

## ÉVALUATION DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS EN STAGE

**Raymonde GOSSELIN**, professeure en techniques d'hygiène dentaire – Cégep de Sherbrooke

*Coauteur : M. Gilles RAÏCHE, professeur – Université du Québec à Montréal*

### INTRODUCTION

Le stage est une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un élève<sup>1</sup> se retrouve dans un milieu réel de travail. Cette période de formation amène l'élève à relever des défis qui lui permettront de faire face à la réalité de sa profession et de faciliter sa transition du collège au marché du travail. Il devra surtout être capable de démontrer son savoir, son savoir-faire, ainsi que son savoir-être, habiletés qui font partie des compétences à atteindre à la fin de sa formation. Afin de vérifier si l'élève a atteint et intégré les compétences complexes attendues à la fin de sa formation, il devra pouvoir les réaliser dans des situations concrètes (Raïche, 1995, p. 136). Pour s'assurer que les élèves auront développé et acquis les compétences exigées du milieu professionnel, ils seront donc évalués tout au long de leurs stages.

Le stage, dans le système d'éducation collégiale au Québec, nécessite une évaluation et une notation. L'enseignant doit donc se prononcer, à la fin du stage, sur les apprentissages effectués, sur le niveau de performance et attribuer une note en pourcentage. En stage, les habiletés visées sont de l'ordre du savoir (connaissances, habiletés cognitives), du savoir-faire (habiletés, gestes, techniques, interventions) et du savoir-être (attitude, valeurs, qualités personnelles, habiletés affectives...). Ces habiletés, qualifiées de performances complexes, font appel à plusieurs dimensions de l'apprentissage en même temps (Delisle et Cantin, 1994, p. 6). Les enseignants, superviseurs des stages, ont la responsabilité de porter un jugement équitable pour tous leurs élèves lors de ces situations d'apprentissage qui peuvent être harmonieuses ou non, selon le superviseur qui y intervient (Fortin, 1984, p. 29). Delisle et Cantin (1994, p. iii) décrivent que l'évaluation en stage est une tâche très délicate pour les enseignants responsables de superviser les stagiaires, car ils se sentent démunis face au jugement à porter. Selon ces auteurs, les superviseurs de stage sont laissés à leur propre jugement professionnel, sans outil pour valider leurs observations. Cela provoque des évaluations très différentes, d'un observateur à l'autre, pour un même comportement, qui peut être perçu différemment par différents observateurs. La situation est plus difficile lorsque les enseignants doivent évaluer les attitudes, ou savoir-être, de ces élèves qui se retrouveront sur le marché du travail.

Comment les enseignants peuvent-ils évaluer des attitudes en stage? Comment recueillir des informations sur les attitudes, les interpréter afin de prendre les meilleures décisions? Le présent texte a pour but de vérifier comment les enseignants au niveau collégial pourraient évaluer l'acquisition d'attitudes en stage.

### 1. PROBLÉMATIQUE

Nous retrouvons un certain malaise dans l'acte d'évaluer. De nombreux écrits démontrent que l'évaluation pose encore des difficultés, non seulement au Québec, mais partout ailleurs dans le monde où se fait de l'évaluation clinique. Les enseignants vivent des difficultés, sans pouvoir les expliquer, face aux évaluations. Dans un contexte québécois, ces difficultés se situent au niveau de la préparation des enseignants face à l'évaluation clinique, de la problématique autour la subjectivité et l'objectivité, de la difficulté à communiquer la décision ainsi que le contenu de l'évaluation (Pharand, 1992, p. 8-10).

1. Dans ce document, le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

### 1.1 Les difficultés en stage

Pendant et à la fin des stages, les différents superviseurs de stage jouent aussi le rôle d'évaluateur et doivent déterminer si les élèves possèdent ou non les compétences requises pour exercer la profession à laquelle ils se destinent (Delisle et Cantin, 1994, p. 5). Selon Trottier (1990, p. 12), il est difficile de mettre tous ces intervenants sur la même longueur d'onde pour l'évaluation en stage. Pharand (1992, p. 19) décrit que l'enseignant en laboratoire-clinique a comme tâches d'aider l'élève ainsi que de l'évaluer. L'enseignant partage donc deux rôles : celui de superviseur et celui d'évaluateur. Mais comment peut-il concilier les deux ? Pharand (1992, p. 20) voit un problème lorsqu'un enseignant accorde une trop grande importance à l'évaluation et risque ainsi de négliger les autres dimensions de son enseignement et retarder le développement professionnel de ses élèves.

### 1.2 Difficultés reliées à l'évaluation en stage

Les enseignants ont toujours fait face à des défis lors de l'évaluation des apprentissages en stage. L'enseignant évaluateur, qui est souvent seul avec l'élève évalué, se préoccupe de l'impartialité de l'évaluation en stage. Ce geste d'évaluer est éphémère et laisse peu de traces, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus ou une attitude (Houle, Ménard et Howe, 1998, p. 10).

### 1.3 L'évaluation des compétences

Les enseignants doivent recourir à tous les moyens et à tous les instruments imaginables pour réduire le degré d'incertitude lors de l'évaluation des compétences. Les compétences étant des savoir-agir complexes dont les frontières sont floues, les enseignants vivent une contrainte en basant leurs évaluations sur des interprétations, des estimations, des approximations et, à l'occasion, sur des hypothèses vraisemblables (Tardif, 2006, p. 120).

### 1.4 L'évaluation des attitudes

Pour Delisle et Cantin (1994, p. 9), la construction d'instruments efficaces afin d'évaluer des attitudes est aussi un exercice très difficile. L'identification de ces attitudes en comportements est une autre tâche ardue, car il est très difficile de les décrire spontanément et d'en prévoir tous les gestes. Face à ces difficultés, les cliniciens utilisent des outils qui ne leur permettent pas d'être précis et objectifs. Les outils utilisés ne font que commenter de façon générale et subjective les attitudes des élèves. De plus, l'observateur a beaucoup de difficultés à noter un comportement, car il a sa propre façon de juger les performances, et chaque observateur adopte ses propres critères. Ces outils d'évaluation vérifient donc une tendance à manifester un comportement plutôt qu'une acquisition complète (Grisé et Trottier, 2002, p. 38). Construire des outils, des échelles à énoncés descriptifs, les valider et les utiliser demandent aux enseignants du temps qu'ils n'ont pas. Les enseignants favorisent les évaluations « maison », c'est-à-dire les instruments de mesure qu'ils ont fait eux-mêmes (Howe et Ménard, 1993, p. 38).

### 1.5 Difficultés reliées à la terminologie

Nous retrouvons dans la littérature des termes comme *attitudes*, *habiletés socioaffectives*, *savoir-être* ainsi que *comportements*. Une définition d'Allport (1935 : voir Gadbois, 1989, p. 13) décrit que l'attitude est une prédisposition mentale façonnée par l'expérience et qu'elle exerce une influence dynamique et directionnelle sur la réponse (favorable ou non à un objet) de l'individu envers la situation ou l'objet rencontrés.

Grisé et Trottier (2002, p. 18; 1997, p. 8) décrivent les habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif comme étant un ensemble de processus clés mis en œuvre par l'élève lui assurant la maîtrise efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle. Scallon (2004, p. 74) définit le savoir-être comme étant un ensemble de caractéristiques affectives telles que la perception, les croyances et la métacognition. Selon cet auteur, ce concept, qui regroupe plusieurs caractéristiques du domaine affectif (attitudes, motivation, etc.), présente des problèmes au niveau de l'évaluation.

Paradis (2002, p. 14) note qu'il faut être capable de distinguer savoir-être et comportement : le savoir-être n'est pas observable tandis que le comportement peut être observé. Selon Grisé et Trottier (2002, p. 22), l'observation du comportement permettra d'évaluer la performance de l'élève lorsque ce comportement est énoncé de façon précise et spécifique.

## 1.6 La question générale de recherche

**DES QUESTIONNEMENTS ET DES HÉSITATIONS APPARAISSENT LORSQU'IL EST QUESTION D'ÉVALUER DES ATTITUDES, DES HABILITÉS SOCIOAFFECTIVES, DES SAVOIR-ÊTRE OU DES COMPORTEMENTS EN STAGE. COMMENT POURRIONS-NOUS ÉVALUER LE PLUS OBJECTIVEMENT POSSIBLE LES ATTITUDES EN MILIEU DE STAGE AU COLLÉGIAL ?**

## 2. CONTEXTE THÉORIQUE

Pendant la supervision des stages, l'enseignant superviseur, en plus de son rôle de formateur, doit assurer une évaluation formative pour mesurer les progrès des élèves et une évaluation sommative pour mesurer la réussite des compétences (Leroux, 1999, p. 33). Mais comment peuvent-ils être sur la même longueur d'onde pour l'évaluation en stage (Trottier, 1990, p. 11-12) ?

### 2.1 L'évaluation en stage

L'évaluation des apprentissages en stage est une tâche très délicate pour l'enseignant responsable de la supervision de stagiaires à cause de la difficulté du jugement à poser ainsi qu'à la subjectivité de la notation. Les enseignants, dans le système d'éducation au collégial, doivent se prononcer à la fin des stages sur le niveau de performances de chacun des élèves et attribuer une note en pourcentage. L'évaluation des performances complexes est toujours une question où peu de réponses sont disponibles (Delisle et Cantin, 1994, p. iii et 3). L'objet de l'évaluation des apprentissages s'est élargi avec le principe des programmes par compétences. L'évaluation porte à la fois sur la maîtrise d'un savoir minimal et sur le développement d'un ensemble d'habiletés choisies en fonction d'un profil attendu. Ainsi, l'accent est mis plus sur la capacité d'un élève à poser certains gestes que celle à démontrer les connaissances acquises (Ouellet, A. dans Laurier, 2003, p. 59-60).

### 2.2 L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences est un processus de collecte de données qui permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève ainsi que du degré de maîtrise de ses ressources internes et externes mobilisées dans des situations données (Tardif, 2006, p. 104). Leroux et Bigras (2003, p. 29) ainsi que Louis (1999, p. 79-80) décrivent qu'une évaluation des performances complexes (intégration des savoirs, savoir-faire et des attitudes) devrait se faire dans une situation authentique où l'élève les démontre dans un contexte réel. L'élève est

donc évalué sur sa compétence à mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réussite d'une tâche dans des situations et des contextes variés. Pour évaluer les compétences, les instruments d'évaluation et les situations qui y seront nécessaires porteront plus sur les tâches se rapprochant d'une situation réelle que sur des connaissances mémorisées. L'évaluation repose donc sur la mesure des performances complexes observées (Leroux et Bigras, 2003, p. 27 et 29).

Un stage professionnel, selon Raïche (2004, p. 2-3), correspond à une simulation de tâches authentiques que nous ne retrouvons pas lors d'un examen composé de questions à réponses choisies. Par contre, cette simulation de tâches se distingue de la tâche réelle par la présence d'un processus d'évaluation où l'élève se comporte différemment d'une tâche qu'il réaliserait dans un contexte réel. L'évaluation doit être adaptée à des situations authentiques qui seront en lien avec les futures tâches professionnelles de l'élève, puisque celui-ci se trouve très près du contexte réel du marché du travail. Les notions de compétence et d'authenticité prennent donc toutes leur importance dans le secteur technique ou professionnel à l'enseignement supérieur; il est donc important de porter un jugement le plus objectif possible dans l'acte de vérifier la présence ou l'absence de manifestations de la compétence (Raïche, 2004, p. 3-4).

L'évaluation des compétences, selon Leroux (2007, p. 218-219), doit être en conformité avec les exigences de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) adoptées par le collège. L'évaluation des apprentissages doit tenir compte des standards du programme et doit se faire dans un contexte de réalisation précis en fournissant à l'élève des tâches complexes ou des problèmes importants, réels et stimulants. L'évaluation des compétences, dans une situation réelle, doit permettre de vérifier la capacité de l'élève de la mise en œuvre des compétences. L'élève étant le premier agent de sa formation, l'évaluation des compétences lui permettra des interactions entre lui et l'enseignant afin d'évaluer la progression du processus ou le produit final. L'évaluation des compétences est intégrée dans les situations pédagogiques et d'apprentissage, et des instruments d'évaluation seront privilégiés afin de vérifier les apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables tels le *portfolio*, les simulations, les productions, l'étude de cas, le journal de bord, l'intervention en situation réelle, etc. (Leroux, 2007, p. 220-221).

### 2.3 Les enseignants et l'évaluation

Robidas et Fredette (1984, p. 10 et p. 25) expliquent que la complexité du problème de l'évaluation est amplifiée en raison de l'absence d'instruments ainsi que la grande diversité des tâches qui demandent des habiletés diversifiées. Les enseignants se sentent contraints de considérer l'évaluation comme une tâche aussi essentielle que l'enseignement. Ils évaluent toutefois plutôt intuitivement les apprentissages pratiques des élèves, faute d'instruments de mesure. L'enseignant, n'étant généralement pas familier avec les techniques de production d'instruments d'évaluation, se retrouve face à une tâche complexe et ardue pour élaborer des fiches d'évaluation des apprentissages pratiques. Delisle et Cantin (1994, p. 10) de même que Morissette et Gingras (1989, p. 160) décrivent aussi ce problème des enseignants qui, peu habitués et peu préparés à leur rôle face à l'évaluation, éprouvent de la difficulté à se prononcer, surtout pour les élèves à risque d'échec. Les enseignants vivent aussi une autre grande difficulté qui consiste à concilier leur rôle d'aidant lors de la supervision pour ensuite prendre le rôle d'évaluateur (Pharand, 1992, p. 19.): les enseignants ont tendance à être indulgents et cherchent à donner une chance aux élèves (Howe et Ménard, 1993, p. 40).

L'évaluation des apprentissages en stage est considérée aussi par Delisle et Cantin (1994, p. iii) comme étant une tâche délicate pour les enseignants. Ces responsables de la supervision des stagiaires sont laissés la plupart du temps à leur propre jugement professionnel, sans outils valides pour les aider dans leur évaluation. Ces enseignants, qui ne possèdent que peu ou pas de formation en évaluation, reconnaissent eux-mêmes leurs faiblesses à se prononcer pour interpréter et attribuer une note à un élève (Delisle et Cantin, 1994, p. 10; Morissette et Gingras, 1989, p. 21). Il est difficile d'enseigner, mais la fonction d'évaluer apporte aux enseignants un grand facteur de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques, surtout lorsqu'ils doivent attribuer une note finale (Howe et Ménard, 1993, p. 9).

## 2.4 L'observation en stage

Le processus de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération est la fonction première de l'observation. Observer quelqu'un, c'est jeter un regard sur lui et le prendre comme objet (de Ketele, 1987, p. 9; Postic et de Ketele, 1988, p. 13). Lapointe (1980, p. 16) et Nault (1986, p. 45) ajoutent qu'il est important que ce processus de collecte d'informations se fasse sans déranger ni modifier le processus en cours. Gaudreau (2001, p. 48) décrit cette façon d'observer sans s'impliquer et sans déranger « d'observation du terrain », puisque l'observateur et ses instruments sont discrets afin d'éviter toute perturbation ou interférence. Il est important que l'observé oublie la présence de l'observateur et de ses instruments (prise de notes, caméra, etc.). Cette auteure définit « l'observation participante » comme étant un type d'observation où l'observateur interagit avec ce qu'il observe en faisant partie intégrante de la situation (Gaudreau, 2001, p. 48).

## 2.5 Les formes d'observation

### L'observation structurée —

Dans l'enseignement, nous retrouvons surtout l'observation structurée afin de pouvoir observer certains types de comportements chez des élèves et à noter les jugements quant à la présence et à la qualité de ces comportements (Morissette, 1996, p. 54).

### L'observation non structurée —

Cette forme d'observation, où l'observateur ne se fie qu'à son expérience et à son intuition pour déceler des comportements significatifs, se fait sans aucune caractéristique qui ait été déterminée à l'avance comme but d'observation (Morissette, 1993, p. 19; PERFORMA, 1987, p. 259).

### L'observation discrète —

La collecte des données se fait sans exercer aucune influence sur les comportements ou attributs visés par la mesure. En observant discrètement des comportements, à l'aide de fiches d'observation ou du dossier anecdotique, l'observateur a de meilleures chances de prendre les bonnes décisions (Morissette, 1993, p. 195-196; PERFORMA, 1987, p. 259).

### L'observation systématique —

L'observation systématique du comportement est une technique qui consiste à observer certains types de comportements précis chez les élèves et à noter au fur et à mesure les jugements portés sur la présence ou l'absence des comportements (Morissette, 1993, p. 196; PERFORMA, 1987, p. 259-260).

### L'observation indirecte —

Nous retrouvons, sous cette forme d'observation, l'examen, qui est un intermédiaire entre l'observateur et l'observé. Cet examen, qui peut être écrit ou oral, influence l'observé en orientant les résultats, car il est planifié d'avance (Nault, 1986, p. 45-46).

### L'observation directe —

Selon Perreault (1987, p. 39), la plupart des auteurs préconisent une observation directe pour une évaluation objective et stable. Lors de l'observation directe, surtout pour évaluer des manifestations comportementales, l'observateur indique la présence ou l'absence du comportement ou le degré de la qualité de la performance (Delisle et Cantin, 1994, p. 7). Sous cette forme, nous retrouvons les instruments d'observation, sans intermédiaire entre l'observateur et l'observé, tels que le rapport d'activités, la grille d'observation, la fiche anecdotique, les échelles d'appréciation, etc. (Nault, 1986, p. 46).

## 2.6 Les instruments pour l'observation

### La fiche anecdotique ou dossier anecdotique —

Selon Nault (1986, p. 54-55), la fiche anecdotique est utilisée pour recueillir le comportement réel d'un élève dans une situation ou dans son environnement immédiat. L'enseignant consigne des données sur des fiches adressées à chacun des élèves; de cette façon il peut constituer des dossiers anecdotiques afin d'appuyer une prise de décision. Cette observation devient un procédé assez subjectif, lorsque l'observateur n'utilise pas de plan précis puisque cette technique requiert un grand nombre de faits.

### Le journal de bord —

L'observateur, selon Goupil (1985, p. 45-46) et Hébert (1996, p. 140) note le plus possible dans son journal de bord les gestes et les événements survenus en classe. Il doit y inclure le contexte de l'observation, les sujets observés, le lieu de l'observation, les habiletés professionnelles et la capacité d'analyse du stagiaire.

### La liste de vérification —

Acheson et Gall (2003, p. 215), Bourassa (1986, p. 6-12), Laferrière (1994, p. 5), Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 118), Louis (1999, p. 136-137 et p. 143), Morissette (1996, p. 57-59; 1993, p. 202-210) ainsi que Nault (1986, p. 57) expliquent que le procédé d'observation directe utilise un instrument de mesure qui contient l'énumération d'une série de caractéristiques, d'actions ou de comportements qui doivent être réalisés par un sujet. L'observateur, à l'aide d'une liste comprenant plusieurs comportements inscrits, coche la présence d'un ou plusieurs de ces comportements. L'observateur, en cochant la présence ou l'absence d'un comportement dans une activité donnée, porte ainsi un jugement dichotomique.

### La grille d'appréciation —

Acheson et Gall (2003, p. 215), Bourassa (1986, p. 6-12), Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 117-118), Louis (1999, p. 136-137 et p. 143), Morissette (1996, p. 57-59; 1993, p. 202-210) et Priestly (1982, p. 128-145) définissent les échelles d'appréciation comme étant un procédé, plus structuré que le dossier anecdotique, qui permet d'évaluer un élève à l'aide de standards établis. Ces échelles ressemblent à la liste de vérification ou la grille d'observation comprenant une liste de comportements à observer pour une tâche donnée ou une activité. L'observateur

doit ajouter à son observation un degré de présence ou une fréquence d'apparition à l'aide d'une échelle indiquant des standards ou des critères d'évaluation pour chaque comportement ou item observé. L'observateur peut ainsi se référer à cette échelle pour porter son jugement. Gronlund (1981, p. 441), Lapointe (1980, p. 53) et Nault (1986, p. 57-58) utilisent le terme « échelles d'appréciation » pour représenter la grille d'appréciation.

Nous retrouvons quatre types d'échelles les plus courants décrits par plusieurs auteurs. Selon Gronlund (1981, p. 442-443), Lapointe (1980, p. 56-61), Morissette (1996, p. 64-65; 1993, p. 211-213), Nault (1986, p. 59-62) et Priestly (1982, p. 138) nous retrouvons : l'échelle d'appréciation numérique (ou alphabétique); l'échelle graphique (ou échelle de catégories); l'échelle graphique descriptive; l'échelle de rang (ou ordinale). Nous retrouvons chez Laferrière (1994, p. 4) une grille d'appréciation à échelle descriptive ainsi qu'une grille à échelle uniforme.

Raïche (2004, p. 116-119) définit trois types d'échelles qui permettront une correction réalisée de manière subjective: l'échelle d'appréciation uniforme, souvent appelée « échelle de type Likert », l'échelle descriptive analytique appréciative et l'échelle descriptive globale appréciative. Pour une correction réalisée de manière objective, l'auteur décrit la liste de vérification ainsi que les deux autres types d'échelles: l'échelle descriptive analytique vérificative et l'échelle descriptive globale vérificative.

## 2.7 Types d'erreurs

Selon Gronlund (1981, p. 447-448), Morissette (1993, p. 197-198), Nault (1986, p. 48-50), Priestly (1982, p. 127-128) ainsi que dans un recueil de textes de Performa (1987, p. 261), nous retrouvons trois erreurs de mesure les plus communes lors de l'observation de performance chez les élèves :

### La tendance personnelle de l'observateur —

Tendance de l'observateur à évaluer tout le monde à peu près à la même position sur l'échelle d'appréciation à intervalles égaux, soit en surévaluant (l'erreur de générosité), soit en sous-évaluant (l'erreur de sévérité) ou soit en concentrant ses jugements au centre de l'échelle (l'erreur de tendance centrale).

### L'effet de halo —

Tendance de l'observateur à se laisser influencer par des facteurs externes (aspect extérieur de l'élève, présentation matérielle des travaux, langage...). L'observateur aura une attitude favorable ou défavorable envers l'observé et aura tendance à l'évaluer positivement s'il a vers lui des préjugés positifs et à l'évaluer négativement s'il a des préjugés négatifs.

### L'erreur logique —

Tendance de l'observateur à porter un jugement de relation entre deux critères en établissant un lien entre deux variables. Par exemple, un observateur pourrait croire qu'un élève aura de la facilité en stage, puisqu'il a de bonnes notes en classe.

À ces trois types d'erreur, Delisle et Cantin (1994, p. 7-8), Morissette (1996, p. 55-56) et Morissette et Gingras (1989, p. 167) en identifient un quatrième :

### L'effet de contraste —

La tendance pour l'observateur à sous-évaluer un élève observé immédiatement après un autre élève performant.

## 2.8 Terminologie

### Attitude —

En 1935, Allport (voir Gadbois, 1989, p. 13) définissait l'attitude comme étant une prédisposition mentale façonnée par l'expérience et qui exerce une influence dynamique et directionnelle sur la réponse (favorable ou non à un objet) de l'individu envers l'objet ou la situation rencontrés. Plusieurs auteurs dont Ajzen (1988, p. 4), Ajzen et Fishbein (1975, p. 6), Bujold (1994, p. 6), Lessard (1990, p. 2), Morissette (1993, p. 228), Morissette et Gingras (1989, p. 42) et Rosenberg, Hovland, McGuire et collab. (1960, p. 1) ont une définition semblable qui décrit l'attitude comme étant une disposition intérieure qui est traduite par des réactions émotives apprises et ressenties chaque fois qu'une personne est en présence d'un objet (ou d'une activité ou d'une idée) qui la porte à être favorable (à s'approcher) ou à être défavorable (à s'éloigner) à cet objet (ou activité ou idée). Grisé et Trottier (2002, p. 18-19) définissent une attitude comme une habitude qu'aura l'élève d'adopter régulièrement un même ensemble de comportements dans des situations similaires.

### Habilité socioaffective —

L'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un concept utilisé par Grisé et Trottier (1997, p. 8) pour décrire des habiletés situées au niveau de l'action, qui précèdent les attitudes qui sont des représentations mentales. L'acquisition de l'habileté est manifestée par des attitudes et des comportements appropriés qui permettront d'acquérir les compétences pour une tâche professionnelle. Ces auteurs décrivent qu'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un ensemble de processus essentiels qui assurent la maîtrise de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle l'élève est préparé (Grisé et Trottier, 1997, p. 8). Nous retrouvons aussi les dimensions de l'affectif et du cognitif dans ces habiletés socioaffectives. La dimension affective comprend les habitudes, les attitudes et les valeurs, tandis que la dimension cognitive comporte les trois catégories de connaissances: déclaratives (savoirs), procédurales (procédures) et conditionnelles (conditions) (Grisé et Trottier, 1997, p. 14 et 16).

### Savoir-être —

Le savoir-être, selon Paradis (2002, p. 13-14), est une qualité de base ou une disposition, qui n'est pas observable, dans une intervention ainsi qu'un mode d'expression global et exclusif de l'individu. Pour Scallon (2004, p. 74), le savoir-être est un ensemble de caractéristiques affectives telles que la perception, les croyances et la métacognition. Ce concept intègre des caractéristiques qui étaient classées, il y a plusieurs années, dans le domaine affectif (attitudes, motivation, conduite, etc.) et qui présente des problèmes au niveau de l'évaluation. Il serait donc souhaitable de mettre au point une mise à l'épreuve d'une pratique d'évaluation cohérente des savoir-être (Scallon, 2004, p. 93-94). Selon Roegiers (2001, p. 58-59), le savoir-être est une activité qui amène une personne, dans sa manière d'agir et de réagir, à manifester son concept de soi et son estime de soi. Le savoir-être, installé dans l'habituel intériorisé, renvoie à un système de valeurs et est considéré comme d'un « plus » qui serait ajouté dans une façon d'agir, un savoir-faire.

### Comportement —

Le comportement, pour Grisé et Trottier (2002, p. 18), est une manifestation concrète qui traduit l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle. Le comportement pourra être évalué lors d'une performance si ce comportement est énoncé de façon spécifique et précise de façon à ce qu'il nous permette son observation (Grisé et Trottier, 2002, p. 22).



Plusieurs auteurs dont Ajzen (1988, p. 4), Ajzen et Fishbein (1980, p. 26; 1975, p. 8), Grisé et Trottier (2002, p. 18 et 22), Lessard (1990, p. 2) et Morissette (1993, p. 226) décrivent que l'attitude est une réponse interne qui n'est pas observable, mais que ses manifestations, qui se retrouvent au niveau des comportements, sont observables. Nous retrouvons dans les documents de Paradis (2002, p.14) et Penso-Latouche (2000, p. 80) qu'il est important de pouvoir être capable de distinguer savoir-être et comportement: le savoir-être étant la disposition supposée, qui n'est pas observable, alors que le comportement, qui est sa mise en action, est observable.

#### Comportements observables —

Le comportement est une manifestation concrète, une action observable de l'attitude face à un objet. Penso-Latouche (2000, p. 80) complète en décrivant le comportement comme étant une activité observable qui forme la limite entre le savoir-être et le comportement. Un comportement observable se définit en termes d'action et l'énoncé du comportement doit être introduit par un verbe d'action afin de décrire ce que l'apprenant, à la fin de son apprentissage, doit être capable de réaliser (Ouellet dans Laurier, 2003, p. 66; Bujold, 1994, p. 7). Goupil (1985, p. 24-25) définit le comportement comme étant d'abord une action qui est décrite, observable et mesurable. Le comportement, susceptible de se répéter, doit être clairement défini par un commencement et une fin. Cette définition précise, comprenant des termes qui se réfèrent à des faits observables et mesurables, sera utile à l'observateur.

### 2.9 L'observation des comportements

Selon Delisle et Cantin (1994, p. 7) et Goupil (1985, p. 35 et 77), l'observation des comportements, de manière à noter la présence ou l'absence des comportements à l'aide d'une grille d'observation, permettrait d'évaluer des attitudes. L'identification des manifestations d'une attitude implique un exercice très difficile, car il est presque impossible de les décrire spontanément et d'identifier les comportements qui nous permettraient d'inférer une telle attitude. Face à ces difficultés, les observateurs, qui ne disposent que très peu de temps nécessaire à la construction d'outils d'évaluation, utilisent des outils qui ne leur permettent malheureusement pas d'être objectifs et précis (Delisle et Cantin, 1994, p. 9). Il faut donc choisir des comportements pertinents qui représentent le mieux l'attitude recherchée et ensuite établir une grille d'observation précise pour les classer sans ambiguïté (Grisé et Trottier, 2002, p. 120-121).

### 2.10 Le manque d'instruments de mesure

En 1987, Perreault (1987, p. 15-17) relatait la rareté d'instruments de mesure et d'évaluation en soins infirmiers et aucun document n'avait été trouvé dans la littérature pour l'évaluation des attitudes. En 2002, pour plusieurs enseignants, la tâche d'évaluer des attitudes semble un travail plus lourd et plus complexe, et comprenant plus de questionnements d'éthiques. Il est donc important de bien clarifier les attitudes en lien direct avec les exigences professionnelles en comportements attendus et observables (Grisé et Trottier, 2002, p. 66).

### 2.11 Objectifs spécifiques de recherche

La recension des écrits a surtout été dirigée, au début, autour des instruments de mesure utilisés en stage pour recueillir des informations sur l'évaluation des attitudes en stage. La revue de littérature a provoqué de petites vagues qui nous ont dirigés vers un autre courant. Le contexte théorique nous a donc permis d'observer que la littérature était très pauvre sur le sujet de

l'évaluation des attitudes en stage. Cette évaluation, souhaitée par de nombreux enseignants, demeure toujours un sujet très discuté, car ceux-ci doivent planifier des interventions pédagogiques adaptées au domaine des attitudes, ce qui leur apparaît comme étant une tâche difficile (Grisé et Trottier, 1997, p. 4-6). L'idée de vouloir élaborer des instruments de mesure pour l'évaluation des attitudes en stage était sûrement excellente, mais nous devons nous diriger vers un autre constat : évaluer des comportements observables en milieu de stage au collégial.

Notre projet de recherche vise donc l'atteinte de certains objectifs spécifiques :

1. Identification des attitudes attendues à évaluer en stage.
2. Identification des comportements reliés à chaque attitude.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

#### **3.1 Aperçu général de la méthodologie**

Une méthodologie de nature quantitative a été choisie en cohérence avec la problématique et les objectifs de recherche. L'utilisation d'un questionnaire pour effectuer la collecte des données a été proposée à un échantillon composé d'enseignants en formation technique de la santé comprenant des stages avec clients, au collégial. Ce questionnaire nous permettra probablement d'obtenir des informations relatives aux deux objectifs spécifiques de la recherche décrits plus haut.

#### **3.2 Prévalidation**

Le questionnaire a été prévalidé, fin janvier et février 2008, auprès d'un groupe de juges experts de cinq personnes : deux conseillères pédagogiques, expérimentées en évaluation et en perfectionnement des enseignants, deux enseignantes spécialisées en mesure et évaluation, qui enseignent dans des programmes techniques au collégial, ainsi qu'un professeur d'université, spécialiste en mesure et évaluation. Nous avons demandé à ces experts de faire une lecture critique sur la clarté et la pertinence des énoncés afin d'ajouter les commentaires et les suggestions qu'ils jugeront appropriés.

#### **3.3 Validation**

Le questionnaire a ensuite été administré à un échantillon de 20 enseignants d'un programme technique « a » et de 12 enseignants d'un programme technique « b » du cégep « A » afin de valider le questionnaire.

#### **4.4 Sujets**

Nous avons sélectionné, à partir de la liste offerte par la Fédération des cégeps (2007, p. 137), les collèges et les cégeps francophones de la région de Montréal qui offraient des programmes techniques de la santé comportant des stages cliniques avec clients. Nous n'avons pas choisi les cégeps anglophones de la région de Montréal, car le questionnaire sera rédigé seulement en français afin d'éviter le coût et le temps pour la traduction en anglais de ce questionnaire. Nous espérons un taux de réponses de 25 % de la part de ces enseignants qui auront été invités à participer à notre recherche.

Sur les 14 cégeps invités à participer à la recherche, 12 ont accepté l'invitation. La direction des études de ces cégeps nous a donné la permission de solliciter les coordonnateurs ainsi que les enseignants des programmes techniques de leur cégep. Les 23 coordonnateurs des programmes techniques sollicités pour la recherche ont accepté généreusement d'être les personnes-ressources pour la distribution des questionnaires aux enseignants. La distribution et la collecte des questionnaires se sont déroulées entre le 31 mars et le 12 juin 2008.

### 3.5 Considérations éthiques

Une lettre demandant la permission de distribuer un questionnaire de recherche a été envoyée aux directeurs adjoints aux études des cégeps sollicités pour la recherche. Une autre lettre a aussi été envoyée aux coordonnateurs des programmes techniques de la santé pour les solliciter à devenir la personne-ressource de leur département afin de distribuer le questionnaire aux enseignants. Le questionnaire est confidentiel, puisque nous ne demandons que le nombre d'enseignants pour chacun des programmes techniques. Les données fournies demeureront aussi confidentielles et elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques. Les résultats de la recherche seront envoyés aux directeurs adjoints aux études ainsi qu'aux coordonnateurs et enseignants qui auront participé à la recherche.

## REMERCIEMENTS

L'été 2008 nous donnera le plaisir de faire la collecte et l'analyse des données de cette recherche. Nous avons largement dépassé le taux de participation souhaité de 25%. Sur les 505 questionnaires distribués, 247 enseignants ont généreusement pris le temps de répondre au questionnaire de recherche, ce qui nous donne une très grande participation de 48,9%. La rédaction finale se poursuivra à l'automne afin de nous permettre de déposer le mémoire en décembre 2008.

Nous tenons donc à remercier toutes les personnes sollicitées qui ont accepté si généreusement de prendre un temps précieux afin de participer à notre projet de recherche. Sans cette générosité, cette recherche n'aurait pas existé.

## RÉFÉRENCES

ACHESON, K. A. et M. D. GALL, *Clinical Supervision and Teacher Development. Preservice and Inservice Applications*, John Wiley and Sons, Inc. New Jersey, USA, 2003.

AJZEN, I., *Attitudes, Personality and Behavior*, The Dorsey Press, Chicago, Illinois, 1988.

AJZEN, I. et M. FISHBEIN, *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., United State of America, 1980.

AJZEN, I. et M. FISHBEIN, *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to theory and Research*, University of Illinois, University of Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, United States of America, 1975.

BOURASSA LAVIOLETTE, J., *Construction et expérimentation d'une grille d'évaluation*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, 1986.

- BUJOLD, N., « L'évaluation des attitudes, objets de formation », *Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*, Québec, 1994.
- DE KETELE, J.-M., *Méthodologie de l'observation. Laboratoire de pédagogie expérimentale*, Université de Louvain, Édition expérimentale, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, Belgique, 1987.
- DELISLE, S. et G. CANTIN, *Évaluation en stage : un modèle de grilles*, Bibliothèque nationale du Québec, Cégep de Saint-Jérôme, Québec, 1994.
- FÉDÉRATION DES CÉGÉPS DU QUÉBEC, *Annuaire des cégeps 2007-2008*, Montréal, Québec, 2007.
- FORTIN, N., *Penser les stages*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 1984.
- GADBOIS, L., *Élaboration et validation d'un instrument de mesure des attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de leur pratique de l'évaluation formative des apprentissages*, mémoire présenté à l'Université du Québec de Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, Québec, 1989.
- GAUDREAU, L., *Évaluer pour évoluer. Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*, Les Éditions Logiques, Montréal, Québec, 2001.
- GOUPIL, G., *Observer en classe*, Éditions Behaviora, Brossard, Québec, 1985.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Cégep de Rimouski, Regroupement des Collèges PERFORMA, Bibliothèque nationale du Québec, Rimouski, 2002.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, *L'enseignement des attitudes*, Bibliothèque nationale du Québec, Cégep de Rimouski, 1997.
- GRONLUND, N. E., *Measurement and Evaluation in Teaching*, Fourth Edition, Macmillan Publishing Co. Inc., New-York, 1981.
- HÉBERT, É., *Le stage. Instrument d'apprentissage*, Bibliothèque nationale du Québec, Cégep de Trois-Rivières, Québec, 1996.
- HOULE, D., L. MÉNARD et R. HOWE, « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, p. 10-15, Montréal, 1998.
- HOWE, R. et L. MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Collège Montmorency, Laval, Québec, 1993.
- LAFERRIÈRE, S., « La construction d'instruments de mesure pour l'évaluation d'habiletés », *Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Québec, 1994.
- LAPOINTE, R., *L'observation systématique des élèves en classe*, mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître *Es Arts*, Université de Montréal, Montréal, Québec, 1980.
- LAURIER, M. D., R. TOUSIGNANT et D. MORISSETTE, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3<sup>e</sup> édition, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, Québec, 2005.
- LAURIER, M. D., *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Collectif, Les Éditions Quebecor, Outremont, Québec, 2003.
- LEROUX, J. L., « L'évaluation des compétences au collégial », *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Collectif sous la direction de Bélair, Laveault et Lebel, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2007.

LEROUX, J. L. et N. BIGRAS, *L'évaluation des compétences. Une réalité accessible dans nos collèges*, Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA, Québec, 2003.

LESSARD, L.-M., « Développer des attitudes... développer des indices de compétence », *Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal, 1990, p. 1-8.

LOUIS, R., *L'évaluation des apprentissages en classe*, Éditions Études Vivantes, Laval, Québec, 1999.

MORISSETTE, D., *Guide pratique, l'évaluation sommative*, Les Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Québec, 1996.

MORISSETTE, D., *Les examens de rendement scolaire*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec, 1993.

MORISSETTE, D. et M. GINGRAS, *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec, 1989.

NAULT, T., *Recherche d'un cadre méthodologique pour l'étude métrologique d'instruments d'observation et application au dépistage des difficultés scolaires en maternelle cinq ans*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, 1986.

PARADIS, M., *Enseignement du savoir-être*, projet d'intégration des chargés de cours, École de travail social, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 2002.

PENSO-LATOUCHE, A., *Savoir-être : compétence ou illusion?* Éditions Liaison, Paris, 2000.

PERFORMA, *Le stage comme formule pédagogique*, recueil de textes, Université de Sherbrooke, Québec, 1987.

PERREAULT, G., *Élaboration et validation d'une grille d'observation du comportement d'élèves en soins infirmiers, au niveau du cours secondaire, lors d'une prise de pression artérielle*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 1987.

PHARAND, D., *Identification des comportements des enseignantes de soins infirmiers en regard de la démarche d'évaluation formative en milieu clinique*, essai présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en enseignement des soins infirmiers, Université de Sherbrooke, Québec, 1992.

POSTIC, M. et J.-M. DE KETELE, *Observer les situations éducatives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988.

PRIESTLY, M., *Performance Assessment in Education and Training Alternative Techniques*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.

RAÏCHE, G., *L'évaluation des compétences à l'enseignement supérieur : vers une vision intégratrice de l'évaluation des apprentissages*, Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie, Montréal, 2004.

RAÏCHE, G., « L'approche par compétences, qu'est-ce que ça change? La mesure de l'intégration des apprentissages dans une perspective cognitiviste », *Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'A.R.C.*, Cégep de Jonquière, Québec, 1995, p. 135-139.

ROBIDAS, G. et J.-C. FREDETTE, *Grilles d'évaluation formative et sommative des habiletés d'exécution dans différents profils de l'enseignement professionnel*, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel, Sherbrooke, Québec, 1984.

ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 2001.

ROSENBERG, M., C. HOVLAND, W. MCGUIRE et collab., *Attitude Organisation and change. An Analysis of Consistency Among Attitude Components*, Fourth printing 1969, Yale University Press Inc, New Haven, Connecticut, 1960.

SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau pédagogique inc., Saint-Laurent, Québec, 2004.

TARDIF, J., *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Montréal, Québec, 2006.

TROTTIER, D., « Les solutions miracles n'existent (peut-être) pas », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, p. 11-15, 1990.