifs valides. La validation des objectifs affectifs s'est appuyée sur trois dimensions différentes.

1- Sur la dimension du contenu

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

2- Sur la dimension de la cohérence logique

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

3- Sur la dimension de la formulation

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

Le processus de validation s'est déroulé en octobre et novembre 1994.

Nous avons ensuite développé une façon d'apprendre les habiletés du domaine affectif.

Les principes de base sur lesquels s'appuie l'apprentissage significatif ont d'abord été précisés :

- Nécessité pour l'élève de se construire une *représentation affective* de la situation vécue
- Utilisation des opérations cognitives pour *traiter des objets d'ordre affectif*
- *Rôle déterminant de l'émotion* dans l'élaboration des comportements
- Responsabilité de l'élève dans *l'appréciation de ses comportements* en regard des comportements professionnels attendus
- Responsabilité de l'élève dans *l'atteinte de comportements* traduisant la maîtrise progressive d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif
- *Progression dans le niveau de difficulté* des situations professionnelles expérimentées.

Côté (1987) nous a ensuite permis de bien identifier les principaux éléments de l'apprentissage significatif.

- *La structure cognitive* est composée de l'ensemble des connaissances interreliées dans l'esprit de l'élève et de l'ensemble des opérations intellectuelles dont il dispose.
- *La structure affective* est constituée des habitudes, attitudes et valeurs qui sont reliées les unes aux autres de façon

particulière dans l'esprit de l'élève, et qui influencent l'élaboration éventuelle des comportements.

- *L'expérience* se définit comme le flot indéfini des sensations disponibles, et dont la personne peut être consciente à tout instant.
- *La conscience* est la capacité de certains organismes de percevoir des informations de leurs sens et de les interpréter sous forme de représentation mentale abstraite.
- *La perception* est la fonction par laquelle l'esprit prend conscience des stimuli internes ou externes au moyen des informations sensorielles et sous l'influence des dispositions de l'individu ou des significations acquises de ses expériences passées.
- *L'abstraction* est le processus par lequel une personne sélectionne et isole des caractéristiques de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli à des fins de représentation mentale.
- *La symbolisation* est le processus d'évocation d'une perception, d'une représentation mentale ou d'une signification à l'aide d'un équivalent verbal ou sensible.
- *La signification psychologique* est l'idée subjective et distincte qu'un apprenant a de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli et qui peut être évoquée par un symbole.
- *L'apprentissage significatif* est le processus d'acquisition d'une idée nouvelle ou d'une nouvelle signification psychologique par l'établissement de relations pertinentes avec des idées disponibles dans la structure de l'élève.

Les étapes de l'apprentissage significatif ont ensuite été développés.

Étape 1 *La perception globale*

- L'élève est placé dans une situation qui fait appel à des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux proches de la réalité professionnelle.
- Pour décrire ce qu'il perçoit de la situation qu'il vient de vivre, l'élève puise à trois sources différentes:
 - les informations obtenues à partir de ses sens
 - les émotions ressenties
 - les comportements réalisés
- La description attendue de l'élève doit se faire sans cadre imposé, en utilisant les mots qui lui sont disponibles, ce qui facilite l'émergence non seulement des perceptions mais aussi de l'interprétation que l'élève a déjà fait de ses perceptions.

Étape 2 *La conceptualisation de l'émotion*

Chaque expérience vécue par rapport à une personne ou à une situation met toujours en oeuvre trois dimensions :

- 1- *La composante cognitive* : c'est ce que je sais de la situation ou de la personne, mes croyances, mes connaissances, mes pensées sur le sujet.
- 2- *La composante affective* : ce sont les émotions que je ressens lorsque je suis en rapport avec la personne ou lorsque je vis la situation.
- 3- *La composante comportementale* : c'est la tendance que j'ai à agir d'une façon particulière à l'égard de la personne et de la situation, compte tenu de ce que je sais et des émotions que je ressens.

De ces trois facteurs, nous pensons que l'émotion a un rôle particulièrement important à jouer : *l'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir*, tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement.

Les recherches de Davitz (1969) ont démontré que les émotions ont un effet direct sur nos actions:

- 1- Les émotions *influencent notre niveau d'activité* : elles peuvent nous rendre sur-actif, nous ralentir complètement, ou nous maintenir à un niveau d'activité approprié au travail à faire.
- 2- Les émotions peuvent nous amener à *nous rapprocher des gens*, avec des intentions qui peuvent être positives ou hostiles ; elles peuvent également contribuer à *nous en éloigner*.
- 3- Les émotions peuvent aussi *nous rendre confortable ou inconfortable* dans certaines situations, ou nous rendre tendu.
- 4- Les émotions peuvent finalement *modifier l'image que nous avons de nous-mêmes* en nous donnant l'impression que nous sommes tout à fait incompétent ou, au contraire, à la hauteur de la situation.

D'où la nécessité que l'intervenant connaisse, apprivoise et utilise au mieux les émotions qu'il rencontrera dans son futur travail, donc qu'il s'en construise une représentation personnelle.

La connaissance peut être représentée sous forme *d'images qui codifient la structure des choses* ou comme des *arrangements*

linéaires qui codifient la séquence des attributs d'un objet. Indépendamment de la forme qu'elle prend, la connaissance est donc une représentation interne des impressions sensorielles associées à des objets qui ne sont plus physiquement présents.

En ce qui concerne notre sujet d'apprentissage, soit des objets d'ordre affectif, la représentation ne peut souvent se faire qu'à partir d'un mot abstrait ; il n'y a pas d'image universellement reconnue qui puisse être associée à l'ouverture, à l'acceptation de l'autre, à l'anxiété, à la détresse. Il faut donc suppléer à cette lacune en permettant à l'élève *d'associer à ces mots abstraits une imagerie personnelle* qui constituera un solide point d'ancrage.

D'où l'importance de caractériser les expériences vécues avec un vocabulaire approprié, de jumeler expérience personnelle de l'émotion et mot(s), senti physique et mot(s), action ou réaction et mot(s).

Étape 3 *L'évaluation*

Cette étape de l'apprentissage significatif requiert de l'élève des réponses à une série de questions :

Q. 1 « Ma façon d'être dans mes comportements correspond-elle à ce qui est exigé par la profession ? »

Les critères retenus sont constitués des exigences professionnelles extraites des verbatim des entretiens réalisés au début de la recherche.. Ils constituent *le but à atteindre* dans l'exercice de l'habileté considérée et *une performance nécessaire* pour assurer la réussite de l'élève.

Q. 2 « Si ma façon d'être ne correspond pas tout à fait aux exigences professionnelles, y a-t-il des avantages à mettre en place un certain changement ? »

Le *gain personnel espéré* est un facteur central dans la mise en oeuvre d'une démarche de changement ; c'est lui qui *initiera un mouvement en ce sens*. Son absence contribuera presque certainement au maintien du statu quo. Une façon simple de se représenter le gain est de considérer qu'il permettra une *meilleure satisfaction de certains besoins actuels* de l'élève, ou une *satisfaction d'un besoin d'ordre plus élevé*.

Q. 3 « Quelles actions devrais-je entreprendre pour assurer le changement souhaité ? »

Le choix personnel des actions à entreprendre assure la pertinence des orientations retenues et accroît la responsabilité de l'élève dans le processus de changement.

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

Étape 4 *La mise en application*

L'élève peut maintenant utiliser une nouvelle représentation de son habileté. Celle-ci provient ...

- de ce que l'élève connaît maintenant de cette habileté (volet cognitif).
- des émotions qu'il vit par rapport aux situations où l'habileté est sollicitée (volet affectif).
- de ses prédispositions à agir d'une certaine façon à l'égard de l'objet spécifique, compte tenu de ses connaissances et de ses émotions (volet comportemental).
- de l'évaluation qu'il fait de son action en la comparant aux exigences professionnelles.

Dans un premier temps, afin de faciliter les acquisitions, la mise à l'essai des moyens retenus doit se faire dans plusieurs situations dont le *niveau de complexité est similaire* à l'expérience d'origine, c'est-à-dire qui n'exigent pas de nouvelles connaissances, qui présentent une charge affective de même niveau, et qui font appel à une expertise comportementale assez semblable.

Un *retour critique* en deux volets permet à l'élève de porter une appréciation sur la démarche de mise en application.

- La *critique interne* porte sur l'évaluation par l'élève de ses choix personnels, de la satisfaction conséquente de ses besoins, et sur sa capacité à utiliser la démarche d'apprentissage et à observer son fonctionnement en tant qu'apprenant.
- La *critique externe* porte sur l'évaluation des moyens retenus par l'élève pour améliorer son action professionnelle (efficacité, économie, utilité, alternatives, plan d'action...), et sur son progrès réel, i.e. son habileté à manifester le comportement attendu conformément aux attentes de la profession.

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

Cependant, Blume (1971) a identifié un certain nombre de conditions nécessaires à la réalisation d'une telle activité :

- 1- L'élève doit vouloir s'engager dans une expérience et vouloir porter un jugement sur son expérience en référence aux éléments pertinents de ses structures affective et cognitive.
- 2- L'élève doit avoir la capacité d'évaluer la pertinence des activités, des moyens, des attitudes, des solutions utilisés.
- 3- L'élève doit avoir la capacité de se situer émotivement en rapport avec l'intention qu'il poursuit, en rapport avec ses valeurs, ses dispositions personnelles actuelles, ses préférences d'action.

Étape 5 *L'attribution de signification*

La création d'une signification psychologique complète le processus d'abstraction et de symbolisation de l'expérience vécue par la *création d'une idée subjective et distincte qui vient qualifier la représentation maintenant établie*. Il s'agit en quelque sorte d'un marqueur affectif qui donne à l'expérience vécue une couleur symbolique et personnelle.

La création de cette signification psychologique occasionne des modifications (plus ou moins importantes) des structures cognitive et affective de l'élève. Par exemple, ce seront de nouvelles connaissances et une autre façon de les utiliser, de même qu'un changement dans les attitudes et l'image que l'élève se fait de lui-même dans un rôle d'intervenant.

Étape 6 *Le transfert*

Gagné (1985) indique que le transfert est tout simplement l'activation et l'application de connaissances antérieures dans de nouvelles situations. Le transfert est donc possible dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations, dans la mesure où il peut décontextualiser ses apprentissages. Mais Gick et Holyoak (1987) et Perkins et Salomon (1988) considèrent que le transfert est aussi un phénomène qui implique un changement de performance dans la réalisation d'une activité. Nous considérons donc qu'il est maintenant approprié d'accroître progressivement le niveau de complexité des dimensions cognitive, affective et comportementale présentes dans les nouvelles situations que l'élève expérimentera.

5.0 Les contenus de formation

À chacune des onze habiletés professionnelles d'ordre affectif correspond un tableau particulier qui présente, conformément à Dionne (1994), l'énoncé de l'habileté, les éléments de cette habileté, les critères de performance, le contexte de réalisation, et la correspondance de ces éléments avec les phases de l'apprentissage significatif.

5.1 L'énoncé de l'habileté :

- L'énoncé d'une habileté professionnelle d'ordre socio-affectif est issu de l'analyse systématique des entrevues réalisées auprès des intervenants, gestionnaires et formateurs des quatre disciplines concernées. Il se compose d'un verbe et d'un complément.
- Répondant aux nécessités de la vie réelle, l'habileté est le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des attitudes et des comportements spécifiques requis pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation professionnelle.

5.2 Les éléments de l'habileté :

- Les éléments de l'habileté précisent les *composantes essentielles* de l'habileté. Ils favorisent la compréhension univoque de l'habileté. Ils sont composés d'un verbe d'action et d'un complément direct.
- Les éléments de l'habileté identifient *ce qu'un élève doit faire* (et donc apprendre) pour démontrer qu'il a acquis l'habileté professionnelle d'ordre affectif visée.
- Les éléments de l'habileté peuvent être :
 - des tâches ou des opérations
 - des parties de tâches ou d'opérations
 - des habiletés spécifiques essentielles
 - des étapes d'un processus de travail.

5.3 Les critères de performance :

- Les critères de performance déterminent les *exigences qui permettent de juger* si le comportement manifesté par l'élève est satisfaisant.
- Les critères de performance sont constitués par la liste des *procédures à mettre en oeuvre pour réaliser une tâche*, assortie des conditions de leur réussite.
- Pour évaluer, il ne faut pas seulement se contenter de repérer la présence ou l'absence d'une procédure déterminée. Il faut aussi regarder si elle est effectuée correctement.

5.4 Le contexte de réalisation :

• Le contexte de réalisation identifie les *conditions dans lesquelles seront placés les élèves* pour réaliser leur apprentissage et pour vérifier l'atteinte de l'habileté. Le contexte de réalisation précise le degré d'autonomie de l'élève, identifie le contexte de départ et indique les moyens mis à la disposition de l'élève dans sa tâche.

6.0 L'évaluation

Les critères de performance spécifiés pour chacun des onze contenus de formation permettent deux types d'évaluation, en accord avec les démarches à effectuer dans chacune des six étapes de l'apprentissage significatif.

- L'évaluation de l'aspect réflexif porte sur la capacité de l'élève à identifier, décrire, caractériser, comparer, évaluer, justifier... les multiples éléments qui doivent être pris en compte dans sa démarche.
- L'évaluation de l'aspect pratique porte sur la capacité de l'élève à mettre en application les comportements professionnels appropriés à chaque habileté, et à exercer ces comportements avec les attitudes appropriées.

Des grilles, conçues spécifiquement pour chacune des habiletés, permettent d'élaborer un profil général des habiletés ciblées pour le cours, l'atelier ou le stage. Le profil peut illustrer graphiquement la progression de l'élève dans un cours particulier ou simultanément dans l'ensemble des activités de sa formation, ce qui en fait un excellent outil d'intégration.

7.0 L'implantation

L'implantation, réalisée de janvier à mai 1995 par une quarantaine d'enseignants de différents collèges, avait été préparée au préalable par une journée et demie de formation. Chaque participante ou participant s'est engagé sur une base volontaire et avait entière liberté de décider de l'ampleur de l'implantation. L'évaluation a été faite en utilisant deux questionnaires individuels et une entrevue de groupe.

Les conclusions partielles que nous vous présentons *indiquent des tendances et sont présentées à ce titre seulement*. Une analyse détaillée permettra ultérieurement la présentation de conclusions formelles.

1- Les convictions des formatrices et formateurs :

La majorité des répondants...

- ont souvent constaté l'absence d'habiletés professionnelles d'ordre affectif (HPA) chez les élèves (88%).
- affirment que l'absence des HPA chez les élèves constituent une lacune significative (88%).
- croient que les HPA sont des éléments nécessaires à la formation des futurs intervenants (100%).

2- L'évaluation des contenus proposés :

La majorité des répondants...

- croient que les onze HPA proposées sont pertinentes à l'activité professionnelle future des élèves (81%).
- croient que les onze contenus de formation, formulés sur le modèle des compétences, permettent d'organiser clairement les interventions en classe ou en stage (92%).
- considèrent que la séquence des étapes de l'apprentissage significatif favorise une progression continue de l'apprentissage chez les élèves (92%).

3- L'intervention pédagogique :

La majorité des répondants...

- croient que les retombées sont plus favorables si plusieurs enseignantes et enseignants utilisent simultanément l'approche proposée (100%).
- croient nécessaire des discussions et un consensus départemental pour implanter l'enseignement des HPA dans un programme (92%).
- considèrent facile d'illustrer les HPA en se basant sur les expériences vécues par les élèves *en stage* (96%).

Opinions partagées :

- 56% des répondants croient que la préparation régulière d'activités d'apprentissage d'ordre affectif représente une nette surcharge de travail, 12% sont incertains et 32% sont en désaccord.
- 40% des répondants ne trouvent pas difficile d'introduire *en classe* des activités d'ordre affectif, 36% trouvent cela difficile et 24% demeurent incertains.

4- Les besoins de formation :

La majorité des répondants...

- croient qu'une formation à l'enseignement des HPA doit comprendre des notions théoriques et une initiation pratique

(100%).

• croient que l'objectif de la formation à l'enseignement des HPA est d'assurer une maîtrise permettant d'insérer au pied levé des activités d'ordre affectif (92%).

8.0 La suite de la recherche...

L'année 1995-1996 nous permettra de terminer le bilan de l'expérience d'implantation, d'évaluer et de réviser le modèle d'enseignement et le matériel pédagogique proposé.

Dans une perspective pratique, un guide de l'utilisateur, un guide d'activités et un guide à l'usage de l'élève seront ensuite édités et publiés.

Le semestre d'hiver sera consacré à la production du rapport final et à la diffusion.

Bibliographie

AJDZEN, I. (1987), "Attitudes" dans *Concise Encyclopedia of Psychology*, John Wiley and Sons.

AJDZEN, I. (1988), *Attitudes, Personality, and Behavior*, Open University Press, Milton Keynes, 175 p.

AYLWIN, U. (1992), "Les principes d'une bonne stratégie pédagogique", dans *Pédagogie collégiale*, Mai 1992, vol. 5, no. 4, p. 11 à 15.

AYLWIN, U. (1992), "Les principes d'une bonne stratégie pédagogique", dans *Pédagogie collégiale*, Septembre 1992, vol. 6, no. 1, p. 23 à 29.

BRECKLER, S., WIGGINS, E. (1989), "On Defining Attitude and Attitude Theory: Once More with Feeling", dans *Attitude Structure and Function*, Erlbaum Associates Publishers, New-Jersey, 462 p.

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

BUJOLD, N. (1991), *La formation dans le domaine affectif*, Québec: Université Laval, 54 p.

CAINE, R. N., CAINE, G. (1990), "Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching" dans *Educational Leadership*, octobre 1990, p. 66-70.

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

DAVITZ, J. (1969), *The Language of Emotions, Personality and Psychopathology*, Academic Press, New-York, 197 p.

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

EAGLY, A., CHAIKEN, S. (1993), *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Janovitch College Publishers, New York, 794 p.

FOGEL, A. (1982), "Emotional development" dans *Encyclopedia of Educational Research*, 5th edition, Macmillan and Free Press, New-York.

GAGNÉ, R. (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction et adaptation de Essentials for learning of instruction, Montréal, les Éditions HRW.

GICK, M.L. et HOLYOAK, K.J. (1983), "Schéma induction and analogical transfer" dans *Cognitive Psychology*, 15, p. 1-38.

GILLET, P. (1992), *Construire la formation*, Paris, Éd. ESF, 157 p.

GUY, H. (1992), *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*, Victoriaville, Cegep de Victoriaville, 243 p.

- JONES, B. et al. (1987), *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ; ISBN: 0-87120-147-X.
- LEGENDTRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Larousse, 1500 p.
- MARTIN, B., et BRIGGS, L. (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*, Ass. for Supervision and Curriculum Development, 162 p.
- MAYER, R.E. (1984), "Elaboration Techniques that Increase the Meaningfulness of Technical Text: An Experiential Test of the Learning Strategy Hypothesis", McCombs, Barbara, dans *Education Psychologist*; 1984; 19(4): p.199-218.
- MCKEACHIE, W.J. et al. (1986 et 1987), *Teaching and learning in the college classroom. A review of the research literature*, Technical report no 86-B-001.0 et no 87-B-001.0, Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary teaching and learning.
- MILLER, J. (1990), *A Prediction: Emotions will be the New Frontier in Learning*, ISETA Conference.
- PERKINS, D.N. et SALOMON, G. (1988), "Teaching for transfer", dans *Educational Leadership*, 46 (1), p. 22-32.
- PETTY, R. E., CACIOPPO, J. T. (1986), *Communication and Persuasion, Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, Springer-Verlag, New-York, 264 p.
- ROMANO, G. (1991), *Développer la complexité attributionnelle*, Québec, Collège François-Xavier Garneau, 86 p.
- ROMANO, G. (1993), *Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Collège François-Xavier-Garneau, Québec, 109 p.
- ROY, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski : Cégep de Rimouski, 158 p.
- SNOW, R., FARR, Marshall J. (1987), *Aptitude, Learning and Instruction Vol. 3: Cognitive and Affective Process Analyses*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 370 p.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.