

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial
Techniques de travail social

par

Marie Beauchamp

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2013

© Marie Beauchamp, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial
Techniques de travail social

Marie Beauchamp

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice d'essai
Raymonde Gosselin

_____ Évaluatrice de l'essai
Nicole Bizier

Essai accepté le :

REMERCIEMENTS

Un projet de recherche ne peut se faire sans le support et la collaboration de nombreuses personnes. Je profite de ces quelques lignes pour remercier ceux qui ont contribué à la réussite de ce projet par leurs encouragements, leurs conseils, et leur présence. Je souhaite remercier ma directrice d'essai, madame Raymonde Gosselin qui, tout au long de mon parcours, a su me guider, m'encadrer et surtout m'encourager. À travers nos nombreux échanges par courriel et nos longues conversations, j'ai appris que la recherche oblige la rigueur et la curiosité et qu'elle ouvre sur la générosité et l'amitié.

Je souhaite remercier les experts qui ont généreusement accepté de prendre un temps qui leur était précieux pour compléter mon questionnaire et le commenter. Votre accueil m'a donné des ailes pour poursuivre ce projet.

Un remerciement spécial aux coordonnatrices et aux coordonnateurs des départements de Techniques de travail social qui ont gentiment accepté de distribuer le questionnaire et informer leurs membres de la recherche. Vous avez été une courroie de transmission précieuse pour la réussite de ce projet. Merci également aux enseignantes et aux enseignants des départements Techniques de travail social qui ont accepté de participer à ce projet. Je vois dans cette aide la solidarité si importante en travail social.

J'exprime mes sincères remerciements au Cégep St-Jean-sur-Richelieu, particulièrement à la Direction des études, pour son soutien financier pour les frais liés à l'envoi des questionnaires et à la reprographie de ces derniers.

Tous mes remerciements à mon amie et collègue de travail Chantal Levesque. Le tourbillon d'idées et de projets qui nous anime est une source de motivation et de plaisir. Merci d'avoir pris le temps de me lire.

Je garde pour la fin mes remerciements les plus profonds aux membres de ma famille. À mes enfants, Louis-Simon, Gabrielle et Alexandre, je vous remercie pour votre grande patience et votre compréhension à l'égard d'une maman souvent préoccupée par ses projets actuels et futurs. Votre confiance en moi a été déterminante dans la poursuite de mes études à la maîtrise.

À mon conjoint, Wayne, pour toutes les fois où tu m'as dit « va travailler, je m'en occupe » et que tu prenais en charge la maison, mes enfants et les tiens. Je souhaite que ces simples mots reflètent minimalement à quel point tu as été important dans cette démarche.

SOMMAIRE

La présente recherche s'intéresse à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes au collégial, dans les départements Techniques de travail social des cégeps francophones.

Le développement des attitudes essentielles à l'exercice de la profession de technicienne et de technicien en travail social est un aspect important de la formation et constitue une dimension difficile à enseigner et à évaluer. Les attitudes font l'objet de discussions et de réflexions au sein des départements parce que tous s'entendent sur leur importance dans la formation. Par contre, dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social?

Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche vise l'atteinte des quatre objectifs suivants:

1. Identifier les attitudes enseignées aux étudiantes et aux étudiants dans le programme Techniques de travail social;
2. Identifier les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social;
3. Identifier les stratégies d'enseignement des attitudes ;
4. Identifier les moyens utilisés pour évaluer les attitudes.

Une recherche quantitative de type descriptive a été privilégiée afin de réaliser cette recherche. Les enseignantes et les enseignants des départements Techniques de travail social des cégeps francophones ont été sollicités afin de répondre à un

questionnaire portant sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans leur discipline. Nous avons recueilli des données provenant de 47 questionnaires complétés par les participantes et les participants.

L'analyse des données recueillies permettra de recueillir des informations concernant les attitudes enseignées et évaluées, les stratégies d'enseignement privilégiées et les moyens utilisés pour les évaluer.

Cette recherche permet de cibler certaines attitudes enseignées dans le programme de travail social. Les résultats suscitent également des questionnements quant à la signification donnée à ces attitudes. Cette recherche permet également de connaître les méthodes d'enseignement préconisées et les moyens pour évaluer les attitudes.

Cette recherche ne vise pas à généraliser ces résultats, mais elle permet de tracer un portrait global des pratiques d'enseignement et d'évaluation des attitudes dans le domaine du travail social.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	15
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	21
1 Contexte de la formation en techniques de travail social	21
1.1 Le programme Techniques de travail social au collégial	22
1.2 Les exigences de la profession de techniciennes et de techniciens en travail social	25
1.3 Le programme Techniques de travail social au Cégep Saint-Jean- sur-Richelieu	26
1.3.1 Les cours et les stages	26
1.3.2 Le profil de la diplômée ou du diplômé	28
1.3.3 Les caractéristiques de nos étudiantes et de nos étudiants	31
2 Le problème de recherche	32
2.1 La difficulté à identifier des attitudes à enseigner et à évaluer	32
2.2 La difficulté à enseigner les attitudes en classe et en stage	34
2.2.1 Observation d'attitudes inadéquates en stage	34
2.2.2 Interrogation au sein d'équipes d'enseignantes et d'enseignants quant à l'enseignement des attitudes.	35

2.3	La difficulté à évaluer des attitudes en classe et en stage	35
2.3.1	Des échecs lors des stages.....	35
2.3.2	Difficulté à déterminer des critères de performance concernant les attitudes.....	36
3	La question générale de recherche	37
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE		39
1	Le concept de didactique	39
1.1	Définition.....	41
1.2	Le questionnement didactique.....	44
1.3	Les savoirs à enseigner	47
1.4	Les stratégies d'enseignement et d'évaluation.....	51
1.4.1	Les stratégies d'enseignement.....	51
1.4.2	Les stratégies d'évaluation.....	53
2	Le concept d'attitude	55
2.1	Définition d'une attitude.....	56
2.2	Composantes d'une attitude	57
2.3	Autres concepts liés au concept d'attitude.....	57
2.3.1	Savoir-être.....	58
2.3.2	Habiletés socioaffectives	58
2.3.3	Comportements	58
2.3.4	Valeurs	59
2.4	L'enseignement des attitudes	59
2.5	L'évaluation des attitudes	61
3	Les objectifs spécifiques de l'essai	62

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	65
1 Aperçu général de la méthodologie.....	65
2 Le choix des participantes et des participants	66
3 Instrumentation	67
3.1 Élaboration du questionnaire	67
3.2 Validation du questionnaire	68
3.3 Déroulement.....	68
3.4 Considérations éthiques	69
3.4.1 Le consentement libre et éclairé	70
3.4.2 Le respect de la dignité du sujet	70
3.4.3 Le respect de la vie privée et de la confidentialité.....	70
3.5 Méthode d'analyse des résultats.....	71
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	73
1 Présentation des résultats.....	73
1.1 Taux de participation à la recherche.....	74
1.2 Caractéristique des participantes et des participants	75
1.3 Les attitudes dans le programme Techniques de travail social	80
1.4 Enseignement des attitudes au programme Techniques de travail social.....	83
1.5 L'évaluation des attitudes au programme Techniques de travail social.....	95
2 Interprétation des résultats	105
2.1 Les attitudes enseignées et évaluées dans les départements de travail social	105
2.2 Les stratégies d'enseignement des attitudes.....	111
2.3 Les moyens utilisés pour évaluer les attitudes	112

CONCLUSION	115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXE A COMPÉTENCES DU PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL FORMATION SPÉCIFIQUE.....	125
ANNEXE B LISTE DES CÉGEPS OFFRANT LE PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL.....	129
ANNEXE C LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE.....	133
ANNEXE D QUESTIONNAIRE POUR LA VALIDATION	137
ANNEXE E LETTRE À LA DIRECTION DES ÉTUDES.....	151
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	155
ANNEXE G QUESTIONNAIRE.....	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Dimensions du programme Techniques de travail social	24
Tableau 2	Description des stages au programme TTS au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	27
Tableau 3	Connaissances, habiletés et attitudes du diplômé du programme Techniques de travail social	30
Tableau 4	Mise en relief d'attitudes à partir des compétences 018A, 018D, des éléments de compétences et des critères de performance du programme Techniques de travail social	33
Tableau 5	Questionnement didactique de l'enseignante ou de l'enseignant.....	46
Tableau 6	Types de savoirs des enseignantes et des enseignants.....	50
Tableau 7	Comparaison entre un apprentissage spontané et un apprentissage organisé	52
Tableau 8	Les principales caractéristiques de la compétence	54
Tableau 9	Liste des cégeps dispensant le programme TTS, nombre d'enseignantes et d'enseignants par département, nombre de questionnaires complété et taux de réponse par département.	75
Tableau 10	Sexe.....	76
Tableau 11	Âge.....	76
Tableau 12	Statut d'emploi	77
Tableau 13	Années d'expérience reconnues dans le réseau collégial	77
Tableau 14	Scolarité en lien avec la discipline enseignée	78
Tableau 15	Scolarité lien avec la pédagogie	79
Tableau 16	Perfectionnement en lien avec l'enseignement des attitudes	80

Tableau 17	Perfectionnement en lien avec l'évaluation des attitudes	80
Tableau 18	L'enseignement des attitudes est prévu dans les plans de cours de votre programme	81
Tableau 19	Contexte d'enseignement des attitudes	81
Tableau 20	L'évaluation des attitudes est prévue dans les plans de cours de votre programme	82
Tableau 21	Contexte d'évaluation des attitudes	82
Tableau 22	Énoncés sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes	85
Tableau 23	Attitudes enseignées dans les départements TTS	86
Tableau 24	Autres attitudes enseignées dans les départements TTS	88
Tableau 25	Moment où les attitudes sont enseignées dans les départements TTS	90
Tableau 26	Moment où les autres attitudes sont enseignées dans les départements TTS	91
Tableau 27	Méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner les attitudes	93
Tableau 28	Portrait réel de l'utilisation des méthodes d'enseignement	94
Tableau 29	Attitudes évaluées dans les départements TTS	96
Tableau 30	Autres attitudes évaluées dans les départements TTS	97
Tableau 31	Moment où les attitudes sont évaluées dans les départements TTS	98
Tableau 32	Moment où les autres attitudes sont évaluées dans les départements TTS	100
Tableau 33	Moyens les plus efficaces pour évaluer les attitudes	101
Tableau 34	Autres moyens les plus efficaces pour évaluer les attitudes	102
Tableau 35	Portrait réel de l'utilisation des moyens d'évaluation	103
Tableau 36	L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours	103
Tableau 37	L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un stage	104
Tableau 38	Une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée	104

Tableau 39 Associations entre les éléments de notre recherche et les valeurs de (Morissette et Gingras, 1989), les comportements de Gosselin (2010) et de Grisé et Trottier (1997) ainsi que les habiletés socioaffectives de Grisé et Trottier (2002)	107
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Place des savoirs professionnels dans les savoirs didactiques.	42
Figure 2	La didactique	43
Figure 3	La fleur du questionnement didactique (Bizier, 2012)	44
Figure 4	Notre vision du questionnement didactique inspirée de Bizier (2008, 2010) et Lapierre (2008)	47
Figure 5	Le parcours des savoirs selon la « transposition didactique	48

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
AST	Analyse de situation de travail
CER	Comité éthique à la recherche
ESP	Épreuve synthèse de programme
GTSEEM	Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière
OTSTCFQ	Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
PERFORMA	Programme de perfectionnement et formation des maîtres au collégial
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
TTS	Techniques de travail social

INTRODUCTION

Entrer en relation d'aide avec les personnes exige des qualités personnelles qui favoriseront l'établissement d'un lien de confiance. Dans un contexte professionnel, cette relation doit dépasser l'interaction quotidienne et naturelle pour devenir réfléchie et structurée. En fait, la personne qui cherche à entrer sciemment en relation avec l'autre afin de lui venir en aide doit apprendre à « s'utiliser » comme personne. Pour se faire, elle doit prendre conscience de forces et de ses limites, elle doit apprendre à reconnaître les manifestations de diverses problématiques et maîtriser les techniques d'intervention. Ainsi, dans la formation, les attitudes demeurent une pierre angulaire importante parce qu'elles constituent la fondation de la relation d'aide.

La formation technique en travail social au collégial vise à rendre les étudiantes et les étudiants aptes à intervenir auprès d'une clientèle diversifiée. Comme il s'agit d'une profession qui s'exerce dans des milieux variés auprès d'une clientèle qui l'est tout autant, l'enseignement du travail social doit tenir compte de plusieurs aspects qui feront des étudiantes et étudiants des techniciennes et des techniciens en travail social polyvalents.

Au cours de la formation, trois aspects seront considérés : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. En effet, toute technicienne et tout technicien en travail social doivent être en mesure de développer des connaissances dans divers domaines, notamment la psychologie et la sociologie, afin de reconnaître les problématiques, de s'ajuster aux personnes, aux groupes ou aux communautés et de choisir l'action en fonction de techniques et modèles d'intervention adéquats. Mais comment la technicienne et le technicien doivent-ils se comporter? Quelles attitudes doivent-ils adopter en fonction des situations? Cet aspect de la formation, portant l'appellation

savoir-être dans notre milieu d'enseignement, est-il enseignable? Est-il possible d'évaluer efficacement les attitudes?

Le thème de notre recherche est l'enseignement et l'évaluation des attitudes essentielles à l'exercice de la profession de technicienne et de technicien en travail social au collégial. Nous croyons qu'il est possible d'enseigner et d'évaluer les attitudes (Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Lussier, 2012; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989; Ross, 2009) mais que l'exercice demeure complexe. Il est difficile d'identifier les attitudes dans le programme d'études (Dorais, 2009) leur sens diffère selon la définition qu'on leur donne (Gosselin, 2010), les moyens pour les enseigner sont difficiles à cerner, ce qui en complexifie l'évaluation. Ainsi, la présente recherche se penche sur la question afin de connaître les attitudes enseignées et évaluées ainsi que les méthodes d'enseignement et les moyens d'évaluation utilisés afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer les attitudes adéquates pour la profession.

Cette recherche est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre, la problématique, expose le contexte de la recherche, le problème et la question générale de la recherche. Nous aborderons certains éléments de la formation en travail social au collégial et les exigences de la profession et nous expliquerons le contexte de cette formation au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Nous exposerons ensuite le problème de la recherche : la difficulté d'identifier des attitudes, la difficulté à trouver des méthodes pour les enseigner et la difficulté à identifier les moyens pour les évaluer. La question générale de recherche y sera également posée.

Le second chapitre fera état d'une recension des écrits concernant les deux concepts utilisés dans cette recherche : la didactique et les attitudes. En ce qui concerne le concept de didactique, nous définirons notre concept en y introduisant les types de savoirs utilisés par les enseignantes et les enseignants. Ensuite, nous expliquerons le questionnement didactique représenté par la fleur du questionnement didactique (Bizier, 2012). Il sera alors question des savoirs enseignés, des stratégies

d'enseignement et des stratégies d'évaluation. Nous poursuivrons avec le concept d'attitude. Nous présenterons des définitions de ce concept, ses composantes et nous aborderons l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Cette recension des écrits nous permettra de formuler les objectifs spécifiques de cette recherche.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie qui sera utilisée pour effectuer notre recherche. Nous expliquerons le type de recherche et la posture épistémologique et les caractéristiques de l'échantillonnage. Nous expliquerons comment nous avons élaboré et validé notre questionnaire tout en respectant les règles d'éthique de la recherche pour ensuite exposer le déroulement de notre collecte des données. Enfin, nous expliquerons les démarches liées à l'analyse des résultats.

La présentation et l'interprétation des résultats font partie du chapitre quatre. La première partie présente la compilation des données recueillies à l'aide du questionnaire. La seconde partie expose notre interprétation des résultats, notamment l'identification des attitudes enseignées et évaluées dans les départements de Techniques de travail social, les méthodes d'enseignement favorisées et les moyens pour évaluer les attitudes.

Pour la dernière partie, la conclusion, nous résumerons le processus de notre recherche et nous en ferons ressortir les faits saillants. Nous ferons état des limites de la recherche et des avenues possibles pour d'autres projets.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans la formation de la future technicienne et du futur technicien en travail social, l'acquisition d'attitudes propres à la profession est essentielle pour parvenir à établir une relation d'aide efficace. Par contre, cet aspect de l'enseignement suscite chez les enseignantes et les enseignants des questionnements et des résistances que nous exposerons dans cette partie de la recherche.

Dans ce chapitre, nous situerons la problématique liée à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes. D'abord, il sera question du contexte de la formation en travail social au collégial et des exigences de la profession de technicienne et de technicien en travail social. Ensuite, nous décrirons les particularités du programme Techniques de travail social au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Enfin, nous aborderons des difficultés liées à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes dans ce programme pour finalement, formuler notre question générale de recherche.

1 CONTEXTE DE LA FORMATION EN TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

L'aide aux plus démunis existe depuis toujours. Cette aide est devenue plus organisée au fil des ans par l'entremise des femmes, de l'église et surtout par la mobilisation de personnes désirant améliorer les situations d'autres personnes. Mayer (2002) trace un portrait intéressant de la naissance du service social au Québec. Il note que l'assistance aux plus démunis a d'abord été la responsabilité d'un cadre traditionnel d'assistance charitable (*ibid*). Cette aide s'est transformée et sa forme a évolué, passant d'un système d'entraide informel à une profession établie. De 1900 à 1939, en réaction aux phénomènes d'urbanisation et d'industrialisation, le service social s'est établi tranquillement au Canada tout en restant sous l'égide de l'Église.

C'est plusieurs années plus tard que l'État s'engagera dans ce domaine et que les formations universitaires et collégiales feront leur apparition (*ibid*).

Les personnes œuvrant dans le domaine de la relation d'aide portent des titres professionnels qui diffèrent selon le milieu, leur formation et leur adhésion à un ordre professionnel. Ainsi, plusieurs porteront le titre d'intervenante ou d'intervenant ou agente ou agent de relations humaines indépendamment de la formation ou du poste occupé dans un organisme. Seules les personnes qui auront adhéré à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec peuvent porter le titre réservé de travailleuse sociale ou de travailleur social. Pour notre projet, nous utiliserons le titre technicienne ou technicien en travail social, porté par les personnes ayant terminé le Diplôme d'études collégiales (DEC) dans ce domaine.

1.1 Le programme Techniques de travail social au collégial

Les premiers enseignements du travail social ont été dispensés en 1939, mais c'est en 1940 que l'École catholique de service social voit jour à Montréal. En 1943, une seconde école ouvre ses portes à Québec (Rondeau et Commelin, 2000). C'est à partir de 1960, dans un contexte de révolution tranquille, que nous assisterons à une croissance des programmes universitaires et collégiaux.

Un besoin d'effectifs se fait sentir tout comme les besoins en matière de formation et les établissements tant universitaires que collégiaux se multiplient pour former un double réseau de formation : un collégial, qui forme des techniciens en assistance sociale, et un réseau universitaire, qui produit des travailleurs sociaux professionnels. (Poulin, 1982, dans Mayer, 2002, p. 301)

La création des cégeps à la fin des années 60 conduira à l'établissement du programme en travail social dans 12 collèges (Rondeau et Commelin, 2000). Portant le titre « Techniques en assistance sociale » jusqu'au début des années 90, l'appellation sera changée pour celle que l'on connaît aujourd'hui « Techniques de travail social ».

D'abord centré sur l'atteinte d'objectifs, et ayant déjà été révisé à une reprise au cours des dernières années, le programme TTS est révisé à nouveau en 2000, à la suite du Renouveau pédagogique, une réforme qui prescrit l'élaboration des programmes en fonction de l'approche par compétences (APC). Cette révision ne se fera pas sans heurts (Daigneault, 2000), faisant ressortir les tensions toujours existantes entre le milieu collégial et universitaire et l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ).

Depuis cette réforme, l'enseignement du travail social au collégial s'effectue selon le programme d'études Techniques de travail social (388.A0) élaboré à l'aide des représentants des milieux d'intervention et celui de l'enseignement. Le programme d'études TTS comporte deux volets : la formation générale et la formation spécifique.

La formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture. (Gouvernement du Québec, 2000 p. 9)

La formation spécifique, pour sa part, comporte 24 compétences (Annexe A), appelées « objectifs ministériels » dans les programmes d'études, qui ont été élaborées à la suite de l'analyse de situation de travail (AST) effectuée auprès de représentants des milieux d'intervention. Ces compétences ont été divisées en trois grandes dimensions (techniques, cognitives et socioaffectives), telles que représentées dans le tableau 1. Ces dimensions contribuent au développement de la connaissance de soi, de la prise en charge et du sens critique (Gouvernement du Québec, 2000, p. 8).

Tableau 1
Dimensions du programme Techniques de travail social

Techniques	Cognitives	Socioaffectives
Liées à l'application du processus d'intervention sociale	Nécessaires à l'analyse et à l'évaluation des besoins, des situations et des problématiques sociales	Visent le développement d'attitudes et de comportements tels que l'empathie, le sens des responsabilités, l'autonomie, l'ouverture par rapport au changement, l'initiative et la créativité.

Sources : Gouvernement du Québec (2000). *Programme d'études techniques (388.A0) : Techniques de travail social*, Québec : Ministère de l'Éducation.

Les 14 cégeps (Annexe B) qui offrent cette formation s'appuient sur les mêmes compétences alors que le jumelage cours-compétences (compétences enseignées et évaluées dans un cours) est propre à chaque institution. Ces compétences visent

- a) à rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession ;
- b) à favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle ;
- c) à favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels ;
- d) à favoriser la mobilité professionnelle de la personne en développant des attitudes positives à l'égard des changements (*ibid*, p. 8).

Lorsqu'ils sont diplômés, les techniciennes et les techniciens en travail social sont en mesure d'exercer leurs fonctions dans divers milieux, auprès d'une clientèle diversifiée. Par contre, ils ne peuvent adhérer à l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ), le baccalauréat ou la maîtrise étant un des prérequis pour pouvoir porter le titre réservé de travailleuse ou de travailleur social.

1.2 Les exigences de la profession de techniciennes et de techniciens en travail social

En 1997, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997) commande la révision du programme Techniques de travail social. Cette révision nécessitera l'élaboration d'une l'analyse de situation de travail (AST) de la profession de technicienne et de technicien en travail social par suite de l'obligation aux collèges de modifier les programmes en fonction de l'APC. Durant des journées de travail de groupe, des intervenantes et intervenants provenant de différents milieux se sont rassemblés afin, entre autres, de dresser le portrait le plus exhaustif possible des habiletés et des comportements socioaffectifs nécessaires à la profession. Voici les principales attitudes dont il a été question dans cette analyse :

- a) Habiletés dans le domaine de la communication interpersonnelle : attitude de transparence et de respect de la personne dans la communication;
- b) Habiletés liées à l'animation : attitude de contrôle en fonction de la composition du groupe (clientèles volontaires ou non volontaires);
- c) Habiletés sur le plan personnel : bonne connaissance de soi (limites, préjugés, valeurs, forces, faiblesses, champ d'intérêt et motivations, capacité d'autocritique et l'ouverture d'esprit);
- d) Attitudes liées à la santé et à la sécurité : gestion du stress, capacité à se protéger, autonomie (Gouvernement du Québec, 1997, p. 44-45).

Étant donné que la technicienne et le technicien en travail social sont appelés à travailler auprès d'une clientèle diversifiée, et ce, dans des milieux d'intervention variés, ils doivent être en mesure d'effectuer leur travail auprès de personnes, de groupes et de communautés vivant des situations difficiles (pauvreté, violence, problème de santé mentale, négligence, toxicomanie, itinérance, etc.). Ils doivent être en mesure de s'adapter aux situations, aux personnes et aux contextes d'intervention.

Ce programme, dispensé dans plusieurs cégeps francophones et dans un cégep anglophone, a vu le jour en 2004 au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Comme dans les autres cégeps, les compétences sont les mêmes, mais certains éléments caractérisent le programme dans cet établissement.

1.3 Le programme Techniques de travail social au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Le programme TTS est enseigné au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis août 2004. Accueillant plus d'une centaine d'étudiantes et d'étudiants à chaque début d'année¹, il va sans dire que ce programme roule à pleine vapeur depuis son implantation. L'ensemble du corps professoral est composé d'intervenantes et d'intervenants ainsi que de travailleuses et de travailleurs sociaux². Engagés comme spécialistes de contenu, tous comptent plusieurs années d'expérience dans différents milieux de travail : milieu communautaire, protection de la jeunesse, milieu hospitalier, etc.

1.3.1 Les cours et les stages

Au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, les étudiantes et les étudiants effectuent trois stages au cours de leur formation. Afin de faciliter la compréhension des informations relatives au stage, nous résumons ces données dans le tableau 2.

Situé à la deuxième session d'études, le premier stage d'une journée par semaine permet à l'étudiante ou l'étudiant d'établir un premier contact avec la clientèle et le milieu de l'intervention. Ce stage permet également à l'étudiante ou l'étudiant de se questionner quant à son choix professionnel. Les deuxième et troisième stages, au cours de la troisième année d'études, constituent les premières

¹ À l'automne 2012, selon les données obtenues au service du registraire, 141 étudiantes et étudiants ont été admis au programme TTS au Cégep St-Jean-sur-Richelieu.

² Étant membres de l'OTSTCFQ, certains enseignants portent le titre de travailleurs sociaux. Les autres, n'étant pas membres de l'OTSTCFQ, ne peuvent utiliser ce titre réservé.

expériences d'intervention pour l'étudiante ou l'étudiant (Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 2004).

Tableau 2
Description des stages au programme TTS au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Titre	Session	Durée	Présence hebdomadaire dans le milieu de stage
Stage de sensibilisation	2 ^e session	75 heures sur 13 semaines	1 journée
Stage d'implication sociale	5 ^e session	180 heures sur 14 semaines	2 journées
Stage d'intervention intégrée	6 ^e session	405 heures sur 15 semaines	4 journées

Source : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, (2004). *Plan de formation, Programme Techniques de travail social*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Le dernier stage, à quatre jours par semaine, est porteur de l'épreuve synthèse de programme (ÉSP) qui se divise en trois parties : une analyse de cas faite en classe, une évaluation orale et tripartite (superviseur, professeur et étudiant) de la portion pratique du stage et la rédaction d'un journal de bord hebdomadaire³. Cette épreuve, qui se déroule à la fin du programme d'études, sert à vérifier que l'étudiante ou l'étudiant a atteint l'ensemble des objectifs et standards du programme.

L'épreuve synthèse est en lien avec les dimensions que couvre le programme : techniques, cognitives et socioaffectives. Au sujet de cette épreuve synthèse, il est indiqué au plan de formation : « durant sa formation en Techniques de travail social, l'élève a acquis des connaissances, développé des habiletés et manifesté des attitudes que la réussite des cours est venue sanctionner » (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2004, p. 10). Donc, tout porte à croire que ces dimensions sont abordées dans les

³ L'analyse en classe sera expérimentée pour la première fois en mai 2013.

cours et les stages et qu'elles sont enseignées, ce qui serait en accord avec la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du cégep (PIEA) (2012) : « L'évaluation des apprentissages porte sur l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes effectivement enseignées par l'un ou l'autre des moyens utilisés dans le cours » (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2012, p.10).

Force est de constater que l'évaluation des attitudes occupe une place considérable dans la formation des étudiantes et des étudiants. Par contre, peu de références concernent l'enseignement de ces attitudes. Quoi qu'il en soit, certaines situations problématiques, concernant des étudiantes et des étudiants, ont fait en sorte que cet aspect des apprentissages a été soulevé lors de discussions départementales et des mesures inscrites dans les Applications départementales de la Politique d'évaluation des apprentissages (ADPIEA) sont considérées :

Un souci constant du développement des savoirs-être est essentiel. En plus des savoirs cognitifs et des savoirs-faire (*sic*) nécessaires au travail du technicien en travail social, le développement de ses savoirs-être est fondamental et crucial. Il est même vain de mesurer l'atteinte des connaissances acquises et des habiletés développées d'un étudiant qui ne rencontre pas les exigences requises à l'égard des comportements et des attitudes, car dans ce cas, il n'a pas les qualifications pour le marché du travail. C'est pourquoi, tout au long du programme, les professeurs accordent un grand soin à l'encadrement et à l'évaluation des comportements des étudiants, de leurs attitudes et des savoirs-être associés à la profession. (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2010, p. 5)

Ainsi, les enseignantes et les enseignants sont appelés à poser un jugement quant aux attitudes et aux comportements des étudiantes et des étudiants tout au long de leur démarche d'apprentissage, ce qui implique, dans un souci de cohérence avec les règles institutionnelles concernant l'évaluation, d'enseigner ce qui sera évalué.

1.3.2 *Le profil de la diplômée ou du diplômé*

Tout au long de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à développer des compétences qui lui permettront « d'intervenir auprès des individus, des groupes et des communautés touchés par divers problèmes, cherchant à satisfaire leurs

attentes, à promouvoir leurs droits et à favoriser des changements dans le milieu » (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2004, p. 8). Dans les cours et lors des séminaires, l'étudiante et l'étudiant se prépareront à intervenir à l'aide d'activités pédagogiques, notamment des jeux de rôles, des exercices réflexifs et des analyses de cas. Durant leurs stages, particulièrement au moment du stage terminal, l'étudiante et l'étudiant devront démontrer qu'ils savent utiliser leur savoir, leur savoir-être et leur savoir-faire afin d'intervenir adéquatement dans les situations courantes rencontrées par une technicienne et un technicien en travail social.

Finalement, au moment de l'épreuve synthèse de programme, l'étudiante et l'étudiant devront démontrer, à la fin de la formation, qu'ils possèdent un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes essentielles à la profession. Ces étudiantes et étudiants seront évalués par une équipe d'enseignantes et d'enseignants du département et la superviseure ou le superviseur de stage⁴. Des grilles d'évaluation sont utilisées afin de porter un jugement sur leur performance. Le tableau 3 présente donc les connaissances, habiletés et attitudes de la diplômée et du diplômé du programme Techniques de travail social (Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 2004, p. 9).

⁴ Le superviseur de stage est la personne qui accompagne quotidiennement l'étudiante et l'étudiant durant le stage. Dans la majorité des cas, il s'agit d'une intervenante ou d'un intervenant du milieu.

Tableau 3
Connaissances, habiletés et attitudes du diplômé du programme
Techniques de travail social

Connaissances	Habiletés	Attitudes
<p>Identité professionnelle : Fonctions et activités du travail de technicienne et de technicien en travail social Éthique professionnelle et intégrité personnelle</p>	<p>Relations avec autrui : – Observation – Animation de groupes – Travail en équipe – Communication – Techniques d’entrevue – Relation d’aide – Maîtrise de la langue française</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Engagement social – Sens de la solidarité – Préoccupation pour le milieu environnant – Sens de l’équité – Écoute active – Empathie – Ouverture d’esprit – Respect des personnes – Respect des règles professionnelles
<p>Besoins, ressources et interventions sociales : – Problèmes sociaux – Situations de crise – Besoins et ressources des individus, des familles, des groupes sociaux et des communautés – Ressources de services sociaux publics et communautaires – Politiques et législations sociales – Interventions sociales auprès des individus, des familles, des groupes sociaux et des communautés – Changement social</p>	<p>Besoins, ressources et interventions sociales : – Recherche sociale – Analyse, synthèse et jugement critique – Prise de décision – Examen, élaboration et application du plan d’intervention – Tenue de dossiers – Interventions sociales de nature diverse dans des contextes différents – Résolution de problèmes – Développement et coordination de services – Méthode de travail organisée et efficace</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptabilité – Autonomie – Leadership – Initiative – Confiance en soi – Esprit critique – Créativité – Gestion du stress – Sens des responsabilités

Source : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, (2004). *Plan de formation, Programme Techniques de travail social*, Saint-Jean-sur-Richelieu.

1.3.3 Les caractéristiques de nos étudiantes et de nos étudiants

Chaque automne, le programme TTS au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu reçoit une centaine de nouvelles étudiantes et de nouveaux étudiants provenant de différents milieux. Outre les finissantes et les finissants du secondaire, certaines étudiantes ou certains étudiants ont changé de programme et on remarque de plus en plus d'adultes qui effectuent un retour aux études alors que d'autres proviennent de l'éducation aux adultes⁵. Les critères d'admission étant généraux, on constate quotidiennement que plusieurs étudiantes et d'étudiants présentent des difficultés scolaires importantes : certains doivent terminer des crédits du secondaire (admission conditionnelle) en raison d'échecs et d'autres présentent des difficultés académiques (déficit de l'attention, dyslexie, dysorthographe, etc.). L'équipe enseignante est informée de ces difficultés par l'orthopédagogue du cégep lorsqu'un diagnostic est établi et que les personnes concernées acceptent de divulguer leur problématique⁶. D'autres étudiantes ou étudiants ont des difficultés personnelles récurrentes (problèmes de santé mentale, dépression, etc.) avec lesquelles les enseignantes et les enseignants doivent conjuguer⁷.

Quotidiennement, lors d'échanges en classe, nous sommes en mesure de remarquer que certains de nos étudiantes et étudiants portent un lourd passé personnel et familial (placement, violence, viol, abus, négligence, problème de santé mentale, etc.) et que le désir de faire autrement ou de mieux faire que les intervenantes que les intervenants qu'ils ont connus, ou le simple désir de « sauver » les attirent dans les professions dites humaines comme le travail social. Ces échanges, favorisés par les sujets abordés en classe, entraînent des situations particulières durant les cours, où il n'est pas rare que l'enseignante ou l'enseignant ait à gérer des situations de détresse personnelle des étudiantes et des étudiants ou que d'autres réagissent fortement en fonction de leur bagage de vie.

⁵ Ces informations sont recueillies auprès des étudiantes et des étudiants, par des enseignantes et des enseignants qui s'enquiert de connaître ces dernières et ces derniers en début d'année.

⁶ Cégep St-jean-sur-Richelieu, Service d'adaptation scolaire, dépliant promotionnel.

⁷ Les données relatives aux consultations des étudiantes et des étudiants avec les services spécialisés du cégep sont confidentielles. Nous n'avons donc aucune statistique officielle quant aux consultations faite par les étudiantes et les étudiants du programme TTS.

2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons les éléments constituant le problème de recherche : la difficulté à identifier les attitudes à enseigner et à évaluer, la difficulté à enseigner les attitudes, la difficulté à évaluer les attitudes. Ensuite, la question générale de recherche sera posée.

2.1 La difficulté à identifier des attitudes à enseigner et à évaluer

Les compétences du programme sont définies en éléments de compétences auxquels sont associés des critères de performance et un contexte de réalisation. À la lecture des critères de performance, nous sommes en mesure de constater que les attitudes (dimension socioaffective) mentionnées ne s'y retrouvent pas explicitement ou qu'elles sont imprécises (Dorais, 2009 ; Grisé, Trottier, 1997, Morissette, 1986). Afin d'appuyer nos dires, nous reprendrons partiellement l'exercice d'analyse effectué par Dorais (2009), soit une mise en relief d'attitudes à partir de deux compétences du programme TTS, des éléments qui y sont rattachés et des critères de performance.

L'exemple de l'analyse de deux compétences présentée au tableau 4 permet de mettre en relief les attitudes à partir des compétences 018A, 018D, entre autres, de leurs éléments de compétences ainsi que de leurs critères de performance tirés du programme Techniques de travail social. Cette analyse permet d'entrevoir les difficultés dans l'équation compétence, éléments de compétence et critères de performance en ce qui concerne les attitudes, rejoignant ainsi Dorais (2009) qui a constaté le peu d'informations concernant les attitudes attendues dans les programmes en soins infirmiers. Bien que certains critères de performance concernent des attitudes attendues, il n'en demeure pas moins que le libellé donne très peu d'informations sur ce qui attendu exactement en termes de comportement qui permettra de manifester l'attitude mentionnée (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997). Comme le résultat reste nébuleux, l'enseignement desdites attitudes se complexifie parce que la cible d'enseignement n'est pas claire (*ibid*) ce qui amène de la confusion chez les enseignantes et les enseignants.

Tableau 4
 Mise en relief d'attitudes à partir des compétences 018A, 018D, des éléments de compétences et des critères de performance du programme Techniques de travail social

Compétences	Éléments de compétence	Critères de performance en lien avec les attitudes
018A Établir une relation d'aide	<u>Élément 1</u> Établir le contact avec la personne.	1.1 Présentation de soi appropriée à la situation. 1.2 Respect de la personne.
	<u>Élément 2</u> Adopter des attitudes et des comportements d'aide.	2.1 Adoption d'un comportement approprié à la dynamique de la relation d'aide. 2.2 Manifestation d'attitudes et de comportements d'empathie et d'authenticité. 2.3 Manifestation d'attitudes et de comportements de non-jugement.
	<u>Élément 3</u> Communiquer avec la personne	3.1 Respect de l'autonomie de la personne.
	<u>Élément 4</u> Évaluer la qualité de sa relation avec la personne.	4.1 Analyse juste de ses comportements, de ses attitudes et de ses émotions envers la personne.
018D Analyser les besoins et les ressources d'une personne.	<u>Élément 2</u> Reconnaître les capacités de la personne au regard de son stade de développement.	2.3 Respect de l'individualité de la personne.
	<u>Élément 3</u> Analyser les capacités de la personne au regard de son état de santé physique et mentale.	3.4 Respect des limites professionnelles et l'expertise des autres professions.
	<u>Élément 4</u> Analyser les comportements et le fonctionnement de la personne.	4.5 Manifestation d'attitudes et de comportements de non-jugement.

Source : Gouvernement du Québec (2000). *Programme d'études techniques (388.A0) : Techniques de travail social*, Québec : Ministère de l'Éducation.

2.2 La difficulté à enseigner les attitudes en classe et en stage

Dans le cadre de la formation collégiale en travail social, les attitudes représentent une dimension difficile à enseigner. Évidemment, comme le contact avec une clientèle diversifiée et la relation d'aide exigent l'adoption d'attitudes adéquates, l'enseignement de cette profession doit tenir compte de cet aspect de l'apprentissage.

Notre expérience en tant qu'enseignante au programme TTS et superviseuse de stage nous permet de soulever certains faits qui suscitent notre questionnement : l'observation d'attitudes inadéquates en stage et des interrogations et des malaises au sein d'équipes d'enseignantes et d'enseignants quant à l'enseignement des attitudes (Grisé et Trottier, 1997 ; Lussier, 2012 ; Morissette, 1986 ; Morissette et Gingras, 1989 ; Scallon, 2004).

2.2.1 Observation d'attitudes inadéquates en stage

Les cours du programme TTS sont centrés sur l'acquisition des habiletés et des attitudes pour intervenir auprès de différentes clientèles, dans le cadre d'une intervention individuelle, de groupe ou communautaire. Lorsqu'ils sont en stage, les étudiantes et les étudiants doivent mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans un contexte mouvant et souvent imprévisible. Comme Dorais (2009), nous constatons que certains étudiantes et étudiants adoptent des comportements qui ne sont pas acceptés dans la profession : infantiliser une personne âgée, manquer de respect à un bénéficiaire, manifester de l'impatience, exprimer par des paroles ou des comportements ses préjugés, établir avec difficulté des limites personnelles avec la clientèle, désintérêt ou impatience, etc.

Ces comportements répréhensibles ont fait l'objet de mise en garde lors des cours et des séminaires qui ont permis aux étudiantes et aux étudiants de se pratiquer pour bien intervenir. Pourtant, dans une situation réelle, certaines attitudes inadéquates sont présentes.

2.2.2 *Interrogation au sein d'équipes d'enseignantes et d'enseignants quant à l'enseignement des attitudes.*

Dans des équipes d'enseignantes et d'enseignants de plusieurs disciplines, notamment le travail social, en soins infirmiers (Dorais, 2009) et en techniques policières (Ross, 2009), et pour des conseillères et des conseillers pédagogiques (Lussier, 2012), l'enseignement des attitudes est un domaine qui suscite des questionnements.

En classe, bien que des enseignantes et des enseignants effectuent des exercices concrets visant la connaissance de soi et le développement des attitudes nécessaires à la profession, d'autres semblent éviter ce genre d'exercice considéré comme ne faisant pas partie des apprentissages à enseigner dans le cadre des cours. On peut déceler un sentiment de malaise devant ce type d'activité, perçu parfois comme de la « thérapie » ou ne faisant pas partie de l'évaluation du cours (Morissette et Gingras, 1989).

2.3 **La difficulté à évaluer des attitudes en classe et en stage**

L'évaluation des attitudes est délicate et exige des critères bien définis. Comme le comportement est la manifestation de l'attitude, il devient impératif de décrire ce qui doit être manifesté pour sanctionner l'échec ou la réussite. Certaines situations problématiques rencontrées au cours de notre carrière nous permettent de cibler deux difficultés liées à l'évaluation des attitudes : des échecs en stage terminal et la difficulté à déterminer des critères de performance concernant les attitudes (Dorais, 2009, Gosselin, 2010).

2.3.1 *Des échecs lors des stages*

Les stages durant lesquels l'étudiante et l'étudiant doivent faire de l'intervention se déroulent aux sessions cinq et six. Ils ont donc complété la majorité des cours liés à l'intervention, mais des étudiantes et des étudiants échouent les stages

parce qu'ils ont adopté des attitudes inadéquates. Également, lorsqu'ils sont en stage final, des étudiantes et des étudiants échouent parce qu'ils n'atteignent pas le seuil de réussite en ce qui concerne le savoir-être, pourtant évalué lors du stage à la session précédente. Ce qui est constaté par des enseignantes et les enseignants, c'est que les étudiantes et les étudiants dont il est question ignorent toujours comment se comporter dans certaines situations ou qu'ils se comportent inadéquatement en fonction de la situation (Dorais, 2009 ; Lussier, 2012). Comme enseignante et enseignant, avons-nous une responsabilité quant à l'évaluation des attitudes avant les stages? Comment une étudiante ou un étudiant peut-il accéder au stage terminal s'il ne manifeste pas les attitudes attendues dans les autres cours et lors des stages précédents

2.3.2 Difficulté à déterminer des critères de performance concernant les attitudes

Les stages au programme TTS sont supervisés par plusieurs enseignantes et enseignants du département. Il n'est pas rare de voir que cinq collègues du département sont responsables de la supervision des étudiantes et des étudiants d'un même stage.

Lorsqu'il est question de l'évaluation des attitudes, nous constatons que le jugement est porté sur la performance globale de l'étudiante ou de l'étudiant. Si le stage s'est bien déroulé, qu'aucun problème majeur n'a été rencontré ou qu'aucune erreur majeure n'a été commise, on considère que le stage est réussi sur le plan des attitudes. Cette évaluation est basée sur des grilles d'évaluation du savoir et du savoir-faire, mais l'aspect savoir-être (attitude) est peu défini. En fait, les comportements manifestant chaque attitude ne sont pas décrits clairement ou ne sont pas associés aux bonnes attitudes, ou les attitudes choisies sont davantage des habiletés socioaffectives, ce qui laisse place à l'interprétation (Gosselin, 2010 ; Lussier, 2012 ; Ross, 2009).

3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

En travail social, les attitudes constituent une dimension essentielle à la profession. Les étudiantes et les étudiants doivent être en mesure d'adopter celles qui sont conformes à la profession de technicienne et de technicien en travail social. Or, l'identification de ces attitudes laisse place à de la confusion compte tenu du fait qu'elles ne se retrouvent pas explicitement dans le libellé des compétences ou qu'elles sont imprécises (Dorais, 2009 ; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986 ; Ross, 2009). Cette situation complique un enseignement nécessaire dans le domaine du travail social parce que l'objet même de cet enseignement est imprécis (Grisé et Trottier, 1997 ; Morissette et Gingras, 1989).

L'enseignement des attitudes a fait l'objet de quelques recherches au cours des dernières années (Grisé et Trottier, 1997 ; Lussier, 2012 ; Morissette et Gingras, 1989; Ross, 2009) et des modèles ont été élaborés pour les enseigner (Grisé et Trottier, 1997 ; Morissette et Gingras, 1989). Pourtant, le malaise persiste à enseigner cette dimension (Lussier, 2012 ; Morissette et Gingras, 1986). Bien que les attitudes aient fait l'objet d'études dans divers domaines (techniques policières, soins infirmiers), le travail social ne semble pas avoir été considéré spécifiquement alors que les attitudes occupent une place prépondérante dans la formation.

Évidemment, comme l'identification des attitudes pose problème, l'évaluation de cette dimension sera également affectée. Les enseignantes et les enseignants ignorent quels comportements observer afin d'évaluer les attitudes (Gosselin, 2010 ; Lussier, 2012). L'élaboration d'outils d'évaluation fiables reste un défi pour les enseignantes et les enseignants (Grisé et Trottier, 2002) ce qui complexifie le jugement de ces derniers à l'égard des étudiantes et des étudiants.

Ces observations et ces constats nous dirigent vers la question générale de cette recherche : Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, la discipline du travail social oblige l'utilisation d'attitudes adéquates visant le développement d'une relation d'aide efficace entre l'intervenante ou l'intervenant et la personne aidée, les groupes ou les communautés. Précédemment, nous avons exposé la difficulté à identifier les attitudes enseignées et évaluées, ce qui engendre des défis importants pour l'enseignement et l'évaluation de ces attitudes. Ces éléments de la problématique nous ont amenés à nous poser la question suivante: Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social?

Afin d'apporter des éléments de réponses à cette question, nous ferons référence à deux concepts : la didactique et l'attitude.

1 LE CONCEPT DE DIDACTIQUE

Les enseignantes et les enseignants du secteur technique, notamment au programme collégial Techniques de travail social, sont engagés en tant que spécialistes de la profession. Leur formation universitaire concerne ce champ d'études, mais rarement le domaine de la pédagogie, ce qui implique que rien ne les prépare aux importantes responsabilités que revêt l'enseignement (Bizier, 2010; Lapierre, 2008 ; Lussier, 2012).

Provenant de divers milieux d'intervention et possédant une expérience professionnelle diversifiée, les enseignantes et les enseignants du secteur technique ont comme tâche d'enseigner ce qu'ils savent de la profession. En fait, à partir de leur

expérience professionnelle et de leurs connaissances, ces derniers ont la délicate tâche de définir des familles de situations typiques, représentatives de la profession (Bizier, 2010). Ils doivent réfléchir à ce qu'ils faisaient en tant que professionnelles et professionnels pour définir ce qu'ils enseigneront aux étudiantes et aux étudiants. Cet exercice de réflexion est parfois ardu parce que le seul fait de faire référence à ce qu'ils connaissent de la profession les oblige à décortiquer cette action et à en faire ressortir les concepts et les savoirs.

Étant spécialiste de contenu, la professionnelle ou le professionnel détient une partie de ce qui est nécessaire à l'enseignement. À ce propos, Tochon (1992) indique que sa «connaissance de la matière est suffisamment étendue pour pouvoir à tout moment se libérer du contenu et adapter la matière à l'élève en un processus constant de transformation de la connaissance dont il est partie prenante» (p. 182). Ainsi, la professionnelle et le professionnel qui deviennent enseignantes et enseignants ont la délicate tâche de choisir ce qui sera enseigné (le contenu) et la façon dont cet enseignement sera transmis et évalué (les stratégies d'enseignement et d'évaluation). En d'autres mots, ils auront à «didactiser» la matière (Bizier, 2012) pour la rendre accessible aux étudiantes et aux étudiants. Cela signifie qu'ils doivent développer eux-mêmes le cours qu'ils vont donner (Bizier, 2010), et ce, en sachant quoi enseigner en termes d'exigences de la profession, mais perdant parfois de vue les raisons pour lesquelles tels concepts ou apprentissages sont importants. La didactique, dans cette situation, devient essentielle pour retrouver les sources de ce qui est enseigné et la façon dont il faut les enseigner.

Dans cette première partie de la présentation de notre cadre de référence, nous définirons la didactique, un concept clé dans notre projet de recherche. Comme les stratégies d'enseignement et d'évaluation sont concernées par notre question générale de recherche, il va de soit que la compréhension de la didactique, qui comprend les savoirs enseignés et les stratégies d'enseignement et d'évaluation, est essentielle.

Ainsi, nous définirons la didactique et nous exposerons la métaphore de la fleur du questionnement didactique dans laquelle se situent les savoirs enseignés et les stratégies d'enseignement et d'évaluation.

1.1 Définition

Les enseignantes et les enseignants des secteurs techniques sont avant tout des spécialistes de contenu. De professionnelles et professionnels d'un domaine spécifique, ils ont franchi la porte du domaine de l'enseignement afin de transmettre leur expertise. Au collégial, ces nouvelles enseignantes et ces nouveaux enseignants choisissent des contenus tout en respectant les choix initiaux liés à la rédaction des plans-cadres de cours (Bizier, 2008). Pour être enseignées, ces connaissances doivent préalablement être transformées et adaptées, donc didactisées, avant d'être transmises aux étudiantes et aux étudiants. Reuter (2007, dans Bizier, 2008) résume ce qu'est la didactique :

1. Elle étudie les objets d'apprentissage (la compétence et les savoirs qui s'y rattachent (Raymond, 2006) ;
2. Elle s'attache aux rapports des enseignantes et des enseignants et des étudiantes et des étudiants avec ces savoirs ;
3. Elle s'attarde à la transformation des savoirs en savoirs à enseigner.

Ce résumé trouve son sens dans le triangle didactique de Raisky et Loncle (1993) qui, dans un désir d'adapter le triangle didactique initial d'Houssaye (1988), ont complété la version originale en incluant la situation professionnelle concernée par les apprentissages. En parlant davantage de la didactique des savoirs professionnels, Raisky et Loncle (1993) ont misé sur la finalité de l'apprentissage : devenir compétent dans un domaine professionnel. Dans la figure 1, on peut constater que les savoirs ont été remplacés par la situation professionnelle, qui concerne les savoirs

pratiques, les savoirs techniques et les savoirs scientifiques, ceci en lien avec les finalités et les valeurs du milieu de pratique.

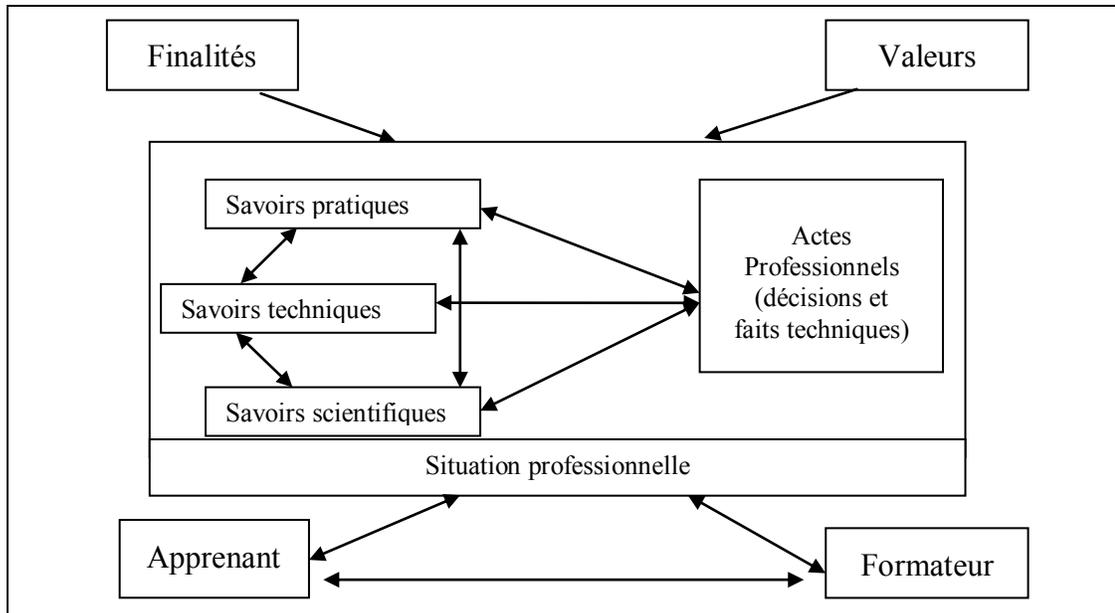


Figure 1 Place des savoirs professionnels dans les savoirs didactiques.

Raisky, C. et Loncle, J.C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. In Joannert, P. et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 346). Sherbrooke : Édition du CRP.

En somme, les savoirs savants, les situations professionnelles, les questions vives et les pratiques sociales et disciplinaires sont des références que possèdent les enseignantes et les enseignants. Elles constituent « des sources suscitant les questionnements concernant les savoirs à enseigner, des fins donnant un sens à ces savoirs et des moyens servant à l'élaboration et à la réalisation de situations d'enseignement ou inspirant le choix des stratégies d'enseignement » (Bizier, 2010). La figure 2, inspirée de Bizier (2008), expose notre compréhension de la didactique.

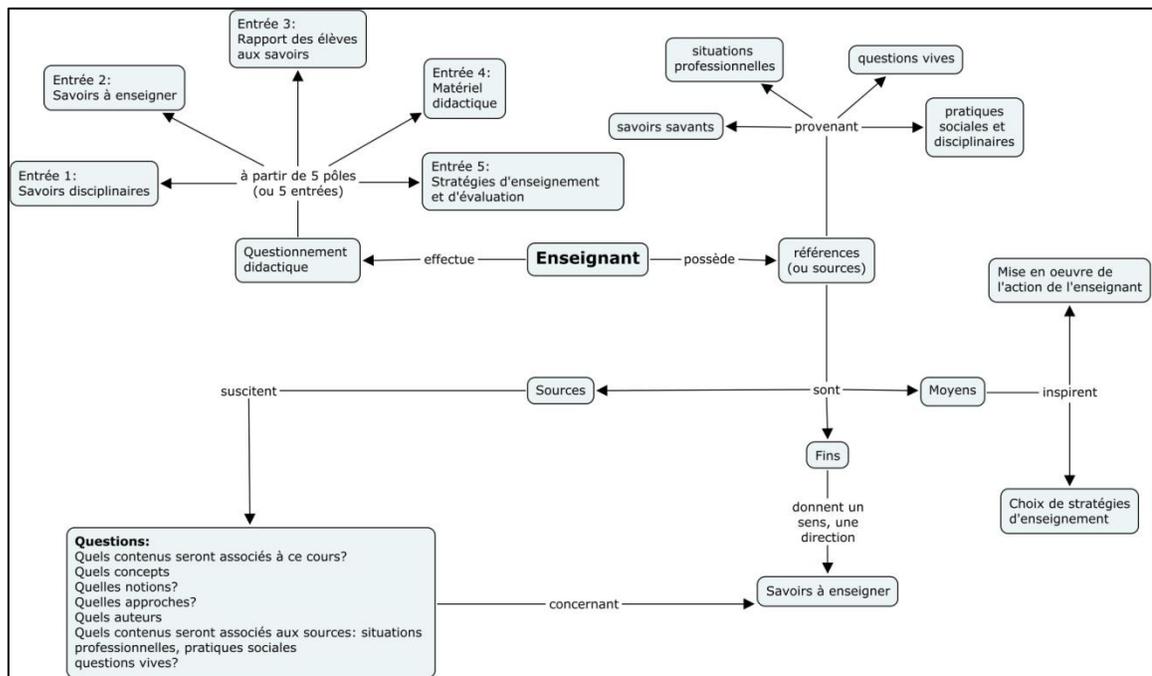


Figure 2 La didactique

Inspirée de Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18.

En somme, nous retiendrons que la didactique s'intéresse au contenu et à ses origines et à la démarche pour mener un enseignement efficace. Comme Lapierre (2008) nous considérons que la définition de Vergnaud (2001) traduit bien notre compréhension de la didactique, en lien avec notre expérience dans l'enseignement collégial :

La didactique étudie chacune des étapes importantes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir [...] De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé (p. 273).

Comme Jonnaert (1997), Vergnaud (2001) met l'accent sur les interactions entre les contenus d'enseignement, les processus d'enseignement et démarche d'apprentissage, rejoignant également Lapierre (2008) qui insiste sur l'importance de ne pas opposer didactique et pédagogie. Il sera davantage question d'un tandem

« enseignement/apprentissage » (Raymond, 2006) observable dans les gestes quotidiens que posent l'enseignante et l'enseignant.

1.2 Le questionnement didactique

Bien qu'il nous apparaisse clair que les savoirs doivent être modifiés pour être accessibles, il n'en demeure pas moins que l'exercice de transformation doit être effectué, tant par des enseignantes et des enseignants du secteur technique que préuniversitaire.

Afin de supporter ces derniers dans leurs tâches d'enseignement, un groupe de travail sur la didactique (GTSEEM), constitué de conseillères et de conseillers pédagogiques de PERFORMA, a effectué d'importants travaux concernant les fondements des choix didactiques au collégial (Arsenault, 2008 ; Bizier, 2008, 2010, 2012 ; Lapierre, 2008). Utilisant la fleur comme métaphore (figure 3), ils proposent cinq entrées dans le questionnement didactique d'une enseignante et d'un enseignant (Bizier, 2012).

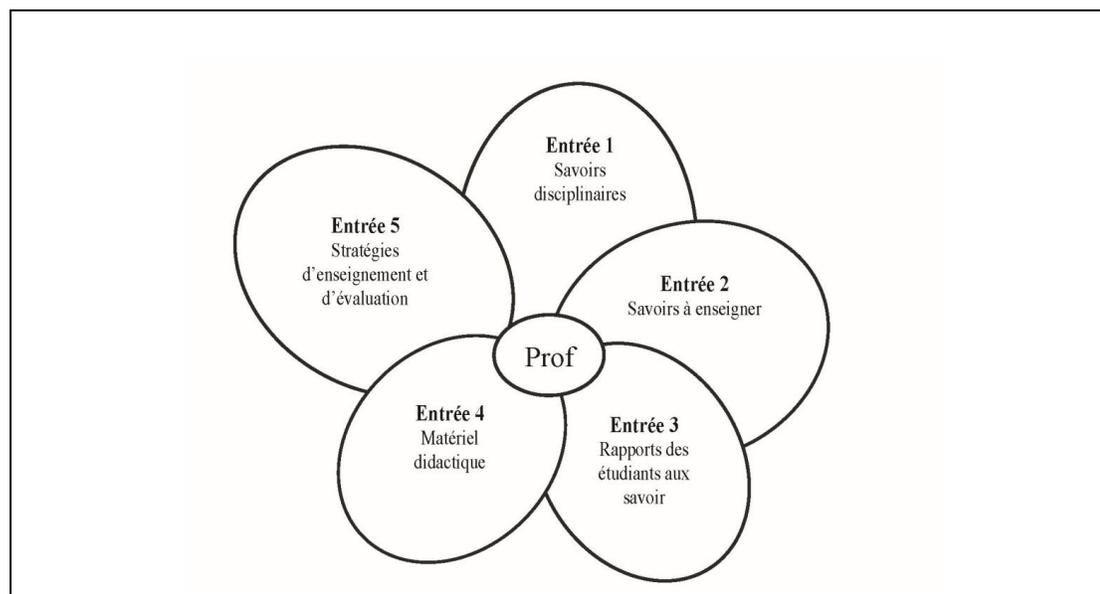


Figure 3 La fleur du questionnement didactique (Bizier, 2012)

Les savoirs disciplinaires (entrée 1) correspondent aux savoirs disciplinaires et professionnels que possède l'enseignante ou l'enseignant concernant la matière, notamment le travail social. Les savoirs à enseigner (entrée 2) concernent les savoirs qui auront été choisis dans ce que l'enseignante ou l'enseignant sait concernant la matière. Il s'agit de faire des choix en fonction de ce qui est jugé nécessaire pour la future technicienne ou le futur technicien pour son entrée sur le marché du travail. Dans le cadre de notre recherche, le choix des attitudes à enseigner, qui se situe à ce niveau, est central. Le rapport des élèves aux savoirs (entrée 3) concerne la connaissance des prérequis à l'apprentissage d'un contenu spécifique et les difficultés susceptibles d'être rencontrées par ces derniers. Le matériel didactique (entrée 4) concerne les outils qui seront utilisés ou ceux qui devront être élaborés. Finalement, les stratégies d'enseignement (entrée 5) concernent les stratégies à considérer pour aider les étudiantes et les étudiants à développer les compétences essentielles à la profession, notamment les attitudes essentielles à l'exercice de la profession en travail social (Bizier, 2008, 2010, 2012 ; Lapierre, 2008).

Dans le modèle du questionnement didactique, l'importance est accordée au rapport au savoir d'un individu qui se définit comme : « le rapport à l'apprentissage dans sa vie, c'est sa façon d'être et d'agir devant ce qu'il a à apprendre dans le monde qui l'entoure » (Jonnaert et Vander Borgh, 2003 dans Lapierre, 2008). Il est donc question des représentations de l'enseignante ou de l'enseignant pour chacune des entrées que Lapierre (2008) décrit ainsi :

Pour un enseignant, le rapport au savoir, c'est la représentation qu'il se fait de sa discipline, la compréhension qu'il se fait du programme d'études et de son contenu d'enseignement, le lien qu'il établit entre sa discipline, son contenu d'enseignement et sa connaissance des élèves (p. 6).

Le rapport au savoir doit donc être considéré comme une pierre angulaire quant aux choix que les enseignantes et les enseignants effectuent lors de la préparation ou de la prestation d'un cours. Les choix seront nécessairement

influencés par ce qui est considéré comme essentiel en fonction de l'expérience, des croyances et des valeurs de l'enseignante ou de l'enseignant.

Dans le tableau 5, nous reprenons les cinq entrées de la fleur didactique afin de les associer à des questionnements des enseignantes et des enseignants et leurs préoccupations lors de l'élaboration d'un cours.

Tableau 5
Questionnement didactique de l'enseignante ou de l'enseignant

Entrée	Questionnement ⁸	Préoccupation de l'enseignante ou de l'enseignant
L'entrée 1 : les savoirs disciplinaires ;	Qu'est-ce que je sais de ce que je dois enseigner?	Quoi?
L'entrée 2 : les savoirs à enseigner ;	Qu'est-ce que j'enseigne?	Quoi?
L'entrée 3 : les rapports des élèves aux savoirs ;	Qu'est-ce que mes étudiantes et mes étudiants savent?	Quoi en fonction du pour qui?
L'entrée 4 : le matériel didactique ;	Qu'est-ce que j'utilise pour enseigner?	Comment?
L'entrée 5 : les stratégies d'enseignement et d'évaluation.	Comment dois-je enseigner pour que mes étudiantes et mes étudiants apprennent?	Pour qui?

Le questionnement didactique ne débute pas nécessairement par la première entrée (ou premier pétale de la fleur). La figure 4 illustre notre compréhension du questionnement didactique qui pourrait être illustré par la forme d'un entonnoir. Nous comprenons que les questionnements de l'enseignante et de l'enseignant sont d'abord centrés sur le contenu à enseigner. La réflexion se poursuit pour se tourner vers l'étudiante et l'étudiant qui auront à intégrer ce contenu. Nous considérons que les entrées d'un à cinq tendent à suivre une logique du général au particulier et que cette forme de l'entonnoir représente bien la démarche réflexive dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant s'engage pour se préparer à un cours. Dans le haut de

⁸ Lapiere, L. (2006). Introduction à un questionnement didactique (DID 813). Notes de cours. Performa. Université de Sherbrooke.

l'entonnoir, l'enseignante ou l'enseignant est centré davantage sur le contenu pour ensuite se centrer sur l'étudiante ou l'étudiant en se dirigeant vers le bas de l'entonnoir.

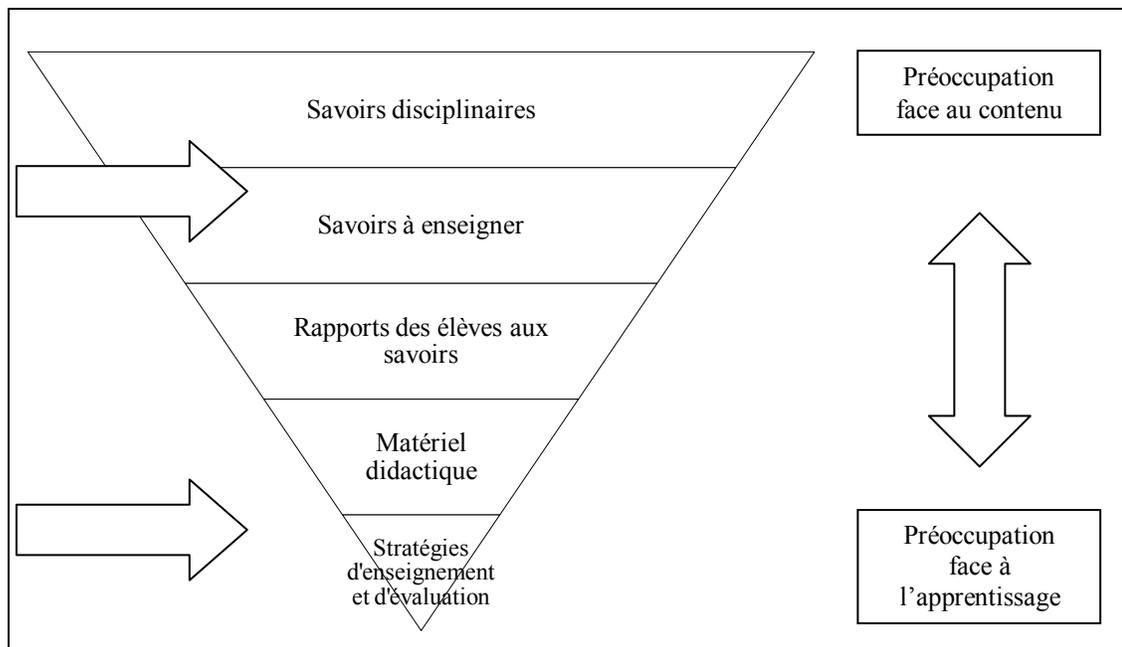


Figure 4 Notre vision du questionnement didactique inspirée de Bizier (2008, 2010) et Lapierre (2008)

Voyons maintenant plus en détail les entrées choisies pour cette recherche : les savoirs à enseigner (entrée 2) et les stratégies d'enseignement et d'évaluation (entrée 5).

1.3 Les savoirs à enseigner

Les savoirs à enseigner (deuxième entrée de la fleur didactique) sont intimement liés aux savoirs disciplinaires (ou professionnels) parce qu'ils se rattachent à la passion première des enseignantes et des enseignants: leur discipline (Bizier, 2012). L'enseignante ou l'enseignant, qui s'affaire à préparer un cours, réfléchit à ce qu'il sait de la profession en fonction de ce qu'il a appris, de son vécu comme professionnelle ou professionnel du domaine et sur sa perception de ce que l'étudiante et l'étudiant doivent apprendre. Outre les savoirs de sa spécialité

(Raymond, 2001-2002), l'enseignante ou l'enseignant aura à se questionner sur les savoirs à faire apprendre en fonction « des actes professionnels importants d'un métier, d'une technique ou d'une profession [...] » (*ibid*, p. 19), notamment, le travail social. En fait, l'enseignante ou l'enseignant effectue une réflexion représentée par la chaîne de transposition didactique (Perrenoud, 1998, p. 488).

La figure 5 représente bien l'exercice de réflexion qu'effectuent l'enseignante et l'enseignant avant de se présenter en classe. De la connaissance d'une pratique professionnelle sont sélectionnés des apprentissages jugés essentiels à la pratique de cette profession, tant sur le plan des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être. Il s'agit de réfléchir à ce l'on sait pour aller vers ce que l'autre (l'étudiante ou l'étudiant) devrait savoir à partir des savoirs savants, des situations professionnelles et des pratiques sociales et disciplinaires et des questions vives.

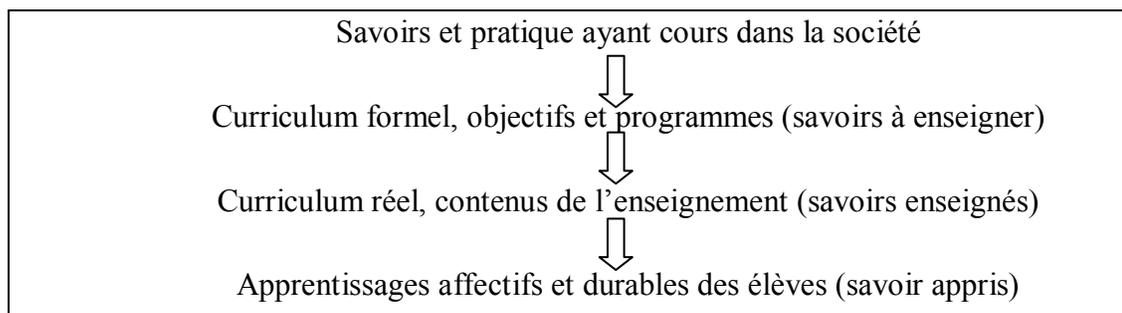


Figure 5 Le parcours des savoirs selon la transposition didactique

Au tableau 6, nous présentons un exemple des types de savoirs des enseignantes et des enseignants associés à des situations liées au domaine du travail social. Les savoirs savants font référence à ce qui est accrédité par la communauté universitaire et ils proviennent de la recherche Bizier (2008). En travail social, il s'agit des connaissances que nous détenons, par exemple, sur les problématiques ou le développement humain. Les situations professionnelles font référence aux activités caractéristiques d'une profession (*ibid*) L'analyse de ces situations permet d'en dégager les savoirs essentiels (Bizier, 2008, 2012). Par exemple, intervenir auprès d'enfant en utilisant nos connaissances pour adapter nos échanges en fonction de

son développement. Les pratiques sociales et disciplinaires, pour leur part, font référence aux activités ou interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui concerne l'ensemble d'un secteur social (*ibid*). En travail social, nous pouvons faire référence à des gestes que nous poserons ou aux activités de mobilisation qui seront mises sur pied pour aider une communauté. Finalement, les questions vives font référence aux questions d'actualité qui soulèvent des débats entre spécialistes de secteurs disciplinaires ou d'experts professionnels. Il s'agit d'une source potentielle d'apprentissage importante pour les cours de formation générale et préuniversitaire (Bizier, 2012). Nous sommes d'avis que leur utilisation peut aussi être nourrissante pour les cours dans le secteur technique. Par exemple, nous pourrions utiliser un cas lié à une inégalité sociale pour susciter un questionnement chez les étudiantes et les étudiants en ce qui concerne la nécessité de se mobiliser.

Tableau 6
Types de savoirs des enseignantes et des enseignants

Types de savoirs	Définition (Bizier, 2008)	Exemple dans le domaine du travail social
Savoirs savants	Des savoirs accrédités par la communauté universitaire et ils proviennent de la recherche	Les notions liées aux étapes du développement de l'enfant
Situations professionnelles	Activités caractéristiques d'une profession	Entrevue avec un enfant de 5 ans vivant le deuil d'un parent.
Pratiques sociales et disciplinaires	Pratique sociale : Activités ou interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui concerne l'ensemble d'un secteur social	Pratique sociale : Participer à un plan d'intervention dans une école afin d'intervenir adéquatement auprès de cet enfant.
	Pratique disciplinaire : Activités de recherche	Pratique disciplinaire : Effectuer une recherche sur les effets du deuil sur un enfant.
Questions vives	Questions d'actualité qui soulèvent des débats entre spécialistes de secteurs disciplinaires ou d'experts professionnels.	Les inégalités sociales

Force est de constater que le choix des savoirs à enseigner oblige un questionnement de la part des enseignantes et des enseignants. Il faut dépasser les savoirs savants pour aller vers des savoirs signifiants pour les étudiantes et les étudiants.

1.4 Les stratégies d'enseignement et d'évaluation

Cette cinquième entrée (ou pétale) dans le questionnaire didactique fait référence aux connaissances que détiennent l'enseignante et l'enseignant en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Nous aborderons séparément les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation.

1.4.1 Les stratégies d'enseignement

Pour réfléchir aux stratégies d'enseignement, il est important de s'arrêter d'abord à ce qu'implique l'enseignement. Nous pourrions dire que l'acte d'enseigner est complexe parce qu'il oblige l'enseignante ou l'enseignant à réfléchir sur ce qu'il sait, sur ce qu'il doit faire apprendre, sur ce que l'étudiante et l'étudiant savent déjà, sur la façon dont ces derniers doivent apprendre pour atteindre un but et à la façon dont la résultat sera évalué (Bizier, 2008 ; Lapierre, 2008 ; Raymond, 2006).

Quotidiennement, l'étudiante et l'étudiant apprennent sans l'enseignante ou l'enseignant, mais « l'enseignement organise les conditions de l'apprentissage, de façon à le faciliter, à accélérer l'apparition de comportements qui, sans cela, ne seraient que lentement acquis, ou n'apparaîtraient jamais » (Skinner, 1968 dans Minder, 1991, p. 16). De façon systématique et structurée, l'enseignante ou l'enseignant qui aura réfléchi sur sa pratique fera preuve d'une attitude scientifique (Aylwin, 1996) :

Le professeur qui a cette conception réaliste de l'enseignement, celle qui consiste à créer des situations où l'apprentissage pourra avoir lieu fait preuve d'une attitude scientifique : a stratégie pédagogique qu'il utilise est une hypothèse, c'est-à-dire une supposition à l'effet que la situation qu'il crée amènera l'élève à s'instruire : si le résultat est négatif, il révisé son analyse de la situation et trouve une nouvelle hypothèse d'intervention, c'est-à-dire une situation pédagogique différente ; et ainsi de suite, jusqu'à ce que les résultats soient conformes aux attentes (p. 19).

C'est donc dire qu'enseigner consiste à prévoir, analyser et réajuster, en fonction de la cible (apprentissage visé) et du principal acteur concerné (l'étudiante et l'étudiant). Ici, l'enseignante ou l'enseignant prévoit un apprentissage organisé (Bujold, 1982 ; Minder, 1991).

D'autres enseignantes et enseignants permettent à des étudiantes et des étudiants d'apprendre, mais de façon plus improvisée. Cet apprentissage, que des auteurs (Leroux, 2009 ; Minder, 1991) identifient comme un apprentissage spontané, s'effectue sans que l'instigatrice et l'instigateur (l'étudiante ou l'étudiant) de ces apprentissages en soit conscient, tant au niveau du résultat à atteindre que de la façon d'y arriver. « De telles pratiques sont dites expérimentées en ce qu'elles s'appuient sur l'expérience de l'utilisateur (Legendre, 1993, dans Leroux, 2009). Le tableau 7 résume la comparaison entre un apprentissage spontané et un apprentissage organisé selon Minder (1991, p. 15).

Tableau 7
Comparaison entre un apprentissage spontané et un apprentissage organisé

Apprentissage spontané	Apprentissage organisé
n/a	Définition de l'objectif
Un problème se pose qui éveille et polarise l'intérêt ;	Un problème se pose qui éveille et polarise l'intérêt en fonction de l'objectif;
Recherche, découverte et émission spontanées de la solution ;	Aménagement des contingences de solution : recherche, découverte et émission de la réponse, dans un contexte pédagogique orienté ;
Évaluation de la réponse : réadaptation, renforcement, apprentissage	Évaluation de la réponse : réadaptation, renforcement, apprentissage
Un objectif comportemental, inconnu au départ, est atteint.	L'objectif préalablement défini est atteint.

Source : Minder, M. (1991). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université-

Qui dit apprentissage dit enseignement, « ce qui suppose la mise en place de dispositifs complexes d'enseignement, [...] souvent étalés sur une assez longue période» (Morissette, 1986, p.20). C'est donc dire que l'enseignement débute bien avant l'entrée dans le local de cours de l'enseignante ou de l'enseignant. Lors d'un apprentissage organisé, la cible est définie, et les moyens les plus efficaces pour l'atteindre l'ont été également. Ces moyens, ce sont les méthodes que l'enseignante et l'enseignant utilisent pour guider les étudiantes et les étudiants à travers l'apprentissage.

Pour des fins de clarification, il est important de mentionner que les termes stratégies, méthodes et techniques d'enseignement sont souvent utilisés différemment d'un auteur à l'autre (Proulx, 2009). Pour cet essai, nous conviendrons que les stratégies réfèrent à la planification de l'acte d'enseigner, la méthode réfère à la façon de faire et l'activité réfère aux moyens utilisés pour placer les étudiantes et les étudiants en situation d'apprentissage (Morissette et Gingras, 1989; Proulx, 2009).

Afin de compléter la présentation de cette cinquième entrée dans le questionnement didactique, abordons les stratégies d'évaluation.

1.4.2 Les stratégies d'évaluation

L'enseignement par compétences oblige les enseignantes et les enseignants à revoir leurs façons d'évaluer les apprentissages (Leroux, 2009). On ne considère plus uniquement le savoir savant, mais bien comment l'étudiante et l'étudiant utilisera un ensemble de ressources (internes et externes), dans des situations dites authentiques (Dorais, 2009 ; Leroux, 2009 ; Scallon, 2004), c'est-à-dire qui se rapprocheront de la vie courante (Scallon, 2004).

Les caractéristiques d'une compétence (Leroux, 2009, p. 78) exposées dans le tableau 8, démontrent que l'enseignement par compétences doit respecter le caractère intégrateur, complexe et évolutif de la compétence afin de permettre à l'étudiante et à l'étudiant d'intégrer la compétence. Il s'agit donc d'amener ces dernières et ces

derniers à mobiliser les ressources (dont font partie les attitudes) en fonction de situations précises liées au contexte professionnel. Les attitudes seront donc considérées dans l'évaluation de l'étudiante et de l'étudiant, tout en respectant la progression de l'acquisition d'une compétence. Comme la compétence est évaluable à travers l'action et en fonction d'un contexte défini, l'étudiante ou l'étudiant aura donc à agir en utilisant ses ressources pour démontrer la maîtrise de la compétence, en fonction de critères définis préalablement.

Tableau 8
Les principales caractéristiques de la compétence

La compétence est :	
Intégratrice :	La compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources internes et externes variées.
Complexe :	La compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles.
Finalisée :	Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit.
Contextualisée :	Elle est étroitement liée aux contextes dans lesquels elle s'exerce, elle est indissociable des tâches.
Evolutive :	Elle se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers diverses situations.
Evaluable :	Les manifestations de la compétence sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères.

Source : Leroux, J.-L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétence au collégial*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Les enseignantes et les enseignants sont donc amenés à « développer une nouvelle conception des savoirs et implique une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages » (Leroux et Bigras, 2003, p. 13). L'évaluation et l'enseignement sont maintenant interdépendants et l'évaluation est utilisée pour encourager et diagnostiquer l'apprentissage (*ibid*).

Dans ce contexte, l'évaluation revêt plusieurs fonctions : diagnostique, formative et certificative (Leroux, 2009). L'évaluation diagnostic peut être utilisée avant une séquence d'enseignement et pendant le déroulement de la séquence (*ibid*). Elle permet à l'étudiante et à l'étudiant de détecter ce qu'il sait et s'il a besoin d'aide en cours de démarche. L'évaluation formative pour sa part, permet d'informer l'étudiante ou l'étudiant de la progression de ses apprentissages, et ce, tout au long de sa démarche (Dorais, 2009 ; Leroux, 2009 ; Scallon, 2004). Finalement, la fonction certificative est un jugement que porte l'enseignante ou l'enseignant. Comme la compétence elle est plus que la somme des parties (Goulet, 1993, dans Leroux, 2009), l'évaluation sommative traduira la réussite ou l'échec de l'atteinte de la compétence en fonction de critères et de standards (Leroux, 2009 ; Dorais, 2009) et non plus en cumulant des évaluations morcelées.

Nous constatons que le questionnement didactique permet à l'enseignante et à l'enseignant de déterminer les balises de son enseignement. Les contenus de cours proviennent de plusieurs sources (questions vives, savoirs savants, pratiques sociales et situations professionnelles) auxquelles l'enseignante et l'enseignant doivent faire référence pour établir des choix essentiels et signifiants pour les étudiantes et les étudiants. Le questionnement didactique concerne également les stratégies d'enseignement et d'évaluation de ces contenus incluant les attitudes que l'on peut dégager des compétences dans les programmes d'études.

2 LE CONCEPT D'ATTITUDE

Dans cette dernière partie de notre recension des écrits, il sera question des attitudes. Nous définirons d'abord ce concept et ses composantes ainsi que les concepts qui y sont reliés tels que le savoir-être, les habiletés socioaffectives, les comportements ainsi que les valeurs. Il sera également question de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

2.1 Définition d'une attitude

Le concept d'attitude est largement utilisé dans le domaine de la psychologie sociale (Martin et Briggs, 1986, dans Gosselin, 2010). Considéré par Allport (1935) comme la première pièce de la construction de l'édifice de la psychologie sociale, le concept d'attitude a fait l'objet de plusieurs définitions au fil des ans. Ce dernier a proposé une définition qui encore aujourd'hui, reste incontournable:

Une attitude est une prédisposition mentale et neurologique, organisée par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse de l'individu à l'égard de tous les objets et les situations avec lesquels il est en relation (traduction libre, p. 810).

Les nombreux auteurs consultés lors de notre recension des écrits rejoignent cette définition d'Allport (1935) en y apportant certaines nuances. Ainsi, la notion de prédisposition mentale est présentée sous différentes appellations : disposition interne Levesque (1997), prédisposition interne (St-Yves, 1982, dans Ross, 2009), état interne (Gagné, 1976, dans Ross, 2009), disposition intérieure (Morissette et Gingras, 1989), construit de l'esprit (Henderson et al., 1987, dans Ross 2009), état d'esprit (Legendre, 2005), prédisposition émotionnelle (O'Hara, 1988), tendance psychologique (Albarracin, Johnson, Tarcan Kumkale et Zanna, 2005 ; Eagly et Chaiken, 1993), disposition latente (Ajzen et Fishben, 2010), évaluation générale (Petty et al, 2003 dans Vallerand, 2006), mais à quelques différences près, tous s'entendent sur le fait que cette prédisposition influence le comportement à l'égard d'un objet, d'un individu, d'une chose ou d'une situation. Cette prédisposition aura comme effet de donner une direction au comportement face à un objet ou une personne (favorable, défavorable, rapprochement ou éloignement).

Nous croyons que Fishben et Ajzen (1975) ont parfaitement résumé, dans les années soixante-dix, ce que nous avons découvert à travers notre recension des écrits sur le sujet : « Il y a trois caractéristiques fondamentales: la notion que l'attitude est apprise, qu'elle prédispose à l'action, et que ces actions sont toujours favorables ou défavorables envers l'objet» (traduction libre, p. 6).

L'action, liée à l'attitude, correspond au comportement de l'étudiante ou de l'étudiant face à une situation. Nous verrons que ce comportement est considéré dans les composantes d'une attitude que nous présentons dans la prochaine section de cette recension des écrits.

2.2 Composantes d'une attitude

Rosenberg et Hovland (1960, dans Vallerand, 2006) ont proposé le modèle tripartite classique de l'attitude en distinguant trois composantes de l'attitude : cognitive (croyances ou opinions), affective (affect ou émotion) et conative ou comportementale (action). D'après ce modèle, utilisé par plusieurs auteurs (Eagly et Chaiken, 1993 ; Gerard, 2000 ; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Gosselin, 2010 ; Morissette et Gingras, 1989) l'attitude est reflétée par ces trois composantes. Par exemple, une étudiante ou un étudiant pourrait croire que les hommes violents resteront toujours violents (croyance), ressentir de la colère s'ils doivent intervenir auprès de cette clientèle (affectif) et écouter vaguement un homme qui a déjà violenté sa conjointe et qui consulte parce qu'il reconnaît son problème et qui souhaite retrouver une vie de couple harmonieuse (conatif).

Dans l'enseignement des attitudes, ces trois composantes doivent être prises en considération afin de pouvoir amener les étudiantes et les étudiants dans une démarche de développement globale.

2.3 Autres concepts liés au concept d'attitude

Dans la littérature, différents termes sont liés au concept d'attitude. Nous ferons une brève description des termes savoir-être, habileté socioaffective, comportement et valeur afin de bien situer ces concepts dans notre recherche.

2.3.1 *Savoir-être*

Le savoir-être est une forme de savoir qui s'acquiert à travers l'étude de toutes les disciplines (Gohier, 2006). Ce type de savoir fait référence à un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective (Scallon, 2004) telles que la perception, les croyances et la métacognition (Lussier, 2012; Scallon, 2004) dont les manifestations s'observent à travers des comportements (Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Lussier, 2012, Paradis, 2002 dans Gohier, 2006; Scallon, 2004). Le savoir-être fait donc référence à la façon d'agir d'une personne (Lussier, 2012) et d'interagir avec les autres personnes (Gohier, 2006; Paradis, 2002 dans Gohier, 2006; Scallon, 2004). Le savoir-être est donc « un équilibre entre le savoir-être soi et le savoir-être sensible à l'autre » (Gohier, 2006, p. 183) en fonction d'un contexte ou d'une activité (Scallon, 2004).

2.3.2 *Habilités socioaffectives*

Le concept d'habiletés socioaffectives a été utilisé par Grisé et Trottier (1997, 2002). Ces auteurs définissent ces habiletés comme « un concept abstrait qui identifie la capacité de l'élève à ajuster ce qu'il est comme personne [...] et sa capacité à ajuster son rôle professionnel au contexte d'intervention » (Grisé et Trottier, 2002, p.18). Il s'agit donc d'un ensemble de processus que l'étudiante ou l'étudiant met en œuvre afin de maîtriser la dimension affective d'une tâche. L'habileté socioaffective n'est donc pas une attitude mais bien l'habitude (*ibid*) de la personne d'adopter régulièrement un même ensemble de comportements dans une situation.

2.3.3 *Comportements*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs décrivent l'attitude comme une prédisposition mentale⁹ qui influence le comportement à l'égard d'un objet, d'un individu, d'une chose ou d'une situation. Composante importante d'une

⁹ Tel que mentionné précédemment, les auteurs utilisent différentes appellations pour décrire cette prédisposition mentale.

attitude selon le modèle de Rosenberg et Hovland, le comportement est une manifestation concrète et observable d'une attitude (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997, 2002).

2.3.4 Valeurs

Les valeurs sont plus globales que les attitudes et elles servent de principes directeurs dans la vie (Vallerand, 2006). La valeur est donc « une disposition interne de la personne qui se traduit par de fortes réactions émotives qui sont apprises puis ressenties de façon constante à l'égard d'une idée (parfois d'un objet ou d'une activité) (Morissette et Gingras, 1989, p. 43).

Les valeurs, qui sont intimement liées à la notion de besoin, sont intérieures à l'individu et influencent les comportements de ce dernier (Paquette, 1982). Comme les valeurs tendent à se modifier à travers les expériences de vie, tout porte à croire que les comportements se modifieront également.

2.4 L'enseignement des attitudes

Pour que l'étudiante ou l'étudiant adopte des attitudes propres au domaine dans lequel elle ou il souhaite évoluer, des stratégies d'enseignement doivent être mises en place afin de permettre l'apprentissage des attitudes ayant été préalablement identifiées par l'enseignante et l'enseignant, parce que ces apprentissages sont concernés dans les programmes de formation (Morissette, 1986). Il faut donc que l'enseignante et l'enseignant se questionnent sur l'attitude à enseigner, réfléchissent sur les comportements de manifestation de cette attitude, pensent aux critères qui permettront de juger l'atteinte de maîtrise de cette attitude en fonction du contexte dans lequel elle doit se manifester et choisissent une stratégie d'enseignement permettant d'enseigner cet apprentissage.

Avec l'approche par compétences, le métier d'enseignant ne consiste plus aujourd'hui à enseigner, mais à faire apprendre. (Perrenoud, 1995) [...] C'est aussi demander à l'enseignant de préciser les objectifs d'apprentissage du domaine affectif qui seront directement rattachés aux buts de la formation et qui amèneront l'élève à développer des attitudes adéquates dans le cadre de sa tâche d'apprenant et de futur professionnel (Grisé et Trottier, 1997, p.7).

Comme la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2012) indique que l'évaluation des apprentissages porte sur des connaissances, des habiletés et des attitudes effectivement enseignées par l'un ou l'autre des moyens utilisés dans les cours, c'est donc dire que l'enseignement doit considérer les différentes dimensions de la compétence, incluant la dimension affective.

Les attitudes peuvent s'apprendre (Fishben et Azjen, 1975 ; Lessard, 1990; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989) et des théories telles l'interactionnisme social (Morissette et Gingras, 1989) et le modèle d'enseignement apprentissage d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997) supportent la possibilité que l'enseignement, vu comme une action visant l'acquisition de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) dont font partie, entre autres, les connaissances d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997), puisse amener une modification intentionnelle des attitudes.

Bien que cet enseignement soit nécessaire, il est possible de dégager certaines réticences chez les enseignantes et les enseignants concernant l'enseignement du domaine affectif :

- A. Les attitudes doivent s'enseigner et c'est notre rôle d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage (Morissette et Gingras, 1989). Il faut tenter de les enseigner (Grisé et Trottier, 1997);
- B. Nous ne sommes pas engagés au cégep comme intervenante et intervenant, mais bien comme enseignante et enseignant alors nous ne devons pas « intervenir » ou

faire de la « thérapie », mais enseigner (Morissette et Gingras, 1989). Ici, des enseignantes et des enseignants considèrent des exercices visant le développement des attitudes comme de la « thérapie » ou de l'endoctrinement

- C. Les attitudes vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989).

Bien que plusieurs auteurs (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989 et Ross, 2009) soulignent l'importance de l'enseignement des attitudes, il n'en demeure pas moins que ce type d'enseignement peut entraîner des résistances chez les enseignantes et les enseignants et peut-être même des inquiétudes. Le malaise se transpose dans le contexte de l'évaluation desdites attitudes, qui doivent être évaluées, au même titre qu'un autre apprentissage.

2.5 L'évaluation des attitudes

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences tient compte, entre autres, du caractère intégrateur de la compétence (Leroux, 2009). Cela signifie que « la compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources internes et externes variées » (*ibid*, p. 78) dont font partie les attitudes. Ceci rejoint également la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2012) où il est mentionné : « L'évaluation des apprentissages porte sur l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes effectivement enseignées par l'un ou l'autre des moyens utilisés dans le cours » (p. 10).

L'objet d'apprentissage (l'attitude) doit être clairement ciblé afin qu'il puisse être évalué. Comme l'attitude se manifeste à travers des comportements (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997) il importe de réfléchir sur ce qui doit être évalué, en fonction des exigences de la profession (Grisé et Trottier, 2002). Malgré tout, on sait que les variables d'ordre affectif ne sont pas faciles à observer (Bloom, Hasting et

Madaus, 1971, dans Scallon, 2004) ce qui complexifie le jugement qui devrait être juste, en fonction de critères précis et connu des étudiantes et des étudiants.

Cette évaluation, selon Scallon (2004), ne peut se faire en un seul temps. À ce sujet, l'auteur indique :

Pour inférer un savoir-être, il y a lieu de penser qu'on doit être en témoin d'une habitude bien ancrée, et pas seulement un comportement ponctuel, qui survient dans une situation où l'élève se voit évalué. [...] Le comportement indicateur doit donc relever d'une habitude, et c'est ce qui distingue le savoir-être du savoir-faire. (p. 88)

Il devient donc essentiel de recourir aux diverses fonctions de l'évaluation afin que l'étudiante et l'étudiant puissent modifier ses comportements en fonction des indications qu'il aura obtenues dans son apprentissage. L'évaluation diagnostique, au niveau des attitudes, lui permettrait de prendre conscience de ce qu'il doit modifier au niveau de ses comportements, en fonction d'une situation et l'évaluation formative lui permettrait de progresser et de s'améliorer. Finalement, l'évaluation certificative, qui ne concernerait pas uniquement ses attitudes, mais l'ensemble des ressources qu'il aura mobilisé rendrait un jugement sur sa performance, en fonction de la compétence à maîtriser.

Nous sommes en mesure de constater que l'évaluation des attitudes est complexe étant donné la difficulté à cibler les comportements qui manifesteront l'attitude. Ce comportement doit être bien ancré et traduire une habitude que l'étudiante ou l'étudiant à développer au fil de ses apprentissages.

3 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Nous souhaitons en savoir davantage sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial, dans un programme techniques. Au premier chapitre, nous avons décrit les éléments constituant la problématique concernant ce thème. Aux fins de cet essai, nous tenterons d'apporter des réponses à cette question : Dans quelle

mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicien en travail social dans une approche par compétence? À partir de cette question, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes enseignées aux étudiantes et aux étudiants dans le programme Techniques de travail social;
2. Identifier les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social;
3. Identifier les stratégies d'enseignement des attitudes ;
4. Identifier les moyens utilisés pour évaluer les attitudes.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question des choix méthodologiques que nous avons faits afin d'atteindre les objectifs cités précédemment. En privilégiant une approche quantitative, nous souhaitons en savoir davantage sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes nécessaires à la profession de technicien en travail social.

Les choix méthodologiques seront présentés ainsi: le type de recherche et la posture épistémologique, ceci en lien avec les contraintes du chercheur, les participantes et les participants concernés, le déroulement et l'échéancier du projet envisagé, les techniques de cueillette et de traitement des données ainsi que les considérations éthiques essentielles au bon déroulement du projet.

1 APERÇU GÉNÉRAL DE LA MÉTHODOLOGIE

Selon la recension des écrits faite jusqu'à maintenant concernant l'enseignement et l'évaluation des attitudes (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997; Lussier, 2012 ; Morissette et Gingras, 1989 ; Ross, 2009), il semble que, à notre connaissance, il n'apparaît pas que le domaine du travail social a fait l'objet d'une recherche spécifique à ce sujet. En cohérence avec la problématique et les objectifs de cette recherche, nous décidons d'effectuer une recherche quantitative de type descriptive afin de répondre à nos objectifs:

1. Identifier les attitudes enseignées aux étudiantes et aux étudiants dans le programme Techniques de travail social;
2. Identifier les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social;
3. Identifier les stratégies d'enseignement des attitudes ;
4. Identifier les moyens utilisés pour évaluer les attitudes.

En choisissant ce type de recherche, nous rejoignons le paradigme positiviste qui « ne peut travailler que sur des hypothèses testables au plan empirique, directement ou indirectement; il s'intéresse aux faits, dont il veut prouver ou réfuter la réalité» (Lecavalier, 2010, p. 24)¹⁰. Fortin (2010) indiquera que ce paradigme a laissé place au postpositivisme qui, contrairement au positivisme, soutient que « l'objectivité n'est plus considérée comme atteignable de façon absolue, mais qu'elle se fonde sur des probabilités. » (p. 25). Notre désir de découvrir nouvelles connaissances sur un sujet qui, à notre connaissance, a rarement été abordé sous un angle quantitatif, rejoint tout de même la pensée de ces deux auteurs.

Ainsi, notre choix est en lien avec la finalité de notre recherche et les objectifs qui traduisent notre désir d'identifier trois aspects liés à l'enseignement et à l'évaluation : les attitudes, les stratégies d'enseignement de ces dernières et les moyens utilisés pour les évaluer. À l'aide d'un questionnaire, nous désirons obtenir l'avis d'enseignantes et d'enseignants du programme TTS afin d'en savoir davantage sur les attitudes enseignées et évaluées dans ce programme, les stratégies d'enseignement utilisées et les moyens d'évaluation.

2 LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

À partir de la liste des cégeps offrant le programme TTS (Fédération des cégeps, 2012), nous avons sélectionné les 13 institutions qui offrent ce programme en français (Annexe B). Le cégep anglophone a été exclu de l'étude parce que nous ne possédons pas les habiletés linguistiques nécessaires pour interagir en anglais, ni de financement pour traduire les questionnaires et les résultats. Nous avons décidé d'exclure notre département pour éviter certains biais liés aux réponses susceptibles d'être formulées. En procédant ainsi, nous évitons d'introduire des thématiques personnelles (Van der Maren, 1999) pouvant influencer les données recueillies.

¹⁰ Lecavalier, J. (2010). *La détermination du paradigme épistémologique*, MEC800, Performa.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants œuvrant dans le programme TTS à la session hiver 2013 ont été ciblés dans notre étude. De cette population, nous obtiendrons un échantillon de type non probabiliste : l'échantillonnage accidentel (ou de convenance) (Fortin, 2010) ou également présenté sous l'appellation échantillonnage de volontaires (Beaud, 2009). Comme Gosselin (2010), nous souhaitons un taux de participation de 25% des enseignantes et des enseignants à participer à notre recherche.

3 INSTRUMENTATION

Afin d'effectuer la cueillette des données, nous privilégions le questionnaire. Cette méthode est un moyen rapide et abordable d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de personnes qui seront en mesure d'y répondre sans assistance (Fortin, 2010).

3.1 Élaboration du questionnaire

Pour construire notre questionnaire, nous nous sommes inspirés de la structure du questionnaire de Gosselin (2010) qui a élaboré un questionnaire concernant l'évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial. Ce questionnaire avait été prévalidé par un groupe d'experts en évaluation et ensuite validé par un groupe d'enseignantes et d'enseignants. Nous nous sommes également inspirée des travaux effectués par les enseignantes et les enseignants du département des Techniques de travail social du Cégep de Sainte-Foy¹¹ en ce qui concerne le choix des attitudes et de Prigent (1990) pour les méthodes d'enseignements. Dans la classification de cet auteur, le stage est considéré comme une méthode d'enseignement dans la catégorie apprentissage individuel alors que d'autres auteurs verront le stage comme une activité d'enseignement (Legendre, 2005), un contexte d'apprentissage (Jouquan et Bail, 2003) ou une expérience supervisée d'un

¹¹ Cégep de Sainte-Foy (2011). *Les attitudes professionnelles en Techniques de travail social*, Département des techniques de travail social, Sainte-Foy.

apprentissage pratique de la profession (Gosselin, 2010; Trottier, 1990). Dans le cadre de l'élaboration de notre questionnaire, le stage sera donc considéré, tout comme Prigent (1990), comme une méthode d'enseignement.

Concernant les moyens pour évaluer les apprentissages, nous nous sommes inspirés d'auteurs qui ont écrit sur différents moyens pour évaluer les apprentissages, afin d'en proposer quelques-uns dans le questionnaire (Brookhart, 2012 ; Durand et Chouinard, 2006 ; Leroux, 2009 ; Proulx, 2009 ; Scallon, 2004).

Nous avons élaboré un questionnaire constitué de questions fermées en lien avec les thèmes de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Par contre, les répondantes et les répondants avaient la liberté d'ajouter des attitudes, des méthodes d'enseignement ou des moyens d'évaluation n'apparaissant pas dans le questionnaire. Une seule question ouverte a été proposée.

3.2 Validation du questionnaire

Pour cette étape importante, nous avons demandé la collaboration de 12 enseignantes et des enseignants qui enseignent et évaluent les attitudes au collégial. Lors d'une rencontre le 17 janvier 2013, ces derniers ont apporté des commentaires constructifs qui nous ont permis de réviser, de clarifier et de simplifier le questionnaire pour obtenir de meilleurs résultats lors de la passation de l'outil (annexes C et D). Ces enseignantes et ces enseignants n'ont pas répondu au questionnaire final afin d'éviter des biais dans la recherche.

3.3 Déroutement

Le 16 novembre 2012, nous avons contacté par téléphone les Directions d'études des cégeps francophones offrant le programme TTS afin de présenter notre projet. Nous leur avons également envoyé une lettre expliquant notre projet (annexe E). Compte tenu du fait que tous les cégeps n'ont pas de comité éthique pour la recherche (CER) les suites ont été différentes d'un cégep à l'autre.

Pour certains, avec l'accord de la direction des établissements, nous avons contacté les coordonnatrices et les coordonnateurs afin de nous enquérir de leur intérêt à participer à notre projet. Par la suite, du 16 novembre 2012 au 16 mars 2013, nous avons fait les démarches nécessaires à la présentation de notre dossier au CER et à l'obtention d'un certificat, le cas échéant. Pour d'autres établissements, nous devions attendre la décision du CER et de recevoir le certificat éthique pour chacun de ces cégeps avant d'entrer en contact avec une représentante ou un représentant du département de TTS. Une fois l'accord du CER, nous communiquions avec la coordonnatrice ou le coordonnateur du département pour expliquer la procédure pour administrer le questionnaire et répondre aux questions, le cas échéant. Pour les cégeps n'ayant pas de CER, nous sommes simplement entrés en contact avec les coordonnatrices et les coordonnateurs pour leur présenter le projet.

Le 20 février 2013, des questionnaires ont été envoyés par la poste à 6 cégeps, après l'accord des CER et des membres des départements TTS. Nous avons envoyé les questionnaires des cégeps sans CER en même temps. D'autres envois ont été faits plus tard, en fonction des dates de réception des certificats éthiques. Une fois les questionnaires postés, nous avons contacté les coordonnatrices et les coordonnateurs afin de les aviser que les questionnaires étaient expédiés. Une relance a été faite 3 semaines après l'envoi des questionnaires. La collecte des données s'est terminée le 19 avril 2013. Ce long délai s'explique par le fait qu'un CER n'a donné son accord que le 26 mars 2013 et que nous avons procédé à l'envoi des questionnaires dans ce cégep le lendemain de leur décision.

3.4 Considérations éthiques

La participation d'enseignantes et d'enseignants nous oblige à nous questionner sur les considérations éthiques entourant notre projet. Nous sommes consciente que les sujets doivent être rassurés quant aux moyens utilisés pour protéger leur intégrité. Trois grands principes déontologiques doivent être respectés (Van der Maren, 1999) et des moyens concrets doivent être mis en place afin de s'assurer que ces principes

seront respectés: le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la confidentialité et de la vie privée.

3.4.1 Le consentement libre et éclairé

Toutes les informations essentielles à la compréhension de la recherche ont été fournies aux personnes participantes afin qu'elles puissent juger des avantages et des inconvénients à participer à une telle étude (Fortin, 2010). Un formulaire de consentement (annexe F) attestant que la participante ou le participant comprend les tenants et aboutissants de l'étude accompagne le questionnaire.

3.4.2 Le respect de la dignité du sujet

Les personnes qui participeront volontairement ne s'exposeront à aucun risque inédit (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Tous les participants pourront se retirer du projet de recherche si tel est leur désir ou refuser de remplir le questionnaire.

3.4.3 Le respect de la vie privée et de la confidentialité

La seule information concernant l'identité des personnes participantes est qu'ils proviennent des départements offrant le programme de TTS. Les cégeps seront identifiés par une lettre et les participantes et les participants par un chiffre. Par exemple, A-1 et A-2 indiquent deux personnes participantes pour un même cégep.

Cet élément a fait l'objet de recommandations contradictoires de la part de CER. Certains exigeaient un formulaire de consentement, d'autres exigeaient le retrait de ce document, compte tenu du fait que la signature du formulaire de consentement, joint au questionnaire, permettait l'identification de la répondante ou du répondant. Nous avons convenu, avec les représentants des CER, que nous nous engageons, à la réception des questionnaires, à classer séparément les questionnaires et les formulaires de consentement signés afin d'éviter que la répondante ou le répondant puisse être identifié.

Dans ce même esprit de préserver l'identité des participantes et des participants, les questionnaires ont été envoyés aux coordonnatrices et aux coordonnateurs des départements et ces dernières et ces derniers les ont distribués aux membres de leur équipe. Les questionnaires, une fois complétés, étaient retournés individuellement par la poste en utilisant l'enveloppe préaffranchie fournie par la chercheuse.

Compte tenu de l'importance de préserver l'anonymat des personnes, la possibilité d'utiliser l'envoi électronique a été écartée.

3.5 Méthode d'analyse des résultats

L'analyse des résultats est intimement liée à la préparation de l'instrument de cueillette de données. En effet, à la lumière de nos lectures sur le sujet, il nous apparaît clair que les thèmes qui permettent de regrouper les questions structurent également le cadre selon lequel l'analyse sera élaborée. En fait, à l'aide du logiciel SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) pour Windows, nous ferons une analyse statistique descriptive qui « vise à décrire les caractéristiques de l'échantillon et à répondre aux questions de recherche » (Fortin, 2010, p. 595). Comme il s'agit de variables quantitatives, nous croyons qu'il sera efficace d'effectuer des distributions de fréquences parce que cette structure de présentation « permet d'organiser et de classer une masse de données qui, à première vue, peut paraître dépourvue de sens » (*ibid*, p. 483). Cette organisation permettra à la chercheuse d'interpréter les données dans le but de trouver des réponses en lien avec le sujet de cette recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre fera état des résultats obtenus lors de la passation d'un questionnaire distribué à 127 enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social, sollicités pour participer à ce projet de recherche. Les données quantitatives nous permettront d'obtenir des renseignements en lien avec les objectifs de notre recherche :

1. Identifier les attitudes enseignées aux étudiantes et aux étudiants dans le programme Techniques de travail social;
2. Identifier les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social;
3. Identifier les stratégies d'enseignement des attitudes ;
4. Identifier les moyens utilisés pour évaluer les attitudes.

Dans un premier temps, nous présenterons les données quantitatives ainsi que les tableaux de fréquences y correspondant. Ensuite, nous interpréterons les résultats en fonction de nos objectifs pour ensuite dégager les limites de notre recherche.

1 PRÉSENTATION DES RESULTATS

Le questionnaire administré aux enseignants et aux enseignantes comporte cinq sections (voir annexe G). Pour établir le portrait des personnes ayant participé à cette recherche, nous ferons référence à la section D « Profil de formation » qui regroupe les questions 94 à 100 et à la section E « Renseignements généraux » qui regroupe les

questions 101 à 105¹². La section A nous renseignera sur la place des attitudes dans le programme TTS. Nous décrirons les données recueillies concernant l'enseignement des attitudes au programme Techniques de travail social en faisant référence à la section B. Finalement, nous dresserons un portrait de l'évaluation des attitudes en travail social en faisant référence à la section C. L'ensemble des données recueillies a été traité à l'aide du logiciel SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) pour Windows.

1.1 Taux de participation à la recherche

Pour s'assurer d'obtenir suffisamment de données pour répondre à nos objectifs de recherche, nous espérons un taux de participation de 25% (Gosselin, 2010), ce qui a été atteint. Le tableau 9, qui présente la liste des cégeps dispensant le programme TTS et le nombre d'enseignantes et d'enseignants par département, démontre que 47 enseignantes et des enseignants (37,0%) ont généreusement répondu à notre appel. Ce taux de participation dépasse aussi le pourcentage de réponses espérées à des questionnaires envoyés par la poste, qui se situerait, selon Fortin (2010), entre 25% et 30%. Ainsi, sur les 127 enseignantes et enseignants sollicités, 48 ont complété le questionnaire. Nous avons retiré un questionnaire incomplet, pour lequel nous n'avons aucune information quant à sa provenance.

¹² La question 101 (nom du collège) a été retirée afin de préserver l'anonymat des répondantes et des répondants.

Tableau 9
Liste des cégeps dispensant le programme TTS, nombre d'enseignantes et d'enseignants par département, nombre de questionnaires complétés et taux de réponse par département.

Cégeps ¹³	Nombre d'enseignantes et d'enseignants sollicités	Nombre de questionnaires complétés obtenus	Taux de réponse par département
A	9	4	44,4%
B	11	4	36,4%
C	15	5	33,3%
D	11	5	45,5%
E	11	10	90,9%
F	7	3	42,9%
G	10	4	40,0%
H	10	3	30,0%
I	15	4	26,7%
J	15	3	20,0%
K	13	2	15,4%
Population totale	127	47	37,0%

1.2 Caractéristique des participantes et des participants

Les données recueillies permettent de tracer un portrait général des participantes et des participants qui enseignaient au programme TTS dans un cégep francophone à la session hiver 2013. En lien avec la question 103, on remarque au tableau 10 qu'une très grande majorité des 47 enseignantes et enseignants qui ont participé à notre projet de recherche sont de sexe féminin, soit 43 enseignantes (91,5 %) pour 4 enseignants (8,5 %).

¹³ Nous faisons référence aux cégeps francophones dispensant le programme Techniques de travail social.

Tableau 10
Sexe

Sexe	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Femmes	43	91,5%
Hommes	4	8,5%

Au tableau 11, on apprend que l'âge des répondantes et des répondants (question 104) se situe entre 41-50 ans pour 19 enseignantes et enseignants (40,4 %) et entre 31-40 ans, pour 12 enseignantes et enseignants (25,5 %). Celles et ceux âgés de 50 ans et plus se retrouvent au nombre de 15 (31,9 %) et une seule répondante ou un seul répondant est âgé entre 26 et 30 ans (2,1 %).

Tableau 11
Âge

Sexe	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
26-30	1	2,1%
31-40	12	25,5%
41-50	19	40,4%
50 et +	15	31,9%

Le tableau 12 résume les données recueillies concernant le statut d'emploi des répondantes et des répondants (question 102). On remarque que la majorité, soit 37 enseignantes et enseignants ont un statut d'emploi permanent (78,7%), que 8 d'entre eux ont un statut à temps plein (17%) et que deux enseignent à temps partiel (4,3%) dans leur établissement.

Tableau 12
Statut d'emploi

Statut d'emploi	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Permanent	37	78,7%
Temps plein	8	17,0%
Temps partiel	2	4,3%

Les données recueillies à la question 105 concernant le nombre d'années d'expérience reconnues dans le réseau collégial nous indiquent que la majorité des enseignantes et des enseignants (78,8%) cumulent plus de six années d'expérience en enseignement collégial. En effet, les données présentées dans le tableau 13 indiquent que 20 personnes cumulent entre 6 et 10 années d'expérience (42,6%), six autres cumulent entre 11 et 15 années d'expérience (12,8%) et 11 répondantes et répondants cumulent plus de 16 années d'expérience (23,4%). Finalement, 10 enseignantes et enseignants (21,3%) cumulent 5 et moins d'années d'expérience.

Tableau 13
Années d'expérience reconnues dans le réseau collégial

Statut d'emploi	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
5 années et -	10	21,3%
6-10	20	42,6%
11-15	6	12,8%
16 années et +	11	23,4%

Les questions 94 et 96, nous informent sur la scolarité des enseignantes et des enseignants, tant au niveau de la discipline enseignée (question 94) qu'au niveau de la pédagogie (question 96). Au tableau 14, nous sommes en mesure de constater que 27 enseignantes et des enseignants ont un baccalauréat (57,4%), principalement en travail social. Une personne a un diplôme d'études collégiales (2,1%), deux d'entre eux un certificat de 1^{er} cycle (4,3%) et trois autres ont un diplôme de 2^e cycle dans un

domaine lié à la discipline du travail social. Aucune personne ne possède un diplôme de microprogramme de 1er cycle, ni un diplôme de 3e cycle, ni un doctorat en lien avec la discipline enseignée. Trois personnes n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 14
Scolarité en lien avec la discipline enseignée

Diplôme en lien avec la discipline enseignée	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
DEC ou l'équivalent	1	2,1%
Baccalauréat	27	57,4%
Certificat de 1 ^{er} cycle	2	4,3%
Microprogramme de 1 ^{er} cycle	0	0,0%
Microprogramme de 2 ^e cycle	3	6,4%
Diplôme de 2 ^e cycle	2	4,3%
Maîtrise	9	19,1%
Diplôme de 3 ^e cycle	0	0,0%
Doctorat	0	0,0%
Données manquantes	3	6,4%

Le tableau 15 présente le portrait des répondantes et des répondants au niveau de la scolarité en pédagogie. Nous apprenons que 19 enseignantes et des enseignants n'ont aucune scolarité en pédagogie (40,4%). Les autres répondantes et répondants ont une scolarité en pédagogie de diverses natures : baccalauréat (4,3%), certificat de 1^{er} cycle (6,4%), microprogramme de 2^e cycle (14,9%), diplôme de 2^e cycle (4,3%). Une répondante ou un répondant a terminé une maîtrise et un autre n'a pas répondu à cette question.

Plusieurs répondantes et répondants ont mentionné dans le questionnaire avoir débuté une scolarité en pédagogie, mais leur démarche n'est pas complétée. Compte tenu du fait que plusieurs nous ont fourni des informations relatives à des études non complétées en pédagogie, nous avons cru bon d'en tenir compte, même si cet aspect n'était pas indiqué dans le questionnaire. Ainsi, une personne a débuté un

baccalauréat (2,1%) et 7 autres (14,9%) ont débuté un microprogramme de 2^e cycle en pédagogie.

Tableau 15
Scolarité lien avec la pédagogie

Diplôme en lien avec la pédagogie	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
aucun	19	40,4%
Baccalauréat	2	4,3%
Baccalauréat non complété	1	2,1%
Certificat de 1 ^{er} cycle	3	6,4%
Microprogramme de 1 ^{er} cycle	4	8,5%
Microprogramme de 2 ^e cycle	7	14,9%
Microprogramme de 2 ^e cycle non complété	7	14,9%
Diplôme de 2 ^e cycle	2	4,3%
Maîtrise	1	2,1%
Diplôme de 3 ^e cycle	0	0,0%
Doctorat	0	0,0%
Données manquantes	1	2,1%

Les questions 97 et 99 concernent les cours ou les ateliers de perfectionnement portant sur l'enseignement (tableau 16) et l'évaluation (tableau 17) des attitudes. Concernant l'enseignement des attitudes, 21 participantes et participants (44,6%) ont déjà assisté à des cours ou des ateliers de perfectionnement sur le sujet alors que 24 (51,1%) n'ont pas assisté à ce type de rencontre. Deux personnes (4,3%) n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 16
Perfectionnement en lien avec l'enseignement des attitudes

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	21	44,6%
Non	24	51,1%
Données manquantes	2	4,3%

Concernant les formations ou des ateliers sur l'évaluation des attitudes 34 enseignantes et enseignants (72,3%) n'ont jamais suivi de perfectionnement sur ce sujet, mais 13 d'entre eux (27,7%) ont suivi des cours ou des ateliers.

Tableau 17
Perfectionnement en lien avec l'évaluation des attitudes

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	13	27,7%
Non	34	72,3%

1.3 Les attitudes dans le programme Techniques de travail social

La section A de notre questionnaire nous renseigne sur la place des attitudes dans le programme TTS, et ce, dans chacun des cégeps sollicités. Comme nous nous intéressons au contexte d'enseignement et d'évaluation des attitudes en travail social, nous avons demandé à quel moment les stages se déroulaient dans chacun des programmes (question 1). Ainsi, nous apprenons que sept cégeps offrent des stages à trois reprises durant la formation¹⁴ alors que 3 d'entre eux offrent deux stages durant la formation. Un seul cégep offre quatre stages durant sa formation en travail social¹⁵.

¹⁴ La répartition des stages dans la grille de cours varie d'un établissement à l'autre.

¹⁵ Afin de protéger l'identité des établissements, nous n'exposons pas les données dans un tableau pour cette question. Par exemple, une simple recherche permettrait d'établir un lien entre le seul cégep qui propose 4 stages et la lettre identifiant ce cégep.

Nous avons obtenu des informations concernant l'enseignement des attitudes. Ainsi, à la question 2, nous avons demandé aux participantes et aux participants si l'enseignement des attitudes était prévu dans les plans de cours de leur programme (tableau 18). À cette question, la majorité des répondantes et des répondants (87,2%) ont répondu par l'affirmative alors que quatre ont répondu que non (8,5%) et deux ont répondu l'ignorer (4,3%).

Tableau 18
L'enseignement des attitudes est prévu dans les plans de cours de votre programme

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	41	87,2%
Non	4	8,5%
Ne sait pas	2	4,3%

À la question 3, nous avons demandé dans quel contexte -cours ou stage- les attitudes étaient enseignées (tableau 19). Nous sommes en mesure de constater que la majorité des répondantes et des répondants enseignent les attitudes lors des cours et des stages (78,7%) alors que six d'entre eux (12,8%) ont répondu les enseigner lors des cours et deux (4,3%) lors des stages. Deux personnes mentionnent ignorer dans quel contexte les stages s'enseignent durant la formation, mais personne n'indique que les attitudes ne sont pas enseignées.

Tableau 19
Contexte d'enseignement des attitudes

Contexte d'enseignement des attitudes	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Lors des cours	6	12,8%
Lors des stages	2	4,3%
Lors des cours et des stages	37	78,7%
Les attitudes ne sont pas enseignées	0	0,0%
Ne sait pas	2	4,3%

Nous avons obtenu des informations concernant l'évaluation des attitudes. Ainsi, à la question 4, nous avons demandé aux participantes et aux participants si l'évaluation des attitudes était prévue dans les plans de cours de leur programme. À cette question (tableau 20), 36 répondantes et répondants (76,6%) ont répondu par l'affirmative alors que cinq ont répondu que non (10,6%) et six ont répondu l'ignorer (12,8%).

Tableau 20
L'évaluation des attitudes est prévue dans les plans de cours de votre programme

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	36	76,6%
Non	5	10,6%
Ne sait pas	6	12,8%

La question 5 nous renseigne sur le contexte -cours ou stage- dans lequel les attitudes sont évaluées. Au tableau 21, nous sommes en mesure de constater que 33 répondantes et des répondants évaluent les attitudes lors des cours et des stages (70,2%) alors que 11 personnes (23,4%) les évaluent lors des stages. Trois personnes (6,4%) mentionnent que les attitudes ne sont pas évaluées.

Tableau 21
Contexte d'évaluation des attitudes

Contexte d'évaluation des attitudes	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Lors des cours	0	0,0%
Lors des stages	11	23,4%
Lors des cours et des stages	33	70,2%
Les attitudes ne sont pas évaluées	3	6,4%
Ne sait pas	0	0,0%

1.4 Enseignement des attitudes au programme Techniques de travail social

Pour les questions 6 à 13, de la section B du questionnaire, nous avons proposé certaines affirmations concernant l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Le tableau 22 présente les fréquences obtenues pour ces questions. Les réponses aux questions 6, 7 et 8 ne démontrent pas d'écart significatif entre les répondantes et les répondants. Ainsi, à la question 6, on note que toutes et tous sont favorables au fait que les attitudes doivent s'enseigner puisque 37 enseignantes et enseignants « très en accord » (78,7%) alors que dix sont « en accord » (21,3%).

À la question 7, nous constatons que 42 enseignantes et enseignants sont d'avis qu'il faut tenter d'enseigner les attitudes puisque 15 d'entre eux sont « en accord » (31,9%) et 27 sont « très en accord » (57,4%) alors que 3 enseignantes et enseignants (6,4%) sont « très en désaccord » avec cet énoncé et que 2 autres (4,3%) sont « en désaccord ».

Une majorité, soit 34 enseignantes et enseignants (72,3%) sont en « très en désaccord » avec le fait que les attitudes vont se développer avec le temps et qu'il est inutile de les enseigner (question 8) et 11 sont « en désaccord » (23,4%) alors que deux personnes (4,3%) n'ont pas répondu à cette question.

Les résultats à la question 9 révèlent que 29 répondantes et répondants ne sont pas en accord avec le fait que l'enseignement des attitudes relève de la famille (27,7% sont « très en désaccord » alors que 34% sont « en désaccord »). Nous observons aussi que 14 personnes ont un avis contraire puisque 10 d'entre elles sont « en accord » (21,3%), et que 4 autres sont « très en accord » (8,5%) et que 4 autres ne le savent pas (8,4%).

Les proportions sont sensiblement les mêmes pour la question 10. Nous apprenons que 34 répondantes et répondants ne sont pas d'avis que l'enseignement des attitudes relève des cours d'éthique et de culture religieuse puisque 20 personnes sont « très en désaccord » (42,6%) alors que 14 sont « en désaccord » (29,8%). Par

contre, il y a neuf personnes qui ne partagent pas la même opinion : sept personnes sont « en accord » (14,9%) tandis que deux autres sont « très en accord » (4,3%). Quatre personnes (8,5%) ne le savent pas.

Les réponses à la question 11 nous indiquent que 21 répondantes et répondants sont « en désaccord » (44,7%) avec le fait que l'enseignement des attitudes s'opère spontanément grâce aux interactions entre professeurs et élèves et 7 autres enseignantes et enseignants sont « très en désaccord » avec cet énoncé (14,9%). Quatorze personnes sont « en accord » (29,8%) et 5 sont « très en accord » (10,6%).

À la question 12, nous apprenons que 26 enseignantes et enseignants sont « très en accord » avec le fait que les attitudes doivent être évaluées de façon formative (55,3%) alors que 16 autres sont « en accord » avec cet énoncé (34,0%). Quatre enseignantes et enseignants ne partagent pas cet avis puisque 2 personnes sont « très en désaccord (4,3%) et que deux autres sont « en désaccord » (4,3%). Une personnes ne le sait pas (2,1%).

Les proportions sont sensiblement les mêmes en ce qui concerne l'évaluation sommative des attitudes (question 13) alors que 41 enseignantes et enseignants sont favorables à cet énoncé, car 33 personnes sont « très en accord » (70,2%) et 9 d'entre elles sont « en accord » (19,1%). Par contre, cinq personnes ne sont pas de cet avis, puisque 3 personnes sont « en très en désaccord (6,4%) et que 2 autres sont « en désaccord » (4,3%).

Tableau 22
Énoncés sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord	Données manquantes
6. Les attitudes doivent s'enseigner.	0,0%	0,0%	0,0%	21,3%	78,7%	0,0%
7. Il faut tenter d'enseigner les attitudes.	6,4%	4,3%	0,0%	31,9%	57,4%	0,0%
8. Les attitudes vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner.	72,3%	23,4%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
9. L'enseignement des attitudes est l'affaire de la famille.	27,7%	34,0%	8,5%	21,3%	8,5%	0,0%
10. L'enseignement des attitudes relève des cours d'éthique et de culture religieuse.	42,6%	29,8%	8,5%	14,9%	4,3%	0,0%
11. L'enseignement des attitudes s'opère spontanément grâce aux interactions entre professeurs et élèves.	14,9%	44,7%	0,0%	29,8%	10,6%	0,0%
12. Les attitudes doivent être évaluées de façon formative.	4,3%	4,3%	2,1%	34,0%	55,3%	0,0%
13. Les attitudes doivent être évaluées de façon sommative.	6,4%	4,3%	0,0%	19,1%	70,2%	0,0%

Les questions 14 à 25 (tableau 23) nous renseignent sur les attitudes enseignées dans les départements de TTS. Onze attitudes sont proposées aux questions 14 à 24. À la lecture des résultats, nous constatons que plusieurs attitudes sont enseignées par une majorité d'enseignantes et d'enseignants au programme TTS. En effet, le respect, l'authenticité, le sens éthique, l'empathie, la conscience sociale, l'ouverture d'esprit, le sens critique et l'autonomie sont enseignés par plus de 40 enseignantes et enseignants au programme TTS (85,1% à 95,7%). Également, 35 enseignantes et enseignants considèrent la gestion des émotions dans leur enseignement (74,5%) et pour 32 autres, l'adaptation (68,1%) est aussi considérée. Pour la créativité, 27 répondants nous disent enseigner cette attitude (57,4%). On note que des répondantes et des répondants ont indiqué ne pas savoir si certaines attitudes étaient évaluées, notamment la créativité. Certaines enseignantes et certains enseignants ont n'ont pas donné leur opinion quant à l'enseignement de certaines attitudes.

Tableau 23
Attitudes enseignées dans les départements TTS

	Oui	Non	Ne sait pas	Données manquantes
Respect	95,7%	2,1%	2,1%	0,0%
Authenticité	87,2%	2,1%	4,3%	6,4%
Empathie	91,5%	0,0%	4,3%	4,3%
Gestion des émotions	74,5%	10,6%	6,4%	8,5%
Ouverture d'esprit	85,1%	10,6%	2,1%	2,1%
Sens critique	85,1%	8,5%	2,1%	4,3%
Conscience sociale	89,4%	6,4%	2,1%	2,1%
Sens éthique	95,7%	2,1%	0,0%	2,1%
Adaptation	68,1%	14,9%	8,5%	8,5%
Autonomie	89,4%	2,1%	6,4%	2,1%
Créativité	57,4%	21,3%	12,8%	8,5%

La question 25 permettait aux répondantes et aux répondants de mentionner si d'autres attitudes étaient enseignées dans le programme. Treize d'entre eux (33,3%) nous ont dit que non et huit personnes n'ont pas répondu à cette question (17,0%). Une personne a indiqué que d'autres attitudes étaient enseignées sans donner d'autres informations.

Au tableau 24, on constate que la majorité des personnes, ayant répondu par l'affirmative à la question 25, ont ciblé 25 autres attitudes enseignées dans les départements de travail social. L'attitude « engagement dans le milieu » a été nommée par 11 répondantes et répondants (23,4%), la « connaissance de soi » a été mentionnée par 6 enseignantes et enseignants (12,8%), l'attitude « relations interpersonnelles » a été mentionnée par 5 personnes (10,6%) et la « responsabilisation » a été mentionnée par 4 personnes (8,5%). Les autres attitudes mentionnées dans le tableau 27 ont été identifiées par une ou deux personnes.

Tableau 24
Autres attitudes enseignées dans les départements TTS

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont mentionné cette attitude	Pourcentage
Capacité remise en question	1	2,1%
Sens de la coopération	1	2,1%
Gestion de conflits	1	2,1%
Renforcement des capacités de la personne	2	4,3%
Écoute active	1	2,1%
Attrait	1	2,1%
Observation	1	2,1%
Connaissance de soi	6	12,8%
Confiance en soi	2	4,3%
Prendre en charge son travail	2	4,3%
Exercer son jugement	1	2,1%
Développement de la conscience soi et autres	2	4,3%
Faire preuve d'esprit d'équipe	1	2,1%
Démocratie	2	4,3%
Solidarité	2	4,3%
Justice sociale	1	2,1%
Responsabilisation	4	8,5%
Maintien climat travail adéquat	1	2,1%
Collaboration	1	2,1%
Développement de l'autonomie chez l'autre	1	2,1%
Rapport égalitaire	1	2,1%
Être à l'écoute des autres	2	4,3%
Organisation du travail	2	4,3%
Prise en charge évolution personnelle et professionnelle	2	4,3%
Entraide	1	2,1%
Exploration identité professionnelle	1	2,1%
Relations interpersonnelles	5	10,6%
Flexibilité	1	2,1%
Engagement dans le milieu	11	23,4%

Aux questions 26 à 38, nous nous sommes intéressée au moment où les attitudes étaient enseignées durant la formation. Pour les questions 26 à 37 (tableau 25), nous remarquons que les onze attitudes proposées dans le questionnaire sont enseignées principalement tout au long de la formation (36,2% à 59,6%). La gestion des émotions, l'adaptation et la créativité semblent poser davantage de problèmes aux enseignantes et aux enseignants qui disent ignorer le moment où ces attitudes sont enseignées (19,1% à 27,7%).

Pour ce qui est des 16 attitudes supplémentaires identifiées à la question 38 (tableau 26) par les enseignantes et les enseignants, nous constatons que ces attitudes sont enseignées majoritairement tout au long de la formation.

Tableau 25
Moment où les attitudes sont enseignées dans les départements TTS

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Années 1 et 2	Années 1 et 3	Années 2 et 3	Tout au long de la formation	Données manquantes
Respect	6,4%	19,1%	0,0%	0,0%	4,3%	2,1%	2,1%	66,0%	0,0%
Authenticité	8,5%	12,8%	10,6%	0,0%	2,1%	2,1%	4,3%	53,2%	6,4%
Empathie	0,0%	19,1%	6,4%	2,1%	4,3%	2,1%	2,1%	59,6%	4,3%
Gestion émotions	19,1%	8,5%	6,4%	6,4%	4,3%	2,1%	2,1%	36,2%	14,9%
Ouverture d'esprit	8,5%	10,6%	10,6%	2,1%	6,4	2,1%	4,3%	53,2%	2,1%
Sens critique	4,3%	4,3%	12,8%	4,3%	6,4%	2,1%	6,4%	57,4%	2,1%
Conscience sociale	8,5%	4,3%	12,8%	4,3%	2,1%	2,1%	6,4%	57,4%	4,3%
Sens éthique	2,1%	12,8%	4,3%	10,6%	2,1%	4,3%	12,8%	44,7%	6,4%
Adaptation	21,3%	8,5%	0,0%	2,1%	0,0%	2,1%	6,4%	46,8%	12,8%
Autonomie	2,1%	17,0%	4,3%	0,0%	4,3%	2,1%	2,1%	55,3%	12,8%
Créativité	27,7%	6,4%	4,3%	0,0%	4,3%	2,1%	4,3%	38,3%	12,8%

Tableau 26
Moment où les autres attitudes sont enseignées dans les départements TTS

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Années 1 et 2	Années 1 et 3	Années 2 et 3	Tout au long de la formation	Données manquantes
Prise charge évol. pers.prof.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Renf. capacités de la pers.	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	95,7%
Entraide	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Implication	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Organisation	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Responsabilisation	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	97,9%
Prendre en charge son travail	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Collaboration	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Être à l'écoute des autres	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Écoute	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Exploration. identité prof.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Relation interpersonnelle	0,0%	2,1%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	93,6%
Engagement dans le milieu	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	2,1%	91,5%
Exercer son jugement	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	97,9%
Conscience soi et des autres	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	4,3%	91,55
Faire preuve d'esprit d'équipe	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%

Aux questions 39 à 52, nous nous sommes intéressée aux méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner ces attitudes. Le tableau 27 révèle que la supervision de stage est utilisée par une majorité d'enseignantes et d'enseignants (80,9% à 93,6%) pour enseigner les onze attitudes proposées dans le questionnaire. Toutes les autres méthodes d'enseignement sont privilégiées pour enseigner les attitudes, mais les cours-conférence rejoignent 2 à 16 répondantes et répondants (2,1% à 34,0%), le tutorat est utilisé par 13 à 23 enseignantes et enseignants (27,7% à 48,8%), l'enseignement à distance par 5 d'entre eux et moins (0 à 10,6%), les cours en ligne sont utilisés par 1 à 5 répondantes et répondants (2,1% à 10,6%) et la lecture dirigée utilisée par 2 à 21 enseignantes et enseignants (4,3% à 44,7%) ont obtenu les scores les moins élevés. Le respect est l'attitude qui est enseignée avec le plus de méthodes d'enseignement.

Tableau 27
Méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner les attitudes

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	Créativité
Cours magistral	44,7%	34,0%	44,7%	36,2%	40,4%	51,1%	61,7%	61,7%	34,0%	29,8%	31,9%
Cours-conférence	21,3%	4,3%	17%	8,5%	25,5%	29,8%	34%	14,9%	10,6%	8,5%	2,1%
Exposé séminaire	34,0%	29,8%	27,7%	31,9%	3,3%	44,7%	40,4%	51,1%	23,4%	25,5%	31,9%
Présentation orale	53,2%	25,5%	27,7%	27,7%	44,7%	44,7%	42,6%	38,3%	31,9%	48,9%	51,1%
Travail en équipe	76,6%	42,6%	40,4%	59,6%	70,2%	51,1%	36,2%	42,6%	63,8%	70,2%	57,4%
Groupe-discussion	70,2%	51,1%	46,8%	48,9%	70,2%	59,6%	53,2%	55,3%	38,3%	40,4%	34%
Labo. petit groupe	70,2%	57,4%	42,6%	53,2%	55,3%	46,8%	42,6%	44,7%	55,3%	53,2%	57,4%
Apprent. coop.	59,6%	38,3%	40,4%	34,0%	48,9%	34,0%	38,3%	29,8%	44,7%	48,9%	46,8%
Jeux de rôles	61,7%	66,0%	83,0%	66,0%	57,4%	36,2%	31,9%	38,3%	48,9%	38,3%	57,4%
Tutorat	44,7%	42,6%	40,4%	44,7%	40,4%	46,8%	38,3%	46,8%	36,2%	42,6%	27,7%
Supervision stage	93,6%	93,6%	87,2%	91,5%	87,2%	89,4%	80,9%	87,2%	87,2%	89,4%	78,7%
Ens. à distance	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	8,5%	8,5%	8,5%	2,1%	10,6%	0,0%
Cours en ligne	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%	4,3%	4,3%	6,4%	10,6%	2,1%	8,5%	2,1%
Lecture dirigée	14,9%	10,6%	14,9%	17%	21,3%	29,8%	40,4%	44,7%	8,5%	12,8%	4,3%

À la question 53, nous avons cherché à savoir si les stratégies d'enseignement choisies par les répondantes et les répondants étaient le reflet de ce qui se faisait en classe ou en stage. Les données dans le tableau 28, révèlent 26 enseignantes et enseignants (55,3%) ont mentionné que leurs réponses correspondaient à ce qu'ils utilisaient comme méthodes, 11 ont mentionné que leurs réponses ne correspondaient pas avec leur réalité (23,4%) et 9 personnes n'ont pas répondu à cette question (19,1%). Une répondante ou un répondant a mentionné ignorer si les méthodes choisies correspondaient à ce qu'elle ou il faisait en classe.

Tableau 28
Portrait réel de l'utilisation des méthodes d'enseignement

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Oui	26	55,3%
Non	11	23,4%
Ne sait pas	1	2,1%
Données manquantes	9	19,1%

La question 54, présentée sous forme de question ouverte, s'intéressait à l'utilisation concrète des méthodes pour enseigner les attitudes et le contexte de cet enseignement (en classe ou en stage). Les enseignantes et les enseignants étaient invités à faire la description d'une séquence d'enseignement. Nous avons reçu 42 réponses à cette question (89,4%), 5 répondantes et répondants ont indiqué qu'ils ne le savaient pas et 2 ont inscrit comme commentaires : « Elles (les attitudes) sont plus abordées qu'enseignées. Que signifie pour vous enseigner les attitudes ? » (G4¹⁶). Une autre personne a indiqué : « Je vois mal comment j'enseigne une attitude » (E5), mais a mentionné les enseigner lors de rencontre de tutorat. Une personne n'a pas fourni de réponse en lien avec la question.

¹⁶ Nous avons identifié les répondantes et les répondants par une lettre, indiquant le cégep, et un chiffre, indiquant le numéro attribué à la répondante ou au répondant.

Les séquences d'enseignement fournies par les enseignantes et les enseignants nous apprennent que les attitudes s'enseignent avec plus d'une méthode d'enseignement. En effet, 18 séquences décrites par les participantes et les participants comportent entre 1 et 4 méthodes d'enseignement pour une ou plusieurs attitudes. La majorité des séquences sont basées sur des échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, des échanges en grand groupe, et ce, lors de supervision ou de séminaire de stage. L'enseignement se fait à partir de situations fictives d'intervention ou de situations vécues par l'étudiante ou l'étudiant en stage. Nous remarquons que 12 personnes (25,5%) ciblent des comportements manifestant l'attitude choisie pour l'enseigner et l'évaluer. Par exemple, pour manifester l'attitude « être responsable de ses apprentissages », il est indiqué que l'étudiante ou l'étudiant doit apporter son matériel, être ponctuel, interagir, poser des questions, chercher l'information.

1.5 L'évaluation des attitudes au programme Techniques de travail social

Les questions 55 à 66, de la partie C du questionnaire, nous renseignent sur les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants au programme TTS. Onze attitudes sont proposées aux questions 55 à 65. Au tableau 29, nous constatons que les 11 attitudes proposées dans le questionnaire sont évaluées par une majorité d'enseignantes et d'enseignants (61,7 à 91,5%).

Tableau 29
Attitudes évaluées dans les départements TTS

	Oui	Non	Ne sait pas	Données manquantes
Respect	89,4%	4,3%	2,1%	4,3%
Authenticité	78,7%	8,5%	8,5%	4,3%
Empathie	89,4%	4,3%	2,1%	4,3%
Gestion des émotions	76,6%	8,5%	10,6%	4,3%
Ouverture d'esprit	78,7%	4,3%	8,5%	8,5%
Sens critique	80,9%	6,4%	4,3%	8,5%
Conscience sociale	72,3%	6,4%	12,8%	8,5%
Sens éthique	91,5%	0,0%	4,3%	4,3%
Adaptation	85,1%	4,3%	2,1%	8,5%
Autonomie	89,4%	4,3%	2,1%	4,3%
Créativité	61,7%	12,8%	17%	8,5%

Quant à la question 66, qui donnait la possibilité aux répondantes et aux répondants d'indiquer si d'autres attitudes étaient évaluées, nous constatons que les attitudes nommées par les enseignantes et les enseignants (tableau 30), sont évaluées par l'enseignante ou l'enseignant qui l'a nommée. Par contre, certaines de ces attitudes sont évaluées par plus d'une répondante ou d'un répondant : 10 personnes évaluent l'attitude « engagement dans le milieu » (21,3%), tandis que 5 personnes évaluent la « connaissance de soi » (10,6%) et la « relation interpersonnelle » (10,6%) et 4 autres personnes évaluent l'attitude « prise en charge... » (6,4%).

Tableau 30
Autres attitudes évaluées dans les départements TTS

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont mentionné cette attitude	Pourcentage
Gestion des conflits	1	2,1%
Sens de la coopération	1	2,1%
Renforc. capacités de la personne	1	2,1%
Assurance	1	2,1%
Attrait	1	2,1%
Observation	1	2,1%
Connaissance de soi	5	10,6%
Estime de soi	1	2,1%
Confiance en soi	2	4,3%
Démocratie	1	2,1%
Solidarité	1	2,1%
Justice sociale	1	2,1%
Agir positivement face critique	1	2,1%
Collaboration	1	2,1%
Être à l'écoute des autres	2	4,3%
Arriver disposé dans le milieu	1	2,1%
Prise en charge évol. pers. et prof	4	6,4%
Entraide	1	2,1%
Organisation	1	2,1%
Exploration identité prof.	2	4,3%
Acceptation de l'autre	1	2,1%
Relation interpersonnelle	5	10,6%
Engagement dans le milieu	10	21,3%

Aux questions 67 à 78, nous nous sommes intéressée au moment où les attitudes étaient évaluées durant la formation. Si nous retenons les données qui ont obtenu les scores les plus élevés, nous remarquons dans le tableau 31 que les onze attitudes proposées dans le questionnaire sont évaluées principalement tout au long de la formation (40,4% à 61,7%).

Tableau 31
Moment où les attitudes sont évaluées dans les départements TTS

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Années 1 et 2	Années 1 et 3	Années 2 et 3	Tout au long de la formation	Données manquantes
Respect	2,1%	10,6%	4,3%	4,3%	2,1%	8,5%	8,5%	55,3%	4,3%
Authenticité	6,4%	6,4%	4,3%	8,5%	4,3%	4,3%	10,6%	48,9%	6,4%
Empathie	2,1%	8,5%	4,3%	2,1%	4,3%	6,4%	6,4%	61,7%	4,3%
Gestion des émotions	6,4%	4,3%	4,3%	10,6%	2,1%	6,4%	6,4%	53,2%	6,4%
Ouverture d'esprit	8,5%	6,4%	0,0%	10,6%	0,0%	6,4%	8,5%	55,3%	4,3%
Sens critique	6,4%	2,1%	6,4%	10,6%	0,0%	2,1%	17%	51,1%	4,3%
Conscience sociale	12,8%	4,3%	0,0%	8,5%	2,1%	2,1%	8,5%	46,8%	14,9%
Sens éthique	4,3%	8,5%	4,3%	10,6%	0,0%	4,3%	12,8%	46,8%	8,5%
Adaptation	6,4%	4,3%	6,4%	8,5%	0,0%	4,3%	10,6%	46,8%	12,8%
Autonomie	6,4%	4,3%	6,4%	8,5%	0,0%	6,4%	10,6%	51,1%	6,4%
Créativité	19,1%	4,3%	2,1%	8,5%	0,0%	2,1%	8,5%	40,4%	14,9%

Pour ce qui est des 10 attitudes identifiées par les enseignantes et les enseignants à la question 79, nous constatons au tableau 32, que ces attitudes sont évaluées majoritairement tout au long de la formation également. Le pourcentage de réponses manquantes est très élevé étant donné que les autres enseignantes et enseignants ne se sont pas prononcés sur ces attitudes.

Nous nous sommes intéressée, avec les questions 80 à 88, aux moyens les plus efficaces pour évaluer les attitudes. Au tableau 33, nous apprenons que les rencontres entre étudiantes ou étudiants et l'enseignante ou l'enseignant (bipartite) ou accompagnées de la superviseure ou du superviseur dans le milieu (tripartite) ainsi que les rétroactions verbales et écrites sont privilégiées pour évaluer les 11 attitudes proposées dans le questionnaire. L'utilisation des échelles descriptives n'est pas populaire chez les enseignantes et les enseignants considérant 10 et 14 d'entre eux les utilisent (21,3% à 29,8%), tout comme le portfolio qui est utilisé par 4 à 10 enseignantes et enseignants (6,4% à 40,4%) et l'utilisation des listes de vérification par 1 à 4 répondantes ou répondants (2,1% à 8,5%). Les examens de connaissances sont utilisés par 2 à 7 enseignantes et enseignants (4,3% à 14,9%).

Au tableau 34, nous constatons que d'autres moyens sont utilisés pour évaluer les attitudes. Ces moyens ont été proposés par les enseignantes et les enseignants à la question 88. Ainsi, on apprend que la co-évaluation avec les pairs, les mises en situation, les devoirs, l'observation directe, l'écoute, l'intervention filmée, le jeu de rôle et l'autoévaluation sont d'autres moyens efficaces pour évaluer les attitudes sont des moyens utilisés par 1 ou 2 répondantes ou répondants.

Tableau 32
Moment où les autres attitudes sont évaluées dans les départements TTS

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Années 1 et 2	Années 1 et 3	Années 2 et 3	Tout au long de la formation	Données manquantes
Conscience de soi	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Confiance en soi	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Agir positiv. face critique	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	97,9%
Démocratie	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Être à l'écoute	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Solidarité	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Collaboration	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%
Écoute	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Exploration identité prof.	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	95,7%
Relation interpersonnelle	2,1%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	95,7%
Engagement dans le milieu	2,1%	2,1%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	91,5%
Justice sociale	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	97,9%

Tableau 33
Moyens les plus efficaces pour évaluer les attitudes

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	Créativité
Portfolio	6,4%	12,8%	2,1%	6,4%	17%	25,5%	17%	10,6%	12,8%	25,5%	40,4%
Rétroaction verbale	70,2%	68,1%	74,5%	68,1%	68,1%	61,7%	57,4%	68,1%	51,1%	63,8%	42,6%
Rétroaction écrite	51,1%	48,9%	48,9%	42,6%	55,3%	70,2%	61,7%	59,6%	44,7%	42,6%	44,7%
Rencontre tripartite	89,4%	83%	85,1%	85,1%	87,2%	80,9%	76,6%	89,4%	87,2%	91,5%	70,2%
Rencontre bipartite	80,9%	80,9%	78,7%	78,7%	80,9%	76,6%	76,6%	83%	83%	80,9%	68,1%
Liste vérifications	6,4%	6,4%	6,4%	6,4%	8,5%	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%	4,3%	2,1%
Échelles descriptives	23,4%	23,4%	21,3%	25,5%	27,7%	25,5%	23,4%	25,5%	27,7%	29,8%	21,3%
Examen	6,4%	6,4%	6,4%	8,5%	4,3%	14,9%	12,8%	12,8%	8,5%	4,3%	4,3%

La question 90 (tableau 35) nous apprend que les réponses fournies aux questions 80 à 88 correspondent à ce que 34 répondantes et répondante (72,3%) utilisent réellement comme moyens pour évaluer les attitudes. Par contre, trois personnes (6,4%) ont répondu que ces méthodes ne sont pas le reflet de ce qu'ils font en classe ou en stage et trois autres (6,4%) ont mentionné qu'ils utilisaient quelques-uns de ces moyens. Nous n'avons pas eu de réponse à cette question pour 7 répondantes et répondants (14,9%).

Tableau 35
Portrait réel de l'utilisation des moyens d'évaluation

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Oui	72.3%	34
Non	6.4%	3
Quelques-unes	6.4%	3
Ne sait pas	0	0
Données manquantes	14.9%	7

Les trois dernières questions (question 91 à 93) concernent l'évaluation des attitudes au regard de la réussite d'un cours ou d'un stage. Nous observons, au tableau 36 pour la question 91, que les 2/3 des enseignantes et des enseignants (66,0%) considèrent que l'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours.

Tableau 36
L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Oui	66%	31
Non	31.9%	15
Données manquantes	2.1%	1

Le tableau 37 nous démontre que l'ensemble des participantes et des participants (100%) considèrent, à la question 92, que la même évaluation peut influencer la réussite d'un stage.

Tableau 37
L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un stage

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Oui	100%	47
Non	0	0
Données manquantes	0	0

À la question 93, les réponses sont plus mitigées. Ainsi, au tableau 38, on apprend que 20 personnes (42,6%) considèrent qu'une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée alors que 26 personnes (55,3%) ne sont pas du même avis. Une enseignante ou un enseignant ne s'est pas prononcé sur cette question.

Tableau 38
Une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée

	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Oui	42.6%	20
Non	55.3%	26
Données manquantes	2.1%	1

En lien avec les objectifs de notre recherche et notre cadre de référence, nous interpréterons ces résultats afin de dégager des éléments qui nous permettront de répondre aux interrogations qui ont motivé cette démarche de recherche à savoir : identifier les attitudes enseignées et évaluées et identifier les méthodes d'enseignement utilisées ainsi que les moyens pour les évaluer.

2 INTERPRÉTATION DES RESULTATS

Les résultats obtenus par l'administration de notre questionnaire nous permettent de répondre aux objectifs de notre recherche, soient d'identifier les attitudes enseignées et évaluées dans les départements TTS des cégeps francophones et d'identifier les méthodes d'enseignement de ces attitudes et les moyens utilisés pour les évaluer.

2.1 Les attitudes enseignées et évaluées dans les départements de travail social

En lien avec la cinquième entrée de la fleur didactique qui aborde les stratégies d'enseignement et d'évaluation dans une même entrée, nous interpréterons les informations en jumelant les données touchant les attitudes enseignées et les attitudes évaluées.

Le questionnaire distribué aux enseignantes et aux enseignants proposait onze attitudes abordées dans le programme TTS au Cégep de Ste-Foy. Nous nous sommes appuyée sur les travaux réalisés par les membres de ce département afin de constituer notre questionnaire. Nous constatons que ces attitudes sont effectivement enseignées dans les départements de TTS, à l'exception de l'attitude « créativité » qui est enseignée par un peu plus de la moitié des répondantes et des répondants seulement.

Ces dernières et ces derniers ont également mentionné 31 autres éléments, identifiés comme des attitudes, qui sont enseignés dans leur département. Nous constatons qu'il semble y avoir confusion dans la conception de ce qu'est une attitude parce que ces 31 éléments peuvent être associés à des valeurs (Turcotte, 2003), des comportements (Gosselin, 2010) ou des habiletés socioaffectives (Grisé et Trottier, 1997).

Le tableau 39 permet de déduire que les éléments « démocratie », « solidarité », « justice sociale » et « entraide », sont des termes qui peuvent davantage être liés à des valeurs (Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du

Québec, 2012 ; Paquette, 1982) tandis que les éléments « engagement dans le milieu » et « relation interpersonnelle » correspondent à des habiletés socioaffectives de Grisé et Trottier (1997). Les éléments suivants sont des comportements associés, tant à ces habiletés socioaffectives (*ibid*) qu'à des attitudes (Gosselin, 2010) : « capacité de remise en question », « gestion de conflits », « renforcement des capacités de la personne », « écoute active », « observation », « connaissance de soi », « prendre en charge son travail », « exercer son jugement », « développement de la conscience de soi et des autres », « responsabilisation », « maintien d'un climat de travail adéquat », « développement de l'autonomie chez l'autre », « être à l'écoute des autres », « organisation du travail », « prise en charge de son évolution personnelle et professionnelle » et « exploration de son identité professionnelle ».

Nous n'avons pas été en mesure d'établir d'associations avec les éléments suivants : « sens de la coopération », « attrait », « collaboration », « relation égalitaire » et « flexibilité » et les résultats des travaux de Gosselin (2010) et Grisé et Trottier (1997). Pour les éléments « confiance en soi » et « esprit d'équipe » (faire preuve de), ils sont parfois considérés comme des attitudes, d'autres fois comme des comportements.

Dans ce tableau, nous avons fait des associations en consultant, dans un premier temps, les habiletés socioaffectives que nous avons retrouvé textuellement dans les documents de Grisé et Trottier (1997, 2002). En ce qui concerne les comportements, nous nous sommes référée à Gosselin (2010) qui a identifié des comportements associés à des attitudes évaluées en stage.

Tableau 39
Associations entre les éléments de notre recherche et les valeurs de (Morissette et Gingras, 1989), les comportements de Gosselin (2010) et de Grisé et Trottier (1997) ainsi que les habiletés socioaffectives de Grisé et Trottier (2002)

Éléments identifiés dans notre recherche	Valeurs (Morissette et Gingras, 1989)	Attitude	Comportements (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997)	Habiletés socioaffectives (Grisé et Trottier, 1997)
Capacité remise en question			X	
Sens de la coopération	-	-	-	-
Gestion de conflits			X	
Renforcement des capacités de la personne			X	
Écoute active			X	
Attrait	-	-	-	-
Observation			X	
Connaissance de soi			X	
Confiance en soi		X	X	
Prendre en charge son travail			X	
Exercer son jugement			X	
Développement de la conscience soi			X	
Développement de la conscience des autres			X	
Faire preuve d'esprit d'équipe		X	X	
Démocratie	X			
Solidarité	X			
Justice sociale	X			

Tableau 39
Associations entre les éléments de notre recherche et les valeurs de (Morissette et Gingras, 1989), les comportements de Gosselin (2010) et de Grisé et Trottier (1997) ainsi que les habiletés socioaffectives de Grisé et Trottier (2002)

Éléments identifiés dans notre recherche	Valeurs (Morissette et Gingras, 1989)	Attitude	Comportements (Gosselin, 2010 ; Grisé et Trottier, 1997)	Habiletés socioaffectives (Grisé et Trottier, 1997)
Responsabilisation			X	
Maintien climat travail adéquat			X	
Collaboration	-	-	-	-
Développement de l'autonomie chez l'autre			X	
Rapport égalitaire	-	-	-	-
Être à l'écoute des autres			X	
Organisation du travail			X	
Prise en charge évolution personnelle			X	
Prise en charge évolution professionnelle			X	
Entraide	X			
Exploration de l'identité professionnelle			X	
Relations interpersonnelles				X
Flexibilité	-	-	-	-
Engagement dans le milieu				X

Les éléments suivants ont été mentionnés par plus de deux enseignantes ou enseignantes : « engagement dans le milieu » (11), « connaissance de soi » (6), responsabilisation (4) et « relations interpersonnelles (5). Certains éléments ont été mentionnés par des répondantes et des répondants d'un même cégep, mais pas par l'ensemble du département. Nous ignorons si cette situation est liée au fait que ces éléments sont liés à un cours ou si cela est dû à une méconnaissance dudit élément.

Rappelons que les enseignantes et les enseignants dans le programme TTS sont d'abord et avant tout des expertes et des experts de leur discipline. Ils connaissent la profession et ils déterminent ce qui doit être enseigné en faisant référence à leur propre expérience professionnelle et à l'aide de références provenant des savoirs savants, des situations professionnelles, des pratiques sociales et disciplinaires et des questions vives (Bizier, 2008, 2012). Les contenus -dont font partie les attitudes- sont déterminés par l'enseignante ou l'enseignant, à partir de ces sources, en fonction des finalités du programme et des attentes du milieu.

En référence au questionnement didactique de notre cadre de référence, nos résultats semblent traduire que les 11 attitudes sont des savoirs à enseigner (entrée 2) parce qu'ils sont des choix qui ont été effectués à partir des compétences (Bizier, 2008) et que ces choix ont été négociés entre les enseignantes et les enseignants du département du Cégep de Ste-Foy (2011).¹⁷ Par ailleurs, il semble que les 31 éléments identifiés sont des savoirs disciplinaires (entrée 1) qui n'ont pas fait l'objet de cette démarche de négociation entre les enseignantes et les enseignants d'un même département (Bizier, 2008, 2012). Il semble que le passage entre les savoirs disciplinaires ou professionnels aux savoirs à enseigner (Bizier, 2012) reste à faire.

En référence au questionnement didactique, nous croyons que les résultats de notre recherche, concernant les éléments identifiés comme des attitudes, sont en lien avec le rapport que les enseignantes et les enseignants entretiennent avec les savoirs à

¹⁷ Département des Techniques de travail social, (2011). Les attitudes en Techniques de travail social, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

enseigner. En effet, comme les 31 éléments ont été identifiés par peu de répondantes et de répondants, nous croyons que les répondantes et les répondants ont identifié ce qu'ils considéraient comme essentiel dans leur enseignement. Tout porte à croire que ces éléments n'ont pas fait l'objet de discussion en département ou que lesdites discussions n'ont pas permis l'atteinte d'un consensus concernant ce qui doit être enseigné dans le programme.

Comme les attitudes ne sont pas clairement identifiées dans le programme de formation, nous comprenons que les enseignantes et les enseignants font référence à ce qu'ils savent de ce qu'ils doivent enseigner ou ce qu'ils trouvent important (rapport au savoir), mais que la concertation en équipe départementale prend tout son sens afin que les contenus enseignés soient pertinents et fassent consensus. Des discussions en lien avec des points de repère sont essentielles afin de prendre des décisions quant aux contenus qui seront enseignés et non pas en fonction de ce que chacun considère comme étant important en termes de contenus à enseigner. En référence à Bizier (2012), nous comprenons que chaque enseignante et enseignant vit ce l'auteure nomme comme étant un deuil de contenus :

Or, c'est à ce moment que les enseignantes et les enseignants vivent leur plus grande difficulté : choisir en fonction d'une finalité au seuil d'entrées à l'université ou sur le marché du travail et non pas en fonction de ce qu'ils possèdent comme connaissances eux-mêmes, connaissances qu'ils ont acquises à la suite de plusieurs années de formation et d'expériences. (Bizier, 2012, p. 223)

Ces résultats nous permettent de nous questionner sur les attitudes qui sont effectivement enseignées. Comme la grande majorité des répondantes et des répondants (87,2%) ont mentionné que l'enseignement des attitudes était prévu dans les plans de cours (voir tableau 21), nous croyons que lesdites attitudes ne sont peut-être pas identifiées dans ces documents ou que les attitudes ne sont peut-être pas identifiées par le même terme. Par exemple, l'élément « engagement dans le milieu », qui est une habileté socioaffective selon les auteurs Grisé et Trottier (1997), fait référence à « engagement », « esprit d'équipe », « collaboration », « motivation » et

« créativité » si nous nous référons aux comportements associés à cette habileté. De plus, comme l'association comportement et attitude diffère d'un auteur à l'autre, nous pouvons envisager le fait que la signification de ces éléments peut différer d'un département à l'autre, ce qui complexifie l'identification des attitudes enseignées et évaluées dans les départements.

Comme nos résultats démontrent que plusieurs éléments peuvent être associés à des comportements, nous pouvons croire que le comportement a une signification plus importante que l'attitude elle-même. Il devient donc important de déterminer quelles seront les manifestations de l'attitude (les comportements) afin de les identifier à une attitude, pour ensuite les enseigner et les évaluer de façon uniforme et cohérente au sein d'un même département. Cela permettrait aux enseignantes et aux enseignants de bien cerner ce qui doit être enseigné et préciser leurs attentes à l'égard des étudiantes et des étudiants (Lussier, 2012).

2.2 Les stratégies d'enseignement des attitudes

Notre recherche nous a permis d'en savoir un peu plus sur l'enseignement des attitudes dans le programme TTS. Pour une majorité d'enseignantes et d'enseignants ayant participé à notre recherche, les attitudes sont enseignées autant dans les cours que lors des stages et cet enseignement est prévu dans les plans de cours. Nos résultats démontrent également que les attitudes doivent s'enseigner avant d'être évaluées, rejoignant ainsi Morissette (1986) et Lussier (2012).

On constate que la majorité des attitudes sont enseignées tout au long de la formation, ce qui nous laisse croire que l'enseignement des attitudes n'est pas nécessairement associé à un cours, mais à une démarche qui implique l'ensemble des cours et des stages du programme. Nous comprenons qu'à cet égard, les stages constituent le moment clé pour enseigner les attitudes, compte tenu du fait que la supervision de stage est la méthode d'enseignement privilégiée pour les 11 attitudes proposées dans le questionnaire. Le travail en équipe, l'utilisation des jeux de rôles,

les laboratoires en petit groupe et les discussions en groupe sont les autres méthodes les plus souvent utilisées pour enseigner ces attitudes.

Nous remarquons que les méthodes d'enseignement privilégiées impliquent le contact avec l'autre que ce soit avec l'enseignante et l'enseignant ou les pairs. Cela laisse croire que bien que la majorité de nos répondantes et nos répondants considèrent que l'enseignement des attitudes ne s'opère pas spontanément grâce aux interactions entre les enseignantes et les enseignants et les étudiantes et les étudiants, ces interactions sont des éléments clés dans l'apprentissage d'une attitude.

L'attitude est considérée dans les activités d'apprentissage, mais elle ne semble pas constituer la raison pour laquelle une activité est mise sur pied. Par exemple, un travail de recherche sera effectué en équipe et les attitudes « respect », « ouverture d'esprit » et « autonomie » seront considérées dans l'enseignement et l'évaluation si des difficultés surviennent. Le travail d'équipe devient donc le contexte dans lequel l'étudiante ou l'étudiant est placé et c'est dans ce contexte que l'attitude sera abordée et évaluée.

Notre compréhension de l'enseignement des attitudes nous porte à croire que cet enseignement mène à un apprentissage spontané (Minder, 1991) dans lequel l'objectif (d'apprentissage) n'est pas l'apprentissage de l'attitude; cette dernière reste en toile de fond. Évidemment, considérant nos premiers constats en lien avec les difficultés à identifier les attitudes à enseigner ainsi que les comportements, nous pouvons comprendre que si l'objet d'apprentissage n'est pas bien circonscrit, il sera difficile de cibler concrètement des stratégies pour les enseigner.

2.3 Les moyens utilisés pour évaluer les attitudes

Les résultats obtenus quant à l'identification des attitudes et les méthodes d'enseignement nous laissent perplexes quant à leur évaluation. Gosselin (2010) indique : « Un principe important de l'évaluation des apprentissages est que celle-ci doit être fidèle au contenu enseigné et être équivalente pour un même cours partagé

par des enseignants différents (p. 137) ». Comme nous l'avons démontré précédemment, plusieurs éléments identifiés comme des attitudes ne font pas consensus et les comportements associés à chaque attitude diffèrent ce qui nous porte à croire que l'évaluation ne cible pas les mêmes résultats.

De plus, nous remarquons que la supervision de stage est la méthode la plus utilisée pour enseigner les attitudes (tableau 27), mais que seulement 2 enseignantes ou enseignants (4.3%) utilisent l'observation directe pour évaluer les attitudes. Il s'agit là d'une contradiction si les enseignantes et les enseignants sont présents lors de certaines interventions durant le stage, mais nous ne pouvons l'affirmer, compte tenu du fait que nous ne nous sommes pas intéressée au contenu des dites supervisions. Comme les rencontres bipartites et tripartites sont les moyens les plus efficaces pour évaluer les attitudes, tout porte à croire que l'évaluation de l'étudiante et de l'étudiant se fait sur la base de ce qui a été observé par la superviseure ou le superviseur. Ce fait explique peut-être la faible popularité de l'observation directe.

Grisé et Trottier (2002) indiquent qu'enseigner une attitude nécessite un travail d'encrage, impliquant donc que l'attitude soit observée plus d'une fois dans différents contextes pour l'évaluer. Si les manifestations sont mal circonscrites, chaque évaluation se fait à partir d'indicateurs différents ce qui peut rendre difficile la sanction d'un échec ou d'une réussite. Qu'est-ce qui est attendu de l'étudiante ou de l'étudiant, en termes de comportements dans une situation authentique d'intervention, en fonction du seuil minimal d'entrée sur le marché du travail? Répondre à cette question, c'est s'arrêter aux critères qui supporteront le jugement.

Comme les attitudes sont évaluées tout au long de la formation par la majorité des répondantes et des répondants, nous pensons que l'évaluation des attitudes se fait sur les mêmes bases que leur enseignement, soit de façon spontanée. Comme une grande majorité indique que l'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours et que l'ensemble des répondants indique que l'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un stage, nous croyons que l'adoption de comportements non

conformes en classe ou en stage peut entraîner l'échec d'un cours. Ce n'est donc pas l'évaluation qui est tributaire de l'échec, mais bien la manifestation d'un mauvais comportement. La sanction d'échec représente donc une « contravention » et non pas le résultat d'une démarche évaluative, ce qui peut expliquer le fait que selon 20 répondantes et nos répondants, une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée (voir tableau 38).

Les attitudes sont évaluées de façon formative et sommative. Nos résultats démontrent que les attitudes sont principalement évaluées lors des rencontres bipartites et tripartites. Encore ici, le contact direct, entre l'étudiante et étudiant et l'enseignante et l'enseignant, est privilégié. La rétroaction verbale et écrite constitue également des moyens permettant d'évaluer les attitudes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le comportement semble être plus significatif que l'attitude elle-même. Tout porte à croire que l'évaluation de l'attitude sera plus spécifiquement un jugement qui sera porté sur le comportement manifesté de cette attitude, en fonction du contexte. Curieusement, les échelles descriptives sont très peu utilisées par les enseignantes et les enseignants, alors que ce moyen permettrait d'identifier les comportements attendus et de les évaluer équitablement.

CONCLUSION

Le développement d'attitudes adéquates est essentiel dans la pratique du travail social parce qu'il s'agit de la base d'une relation d'aide efficace et respectueuse. Compte tenu de notre expérience comme intervenante et comme enseignante dans le domaine, ce sujet nous tient particulièrement à cœur parce qu'il est gage de réussite en intervention, d'une part, mais dans tous les domaines de la vie lorsqu'il s'agit d'être en interaction avec des personnes, des groupes ou des communautés.

Le thème de cette recherche est l'enseignement et l'évaluation des attitudes au programme Techniques de travail social au collégial. Plus spécifiquement, nous cherchions à savoir : Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicien en travail social dans une approche par compétence? À partir de cette question, nous avons comme objectifs d'identifier les attitudes enseignées et évaluées dans ce programme, identifier les stratégies d'enseignement de ces attitudes et les moyens utilisés pour les évaluer.

Notre questionnaire, validé par un groupe d'experts, a été distribué à l'hiver 2013 à l'ensemble des enseignantes et des enseignants des départements TTS des cégeps francophones. Notre taux de participation à cette recherche a été de 37%, soit 47 des 127 enseignantes et enseignants sollicités qui, en complétant ce questionnaire, nous ont permis d'en savoir davantage sur ce sujet.

Nous savons que l'enseignement et l'évaluation des attitudes représente un défi de taille lorsque vient le temps d'identifier celles qui sont essentielles à la profession, de les enseigner et surtout, de les évaluer, compte tenu que cet aspect de

l'apprentissage peut être tributaire de la réussite ou de l'échec d'un cours ou d'un stage. Les répercussions sont donc énormes, tant pour une étudiante ou un étudiant qui se voit retardé dans son cheminement académique que pour une enseignante ou un enseignant qui se voit dans la position de former de futurs techniciennes et techniciens en travail social qui œuvreront dans des contextes où les techniques d'intervention ont bien peu d'impact, sans des attitudes propres à la relation d'aide.

Notre réflexion quant aux domaines des attitudes en travail social et recension des écrits nous a permis de nous questionner non pas sur l'impact de ce qui est fait, mais bien sur ce qui est fait dans les classes et durant les stages. La précieuse collaboration des enseignantes et des enseignants qui ont complété le questionnaire nous a permis d'en savoir davantage sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de ces derniers.

Les résultats obtenus nous permettent de conclure que les 11 attitudes proposées dans notre questionnaire sont effectivement enseignées et évaluées, tant dans un contexte de classe que lors des stages. Notre surprise réside dans le grand nombre d'autres éléments qui ont été identifiés par les répondantes et les répondants qui nous a amené à nous questionner davantage sur la perception même de ce qu'est une attitude. La confusion qui semble y avoir entre les termes attitude, comportement, valeur et habileté socioaffective ne peut que rendre encore plus ardue l'exercice d'identification de ce qui doit être enseigné et évalué.

Nous constatons que l'enseignement des attitudes se fait par des activités qui privilégient les interactions entre les enseignantes et les enseignants et les étudiantes et les étudiants. Les méthodes d'enseignement le plus souvent utilisées ont cette caractéristique commune. L'enseignement des attitudes se fait à travers des activités diversifiées dans lesquelles les attitudes sont abordées en toile de fond. L'enseignement d'une autre notion est l'objet d'enseignement et les attitudes y sont greffées.

Les moyens pour évaluer les attitudes privilégient l'interaction entre les enseignantes et les enseignants et les étudiantes et les étudiants tant dans un but formatif que sommatif. Les attitudes ont une importance telle que l'adoption d'attitudes inadéquates peut amener l'échec à un stage selon l'ensemble de nos répondantes et de nos répondants.

Malgré les résultats intéressants obtenus à l'aide du questionnaire, nous avons identifié certaines limites dans cette recherche. La validation du questionnaire nous a permis de nous assurer de la clarté, la cohérence et la pertinence des énoncés. Par contre, nous n'avons pas vérifié si tous les énoncés étaient des attitudes en nous référant à des auteurs ayant écrit sur le sujet. Une autre recherche pourrait valider si les attitudes énoncées dans notre questionnaire et celui de Gosselin (2010) sont vraiment des attitudes ou autres concepts liés au concept attitude.

Une autre limite réside dans le fait que nous avons identifié des attitudes enseignées par les enseignantes et les enseignants en travail social, mais comme nous ne nous sommes pas attardée aux manifestations de ces attitudes (les comportements), nous ne pouvons donc pas certifier que les 11 attitudes ont la même signification pour toutes les répondantes et tous les répondants. Une autre recherche, semblable à celle menée par Gosselin (2010), permettrait de tracer un portrait plus précis des attitudes enseignées en travail social.

Bien que nous ayons davantage d'informations concernant l'enseignement des attitudes, il n'en demeure pas moins qu'un contact direct avec les enseignantes et les enseignants nous permettrait de comprendre comment les choix des moyens d'enseignement s'exercent quant aux attitudes. Une recherche qualitative effectuée à l'aide d'entrevues auprès d'enseignantes et d'enseignants d'un même département permettrait de savoir comment ces dernières et ces derniers effectuent le processus de questionnement didactique. Nous en saurions davantage sur les choix des attitudes et des comportements associés, les sources utilisées pour guider ces choix, l'élaboration des moyens d'enseignement et les stratégies d'évaluation.

De plus, comme la supervision est la méthode d'enseignement la plus utilisée par les enseignantes et les enseignants, il serait intéressant d'en savoir davantage sur le contenu de ces supervisions, leur contexte et leurs objectifs. Encore ici, des rencontres avec les enseignantes et les enseignants permettraient d'en savoir un peu plus sur leur pratique.

Finalement, d'autres travaux pourraient mener à l'élaboration d'outils d'évaluation qui permettraient de mieux définir ce qui mène à l'échec ou à la réussite d'un cours ou d'un stage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarracin, D., Johnson, B.T., Tarcán Kumkale, G. et Zanna, M.P. (2005). *The Handbook of Attitudes*, United States of America, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Montréal : Association de la pédagogie collégiale (AQPC).
- Ajzen, I. et Fishben, M. (2010). *Predicting and Changing Behavior*, New York: Psychology Press.
- Arsenault, L. (2008). Un questionnaire didactique qui réconcilie savoir disciplinaires et pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 37-39.
- Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 251-283). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18.
- Bizier, N. (2010). *Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée*. Article de vulgarisation tiré d'un rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787576-bizier-accompagner-enseignants-discipline-sherbrooke-article-PAREA-2010.pdf>>. Consulté le 20 avril 2012.
- Bizier, N. (2012). Former et accompagner le personnel enseignant du collégial en entrant par sa passion : la discipline enseignée. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 209-227). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale/Chenelière éducation.
- Brookhart, S.M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal : Chenelière Éducation.

- Bujold, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*. Québec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, (2004). *Plan de formation, Programme Techniques de travail social*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2010). *Applications départementales de la Politique d'évaluation des apprentissages. Programme Techniques de travail social*, Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu..
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2012). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Daigneault, D. (2000). Les techniques de travail social : un programme révisé, le rôle du travail social revisité, *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 191-198.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Montréal.
- Durand, M.J., Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Eagly, A.H. et Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fédération des cégeps (2012). Les guides Choisir, 24e éd., Septembre éditeur. Site téléaccessible à l'adresse
 <http://ch.monemploi.com/coll_tech/T/282Techniquesdetravailsocial.html>.
 Consulté le 18 avril 2012.
- Fishben, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior : An introduction to theory and Research*. University of Illinois, University of Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, United State of America.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal : Chenelière éducation.
- Gerard, F. M. (2000). *Savoir... oui mais encore?* Forum – pédagogie, mai 2000, p. 29-35.
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale? *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 172-185.

- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gouvernement du Québec (1997). *Rapport d'analyse de situation de travail : Programme d'études techniques (388.A0) : Techniques de travail social*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Programme d'études techniques (388.A0) : Techniques de travail social*, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Goyer, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale? *Nouvelles pratiques sociales*, 8(2), 172-185. Document téléaccessible à l'adresse. <<http://id.erudit.org/iderudit/013294ar>>.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Regroupement de collèges Performa.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Regroupement de collèges Performa.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3^e éd.). Berne : Peter Lang (1^{re} éd. 1988).
- Joannert, P. (1997). La formation didactique des enseignants en questions. *Cahier de la recherche en éducation*, 4(2), 163-184
- Jouquan, J. et Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? Exemple d'une révision curriculaire conduite en résidanat de médecine générale. *Pédagogie médicale*, IV(3), 163-175.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd), Montréal : Guérin.
- Leroux, J.-L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétence au collégial*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Leroux, J.L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences. Une réalité accessible dans nos collèges*. Cégep de Saint-Hyacinthe : Regroupement des collèges Performa.
- Lessard, L. M. (1990). Développer des attitudes... Développer des indices de compétences. *In Actes du 10^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*.
- Levesque, R. (1997). *Les effets d'un cours universitaire non magistral sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Mayer, R. (2002). *Évolution des pratiques en service social*. Québec : Gaétan Morin.
- Minder, M. (1991). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Morissette, D. (1986). La mesure et l'évaluation du savoir-être en classe : définition du problème et état des travaux sur une hypothèse de solution. *Mesure et évaluation en éducation*, 9(II-III), 5-38.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- O'Hara, M. (1988). *Student Attitude Towards School in Quebec English Secondary Schools*. Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal, Université McGill.
- Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uqac.ca/departements/travail_social/stages/documents/annexe_7.pdf>. Consulté le 27 juin 2013.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Québec : Éditions Québec/Amérique.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*, Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

- Proulx, J. (2009). *Enseigner. Réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep Trois-Rivières.
- Raisky, C. et Loncle, J.C. (1993). Didactiser des savoir professionnels : l'exemple des formations agronomiques. In Joannert et Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p.339-366). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste*. Québec : AQPC.
- Raymond, D. (2001-2002). *L'encadrement en didactique*, Performa, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Rondeau, G et Commelin, D. (2000). La formation en travail social In J.P. Deslauriers J.P. et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (p. 339-370). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tochon, F.V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement, *Revue des sciences de l'éducation, XVIII*(2), p.181-197.
- Trottier, D. (1990). Les solutions miracles n'existent (peut-être) pas. *Pédagogie collégiale, IV*(2), 11-15.
- Turcotte, P.R. (2003). *Comportement en milieu organisationnel*. Sherbrooke : Consul 2000.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Paris : DeBoeck Université.
- Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique? In J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 273-279). Paris : Éditions Demos.

ANNEXE A
COMPÉTENCES DU PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL
SOCIAL FORMATION SPÉCIFIQUE

Numéro de la compétence	Compétences du programme Techniques de travail social
0188	Analyser la fonction de travail de technicienne et de technicien en travail social.
0189	Rechercher des ressources de services sociaux publics et communautaires.
018A	Établir une relation d'aide.
018B	Analyser les relations entre des problèmes sociaux, des politiques sociales et des interventions sociales.
018C	Analyser des législations sociales.
018D	Analyser les besoins et les ressources d'une personne.
018E	Évaluer les dimensions éthiques de l'intervention sociale.
018F	Réaliser une entrevue.
018G	Animer un groupe.
018H	Effectuer une recherche sociale.
018J	Effectuer des interventions sociales de groupe.
018K	Analyser les besoins et les ressources d'une famille.
018L	Analyser les besoins et les ressources de groupes sociaux.
018M	Effectuer des références.
018N	Défendre des droits individuels et collectifs.
018P	Effectuer des interventions psychosociales avec des personnes ou des familles.
018Q	Interagir au sein d'une équipe de travail.
018R	Effectuer des interventions sociales avec des communautés.
018S	Élaborer un plan d'intervention ou un plan d'action.

Numéro de la compétence	Compétences du programme Techniques de travail social
018T	Assurer le développement et la coordination de services et de ressources.
018U	Protéger son intégrité personnelle.
018V	Effectuer des interventions sociales en contexte socio-juridique.
018W	Effectuer des interventions sociales avec des personnes en situation de crise.
018X	Effectuer des interventions sociales selon une approche intégrée.

ANNEXE B
LISTE DES CÉGEPS OFFRANT LE PROGRAMME TECHNIQUES DE
TRAVAIL SOCIAL

Cégeps qui offrent le programme Techniques de travail social

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Cégep de la Gaspésie et des Îles

Cégep de Jonquière

Cégep régional de Lanaudière (Terrebonne)

Cégep de Lévis-Lauzon

Cégep Marie-Victorin

Cégep de Rimouski

Cégep de Sainte-Foy

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Cégep de Saint-Jérôme

Cégep de Sherbrooke

Cégep de Trois-Rivières

Cégep du Vieux Montréal

Dawson College

ANNEXE C
LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE

Cégep
 adresse
 ville, province, code postal

Le

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la formation en travail social, les attitudes représentent une dimension difficile à enseigner et à évaluer, Comme le contact avec une clientèle diversifiée et la relation d'aide exigent l'adoption d'attitudes adéquates, l'enseignement de cette profession doit tenir compte de cet aspect de l'apprentissage, Il est difficile pour les enseignantes et les enseignants de cibler les attitudes essentielles à la profession et de choisir des stratégies qui permettront d'enseigner et d'évaluer ces dernières,

Cette recherche, intitulée *Enseignement et évaluation des attitudes en Techniques de travail social* s'inscrit dans le cadre de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke, Elle vise à connaître les attitudes qui sont enseignées et évaluées dans le programme Techniques de travail social et les stratégies d'enseignement et d'évaluation qui sont utilisées, Nous sollicitons votre participation à cette recherche afin de nous permettre une meilleure compréhension du problème de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes en travail social,

Dans les pages qui suivent, nous vous soumettons un questionnaire portant sur vos pratiques au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes en travail social, Le questionnaire comporte majoritairement des questions fermées, Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir le compléter individuellement et nous le retourner par la poste, dûment rempli, dans les meilleurs délais, Une enveloppe préaffranchie est jointe à ce questionnaire, Nous tenons à vous dire que vous avez le droit de refuser de répondre à certaines questions et vous assurer que les données fournies demeureront confidentielles et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques,

Nous vous remercions à l'avance, Madame, Monsieur, de votre collaboration,

Marie Beauchamp
 Enseignante en Techniques de travail social
 Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE POUR LA VALIDATION

version préliminaire

QUESTIONNAIRE

SECTION A : PROFIL DE FORMATION

1. Votre niveau de scolarité complété (en lien avec la discipline enseignée):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> DEC ou l'équivalent | <input type="checkbox"/> Diplôme de 2 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Certificat de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Diplôme de 3 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 1e cycle | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 2 ^e cycle | |

2. Dans quelles disciplines avez-vous obtenus votre niveau de scolarité?

3. Votre niveau de scolarité en lien avec l'enseignement:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Diplôme de 2 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Certificat de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 1e cycle | <input type="checkbox"/> Diplôme de 3 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 2 ^e cycle | <input type="checkbox"/> Doctorat |

4. Durant votre formation en enseignement, combien de cours ou d'ateliers de perfectionnement portant sur **l'enseignement** avez-vous suivi(s)?

0 | 1-2 | 3-4 | 5 et +

5. Durant votre formation en enseignement, combien de cours ou d'ateliers de perfectionnement portant sur **l'enseignement des attitudes** avez-vous suivi(s)?

0 | 1-2 | 3-4 | 5 et +

6. Durant votre formation en enseignement, combien de cours ou d'ateliers de perfectionnement portant sur **l'évaluation** avez-vous suivi(s)?

0 | 1-2 | 3-4 | 5 et +

7. Durant votre formation en enseignement, combien de cours ou d'ateliers de perfectionnement portant sur **l'évaluation des attitudes** avez-vous suivi(s)?

0 | 1-2 | 3-4 | 5 et +

SECTION B : PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

8. Indiquez par un X à quel moment se déroulent les stages dans votre programme.

Session1	Session 2	Session 3	Session4	Session 5	Session 6

9. L'**enseignement** des attitudes est prévu dans notre programme.

- Oui
 Non

10. Les attitudes sont **enseignées** :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Lors des cours | <input type="checkbox"/> Les attitudes ne sont pas enseignées |
| <input type="checkbox"/> Lors les stages | <input type="checkbox"/> Ne sait pas |

11. L'**évaluation** des attitudes est prévue dans notre programme.

- Oui
 Non

12. Les attitudes sont **évaluées** :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Lors des cours | <input type="checkbox"/> Les attitudes ne sont pas évaluées |
| <input type="checkbox"/> Lors les stages | <input type="checkbox"/> Ne sait pas |

SECTION C : L'ENSEIGNEMENT DES ATTITUDES AU PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

Nous aimerions connaître votre position quant à ces affirmations. Veuillez, SVP, encercler le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement pour chacun des énoncés suivants :

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
13. Les attitudes doivent s'enseigner.	1	2	3	4	5
14. Il faut tenter d'enseigner les attitudes.	1	2	3	4	5
15. Les attitudes vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner.	1	2	3	4	5
16. L'enseignement des attitudes est l'affaire de la famille.	1	2	3	4	5
17. L'enseignement des attitudes relève des cours de religion ou de morale.	1	2	3	4	5
18. L'enseignement des attitudes s'opère spontanément grâce aux interactions entre professeurs et élève.	1	2	3	4	5
19. Les attitudes doivent être évaluées de façon formative.	1	2	3	4	5
20. Les attitudes doivent être évaluées de façon sommative.	1	2	3	4	5

À quelle session serait-il préférable d'enseigner ces attitudes? Vous pouvez cocher plus d'une attitude par session.

	Ne sait pas	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
21. Respect	1	2	3	4	5	6	7
22. Authenticité	1	2	3	4	5	6	7
23. Empathie	1	2	3	4	5	6	7
24. Gestion des émotions	1	2	3	4	5	6	7
25. Ouverture d'esprit	1	2	3	4	5	6	7
26. Sens critique	1	2	3	4	5	6	7
27. Conscience sociale	1	2	3	4	5	6	7
28. Sens éthique	1	2	3	4	5	6	7
29. Adaptation	1	2	3	4	5	6	7
30. Autonomie	1	2	3	4	5	6	7
31. Créativité	1	2	3	4	5	6	7

Nous vous demandons de vous prononcer sur les attitudes **qui pourraient être enseignées dans un cours ou en stage** dans le programme Techniques de travail social.

		Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord	Ne sait pas	Ne s'évalue pas
Capacité relationnelle :							
32. Respect	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
33. Authenticité	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
34. Empathie	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
35. Gestion des émotions	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
Capacités d'analyse :							
36. Ouverture d'esprit	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
37. Sens critique	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
38. Conscience sociale	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
39. Sens éthique	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
Capacités organisationnelles :							
40. Adaptation	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
41. Autonomie	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
42. Créativité	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6

43. D'autres attitudes pourraient être enseignées **durant les cours**:

- Oui (Lesquelles) _____
- Non

44. D'autres attitudes pourraient être enseignées **durant les stages**:

- Oui (Lesquelles) _____
- Non

Quelles méthodes pourraient être utilisées pour **enseigner ces attitudes**. Vous pouvez cocher plus d'une stratégie par attitude.

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	Créativité
Exposés :											
45. Cours magistral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
46. Cours-conférence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
47. Présentation power point	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
48. Exposé en séminaire	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
49. Présentation orales en classe par des élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Apprentissage en équipe :											
50. Travail en équipe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
51. Groupe-discussion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
52. Travail en laboratoire en petits-groupe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
53. Apprentissage-coopératif	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
54. Jeux de rôles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Enseignement individualisé :											
55. Tutorat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
56. Supervision de stage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
57. Enseignement et apprentissage à distance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
58. Cours en ligne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**SECTION D : L'ÉVALUATION DES ATTITUDES AU PROGRAMME
TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL**

À quelle session ces attitudes pourraient-elle être évaluées?

	Ne sait pas	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
62. Respect	1	2	3	4	5	6	7
63. Authenticité	1	2	3	4	5	6	7
64. Empathie	1	2	3	4	5	6	7
65. Gestion des émotions	1	2	3	4	5	6	7
66. Ouverture d'esprit	1	2	3	4	5	6	7
67. Sens critique	1	2	3	4	5	6	7
68. Conscience sociale	1	2	3	4	5	6	7
69. Sens éthique	1	2	3	4	5	6	7
70. Adaptation	1	2	3	4	5	6	7
71. Autonomie	1	2	3	4	5	6	7
72. Créativité	1	2	3	4	5	6	7

Nous vous demandons de vous prononcer sur les attitudes **qui pourraient être évaluées** dans le programme Techniques de travail social.

		Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord	Ne sait pas	Ne s'évalue pas
Capacité relationnelle :							
73. Respect	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
74. Authenticité	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
75. Empathie	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
76. Gestion des émotions	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
Capacités d'analyse :							
77. Ouverture d'esprit	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
78. Sens critique	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
79. Conscience sociale	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
80. Sens éthique	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
Capacités organisationnelles :							
81. Adaptation	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
82. Autonomie	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6
83. Créativité	Cours	1	2	3	4	5	6
	Stage	1	2	3	4	5	6

84. D'autres attitudes pourraient être évaluées **durant les cours**:

- Oui(Lesquelles) _____
 Non

85. D'autres attitudes pourraient être évaluées **durant les stages**:

- Oui(Lesquelles) _____
 Non

Quels outils pourraient être utilisés pour évaluer les attitudes?

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture	d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	créativité
Outils												
86. Portfolio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
87. Rétroaction verbale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
88. Rétroaction écrite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
89. Rencontre tripartite (enseignant (e), étudiant (e), superviseur (e))	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
90. Rencontre enseignant (e), étudiant (e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
91. Liste de vérification (check list)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
92. Examen de connaissances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
93. Autres (spécifiez) _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
94. Autres (spécifiez) _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	

95. L'utilisation de ces outils correspond à ce que je fais en classe ou en stage avec mes étudiantes et mes étudiants.

- Oui
- Non

96. L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours.

- Oui
- Non

97. L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un stage.

- Oui
- Non

98. Une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée.

- Oui
- Non

SECTION E: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

99. Nom du collègue :

100. Statut d'emploi à la présente session

- Permanent
- Temps plein
- Temps partiel

101. Sexe:

- Féminin
- Masculin

102. Âge :

- 25 et –
- 26-30
- 31-40
- 41-50
- 50 et +

103. Années d'expérience reconnues dans l'enseignement collégial :

- 5 et –
- 6-10
- 11-20
- 21 et +
- Années combinées avec d'autres collègues

ANNEXE E
LETTRE À LA DIRECTION DES ÉTUDES

Le 21 novembre 2012

Madame X, Monsieur Y

Titre

Cégep X

adresse

ville, province, code postal

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante au département de Techniques de travail social au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Je réalise une recherche dans le cadre de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (Performa), Cette recherche vise à connaître des stratégies d'enseignement et d'évaluation des attitudes qui pourraient être utilisées par les enseignantes et les enseignants au programme de Techniques de travail social, Les données nécessaires à cette recherche seront obtenues grâce à un questionnaire qui sera distribué auprès des enseignantes et des enseignants de Techniques de travail social qui auront consenti à participer à cette recherche,

J'aimerais solliciter votre autorisation afin de joindre, à l'aide de X ou Y, coordonnatrice (ou coordonnateur) de département, les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social afin de les inviter à participer à cette recherche, Ce premier contact pourrait s'établir d'ici la fin de la présente session afin que je puisse administrer les questionnaires en janvier, À ce moment, il est prévu que je remette les questionnaires à Madame X ou Monsieur Y afin qu'elle (ou il) puisse les distribuer aux enseignantes et aux enseignants de son département, Je me rendrai à votre établissement afin de récupérer les questionnaires (ou les questionnaires seront retournés par la poste), Je tiens à vous assurer que les données fournies demeureront confidentielles et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques, Quant aux considérations d'ordre éthique, elles sont validées par ma directrice d'essai, madame Raymonde Gosselin,

Si vous êtes en accord avec ce projet, pourriez-vous m'en informer par courriel (marie.beauchamp@cstjean.qc.ca) ou par téléphone (450-347-5301 poste 2493),

Je vous remercie à l'avance, Madame, (Monsieur) de votre collaboration, car elle est indispensable à la réalisation de cette recherche,

Marie Beauchamp
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
30 du Séminaire Nord
Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec, J3B 5J4
Téléphone : 450-347-5301 (poste 2493)
Marie.beauchamp@cstjean.qc.ca

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT¹⁸

Titre du projet de recherche: Enseignement et évaluation des attitudes en
Techniques de travail social

Chercheuse principale : Marie Beauchamp

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de mes études de Maitrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies,

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de cette recherche, Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments, Je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

2. DESCRIPTION DU PROJET

En travail social, les étudiantes et les étudiants doivent acquérir des connaissances et maîtriser des habiletés liées à la relation d'aide afin d'entrer en contact avec la clientèle, Outre ces aspects de la formation, les attitudes demeurent une pierre angulaire importante parce qu'elles constituent la fondation de la relation d'aide,

Dans le cadre de la formation en travail social, les attitudes représentent la dimension la plus difficile à enseigner et à évaluer (Minder, 1991), Évidemment,

¹⁸ Inspiré de Fortin, M.B. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

comme le contact avec une clientèle diversifiée et la relation d'aide exigent l'adoption d'attitudes adéquates, l'enseignement de cette profession doit tenir compte de cet aspect de l'apprentissage,

Dans le cadre de cette étude descriptive, nous tenterons d'apporter des réponses à notre question générale de recherche: Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et de technicien en travail social? À partir de cette question, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes enseignées au programme Techniques de travail social ;
2. Identifier les stratégies d'enseignement des attitudes ;
3. Identifier les stratégies d'évaluation des attitudes,

À l'aide d'un questionnaire, nous souhaitons que les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social des collèges francophones nous fournissent des informations qui nous permettront d'en savoir davantage sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans leur quotidien,

3. NATURE DE LA PARTICIPATION

Les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social des collèges francophones seront invités à compléter ce questionnaire, L'exercice devrait prendre entre 15 et 20 minutes,

4. AVANTAGE À PARTICIPER

L'enseignement et l'évaluation des attitudes sont des éléments importants dans l'enseignement du travail social, Les personnes qui participeront auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques, Comme cette recherche sera présentée en département, nous pensons que des discussions pourront voir lieu et que des échanges s'en suivront, Nous souhaitons que les résultats recueillis servent à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la formation professionnelle,

5. RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité (Fortin, 2010), Les personnes participantes sont invitées à donner leur opinion sur un sujet touchant l'enseignement et l'évaluation uniquement,

6. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

La seule information concernant l'identité des personnes participantes est qu'elles proviennent des départements offrant le programme de TTS, Les cégeps seront identifiés par une lettre et les participantes et les participants par un chiffre, Par exemple, A-1 et A-2 indiquent deux personnes participantes pour un même cégep,

À la réception des documents, la chercheuse s'engage à classer séparément les questionnaires et les formulaires de consentement, protégeant ainsi l'identité des participantes et des participants, Les copies des questionnaires seront conservées au domicile de la chercheuse, dans un classeur sous clé, Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe, Seule la

chercheuse aura accès à ces données, Les questionnaires seront déchiquetés 5 ans après la fin de ce projet de recherche,

7. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation financière n'est versée aux personnes participantes,

8. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Les participantes et les participants sont libres de se retirer en tout temps de la recherche en le signifiant à la chercheuse ou en ne complétant pas le questionnaire et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision,

Si vous avez des questions, vous pouvez joindre la responsable de ce projet :

Marie Beauchamp
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
450-347-5301 poste 2493
marie.beauchamp@cstjean.qc.ca

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

SECTION A : PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

1. Indiquez par un X à quels moments se déroulent les stages dans votre programme.

Session1	Session 2	Session 3	Session4	Session 5	Session 6

2. L'**enseignement** des attitudes est prévu dans les plans de cours de votre programme :

- Oui
- Non
- Ne sait pas

3. Les attitudes sont **enseignées** :

- Lors des cours
- Lors des stages
- Lors des cours **et** des stages
- Les attitudes ne sont pas enseignées
- Ne sait pas

4. L'**évaluation** des attitudes est prévue dans les plans de cours votre programme :

- Oui
- Non
- Ne sait pas

5. Les attitudes sont **évaluées** :

- Lors des cours
- Lors des stages
- Lors des cours **et** des stages
- Les attitudes ne sont pas évaluées
- Ne sait pas

SECTION B : L'ENSEIGNEMENT DES ATTITUDES AU PROGRAMME TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

Nous aimerions connaître votre position quant à ces affirmations. Veuillez, SVP, encercler le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement pour chacun des énoncés suivants :

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
6. Les attitudes doivent s'enseigner.	1	2	3	4	5
7. Il faut tenter d'enseigner les attitudes.	1	2	3	4	5
8. Les attitudes vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner.	1	2	3	4	5
9. L'enseignement des attitudes est l'affaire de la famille.	1	2	3	4	5
10. L'enseignement des attitudes relève des cours d'éthique et de culture religieuse.	1	2	3	4	5
11. L'enseignement des attitudes s'opère spontanément grâce aux interactions entre professeurs et élèves.	1	2	3	4	5
12. Les attitudes doivent être évaluées de façon formative.	1	2	3	4	5
13. Les attitudes doivent être évaluées de façon sommative.	1	2	3	4	5

Ces attitudes sont enseignées dans notre département :

	Oui	Non	Ne sait pas
14. Respect	1	2	3
15. Authenticité	1	2	3
16. Empathie	1	2	3
17. Gestion des émotions	1	2	3
18. Ouverture d'esprit	1	2	3
19. Sens critique	1	2	3
20. Conscience sociale	1	2	3
21. Sens éthique	1	2	3
22. Adaptation	1	2	3
23. Autonomie	1	2	3
24. Créativité	1	2	3

25. D'autres attitudes sont enseignées dans notre département :

- Oui (lesquelles) : _____
- Non

À quel moment ces attitudes sont-elles enseignées? Vous pouvez cocher plus d'une attitude par année.

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Tout au long de la formation
26. Respect	1	2	3	4	5
27. Authenticité	1	2	3	4	5
28. Empathie	1	2	3	4	5
29. Gestion des émotions	1	2	3	4	5
30. Ouverture d'esprit	1	2	3	4	5
31. Sens critique	1	2	3	4	5
32. Conscience sociale	1	2	3	4	5
33. Sens éthique	1	2	3	4	5
34. Adaptation	1	2	3	4	5
35. Autonomie	1	2	3	4	5
36. Créativité	1	2	3	4	5
37. autre :					
38. autre :					

Quelles sont les méthodes les plus efficaces pour enseigner ces attitudes ?
Vous pouvez cocher plus d'une méthode par attitude.

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	Créativité
39. Cours magistral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
40. Cours-conférence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
41. Exposé en séminaire	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
42. Présentation orale en classe par des élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
43. Travail en équipe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
44. Groupe-discussion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
45. Travail en laboratoire en petit groupe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
46. Apprentissage coopératif	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
47. Jeux de rôles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
48. Tutorat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
49. Supervision de stage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
50. Enseignement et apprentissage à distance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
51. Cours en ligne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
52. Lecture dirigée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Commentaires:

**SECTION C : L'ÉVALUATION DES ATTITUDES AU PROGRAMME
TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL**

Ces attitudes sont évaluées dans notre département :

	Oui	Non	Ne sait pas
55. Respect	1	2	3
56. Authenticité	1	2	3
57. Empathie	1	2	3
58. Gestion des émotions	1	2	3
59. Ouverture d'esprit	1	2	3
60. Sens critique	1	2	3
61. Conscience sociale	1	2	3
62. Sens éthique	1	2	3
63. Adaptation	1	2	3
64. Autonomie	1	2	3
65. Créativité	1	2	3

66. D'autres attitudes sont évaluées dans notre département :

- Oui (lesquelles) : _____
- Non

À quelle année ces attitudes sont-elles évaluées ?

	Ne sait pas	Année 1	Année 2	Année 3	Tout au long de la formation
67. Respect	1	2	3	4	5
68. Authenticité	1	2	3	4	5
69. Empathie	1	2	3	4	5
70. Gestion des émotions	1	2	3	4	5
71. Ouverture d'esprit	1	2	3	4	5
72. Sens critique	1	2	3	4	5
73. Conscience sociale	1	2	3	4	5
74. Sens éthique	1	2	3	4	5
75. Adaptation	1	2	3	4	5
76. Autonomie	1	2	3	4	5
77. Créativité	1	2	3	4	5
78. autre :					
79. autre :					

Quels moyens sont les plus efficaces pour évaluer les attitudes ?

	Respect	Authenticité	Empathie	Gestion des émotions	Ouverture d'esprit	Sens critique	Conscience sociale	Sens éthique	Adaptation	Autonomie	Créativité
Outils											
80. Portfolio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
81. Rétroaction verbale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
82. Rétroaction écrite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
83. Rencontre tripartite (enseignant (e), étudiant (e), superviseur (e))	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
84. Rencontre enseignant (e), étudiant (e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
85. Liste de vérification (check-list)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
86. Échelles descriptives	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
87. Examen de connaissances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
88. Autres (spécifiez) _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
89. Autres (spécifiez) _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

90. L'utilisation de ces moyens correspond à ce que je fais en classe ou en stage pour évaluer mes étudiantes et mes étudiants.

- Oui
- Non

91. L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours.

- Oui
- Non

92. L'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un stage.

- Oui
- Non

93. Une attitude pourrait être évaluée sans pour autant être enseignée.

- Oui
- Non

Commentaires :

SECTION D : PROFIL DE FORMATION

94. Votre plus haut niveau de scolarité complété (en lien avec la discipline enseignée):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> DEC ou l'équivalent | <input type="checkbox"/> Diplôme de 2 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Certificat de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Diplôme de 3 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 2 ^e cycle | |

95. Dans quelle discipline avez-vous obtenu votre plus haut niveau de scolarité ?

96. Votre niveau de scolarité **en lien avec la pédagogie** :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aucun | <input type="checkbox"/> Diplôme de 2 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Certificat de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Diplôme de 3 ^e cycle |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 1er cycle | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Microprogramme de 2 ^e cycle | |

97. Avez-vous déjà participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur **l'enseignement des attitudes** ?

- oui combien d'heures ? _____
- non

98. Tous les membres de votre département Techniques de travail social ont-ils participé à ces cours ou ces ateliers?

- oui
- non
- quelques-uns

99. Avez-vous déjà participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur **l'évaluation des attitudes**?

- oui combien d'heures? _____
- non

100. Tous les membres de votre département Techniques de travail social ont-ils participé à ces cours ou ces ateliers?

- oui
- non
- quelques-uns

SECTION E: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

101. Nom du collège :

102. Statut d'emploi à la présente session

- Permanent
- Temps plein
- Temps partiel

103. Sexe:

- Féminin
- Masculin

104. Âge :

- 25 et –
- 26-30
- 31-40
- 41-50
- 50 et +

105. Années d'expérience reconnues dans l'enseignement collégial :

- 5 et –
- 6-10
- 11-15
- 16 et +