

*Sylvie Grisé  
Daniel Trottier*



*l'évaluation des attitudes*

*guide de formation  
pour les programmes  
développés selon  
l'approche par compétences*

*Octobre 2002*

**Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage.  
Nous le remercions de son soutien.**

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés  
par le **Regroupement des collèges PERFORMA** aux adresses Internet suivantes :

<http://www.salledesprofs.com>  
<http://educ.usherb.ca/performa>

*Les personnes oeuvrant dans un collège membre du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir des exemplaires gratuits de cet ouvrage en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.*

*On peut emprunter un exemplaire de cet ouvrage à la bibliothèque de chacun des collèges membres du Regroupement des collègues PERFORMA ainsi qu'au Centre de documentation collégiale*

*[Téléphone : 514•364-3320, poste 241; Site Web : <http://www.cdc.qc.ca>]*

*Les personnes non membres du **Regroupement des collèges PERFORMA** peuvent acheter des exemplaires du document à l'endroit suivant :*

**COOPSCO**

*CÉGEP de Rimouski*

*60, rue de l'Évêché Ouest*

*Local D-050*

*Rimouski (Québec)*

*G5L 4H6*

 (418) 723-4712 poste 2517

 (418) 724-7214

 [coopriki@globetrotter.qc.ca](mailto:coopriki@globetrotter.qc.ca)

Page couverture et mise en page :  
Viviane Proulx

Correction des textes :  
Sylvie Grisé  
Marie-Claude Pineault

Publication sous la responsabilité du Cégep de Rimouski,  
Service de développement pédagogique

Dépôt légal – 3<sup>er</sup> trimestre 2002  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN : 2-921214-54-7

# Présentation

---



« Quand on a des problèmes d'évaluation,  
c'est parce qu'on a des problèmes avec l'enseignement...  
On ne sait pas dire ce qu'on veut... »

Une enseignante participant à un atelier de  
formation, lors de l'activité de formulation  
des comportements attendus...

« ...toutes les démarches réalisées pour accroître la pertinence  
et la clarté de ce qui est à acquérir rendent du même coup  
tout aussi pertinent et clair ce qui est à évaluer. »

Les auteurs

---

## Remerciements

---



Nous tenons à remercier pour leur appui et leur grande collaboration tout au long de nos recherches et de nos formations :

Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont participé aux formations sur l'*Enseignement des attitudes* et sur l'*Évaluation des attitudes*. Vous nous avez permis de chercher réponse à vos questions, d'approfondir les contenus, d'améliorer nos outils et de produire des ouvrages adaptés aux besoins des formateurs.

Tous les conseillers pédagogiques qui nous ont fait confiance en nous invitant à donner des formations dans leur collège.

Nos consultants :

Monsieur Hermann Guy, conseiller pédagogique au Cégep de Rimouski,  
Monsieur Jacques Larivée, coordonnateur du Service d'informatique du Cégep de Rimouski,

Monsieur Guy Lemire, professeur au département d'Éducation spécialisée du Cégep de Sherbrooke,

Monsieur Romain Rousseau, professeur au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski,

Ainsi que le personnel du Service de développement pédagogique du Cégep de Rimouski.

---

# Table des matières

---



<b>Introduction</b> .....	11
<b>Chapitre 1 : L'enseignement et l'apprentissage d'une attitude</b> .....	13
1. Les éléments d'un plan de formation Pour situer les enjeux : les éléments d'un plan de formation .....	14
2. Les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement-apprentissage Pour savoir où l'on va : les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement-apprentissage .....	16
3. Les relations entre les concepts : Habileté - Comportement - Attitude Pour clarifier de quoi on parle : définir une habileté, un comportement, une attitude ..	18
4. Définition de chaque habileté Pour préciser la notion d'habileté.....	20
5. La formulation d'un comportement Pour préciser les comportements .....	22
6. L'acquisition initiale d'une attitude Les premiers apprentissages informels .....	24
7. L'acquisition d'une attitude en milieu scolaire Transposition de la procédure d'apprentissage d'une attitude du milieu familial au milieu scolaire.....	26
8. La structuration des apprentissages en six étapes .....	28
9. Les éléments des contenus de formation Les onze contenus de formation et leurs composantes .....	30
10. Les trois composantes d'une situation d'apprentissage Fournir les occasions d'apprendre.....	32
11. Les stratégies, techniques et formules d'enseignement selon les étapes d'apprentissage Des moyens pour appuyer les activités d'apprentissage .....	34

---



# Table des matières

---

<b>Chapitre 2 : L'évaluation des attitudes : quelques éléments de réflexion.....</b>	<b>37</b>
1. Les préalables à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes L'évaluation des attitudes dans un programme d'enseignement collégial, préalables déterminants .....	38
2. Conditions à respecter pour qu'une évaluation soit stimulante Les exigences d'une évaluation.....	40
3. Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer L'aspect métacognitif.....	42
L'aspect pratique.....	44
4. L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles La notion de régulation .....	46
L'autoévaluation des attitudes : un moyen de régulation continue.....	48
5. L'évaluation des attitudes : une définition Ce que signifie « évaluer » .....	50
<b>Chapitre 3 : Les étapes du processus d'évaluation des attitudes .....</b>	<b>53</b>
1. Étapes du processus d'évaluation Présentation et discussion des étapes.....	54
<b>Chapitre 4 : Le contexte d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.....</b>	<b>59</b>
1. Le contexte du prof., aspects conceptuels Les conceptions, les convictions et les valeurs fondant la pratique de l'évaluation.....	60
Les impacts de l'évaluation sur l'activité professionnelle.....	62
2. Le contexte du prof., aspects pratiques Les perceptions et les sentiments face à l'évaluation .....	66
Les activités d'apprentissage : deux voies possibles .....	68
Des facteurs déterminants .....	70
3. Le contexte de l'élève Les perceptions et les sentiments des élèves face à l'évaluation .....	72
Les modalités d'évaluation et les attitudes de l'évaluateur .....	74
Les souhaits des élèves .....	78
Des terrains affectifs délicats .....	80

---

# Table des matières

---



<b>Chapitre 5 : Les objectifs de l'évaluation : former et/ou sanctionner ?</b> .....	83
1. L'évaluation diagnostique	
Notions théoriques .....	84
2. L'évaluation formative	
Notions théoriques .....	86
3. L'évaluation sommative	
Notions théoriques .....	88
4. Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages	
La nature des objets évalués.....	90
La relation Évaluation-Apprentissage .....	92
L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative.....	94
La méthodologie de l'évaluation.....	96
<b>Chapitre 6 : Le choix de l'objet d'évaluation en lien avec                   une fonction professionnelle</b> .....	99
1. L'approche linéaire de l'objet d'évaluation	
Caractéristiques de l'approche linéaire .....	100
2. L'approche systémique de l'objet d'évaluation	
Caractéristiques de l'approche systémique.....	102
L'approche systémique et les compétences .....	104
L'approche systémique et les attitudes.....	106
3. L'opérationnalisation des objets d'évaluation	
L'identification des objets d'évaluation formative ou sommative.....	108
La formulation d'un comportement attendu .....	110
<b>Chapitre 7 : L'élaboration d'outils d'évaluation du domaine socioaffectif</b> .....	113
1. L'évaluation diagnostique	
Le diagnostic d'une attitude à l'égard d'un objet d'apprentissage.....	114
La construction d'un outil diagnostique d'une attitude.....	116
2. L'évaluation formative et sommative	
La fiche de situation significative .....	118
L'observation directe des comportements.....	120
Le questionnaire sur les comportements.....	122
L'utilisation d'une échelle d'évaluation .....	124
L'élaboration d'un profil personnel de l'élève .....	126
<b>Conclusion</b> .....	129
<b>Annexes</b> .....	131
<b>Bibliographie</b> .....	163

---

## Introduction

---



Le guide de formation que nous vous présentons fait suite à un premier ouvrage sur l'enseignement des attitudes paru en 1997 et qui présentait une démarche d'enseignement-apprentissage du domaine socioaffectif. Depuis ce temps, avec l'appui du cégep de Rimouski, plusieurs formations ont été offertes à des enseignants de différents collèges provenant de différentes disciplines. Avec l'aide des enseignants, nous avons amélioré notre matériel pédagogique et peaufiné nos stratégies d'enseignement. Suite à la formation reçue, nombreux sont les enseignants à avoir introduit ce type d'enseignement dans leur cours, dans leur discipline ou dans leur programme. Des équipes départementales ont souvent profité des deux journées de formation pour jumeler élaboration de programme et enseignement des attitudes.

À la demande des formateurs et par souci de fournir des outils pertinents et complémentaires à la démarche, nous avons travaillé à la mise sur pied d'une autre formation qui porte cette fois-ci sur l'évaluation des attitudes. C'est grâce à l'expérimentation de ces outils au moment des formations et à l'évaluation des enseignants sur la pertinence du matériel proposé qu'il est apparu opportun de réunir tous les documents et de produire cet écrit.

Ce volume se veut un ouvrage de référence pratique qui fournit aux enseignants les principaux éléments de réflexion sur l'évaluation des attitudes. Il souhaite rendre les choix pédagogiques des formateurs plus articulés et ainsi amener une compréhension accrue de l'apprentissage des attitudes et de son évaluation.

Dans un premier temps, nous rappelons les principales composantes du modèle d'enseignement-apprentissage du domaine socioaffectif dans le but de permettre aux enseignants de mieux saisir l'importance de la démarche et pour affirmer à nouveau qu'il ne peut y avoir d'évaluation sans enseignement. Nous introduisons ensuite l'évaluation des attitudes en présentant quelques éléments de réflexion sur les préalables et les exigences d'une évaluation de qualité.



## Introduction (suite...)

Les étapes du processus d'évaluation viennent, dans un second temps, baliser le parcours à suivre si l'on veut implanter une approche d'évaluation des attitudes dans les cours ou les stages.

Afin de mieux arrimer les choix d'une démarche d'évaluation à la réalité d'enseignement-apprentissage, nous croyons utile de présenter le contexte d'enseignement du professeur et le contexte d'apprentissage de l'élève. Ceci dans le but d'amener l'enseignant à préciser de façon explicite son propre contexte d'enseignement-apprentissage, pour lui permettre de saisir l'impact de ses croyances sur ses pratiques d'évaluation et d'établir des liens entre les réalités de l'enseignement, l'apprentissage socioaffectif des élèves et les exigences d'une évaluation valide.

Nous poursuivons en présentant les objectifs de l'évaluation afin d'introduire les types d'évaluation et d'amener le formateur à identifier ses propres pratiques d'évaluation, son souci de former et, éventuellement, de sanctionner.

L'étape suivante fait voir toute la complexité que revêt l'évaluation des attitudes et fournit des éléments de compréhension déterminants à l'élaboration des comportements attendus.

Enfin, la dernière partie de l'ouvrage apporte des pistes pour la réalisation d'outils d'évaluation diagnostique, formatif et sommatif fiables et souples.

Nous croyons qu'une démarche d'appropriation progressive de la démarche d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des attitudes ne peut se faire que dans un climat de confiance entre enseignant et élève, avec la participation active des collègues de travail, et avec l'appui pédagogique de la Direction des études de nos collègues.

Les auteurs

# Chapitre 1

---

## L'enseignement et l'apprentissage d'une attitude

**Objectif du chapitre :**  
Effectuer un rappel des  
concepts et des procédures  
reliés à l'enseignement et  
l'apprentissage d'une  
attitude.

### **Contenus :**

- 1- Les éléments d'un plan de formation
- 2- Les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement-apprentissage
- 3- Les relations entre les concepts : Habileté - Comportement - Attitude
- 4- Définition de chaque habileté
- 5- La formulation d'un comportement
- 6- L'acquisition initiale d'une attitude
- 7- L'acquisition d'une attitude en milieu scolaire
- 8- La structuration des apprentissages en six étapes
- 9- Les éléments des contenus de formation
- 10- Les trois composantes d'une situation d'apprentissage
- 11- Les stratégies, techniques et formules d'enseignement selon les étapes d'apprentissage





## Les éléments d'un plan de formation

### Pour situer les enjeux : les éléments d'un plan de formation

#### *Éléments significatifs*

L'éducation et les exigences professionnelles  
Le choix des compétences pertinentes  
Les capacités du domaine cognitif, du domaine sensori-moteur et du domaine affectif  
Les objectifs de la formation  
Le dispositif de formation requis

#### *Description*

Chaque profession requiert de ses membres une certaine expertise spécifique. Généralement, il s'agit de connaissances, de techniques et de procédures reconnues qui font consensus au sein de la société, et dont l'application caractérise la tâche des membres de la profession. Chaque programme est donc conçu à partir de ces éléments de base qui lui sont spécifiques.

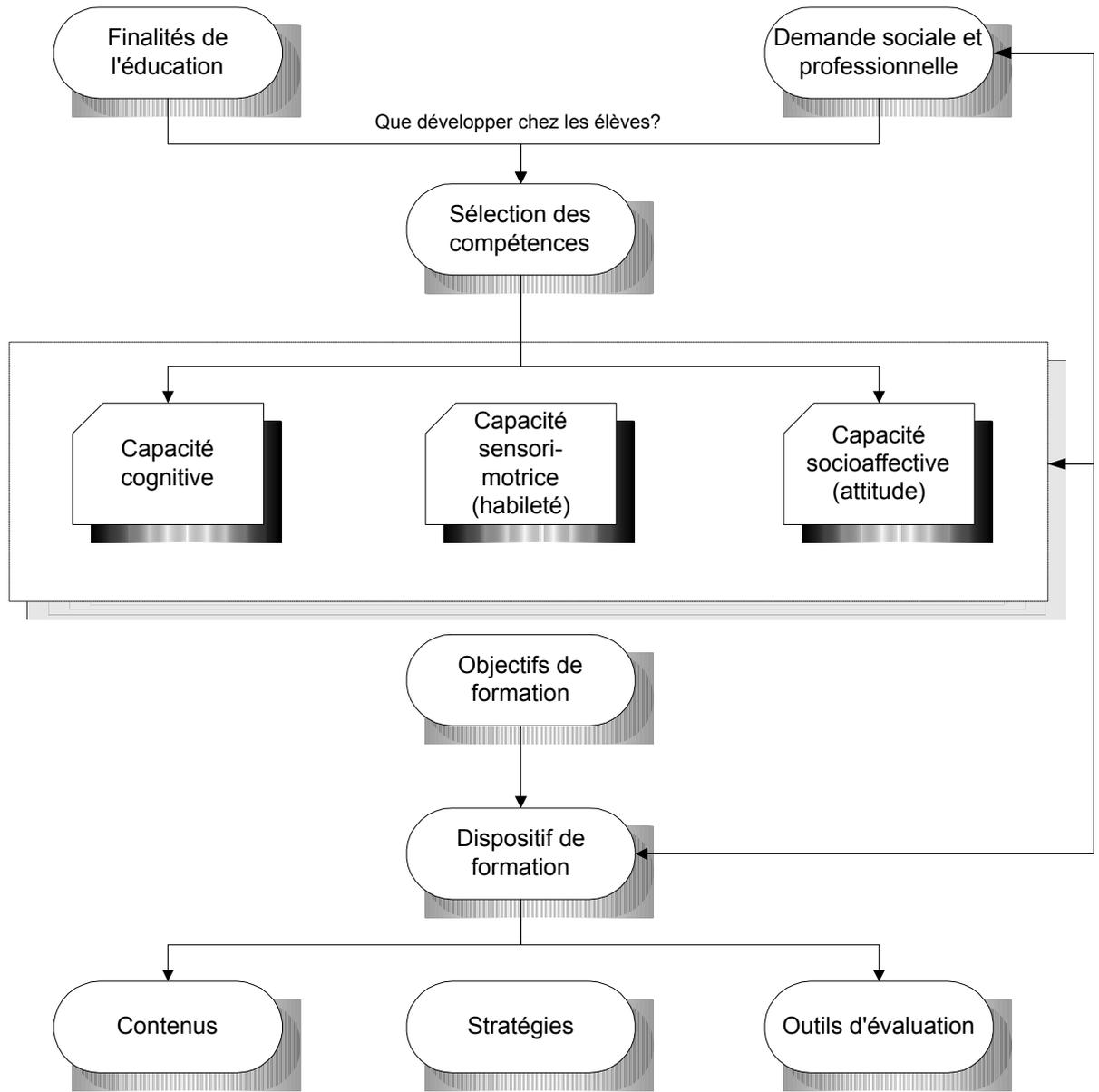
L'analyse de la situation de travail permet, à partir d'un éventail de situations professionnelles, de définir les compétences requises. Celles-ci seront appliquées à une famille de situations où elles permettront d'identifier une tâche problème et de résoudre par une action efficace la tâche rencontrée.

Une compétence se définit donc comme un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui vont permettre à l'élève de réaliser, à un niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité (Tremblay, 1990).

Les capacités cognitives font ici référence à un ensemble d'informations et de concepts pertinents à la situation qui seront utilisés selon des principes et des procédures appropriées. Les capacités sensori-motrices coordonnent les sensations perçues et les gestes moteurs afin de produire des mouvements qui conviennent adéquatement à l'action requise par la situation. La capacité socioaffective se traduit par un ensemble de processus que le sujet met en oeuvre afin de maîtriser efficacement la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé.

Chacun de ces domaines se doit donc de comporter des objectifs de formation qui particularisent les apprentissages à réaliser dans le cadre de la formation. Le dispositif de formation détermine pour sa part les contenus pertinents qui sont objets d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les moyens de favoriser l'apprentissage, ainsi que les outils qui permettront d'évaluer les apprentissages réalisés.

# Les éléments d'un plan de formation



GILLET, P. (1992).



## Les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement – apprentissage

### Pour savoir où l'on va : les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement-apprentissage

#### *Éléments significatifs*

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| • Les objets d'apprentissage    | • Les stratégies d'enseignement |
| • Les étapes de l'apprentissage | • Les activités d'apprentissage |
| • Les contenus de formation     | • Les outils d'évaluation       |

#### *Description*

Basé sur la construction active par l'élève de représentations affectives personnelles, le modèle d'enseignement favorise l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en assurant une démarche progressive.

Le modèle d'enseignement-apprentissage :

#### **1. Identifie les objets d'apprentissage**

C'est le " quoi " faire apprendre aux élèves, qui correspond aux habiletés socioaffectives qu'il est souhaitable d'acquérir durant une formation collégiale.

#### **2. Définit les étapes de l'apprentissage significatif**

C'est le " comment " faire acquérir aux élèves les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Les étapes d'apprentissage sont présentées dans une séquence progressive. Elles permettent d'amener l'élève à développer des habiletés en favorisant une démarche métacognitive et pratique centrée sur la perception et l'analyse qu'il fait de ses expériences d'apprentissage.

#### **3. Précise les contenus de formation**

Pour chaque habileté socioaffective, des contenus de formation ont été formulés. Les énoncés de formation permettent de définir clairement le sens qu'a l'habileté dans la réalité professionnelle. Les éléments de l'habileté, quant à eux, viennent préciser les composantes de l'habileté. Les critères de performance définissent les exigences qui serviront à porter un jugement sur l'évaluation de chacun des éléments de l'habileté. Enfin, le contexte de réalisation détermine les conditions dans lesquelles se feront les apprentissages des élèves.

#### **4. Propose des stratégies d'enseignement**

Certaines stratégies, techniques et formules d'enseignement ont été retenues afin de favoriser l'apprentissage des habiletés socioaffectives.

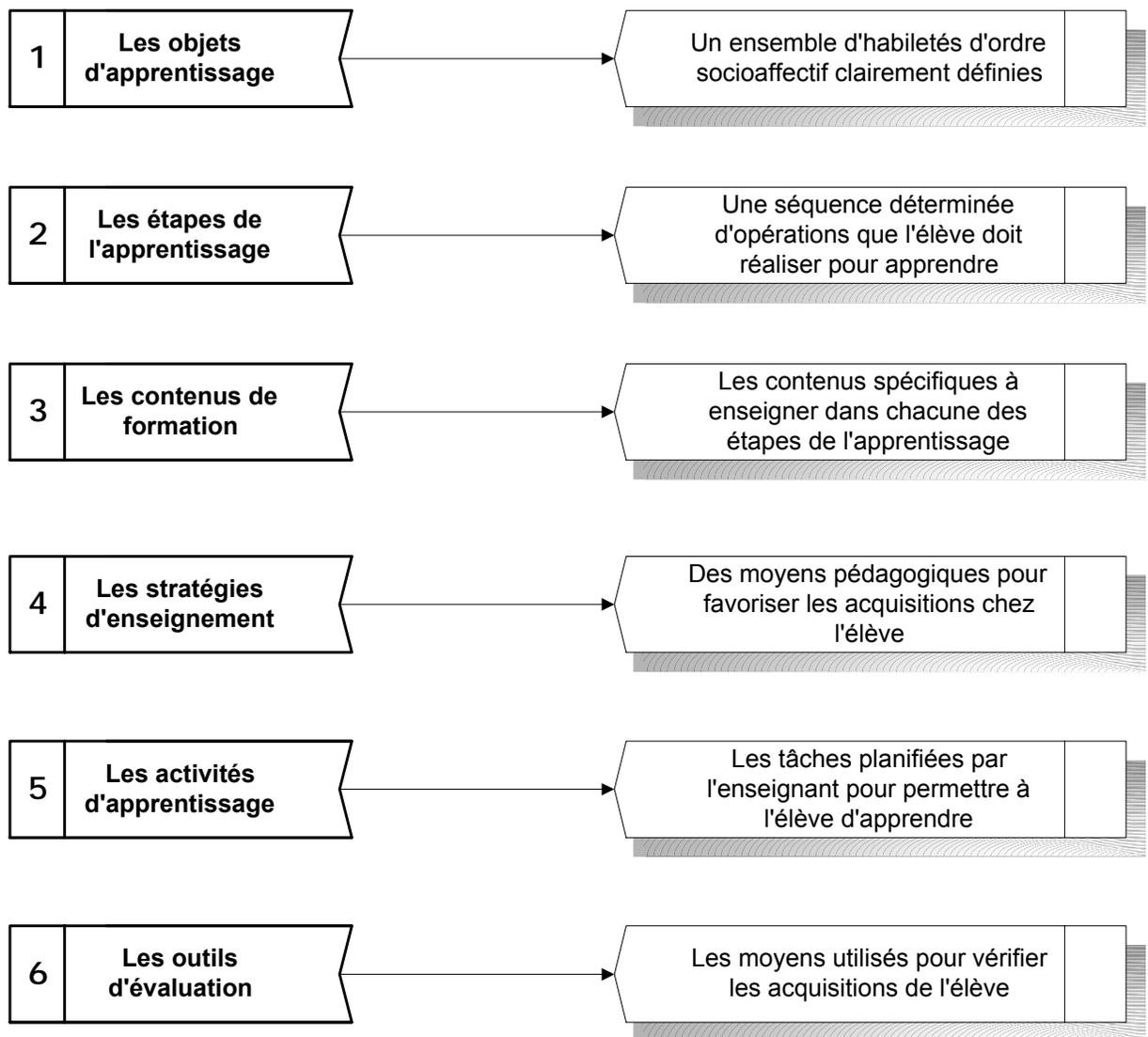
#### **5. Oriente la construction des activités d'apprentissage**

Les étapes d'apprentissage ainsi que les contenus de formation appropriés à chaque étape guident l'enseignant dans l'élaboration ou l'adaptation des activités.

#### **6. Présente des instruments de mesure et des outils d'évaluation**

Dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs d'ordre socioaffectif chez l'élève, des outils d'évaluation et de mesure adaptés sont nécessaires.

## Les éléments pertinents d'un modèle d'enseignement – apprentissage





## Les relations entre les concepts Habilité – Comportements – Attitude

**Pour clarifier de quoi l'on parle : définir une habileté, un comportement, une attitude**

### *Éléments significatifs*

Les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif  
Les comportements attendus  
La manifestation des attitudes  
...et l'évaluation

### *Description*

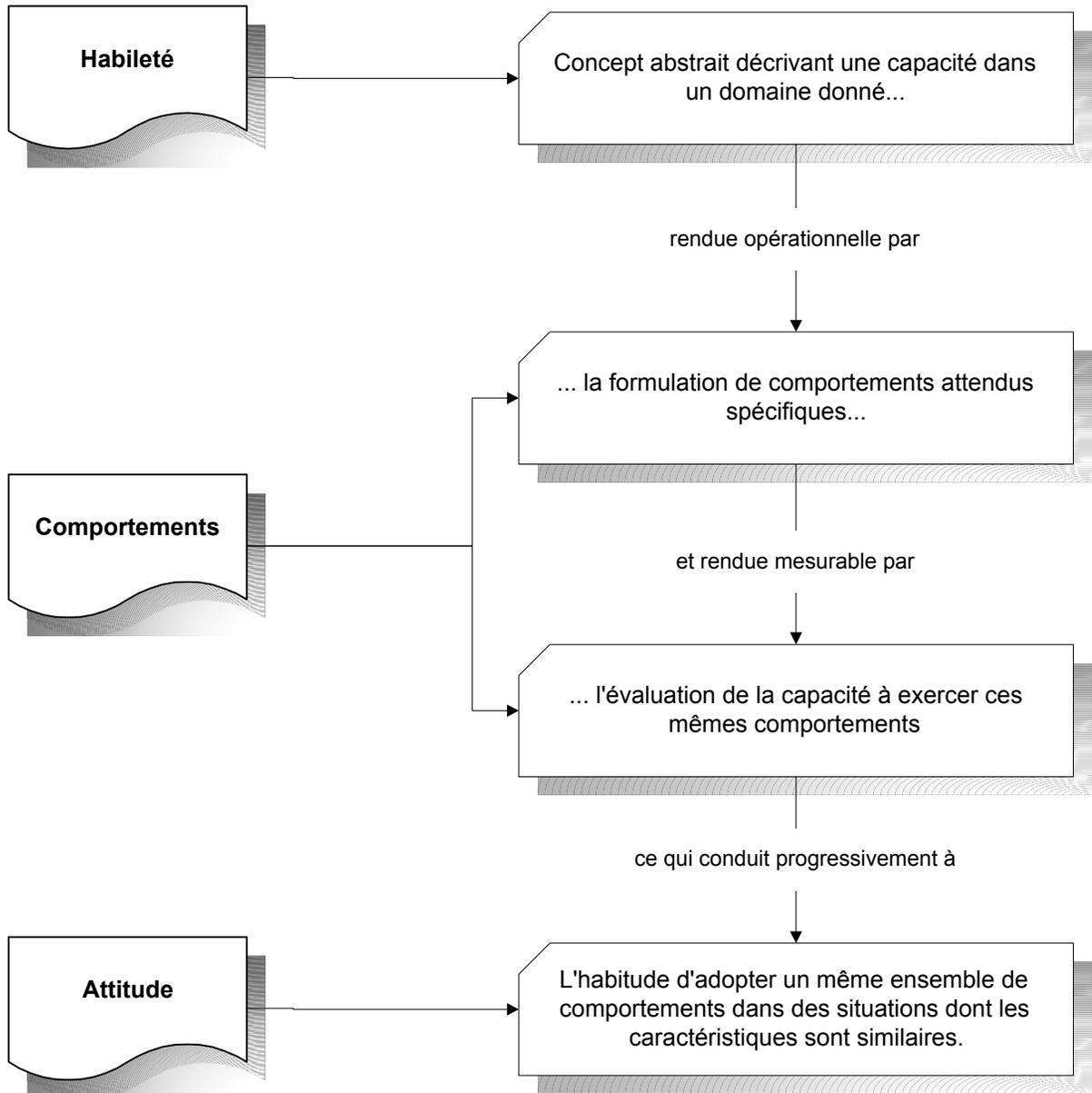
Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est le résultat d'un ensemble de processus clés mis en oeuvre par l'élève visant à lui assurer une maîtrise efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé. C'est donc un concept abstrait qui identifie la capacité de l'élève à ajuster ce qu'il est comme personne, sa capacité à fonctionner en relation avec l'autre et sa capacité à ajuster son rôle professionnel au contexte d'intervention.

Les comportements spécifiques que l'élève adopte constituent la seule façon de pouvoir illustrer l'habileté choisie, sous forme de manifestations concrètes. La formulation de comportements attendus spécifiques et univoques incombe donc aux formateurs, qui peuvent ainsi cibler précisément la façon dont doit se manifester l'habileté professionnelle requise. La capacité à mettre en pratique de tels comportements constitue donc un indicateur du niveau d'habileté qu'un élève possède dans le domaine concerné.

Nous définissons l'attitude comme étant l'habitude qu'aura l'élève d'adopter régulièrement un même ensemble ou pattern de comportements dans des situations dont les caractéristiques sont similaires, c'est à dire qu'elles font appel à un niveau relativement semblable d'habiletés cognitives, comportementales et socioaffectives.

Il est donc possible d'évaluer les attitudes qu'un élève manifeste en situation professionnelle si nous lui avons fourni régulièrement des situations d'apprentissage faisant appel à des comportements explicites et professionnellement pertinents.

# Les relations entre les concepts Habilité – Comportements – Attitude





## Définition de chaque habileté

### Pour préciser la notion d'habileté

#### *Éléments significatifs*

Les trois catégories de classement  
Les onze habiletés

#### *Description*

Les habiletés que nous proposons se regroupent en trois catégories de base, chacune caractérisant un aspect particulier d'une situation professionnelle.

#### *La dimension Personnalité :*

La dimension Personnalité regroupe les habiletés qui amènent l'élève à modifier ce qu'il est comme personne en étant d'abord accueillant à son vécu expérientiel, à partir de ce qu'il perçoit de lui-même et des autres. La mise en place progressive d'un processus d'autonomie personnelle permet ensuite à l'élève de puiser dans l'environnement d'autres éléments nécessaires à son évolution personnelle et professionnelle.

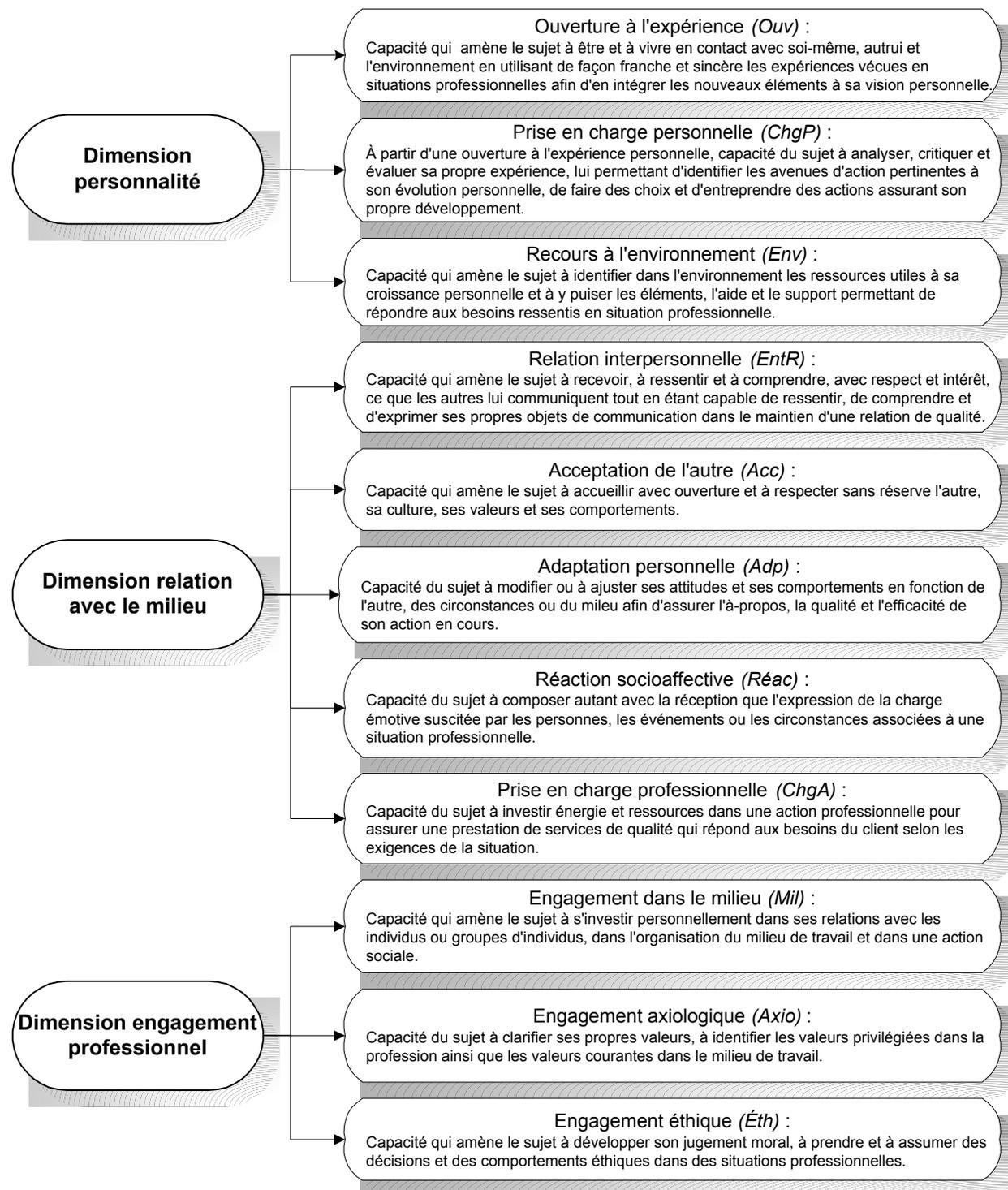
#### *La dimension Relation avec le milieu :*

La dimension Relation avec le milieu regroupe les habiletés qui permettront à l'élève d'améliorer sa capacité à entrer en relation avec l'autre, en l'acceptant d'abord tel qu'il est et en tentant d'ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de celui-ci. D'autre part, l'élève devra, tout en tenant compte de la dimension socioaffective présente dans chaque situation, s'assurer de fournir des services de qualité selon les besoins du client.

#### *La dimension Engagement professionnel :*

Les habiletés regroupées dans cette catégorie amènent l'élève à développer progressivement une identité professionnelle qui lui est propre, à partir des différents rôles qu'il est appelé à exercer. L'engagement dont il doit faire preuve dans les différentes facettes des activités professionnelles auxquelles il devra s'intégrer, l'ajustement de ses valeurs personnelles et des valeurs de la profession ainsi que les décisions et comportements éthiques qu'il devra adopter en situation professionnelle contribueront toutes à développer chez l'élève un engagement professionnel de qualité.

# Définition de chaque habileté





## La formulation d'un comportement

### Pour préciser les comportements

#### *Éléments significatifs*

La nature et le rôle des comportements attendus  
Un choix important à faire  
La nécessité d'une formulation rigoureuse  
La clarté : un facteur qui rend les attentes explicites

#### *Description*

Chacune des habiletés présentée peut être associée à un certain nombre de comportements qui vont caractériser, d'un point de vue pratique, la façon par laquelle l'habileté en question doit se manifester dans une tâche professionnelle. Un comportement attendu constitue donc un indicateur de l'apprentissage réalisé et aussi de la capacité de l'élève à transposer cet apprentissage dans la réalité.

Le choix des comportements attendus doit s'appuyer sur une bonne connaissance de la tâche professionnelle pour assurer la pertinence, l'à-propos et la validité de cet indicateur. Par ailleurs, le comportement attendu vise aussi à traduire l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle : il se doit donc d'exprimer de façon appropriée la qualité avec laquelle le travail sera réalisé.

Si le comportement est énoncé de façon spécifique et précise, son observation et sa mesure permettront d'évaluer la performance de l'élève. Nous pourrons aussi déduire en conséquence que l'élève a réalisé de nouvelles acquisitions pour améliorer la représentation mentale de son rôle et qu'il a développé des moyens qu'il peut maintenant mettre en oeuvre.

Des recherches ont démontré que l'engagement, la participation et la persistance d'un élève dans un apprentissage est largement déterminé par la perception qu'il a des exigences de la tâche à réaliser (Tardif, 1992). La communication à l'élève, avant d'entreprendre une démarche d'apprentissage, d'une liste de comportements spécifiques, précis et pertinents qui serviront d'indicateurs de réussite pour l'acquisition d'une attitude, constitue donc un excellent moyen de rendre explicites les exigences de la tâche, ce qui en assurera ainsi une perception positive par l'élève.

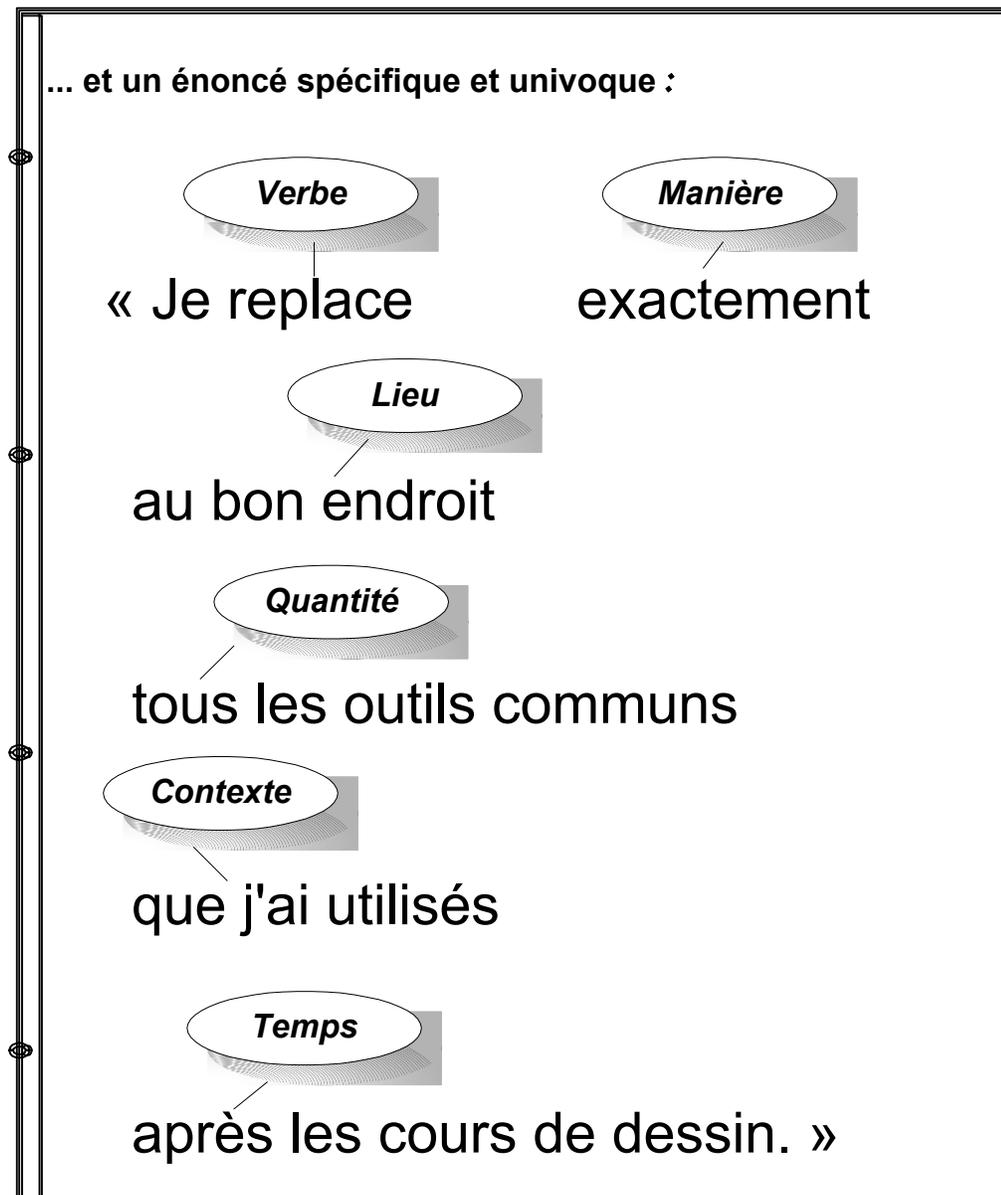
## La formulation d'un comportement



Discipline : Arts  
Habilité : Prise en charge personnelle

Un comportement attendu formulé de façon ambiguë...  
« Je garde l'atelier en ordre. »

... et un énoncé spécifique et univoque :





## L'acquisition initiale d'une attitude

### Les premiers apprentissages informels

#### *Éléments significatifs*

Les croyances et les valeurs éducatives des parents  
Les comportements exigés  
Les renforcements et les réprimandes  
La notion de gain pour l'enfant

#### *Description*

Nous avons tous remarqué que les élèves manifestent régulièrement, dans des circonstances relativement similaires, des comportements qui traduisent certaines attitudes. Par exemple, certains sont ouverts et acceptent bien les commentaires apportés sur leur travail; d'autres argumentent et se justifient constamment. Ils ont donc déjà acquis certaines attitudes... Mais où? Et comment?

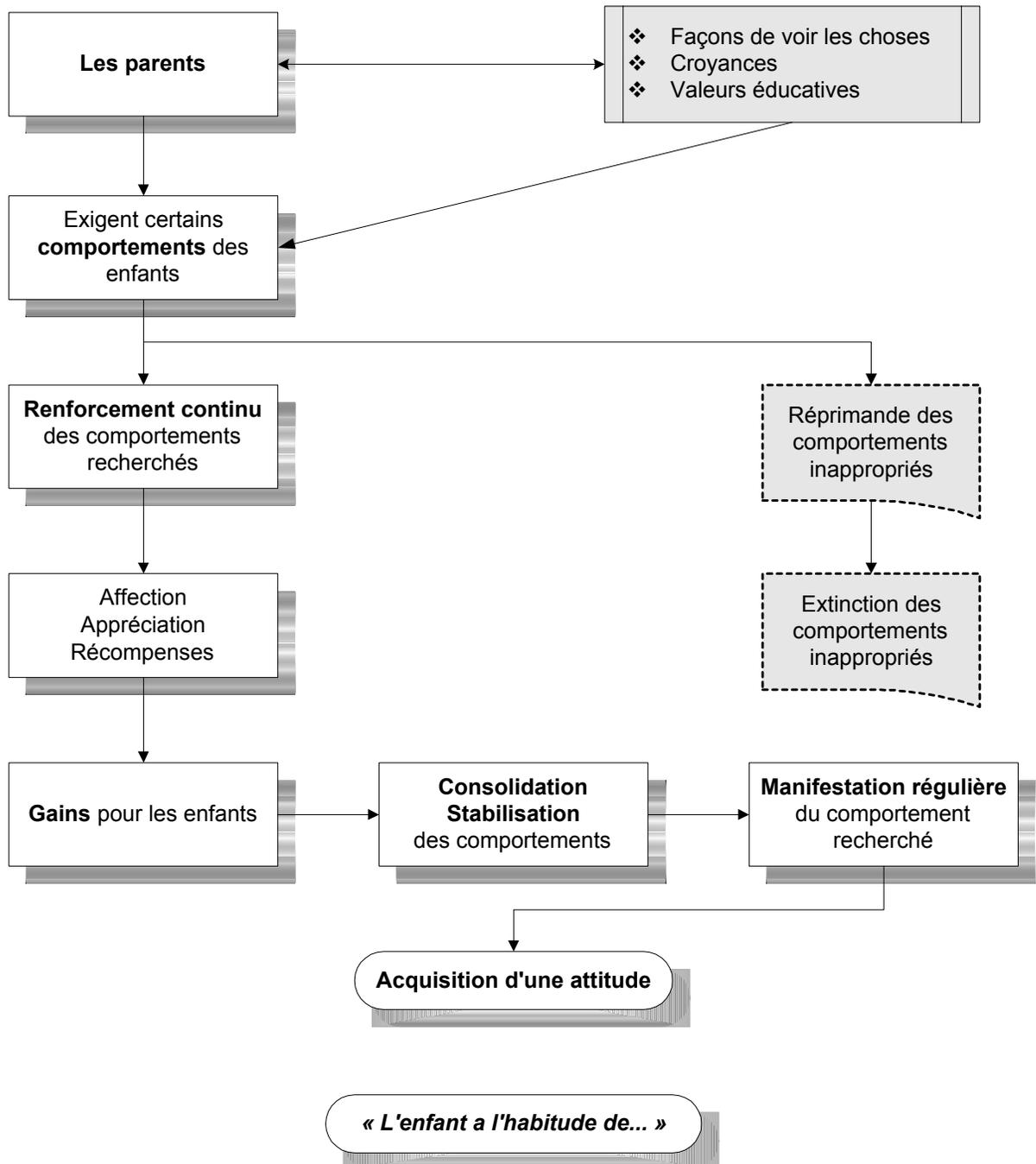
Les premières attitudes s'acquièrent dans le milieu familial. Les valeurs des parents, leur façon de voir les choses ou leur façon de faire sont déterminants et vont largement influencer les attitudes que leurs enfants commenceront à acquérir.

Cette influence va se manifester principalement par des exigences comportementales que les parents formulent (ou ne formulent pas...) régulièrement à l'égard de leurs enfants dans des circonstances ou contextes particuliers. Selon les situations, ils s'attendent donc à voir l'enfant manifester certains comportements déjà bien identifiés ou, au contraire, ils permettent de laisser aller les choses parce que la situation ne revêt pas une importance très grande selon eux.

Lorsque les enfants posent les bons gestes, ils sont félicités, encouragés, approuvés. L'indifférence manifestée à l'égard de certains comportements peut aussi constituer une forme d'approbation tacite, par opposition à une réprimande ou une correction plus ou moins explicite.

Très rapidement, il devient clair que la manifestation de certains comportements procure des avantages. Ces comportements seront donc stabilisés et consolidés, et c'est ce qui fait que l'enfant aura acquis plus ou moins rapidement l'habitude régulière d'agir d'une certaine façon. Une première attitude s'est ainsi acquise.

# L'acquisition initiale d'une attitude





## L'acquisition d'une attitude en milieu scolaire

### **Transposition de la procédure d'apprentissage d'une attitude du milieu familial au milieu scolaire**

#### *Éléments significatifs*

Les valeurs et les habiletés professionnelles nécessaires  
Les comportements professionnels requis  
Les comportements actuels de l'élève et les écarts constatés  
Les gains découlant de l'adoption de comportements professionnels  
La mise en application des comportements professionnels requis  
Le renforcement des réussites  
L'acquisition de l'attitude

#### *Description*

L'acquisition d'une attitude en milieu scolaire utilise sensiblement le même cheminement qu'en milieu familial.

La profession possède ses propres valeurs, ses procédures et ses règles, ses habiletés et leurs seuils respectifs. Généralement, tous ces concepts se traduisent par des comportements professionnels adaptés aux différentes situations rencontrées.

La situation d'apprentissage conçue par l'enseignant doit donc faire appel à ces comportements professionnels, qu'il aura formulés d'une façon appropriée en accord avec le contexte. La démarche amène donc l'élève à constater l'écart qui existe entre les comportements qu'il aura tendance à manifester naturellement dans les situations d'apprentissage et les comportements professionnels requis.

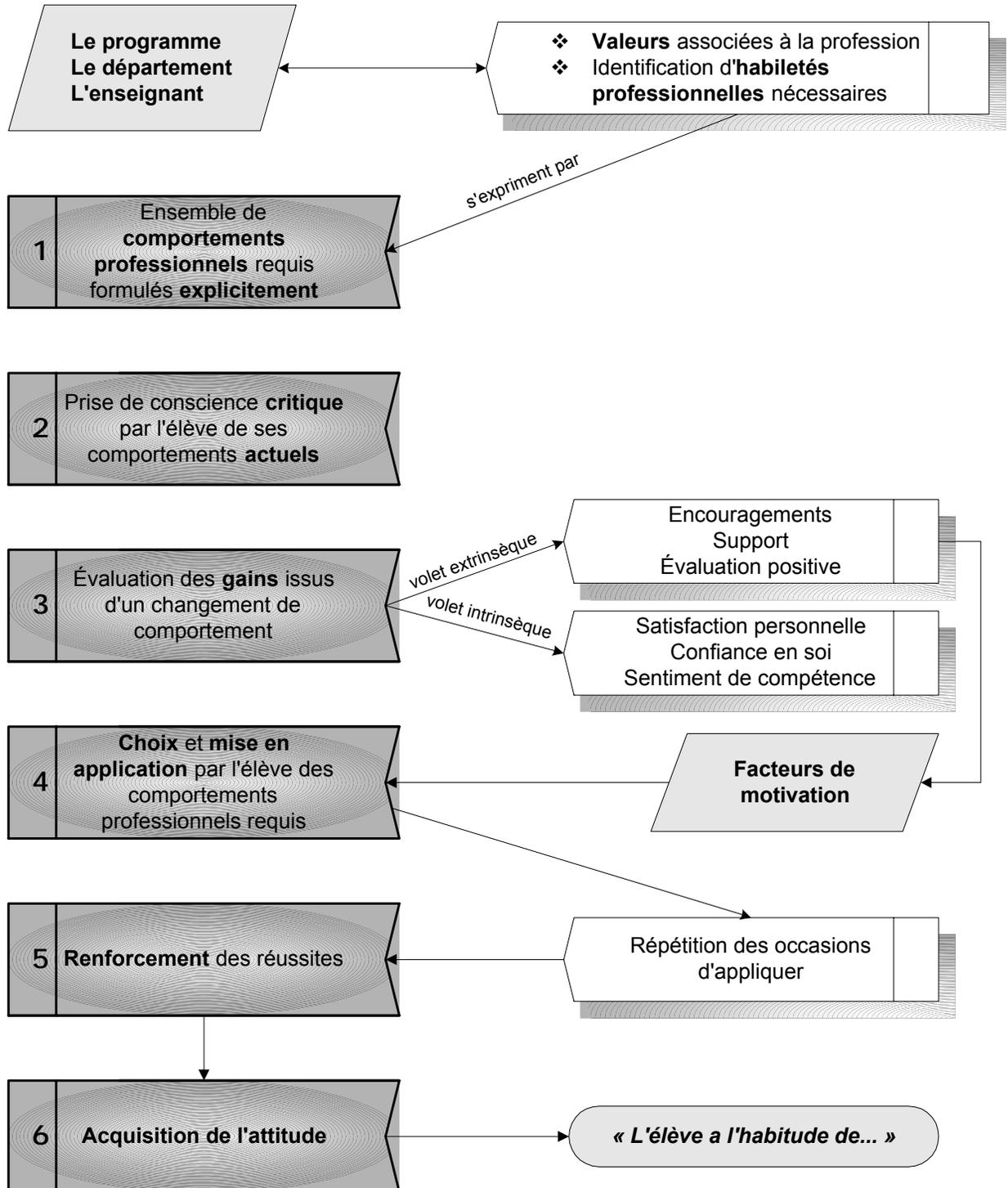
La motivation de l'élève à modifier progressivement ses comportements en tendant vers les comportements professionnels provient de la prise de conscience qu'il fera des avantages à modifier sa façon de faire.

D'ordre extrinsèques, les encouragements, le support et l'évaluation positive fournis par l'enseignant contribuent à cette motivation. Les facteurs intrinsèques, soit la satisfaction personnelle obtenue, l'accroissement de la confiance en soi et le sentiment de compétence ont un poids déterminant et durable qui va pousser l'élève à choisir et mettre en place des moyens par lesquels il va progressivement tenter de se rapprocher des comportements professionnels attendus.

Lorsque les situations d'apprentissage fournissent de façon répétée l'occasion de tester les moyens choisis et de rajuster ceux-ci, elles permettent à l'élève de renforcer progressivement le sentiment qu'il a de sa propre capacité à diriger adéquatement son évolution vers un professionnalisme accru.

L'élève développera donc progressivement l'habitude d'adopter les comportements professionnels requis, ce qui caractérise l'acquisition d'une attitude.

# L'acquisition d'une attitude en milieu scolaire





## La structuration des apprentissages en six étapes

### La structuration des apprentissages en six étapes

#### *Éléments significatifs*

Les étapes d'apprentissage et leurs objectifs respectifs

#### *Description*

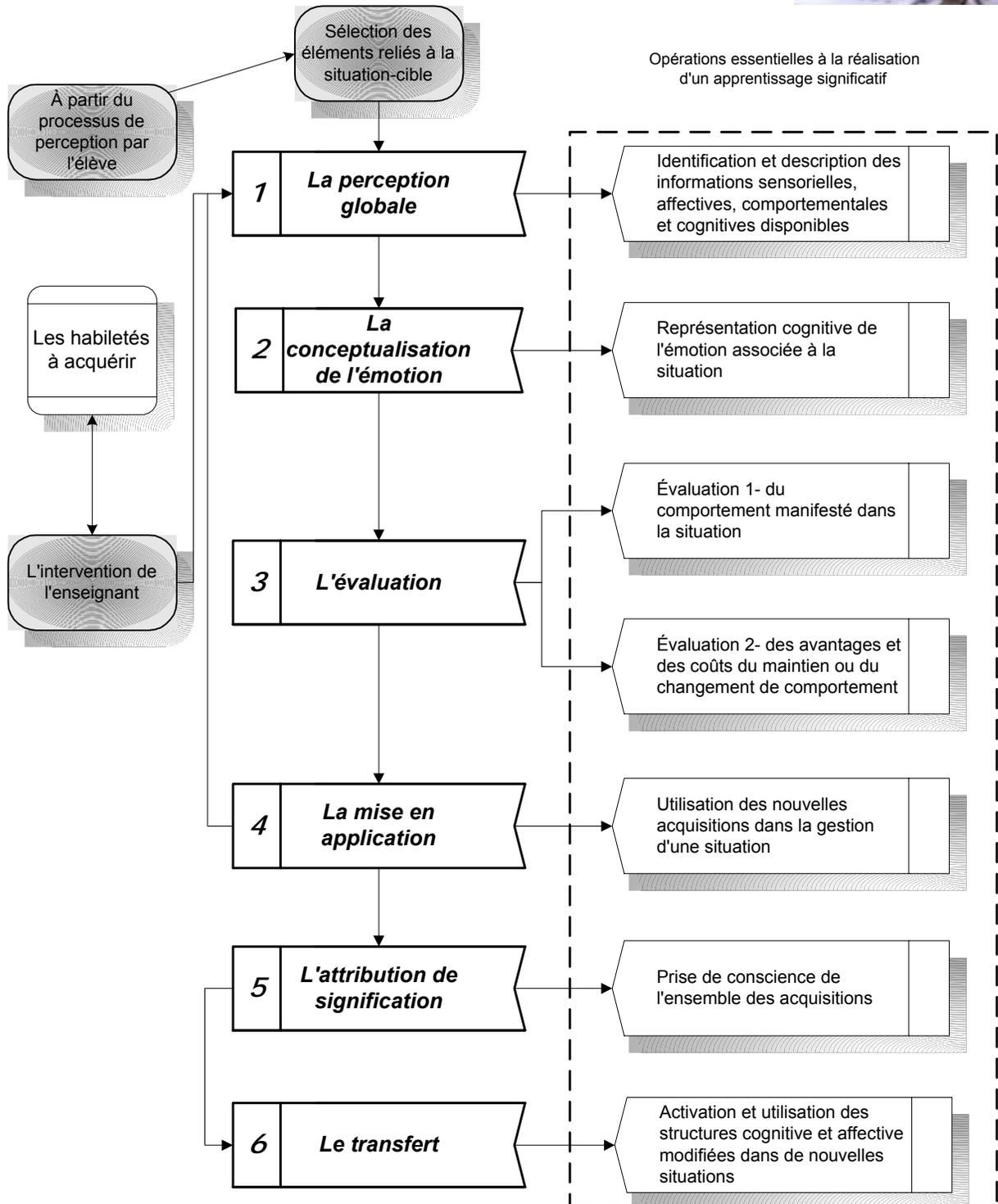
Pour préparer un enseignement qui va permettre à l'élève de réaliser des apprentissages d'ordre affectif, nous proposons à l'enseignant d'organiser ses interventions pédagogiques en six étapes consécutives. Celles-ci permettent à l'élève de se construire lui-même une représentation de ses habiletés d'ordre affectif, lorsqu'elles sont sollicitées par les activités professionnelles avec lesquelles il est appelé à se familiariser.

#### *Les objectifs poursuivis*

1. La perception globale : L'objectif de la première étape de l'apprentissage est de rendre l'élève conscient des perceptions qu'il a développées dans une situation particulière.
2. La conceptualisation de l'émotion : L'objectif de la seconde étape est d'amener l'élève à conceptualiser l'émotion associée à une situation professionnelle vécue, ainsi que les effets qu'elle produit sur son propre comportement. Un ensemble de mots appropriés doivent être acquis et utilisés afin de servir à caractériser justement cette représentation.
3. L'évaluation critique : L'objectif de la troisième étape amènera l'élève à évaluer les attitudes et les comportements qu'il adopte dans différentes situations professionnelles vécues, compte tenu des exigences de qualité associées à sa profession future.
4. La mise en application : L'objectif de la quatrième étape est d'amener l'élève à utiliser en contexte pratique les nouvelles représentations qu'il a acquises de lui-même afin de choisir et mettre en pratique un ensemble d'attitudes et de comportements correspondant aux exigences de sa profession.
5. L'attribution de signification : L'objectif de la cinquième étape est d'amener l'élève à organiser consciemment ses acquis en les intégrant dans sa structure affective et dans sa structure cognitive. Les acquisitions deviennent significatives grâce à l'établissement par l'élève de nouvelles relations entre celles-ci et les éléments déjà présents dans ses structures affectives et cognitives antérieures.
6. Le transfert : L'objectif de la sixième étape favorise chez l'élève la recherche et l'utilisation des acquisitions d'ordre affectif réalisées antérieurement, dans des situations de formation nouvelles comportant un niveau d'exigences plus élevé.



# La structuration des apprentissages en six étapes





## Les éléments des contenus de formation

### Les onze contenus de formation et leurs composantes

#### *Éléments significatifs*

Les onze contenus de formation et leurs composantes

- l'habileté
- l'énoncé de l'habileté
- les éléments de l'habileté
- les critères de performance
- le contexte de réalisation

#### *Description*

Les contenus de formation contiennent tous les renseignements nécessaires pour l'enseignement d'une habileté d'ordre socioaffectif selon l'approche par compétences.

Répondant aux nécessités de la vie réelle, **l'habileté** est le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, attitudes et comportements spécifiques requis pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation de travail.

**L'énoncé de l'habileté** professionnelle d'ordre socioaffectif est issu de l'analyse systématique d'une série d'entrevues réalisées auprès d'intervenants, de gestionnaires et de formateurs. Il se compose d'un verbe et d'un complément.

Les éléments de l'habileté précisent les *composantes essentielles* de l'habileté. Ils favorisent la compréhension univoque de l'habileté. Ils sont composés d'un verbe d'action et d'un complément direct. Les éléments de l'habileté identifient *ce qu'un élève doit faire* (et donc apprendre) pour démontrer qu'il a acquis l'habileté visée. Les éléments de l'habileté peuvent être :

- des tâches ou des opérations;
- des parties de tâches ou d'opérations;
- des étapes d'un processus;
- des connaissances essentielles;
- des habiletés spécifiques essentielles;
- des étapes d'un processus de travail.

Les **critères de performance** déterminent les *exigences qui permettent de juger* si le comportement manifesté par l'élève est satisfaisant. Ils sont constitués par la liste des *procédures à mettre en oeuvre pour réaliser correctement une tâche*, assortie à des conditions de leur réussite.

# Les éléments des contenus de formation



## Les éléments des contenus de formation

Les contenus de formation		Phase appr.	Contexte de réalisation
<p><b>Dimension:</b> <i>Personnalité</i> <b>Habilité:</b> <i>Ouverture à l'expérience</i></p> <p><b>Éléments de l'habileté</b></p> <p>1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.</p> <p>2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.</p> <p>3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p> <p>4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p> <p>5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p>	<p><b>Énoncé:</b> Vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement.</p> <p><b>Critères de performance</b></p> <p>1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.</p> <p>2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.</p> <p>2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.</p> <p>2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.</p> <p>3.1 Comparaison entre son ouverture à l'expérience actuelle et les exigences en situation professionnelle.</p> <p>3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.</p> <p>3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles.</p> <p>3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.</p> <p>4.1 Qualité de la connaissance de soi :                      • observation de soi                      • remise en question                      • identification de ses limites                      • confiance en soi</p> <p>4.2 Qualité de la perception de la réalité :                      • attention                      • verbalisation                      • sensibilité au non-verbal</p> <p>4.3 Réceptivité :                      • ouverture à la critique                      • compréhension                      • ouverture aux idées des autres</p> <p>5.1 Organisation cohérente de ses observations.</p> <p>5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'ouverture en contexte professionnel.</p> <p>5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>6</p>	<p>Individuellement ou en groupe.</p> <p>À l'occasion d'une communication écrite ou orale.</p> <p>À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.</p> <p>À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.</p> <p>À l'aide de la documentation nécessaire.</p>

Grisé, S., Trotter, D., Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif, 1994

**Le contexte de réalisation identifie les conditions dans lesquelles seront placés les élèves pour réaliser leur apprentissage et pour vérifier l'atteinte de l'habileté.**

Le contexte de réalisation précise trois catégories de conditions :

1. **Le degré d'autonomie**
  - travail individuel, travail d'équipe...
2. **Le contexte de départ**
  - à partir de mises en situation, de consignes verbales ou écrites, d'une situation réelle...
3. **Les moyens mis à la disposition de l'élève**
  - à l'aide de jeux de rôle, de documents vidéo, d'un guide écrit...



## Les trois composantes d'une situation d'apprentissage

### Fournir les occasions d'apprendre

#### *Éléments significatifs*

La définition d'un apprentissage  
Les trois contenus d'une situation d'apprentissage  
Les principes sous-jacents à une situation d'apprentissage  
La répétition des activités d'apprentissage  
Le transfert

#### *Description*

Legendre (1993) définit l'apprentissage comme étant un processus d'acquisition et de changement où une personne construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de l'interaction avec son environnement.

Dans ce sens, les nouvelles acquisitions et le changement se réalisent à partir de l'expérience d'une seule, de deux ou simultanément des trois composantes présentes dans la situation vécue. La prise en compte des trois composantes assure cependant un apprentissage maximisé.

Chaque expérience vécue en relation avec une personne ou une situation met donc toujours en oeuvre trois dimensions :

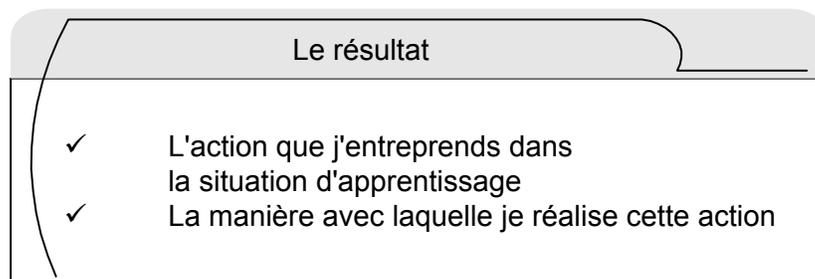
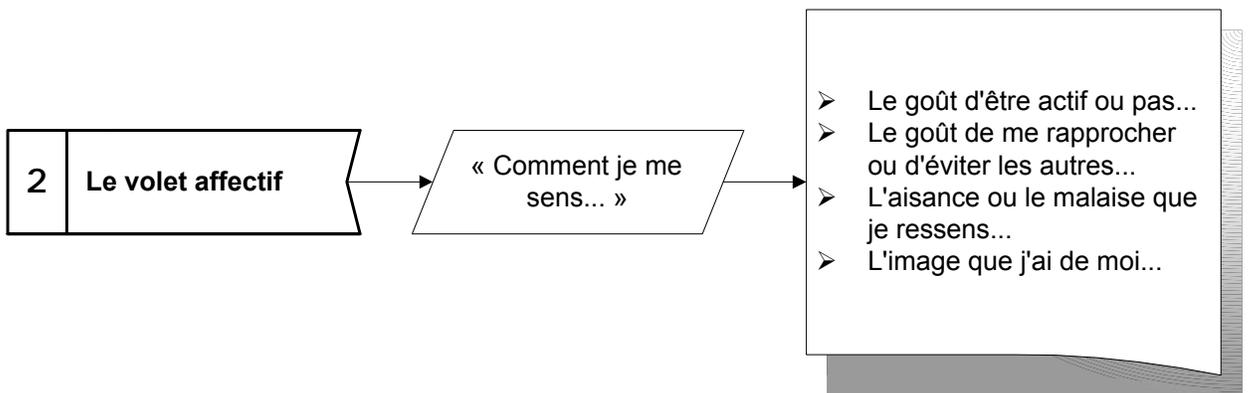
1. **La composante cognitive** cerne ce que nous savons de la situation ou de la personne, ce sont nos croyances, nos connaissances, nos pensées sur le sujet.
2. **La composante affective** précise les émotions que nous ressentons lorsque nous sommes en rapport avec la personne ou la situation vécue, et elle nous amène à réagir d'une certaine façon.
3. **La composante comportementale** caractérise la tendance que nous avons à agir d'une façon particulière à l'égard de la personne et de la situation, compte tenu de ce que nous en savons et des émotions que nous ressentons.

L'activité d'apprentissage devrait donc amener l'élève à vivre activement une expérience dans chacune des dimensions citées. La situation devrait être aussi significative, c'est-à-dire, faire partie de la réalité professionnelle probable. Elle devrait également engager l'élève dans une recherche de moyens pour améliorer la qualité de ses interventions professionnelles.

À partir des moyens possibles, la situation d'apprentissage devrait permettre à l'élève de faire des choix, de prévoir les coûts et les conséquences de ceux-ci, et lui fournir l'occasion de prendre le risque de mettre en pratique les moyens choisis. Et ensuite de revenir sur l'expérience et de la répéter pour améliorer la compréhension de départ, les choix des moyens retenus et la manière professionnelle de les exprimer dans la réalité.

C'est à partir de l'ensemble de ces prises de conscience que l'élève pourra transférer ses nouvelles représentations dans des situations plus complexes d'un point de vue cognitif, affectif et comportemental.

# Les trois composantes d'une situation d'apprentissage



# Les stratégies, techniques et formules d'enseignement selon les étapes d'apprentissage



## Des moyens pour appuyer les activités d'apprentissage

### *Éléments significatifs*

L'efficacité des moyens d'appui utilisés  
Les variables de l'efficacité  
Les critères du choix d'un moyen d'appui

### *Description*

La plupart des chercheurs sont unanimes quand il s'agit de discuter de l'efficacité des stratégies, des formules et des techniques d'enseignement sur la performance de l'élève. Selon eux, l'efficacité d'une stratégie varie en fonction :

- des objectifs du cours,
- de la nature du contenu,
- du type de connaissances et d'habiletés,
- des caractéristiques des élèves,
- de l'enseignant lui-même.

Il apparaît évident que, lorsqu'il s'agit d'amener l'élève à atteindre des objectifs cognitifs et affectifs plus complexes tels l'intégration, l'application et le transfert, des stratégies où la participation active de l'élève est demandée assurent de meilleurs résultats.

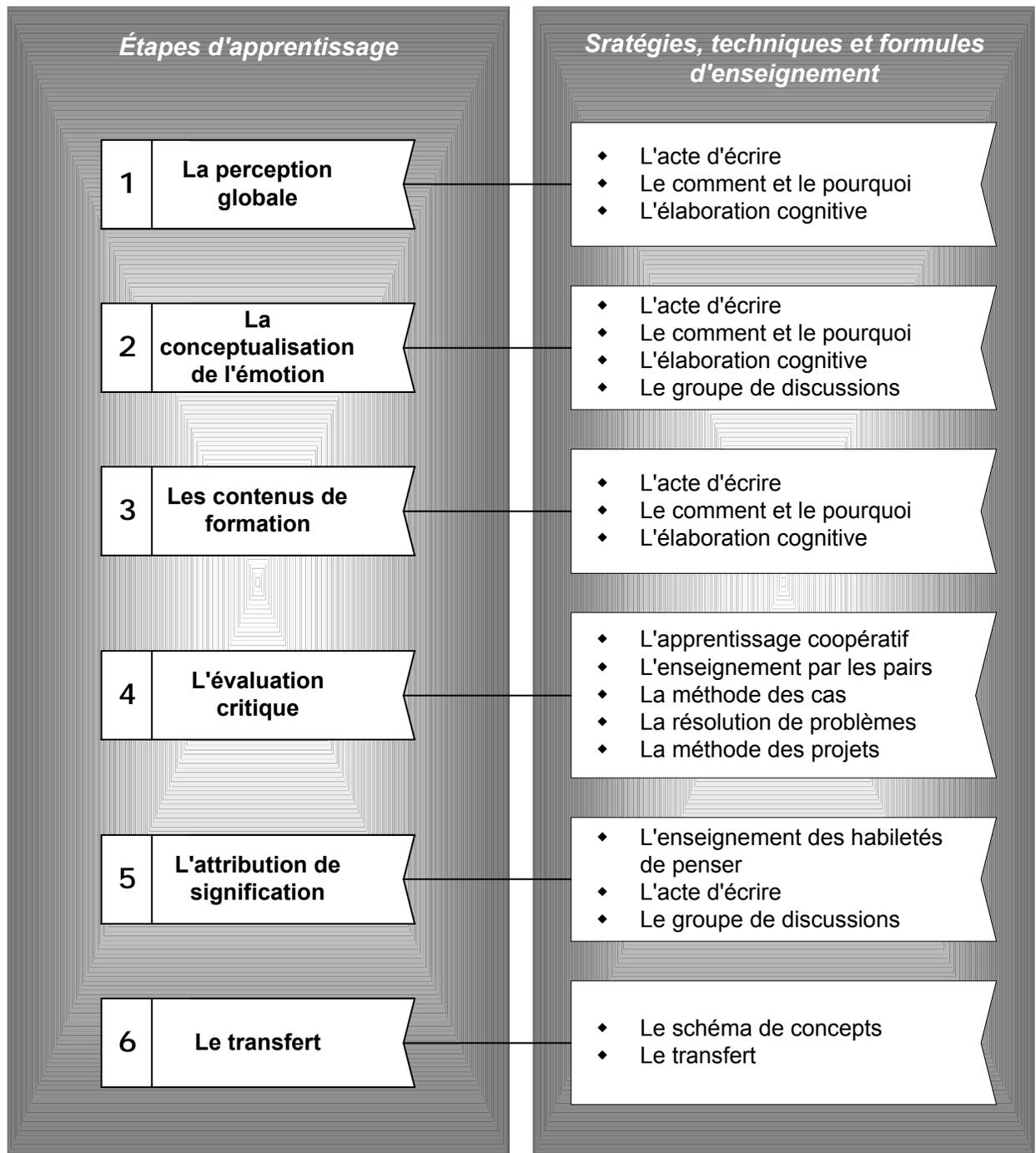
Dans le choix des 12 stratégies d'enseignement que nous présentons, nous avons tenu compte des variables suivantes :

- la nature du contenu,
- les objectifs cognitifs et affectifs complexes,
- le type de connaissances et d'habiletés socioaffectives visées,
- l'étape d'apprentissage poursuivie par l'enseignant.

Ces stratégies favorisent l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis respectivement à l'une ou l'autre des étapes de l'apprentissage significatif.

La liste de stratégies proposée, sans être exhaustive, se veut un outil de planification d'enseignement du domaine socioaffectif qui facilitera la préparation de cours. La participation et l'apprentissage des élèves peuvent être améliorés, quand il s'agit d'acquisition d'habiletés socioaffectives, en utilisant les stratégies d'enseignement favorables.

# Les stratégies, techniques et formules d'enseignement selon les étapes d'apprentissage



## Chapitre 2

---

### L'évaluation des attitudes : quelques éléments de réflexion

**Objectif du chapitre :**  
Susciter une réflexion sur l'évaluation des attitudes au collégial

#### **Contenus :**

- 1- Les préalables à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes
- 2- Conditions à respecter pour qu'une évaluation soit stimulante
- 3- Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer
- 4- L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles
- 5- L'évaluation des attitudes : une définition





## Les préalables à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes

### L'évaluation des attitudes dans un programme d'enseignement collégial, préalables déterminants

#### *Éléments significatifs*

Les compétences professionnelles  
Les habiletés socioaffectives  
La rétroaction

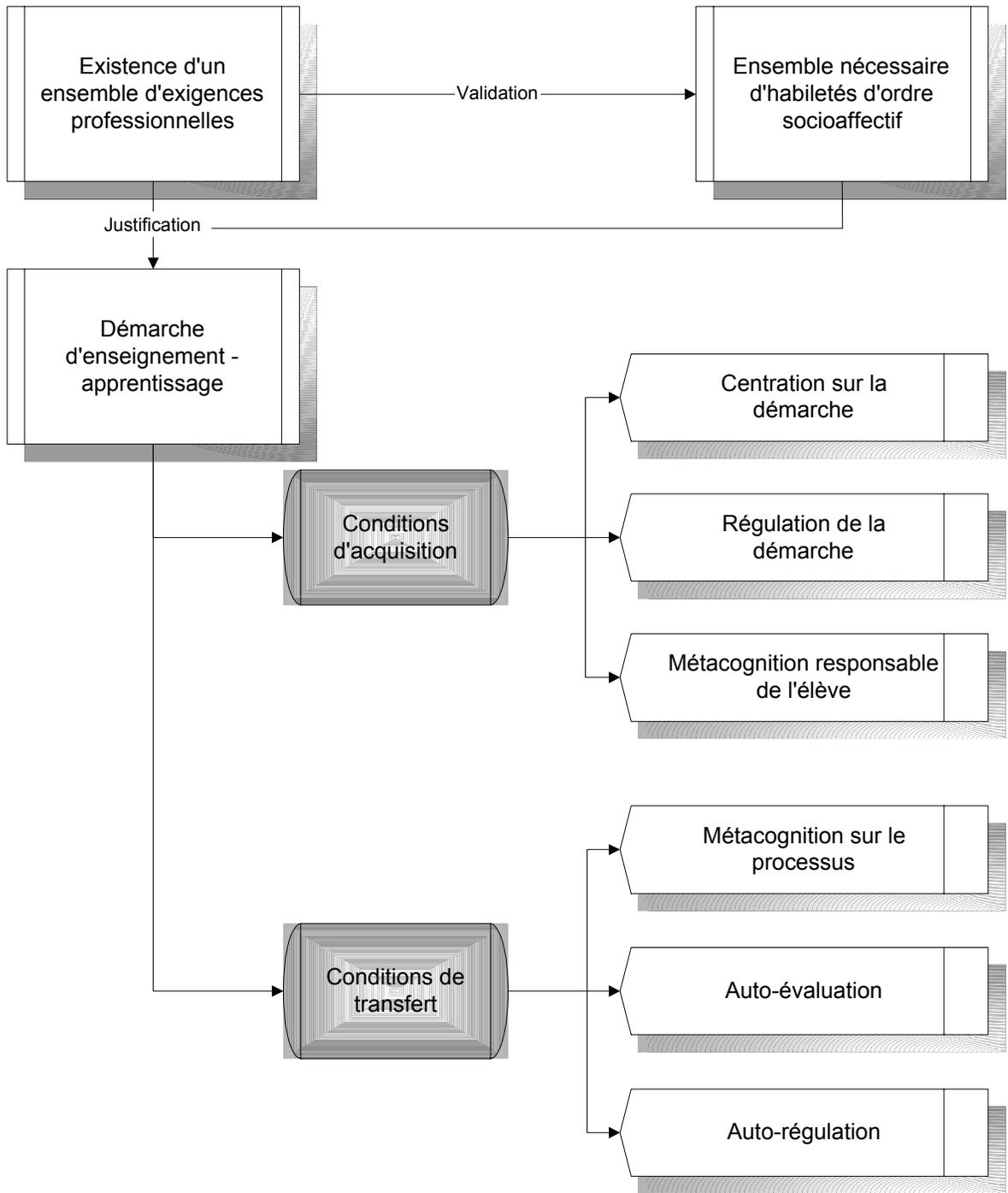
#### *Description*

Faut-il se préoccuper d'enseigner et d'évaluer des attitudes professionnelles? Lorsqu'il est question d'enseignement et d'évaluation d'attitudes, de grandes hésitations naissent et de nombreux questionnements apparaissent quant à la responsabilité des enseignants face à ces démarches. L'identification claire et juste des objets d'apprentissage du domaine socioaffectif apparaît être un point d'ancrage essentiel à la démarche. Les objets d'apprentissage précisés par les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif doivent être liés directement aux exigences de la profession et ils déterminent ainsi ce qui doit être enseigné et évalué. C'est dans ce contexte et dans ce contexte seulement qu'il est possible de parler d'enseignement et d'évaluation d'attitudes. Il s'agit ici d'amener l'élève à vivre une démarche d'apprentissage du domaine socioaffectif et de lui fournir régulièrement une rétroaction sur ses acquis après une période d'enseignement et d'apprentissage.

Des outils d'enseignement et d'évaluation fiables permettent un meilleur apprentissage et une rétroaction plus efficace. Les outils d'évaluation du domaine socioaffectif nécessitent une inférence portant sur l'évaluation de quelques comportements, ils vérifient donc davantage une tendance à manifester une attitude plutôt qu'une acquisition complète et définitive. L'utilisation fréquente et l'acquisition du processus d'apprentissage viennent renforcer cette tendance et permettent le transfert des acquis. Aussi, une centration explicite sur la démarche visée (le comment, le quand et le pourquoi), une régulation de la démarche mise en oeuvre par l'élève (observation des difficultés, feedback et aide) et une invitation de l'élève à réfléchir sur sa démarche (distance métacognitive) sont autant d'éléments favorisant le transfert.

On parle alors de compétences socioaffectives transférables dans des contextes professionnels de niveau supérieur de difficulté. Le sujet peut utiliser sa métacognition de haut niveau pour autoévaluer et réguler ses propres activités d'apprentissage. En s'autoévaluant, l'élève est amené à expliciter ses représentations, à réfléchir sur ses stratégies, à confronter ses démarches à celles d'autres élèves, à intégrer des critères externes dans des cadres de référence et à gérer activement les relations entre les différentes tâches professionnelles à accomplir.

# Les préalables à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes





## Conditions à respecter pour qu'une évaluation soit stimulante

### Les exigences d'une évaluation

#### *Éléments significatifs*

L'identification du niveau de départ de l'élève  
La prise de conscience des progrès accomplis  
L'identification précise des objets évalués  
L'autoévaluation par l'élève  
L'analyse des résultats  
La remise rapide des résultats

#### *Description*

Pour qu'une évaluation soit stimulante, il nous apparaît important de respecter certaines conditions. D'abord, prévoir un test d'évaluation diagnostique qui permette de connaître le niveau de l'élève en début de formation. Nous verrons plus tard que ce test a une double fonction, il suscite au besoin certains ajustements de l'enseignement et il fournit à l'élève un portrait de ses acquis. Ensuite, pour éviter de surévaluer les premiers résultats obtenus en début de parcours, il est nécessaire de favoriser chez l'élève une prise de conscience des progrès réalisés plutôt que de mettre l'accent sur la sanction. Sachant que l'apprentissage d'attitudes se fait progressivement et sur une longue période, il serait souhaitable d'utiliser, dans un premier temps, fréquemment l'évaluation formative afin de développer chez l'apprenant le goût d'apprendre. Avant de procéder à l'évaluation des acquis, l'enseignant précise aux élèves les objets d'évaluation ainsi que les modalités d'évaluation cela favorise ainsi un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant, climat nécessaire à l'apprentissage d'attitudes professionnelles. Au moment de la présentation des résultats, il est souhaitable de bien distinguer l'évaluation qui porte sur les résultats acquis, sur le travail fourni et sur la valeur de l'élève dans le but d'éviter toute ambiguïté et de souligner des réussites chez l'élève. Enfin, il apparaît utile de fournir à l'élève la possibilité de se situer régulièrement par rapport à son propre cheminement en favorisant l'autoévaluation dont le but premier est de rendre l'apprenant responsable de sa démarche d'apprentissage. Il faudra également analyser avec l'élève les causes d'un échec en ciblant les difficultés rencontrées favorisant ainsi une prise de décision chez l'élève des moyens à utiliser pour améliorer sa compétence. En dernier lieu, il est essentiel de fournir rapidement les résultats des évaluations afin de stimuler chez l'apprenant un réinvestissement constant de la rétroaction fournie. L'évaluation ainsi structurée sert directement à l'apprentissage et devient donc un outil de régulation important et essentiel à celui-ci.

## Conditions à respecter pour qu'une évaluation soit stimulante



1

Mettre en place une épreuve d'évaluation qui permette d'identifier le niveau de départ de l'élève

2

Éviter de surévaluer les résultats des tests initiaux afin d'accentuer la prise de conscience des progrès accomplis en cours d'apprentissage

3

Prévenir les élèves avant une épreuve d'évaluation, préciser l'objectif et la manière dont les réponses seront évaluées

4

Lors de la présentation des résultats distinguer :

- les résultats acquis
- le travail fourni
- la valeur de l'élève

5

Permettre à l'élève de se situer par rapport à sa propre progression, mettre en évidence :

- le chemin parcouru
- les capacités acquises
- les capacités à acquérir

6

Analyser avec l'élève les causes d'un « échec »

7

Rendre compte des résultats d'évaluation le plus rapidement possible



## Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer

### L'aspect métacognitif

#### *Éléments significatifs*

La capacité à réfléchir sur ses apprentissages

Les critères de performance

Les outils d'évaluation

Les fiches de situation significative

Le schéma de concepts

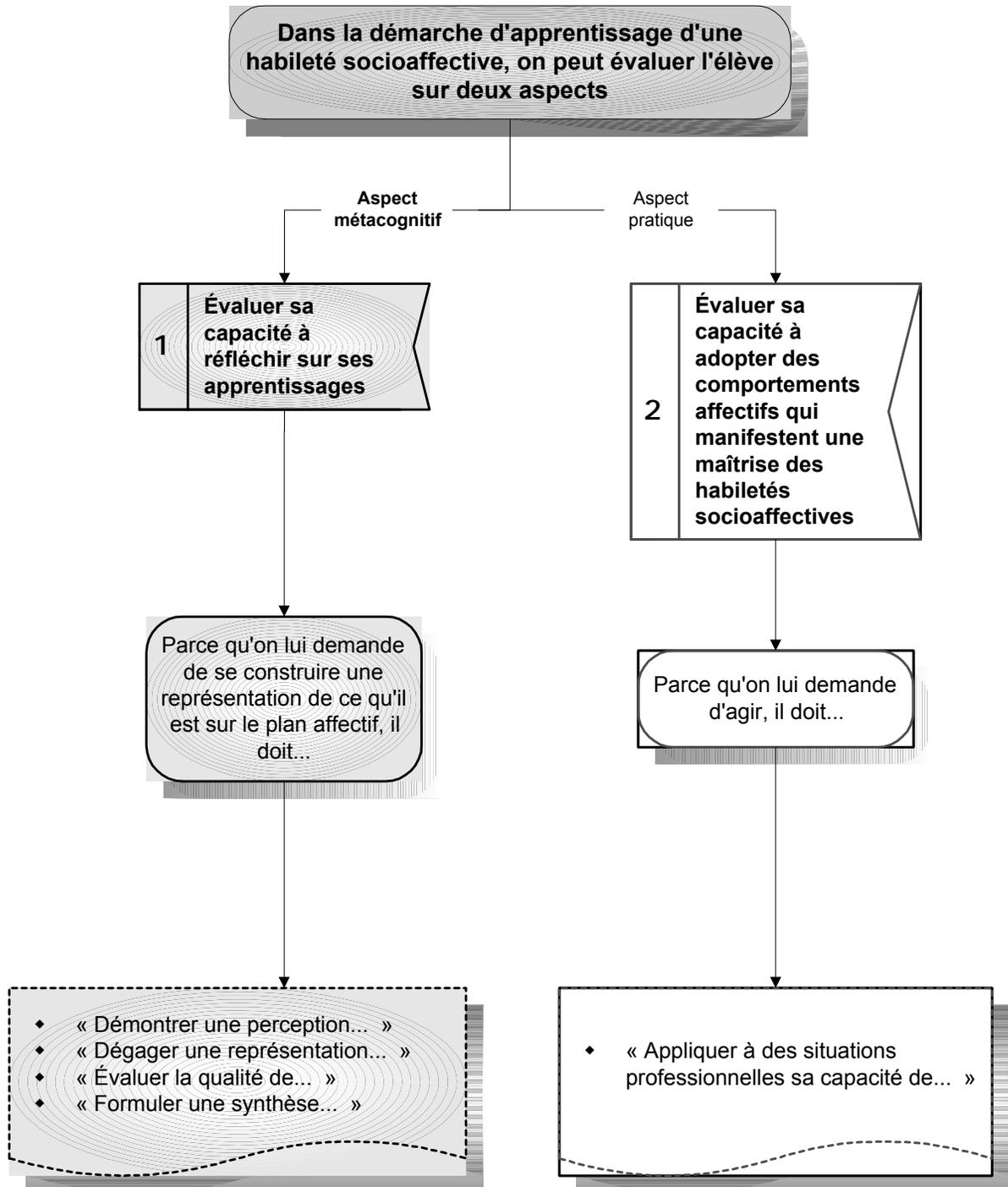
#### *Description*

Legendre (1993) définit l'évaluation comme une démarche ou un processus conduisant au jugement et à la prise de décision. C'est donc un « (...) jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, (qui s'effectue) en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif ». Évaluer l'aspect métacognitif, c'est mesurer la capacité progressive de l'élève à réfléchir à sa façon de développer la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant.

Durant l'apprentissage d'habiletés socioaffectives, l'élève aura à vivre des situations d'apprentissage qui pourront lui permettre d'atteindre les objectifs fixés. C'est en référant aux critères de performance, formulés dans les contenus de formation, que l'enseignant pourra juger des capacités de l'élève à réfléchir sur ses apprentissages. L'évaluation des habiletés portera donc sur l'aspect métacognitif de l'apprentissage. Les fiches de situations significatives deviennent alors des outils d'évaluation qui permettent à l'élève de décrire, de caractériser, de formuler, d'identifier, de comparer, d'évaluer, de justifier... en un mot de réfléchir. Les fiches sont jumelées aux étapes d'apprentissage. Elles favorisent l'atteinte des objectifs fixés en proposant à l'élève une démarche organisée d'écriture. Le but de la démarche étant de développer progressivement chez l'élève la métacognition en accord avec les étapes de l'apprentissage d'une habileté.

Les deux premières étapes de l'apprentissage d'une habileté font réfléchir l'élève sur son expérience. Lui faire voir le processus de réflexion utilisé favorise un usage conscient de la métacognition. Les étapes 3 et 4 amènent l'élève à diriger et à organiser consciemment sa pensée par des stratégies qui lui permettront d'atteindre les critères de performance requis : il apprend alors à exercer une utilisation stratégique de la métacognition. Les étapes 5 et 6 incitent l'élève à rechercher et à mettre en oeuvre de nouvelles façons de penser pour gérer efficacement les nombreux acquis nouveaux qu'il a développés. Il fait alors une utilisation réfléchie de la métacognition.

# Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer





## Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer

### L'aspect pratique

#### *Éléments significatifs*

---

La capacité à adopter des comportements professionnels  
Les critères de performance  
Les comportements attendus  
La fiche d'évaluation

#### *Description*

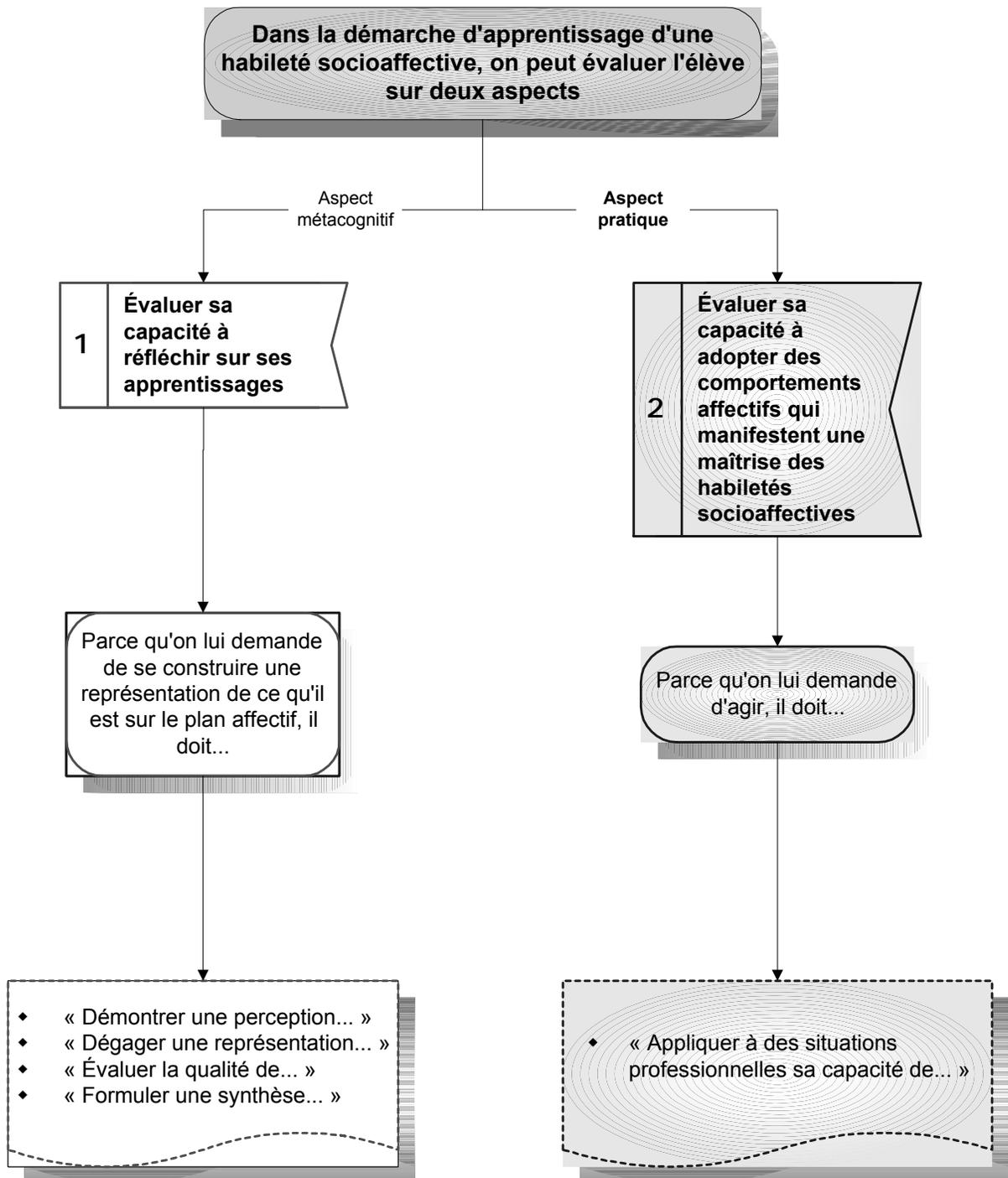
---

L'évaluation de l'aspect pratique porte sur la capacité de l'élève à mettre en application des habiletés professionnelles apprises qui se traduisent par des comportements attendus observables. Dans un contexte d'apprentissage, l'élève doit donc poser des gestes professionnels adaptés aux situations d'intervention sur lesquels l'enseignant fournit de la rétroaction. C'est à ce moment de l'apprentissage que l'élève manifeste des comportements professionnels qui deviennent des objets d'évaluation.

C'est à l'étape 4 que sont précisés les comportements attendus pour chaque habileté socio-affective. Ils indiquent, à l'élève, le niveau de performance à atteindre et sont, pour l'enseignant, les outils de base à la construction d'une grille d'évaluation. Lorsqu'ils sont très clairement formulés, ils permettent de vérifier la maîtrise d'une habileté chez l'élève. Les grilles d'évaluation sont des instruments de mesure qui utilisent une méthode basée sur l'observation : la liste de contrôle (*check list*). Ces grilles énumèrent une série de comportements jugés représentatifs de la qualité de la performance recherchée. Une échelle de mesure permet d'en coter la manifestation. Nous verrons plus loin comment formuler de façon univoque les comportements attendus et comment construire des échelles de mesure fiable qui deviendront des outils d'évaluation au volet pratique de la formation.

Ces appréciations, qui fournissent d'abord une évaluation formative à l'élève, peuvent être utilisées pour des fins d'évaluation sommative lorsqu'elles sont associées à une notation. La compilation de ces résultats donne alors des indications précises sur le niveau de réussite de l'élève quand il s'agit d'apprentissage d'habiletés socioaffectives.

# Le choix de l'objet d'apprentissage à évaluer





## L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles

### La notion de régulation

#### *Éléments significatifs*

Le moment de l'évaluation

L'utilisation de l'évaluation comme moyen de changement préalable à l'apprentissage

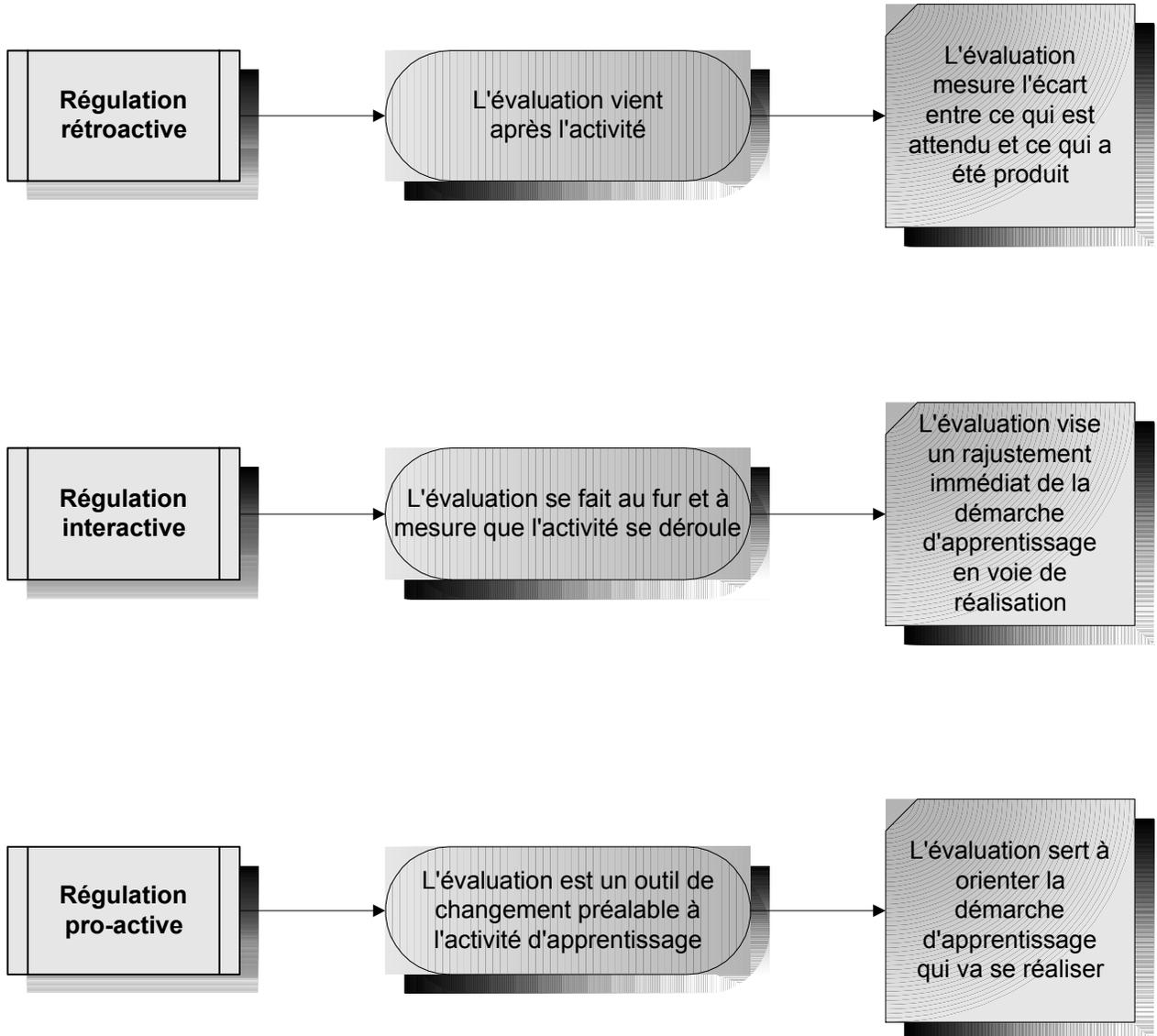
#### *Description*

Dans le cas qui nous intéresse, la régulation se définit comme étant une action qui vise à régler une situation d'apprentissage en y intervenant de façon à obtenir un fonctionnement correspondant au critère de performance souhaité. Perrenoud (1998) définit la régulation des processus d'apprentissage comme étant : « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise ». Il existe trois types de régulation, d'abord un régulation rétroactive, une régulation interactive et, enfin, un régulation pro-active.

Dans un contexte d'enseignement et d'évaluation des attitudes, la régulation rétroactive se situe au terme de l'activité d'apprentissage et permet à l'élève de mesurer l'écart entre ce qui a été réalisé et ce qui devrait être atteint. Concrètement parlant, l'élève pourra comparer les comportements qu'il a manifestés en situation d'apprentissage avec les comportements professionnels attendus de lui. La régulation interactive, quant à elle, se fait au fur et à mesure que l'activité se déroule. Elle est présente à toutes les étapes du modèle d'enseignement-apprentissage et permet un réajustement constant. Suite à une régulation rétroactive ou interactive, faite par l'élève ou l'enseignant, il est nécessaire de se fixer de nouveaux objectifs à atteindre et de nouveaux critères de performance afin de pouvoir situer la rétroaction suivante dans un contexte de projet personnel. S'il n'y a pas de suite, s'il doit passer à autre chose, l'élève principalement orienté vers la performance (et non vers l'apprentissage) ne sera pas motivé à approfondir les raisons de ses erreurs. La régulation pro-active, pour sa part, devient un outil de changement préalable à l'activité d'apprentissage car elle permet d'orienter la démarche d'apprentissage qui va se réaliser. Elle devient alors primordiale permettant à l'élève de s'investir davantage dans l'activité.

Des théories cognitivistes nous apprennent qu'un élève s'investira d'autant plus dans une activité qu'il perçoit être en mesure d'exercer un contrôle direct sur celle-ci. On peut donc en déduire que plus tôt l'élève sera impliqué dans le contrôle de l'activité, meilleure devrait être sa motivation.

# L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles





## L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles

### L'autoévaluation des attitudes : un moyen de régulation continue

#### *Éléments significatifs*

L'autoévaluation  
La régulation continue  
L'autonomie de l'élève  
La responsabilisation de l'élève

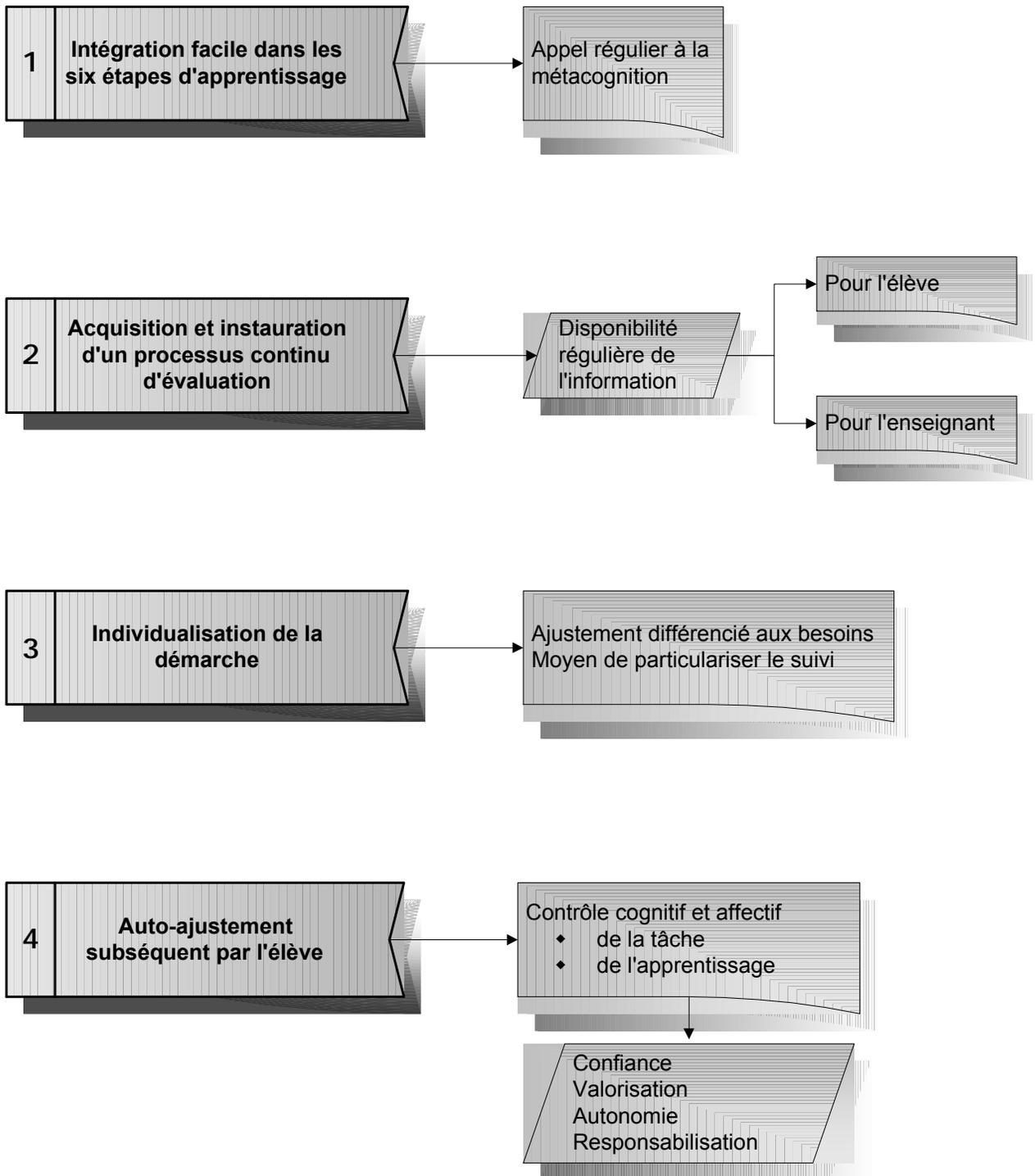
#### *Description*

L'autoévaluation joue un rôle déterminant dans l'évaluation des attitudes comme instrument de régulation des apprentissages de l'élève. L'autoévaluation vise ultimement le développement de l'autonomie de l'élève à travers une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs, la surveillance de leur exécution et le développement de stratégies d'autorégulation : « A travers l'autoévaluation, c'est bien le développement des activités de type métacognitif, comme moyen d'une amélioration de la régulation des apprentissages, par accroissement de l'autocontrôle et diminution de la régulation externe de l'enseignant qui est visé » (Hadji, 1997).

L'autoévaluation apparaît comme l'un de moyens d'assurer une régulation continue des apprentissages socioaffectifs et ce, de façon régulière et individuelle. L'autoévaluation est nécessaire car elle permet d'individualiser la formation dans le respect du cheminement de l'élève en favorisant le développement de l'autonomie et la responsabilité de l'élève. Elle est utile, d'abord parce que l'enseignant ne peut être partout en même temps et aussi parce qu'elle permet à l'élève d'exercer certaines formes de régulation par lui-même. L'autoévaluation assure donc une continuité des régulations, permettant à l'élève d'exercer une forme de contrôle cognitif et affectif sur tous les aspects de la tâche. Elle favorise aussi une différenciation des régulations, permettant de respecter le principe que chaque élève n'a pas les mêmes besoins. Pour que l'autoévaluation soit possible, pour qu'il y ait intervention de stratégies métacognitives, il faut qu'il y ait engagement affectif et cognitif chez l'élève. L'élève doit percevoir la tâche comme réalisable et pouvoir croire en une réussite éventuelle.

L'élève sera en mesure de s'autoévaluer si des conditions favorables sont mises en place telles que l'utilisation d'activités d'apprentissage autorégulées, un climat favorable à l'apprentissage dans la salle de classe et la mise en place de stratégies d'enseignement actives.

# L'évaluation, un outil de régulation de l'apprentissage des attitudes professionnelles





## L'évaluation des attitudes : une définition

### Ce que signifie « évaluer »

#### *Éléments significatifs*

Le comportement  
Le niveau atteint  
Les indicateurs  
Le jugement  
L'observation

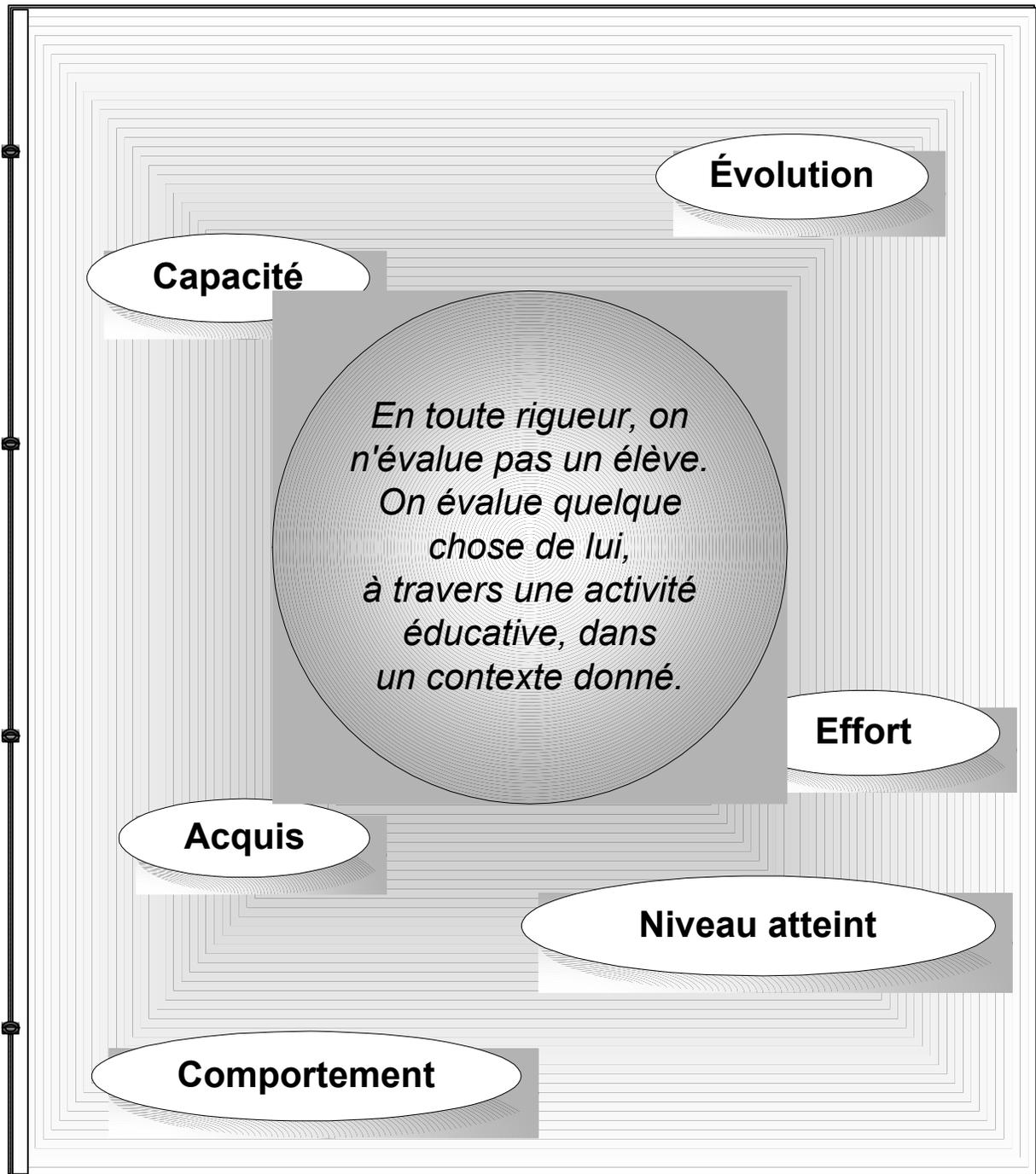
#### *Description*

Lorsqu'un enseignant procède à l'évaluation des apprentissages, il le fait dans un contexte donné à travers une activité éducative. Ce qui est alors évalué, est une composante de l'élève, que ce soit les acquis, les efforts faits, la capacité dont il fait preuve, le niveau atteint ou les comportements qu'il manifeste. Il apparaît important de préciser clairement sur quoi l'évaluation portera afin de bâtir des outils adaptés aux objets ainsi retenus et de fournir une rétroaction substantielle à l'élève. L'évaluation des attitudes consiste essentiellement en un jugement porté par un ou des évaluateurs sur les apprentissages d'ordre socioaffectif d'un élève par un processus d'inférence en se basant sur des informations relatives à des indicateurs et en utilisant différents repères ceci dans le but d'éclairer des décisions relatives au processus d'apprentissage ou aux résultats de celui-ci (Performa, 1996).

Dans un contexte d'évaluation d'attitudes, le jugement porté par l'enseignant s'établira à partir de la manifestation de comportements attendus du domaine socioaffectif. Ces comportements deviendront de précieux indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte ou pas par l'élève des objectifs visés. Mais avant même de porter ce jugement, les enseignants doivent avoir précisé la cible de formation et d'évaluation et avoir planifié des activités d'apprentissage qui favoriseront le développement d'habiletés professionnelles socioaffectives chez l'élève. L'élève aura donc la possibilité de réfléchir sur les comportements qu'il manifeste en situation d'apprentissage, de comparer ces comportements avec les exigences de la profession, d'apporter des correctifs, d'adopter dans différents contextes d'enseignement-apprentissage des comportements adéquats et de faire un synthèse de ses acquis dans le but de transférer ses apprentissages dans des contextes professionnels plus complexes.

Évaluer des attitudes, c'est fournir à l'élève une rétroaction sur des comportements professionnels qu'il adopte mais c'est aussi recevoir comme enseignant des informations pertinentes sur la capacité des élèves dans le but d'éclairer les décisions relatives au processus d'apprentissage.

## L'évaluation des attitudes : une définition

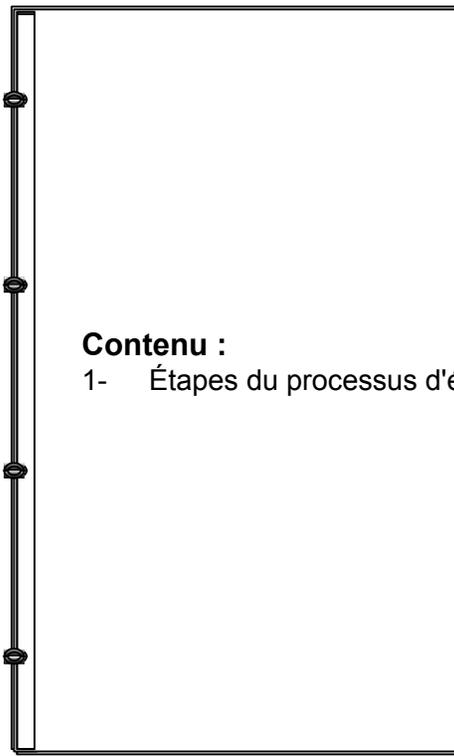


# Chapitre 3

---

Les étapes du processus d'évaluation des attitudes

Objectif du chapitre :  
Faire connaître les étapes du processus d'évaluation des attitudes





## Étapes du processus d'évaluation

### Présentation et discussion des étapes

#### *Éléments significatifs*

Le contexte d'enseignement-apprentissage  
Les types d'évaluation  
Les objets d'apprentissage  
Les objets d'évaluation

#### *Description*

Avant même de procéder à l'évaluation des attitudes, il nous apparaît important de préciser les étapes du processus d'évaluation qu'il faut prendre en compte et qui sont préparatoires à la création et à l'expérimentation d'outils d'évaluation.

**La première étape** consiste à préciser le contexte d'enseignement-apprentissage. En effet, il est essentiel d'être en mesure de cibler justement les principaux éléments déterminant notre enseignement. Qu'il s'agisse de nos croyances et valeurs éducatives, de la lourdeur de la tâche, du type de cours offert ou des principales caractéristiques des élèves, toutes ces composantes ont une importance réelle sur notre façon d'enseigner et d'évaluer les élèves sur le plan socioaffectif.

**La deuxième étape** permet de recueillir des informations sur les types d'évaluation que ce soit l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative ou sommative ou même encore l'autoévaluation. Ensuite, il est possible de choisir un type ou plusieurs types d'évaluation en tenant compte des étapes d'apprentissage, des critères de performance et des activités d'apprentissage mis en place.

**La troisième étape** est une étape de formulation d'objets d'apprentissage. Il s'agit de préciser la cible. Il faut donc choisir les habiletés socioaffectives les plus pertinentes à notre enseignement et formuler de façon claire et précise les comportements attendus que les élèves devront manifester en cours de formation.

**La quatrième étape** demande de choisir les objets d'évaluation en lien avec la cible de formation sur lesquels l'élève s'autoévaluera ou recevra de la rétroaction. Cette étape fait appel aux critères de performance du volet socioaffectif précisés dans les contenus de formation qui apparaissent en annexe de cet ouvrage. Chaque critère de performance est directement associé à l'étape d'apprentissage et précise clairement la tâche que l'élève aura à effectuer. C'est là-dessus que portera l'évaluation. L'élève aura à démontrer une perception..., à dégager une représentation..., à évaluer la qualité de..., à appliquer à des situations professionnelles sa capacité de..., à formuler une synthèse de ses acquis, etc.

## Étapes du processus d'évaluation



**1** Préciser le contexte d'enseignement-apprentissage

**2** Connaître et choisir les types d'évaluation

**3** Formuler les objets d'apprentissage

**4** Choisir les objets d'évaluation en lien avec la formation



## Étapes du processus d'évaluation

### Présentation et discussion des étapes

#### *Éléments significatifs*

Les outils d'évaluation  
L'expérimentation  
L'analyse  
La correction

#### *Description*

**La cinquième étape** nous amène à préparer des outils d'évaluation. Ces outils d'évaluation sont de deux types : certains permettront d'évaluer l'aspect métacognitif de l'apprentissage des attitudes et d'autres vérifieront la capacité de l'élève à manifester des comportements professionnels, il s'agit alors d'évaluer l'aspect pratique de la formation. Les fiches de situation significative et les schémas de concepts sont des outils pertinents et bien adaptés aux étapes de l'apprentissage métacognitif. Par contre, les grilles d'évaluation et le profil de l'élève peuvent être utilisés quand il s'agit d'évaluer les comportements professionnels de l'élève.

**La sixième étape**, quant à elle, permettra de mettre à l'épreuve les outils d'évaluation préalablement construits. Cette implantation du matériel pédagogique devrait se faire graduellement afin de permettre aux enseignants de mieux s'approprier la démarche d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Dans un premier temps, il est souhaitable d'utiliser l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative et ainsi fournir à l'élève une rétroaction efficace tout en l'amenant à se situer face à la démarche d'apprentissage et d'évaluation. Il sera nécessaire à cette étape de mettre à l'essai fréquemment les outils déjà construits, d'observer les résultats obtenus et de noter la réaction de l'élève.

**La septième étape** est une étape qui favorise l'analyse des résultats. Cette analyse fournit une meilleure compréhension de l'élève en situation d'apprentissage et permet de situer l'élève sur un continuum qui caractérise sa capacité à exercer des comportements professionnels adéquats. Les résultats ainsi obtenus reconnaissent ou questionnent les activités d'apprentissage retenues mettant l'accent sur des situations d'apprentissage qui apprennent le transfert et qui privilégient la diversité. D'abord et avant tout faire rechercher et découvrir l'élève.

**La huitième étape** conduit à la mise en oeuvre de correctifs nécessaires quant au déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage ou du choix des outils de régulation. C'est une étape qui peut amener l'enseignant et l'apprenant vers des changements souhaitables favorisant ainsi une meilleure appropriation de la démarche et du matériel d'évaluation. Les retombées sur l'apprentissage de l'élève ne peuvent qu'en être amplifiées.

## Étapes du processus d'évaluation

---



**5** Préparer des outils d'évaluation

**6** Expérimenter les outils d'évaluation

**7** Analyser les résultats

**8** Apporter les correctifs nécessaires

# Chapitre 4

---

Le contexte  
d'enseignement-  
apprentissage  
et d'évaluation

**Objectif du chapitre :**  
Identifier de façon explicite  
les éléments contextuels  
dans le cadre desquels  
l'évaluation des attitudes est  
amenée à se réaliser

**Contenus :**

- 1- Le contexte du prof., aspects conceptuels
- 2- Le contexte du prof., aspects pratiques
- 3- Le contexte de l'élève





## Le contexte du prof : Aspects conceptuels

### Les conceptions, les convictions et les valeurs fondant la pratique de l'évaluation

#### *Éléments significatifs*

Valeurs éducatives  
Conception de l'apprentissage  
Conception de l'enseignement

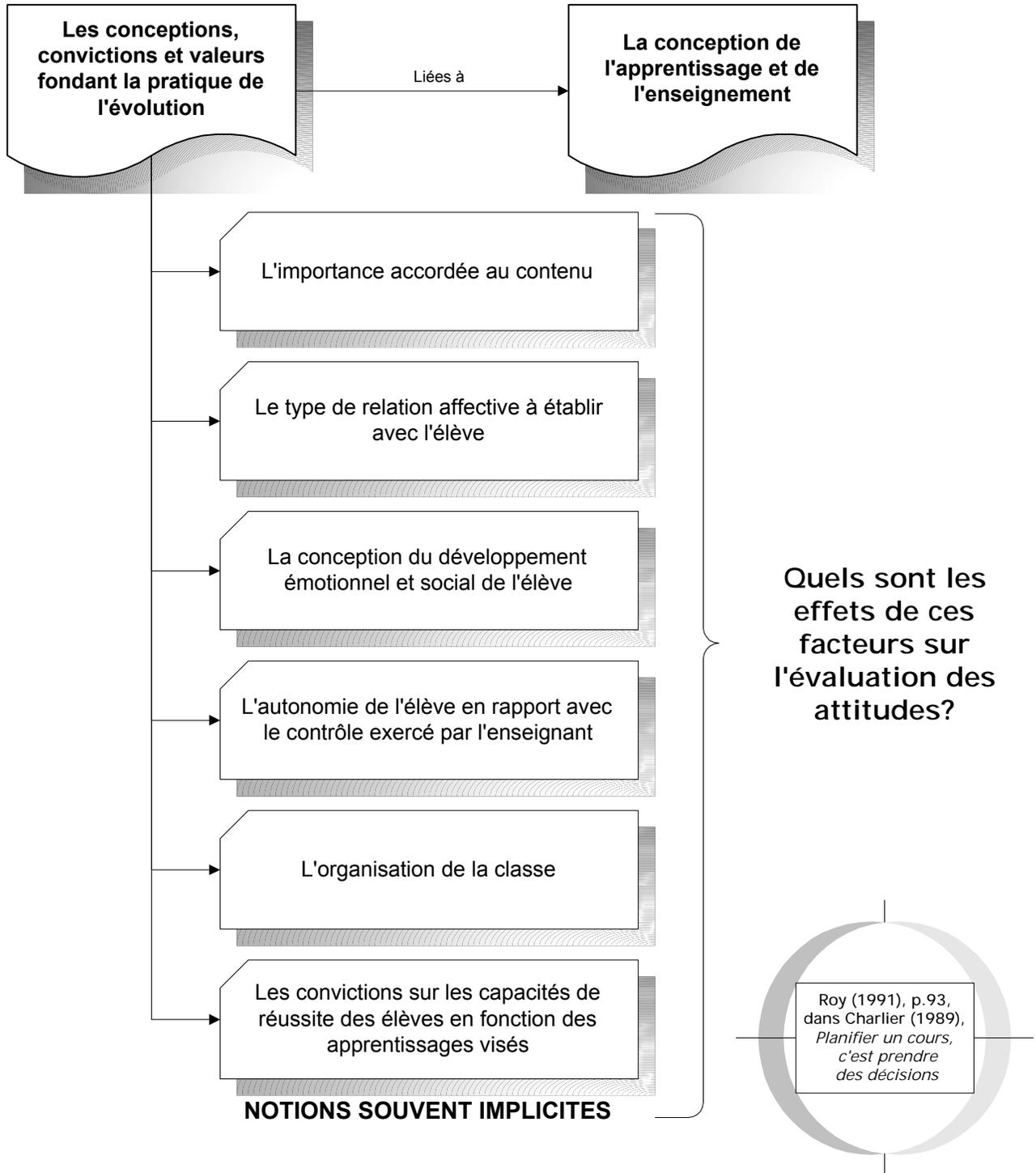
#### *Description*

De nombreux facteurs ont un impact significatif sur l'évaluation des attitudes. Ils font partie du contexte de l'enseignant et sont souvent implicites. Six facteurs ont été retenus et semblent avoir une influence prépondérante sur nos choix de pratiques quant à l'évaluation des attitudes.

Une fois précisé, ces facteurs nous fournissent des indications sur la place qu'occupe l'enseignement des attitudes dans nos cours versus les contenus, le type de relation que nous entretenons avec les élèves, la compréhension que nous avons du développement émotionnel et social de ceux-ci, l'importance et la place que nous accordons à l'autonomie des élèves en classe et la vision que nous avons des capacités de réussite des apprenants.

- Honnêteté intellectuelle
- Clarté et explicitation des facteurs
- Établissement de liens entre valeurs - croyances - attitudes pédagogiques
  
- Tracer le contexte qui nous est propre
- Établir des constats
- Comprendre les impacts de ces facteurs sur l'évaluation des attitudes

# Le contexte du prof : Aspects conceptuels





## Le contexte du prof : Aspects conceptuels

### Les impacts de l'évaluation sur l'activité professionnelle

#### *Éléments significatifs*

---

Modalités d'évaluation  
Activité professionnelle  
État d'esprit de l'enseignant

#### *Description*

---

Le choix des modalités d'évaluation a des retombées importantes sur l'ensemble de l'activité professionnelle de l'enseignant. Il vient dicter le temps à mettre pour la préparation du matériel et des outils d'évaluation, la correction et la rétroaction à fournir à l'élève. Il influence également le curriculum, car trop souvent ce qui n'est pas évalué prend de moins en moins d'importance et devient vite évacuée des objectifs de cours. Enfin, il a un impact certain sur la cohérence de la formation donnée aux élèves dans le cadre d'un programme.

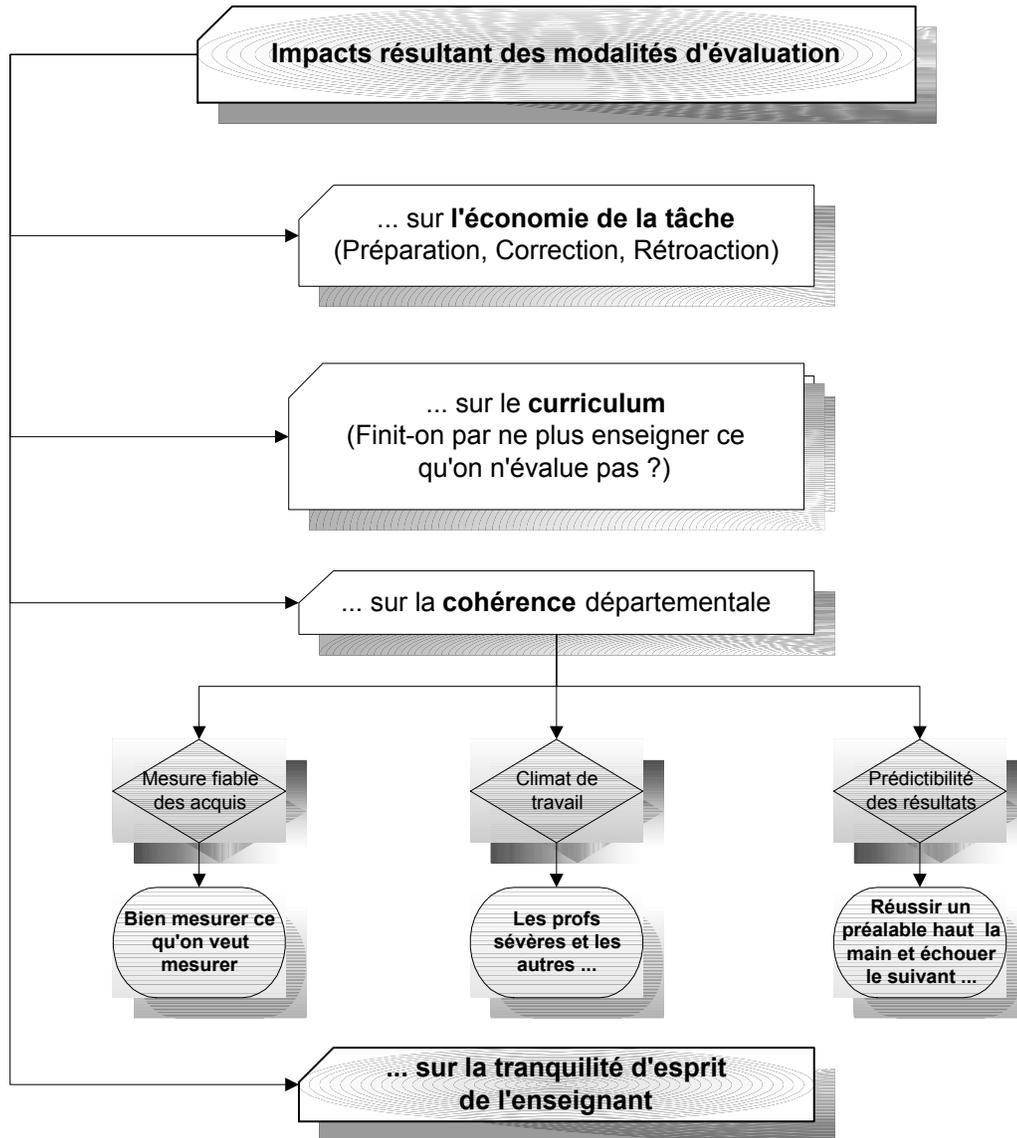
Évaluer des attitudes demande de tenir compte de façon réaliste du temps dont on dispose d'abord pour mettre sur pied des activités d'apprentissage qui permettront à l'élève de développer des attitudes professionnelles (voir : *L'enseignement des attitudes*) ensuite d'intégrer cet enseignement aux contenus cognitifs des cours et, enfin, de bâtir des outils d'évaluation diagnostiques, formatifs et sommatifs qui fourniront à l'élève une rétroaction régulière. Mieux vaut cibler un moins grand nombre d'attitudes mais s'assurer qu'elles sont bien liées aux contenus et que les élèves ont la possibilité de les travailler que ce soit lors de laboratoires, d'activités pratiques ou de stages.

Une répartition des activités d'apprentissage et des activités d'évaluation des attitudes dans plusieurs cours ou stages d'un programme permet de meilleurs acquis chez l'élève, favorise une meilleure cohérence tout en partageant la responsabilité auprès de plusieurs enseignants.

# Le contexte du prof : Aspects conceptuels



## Les impacts de l'évaluation sur l'activité professionnelle



D'Amour, (1993). Collectif



## Le contexte du prof : Aspects conceptuels

### Les impacts de l'évaluation sur l'activité professionnelle

#### *Éléments significatifs*

---

Résultats de l'évaluation  
Retour critique  
Perfectionnement pédagogique

#### *Description*

---

Les résultats d'évaluation, en plus de fournir de précieux indices sur les acquisitions des élèves, nous amènent à analyser la pertinence, l'efficacité et le réalisme des modalités d'évaluation, des objectifs poursuivis et des stratégies pédagogiques retenues. Ils nous permettent d'apporter, si nécessaire, des modifications et favorisent souvent l'identification de besoins précis de perfectionnement.

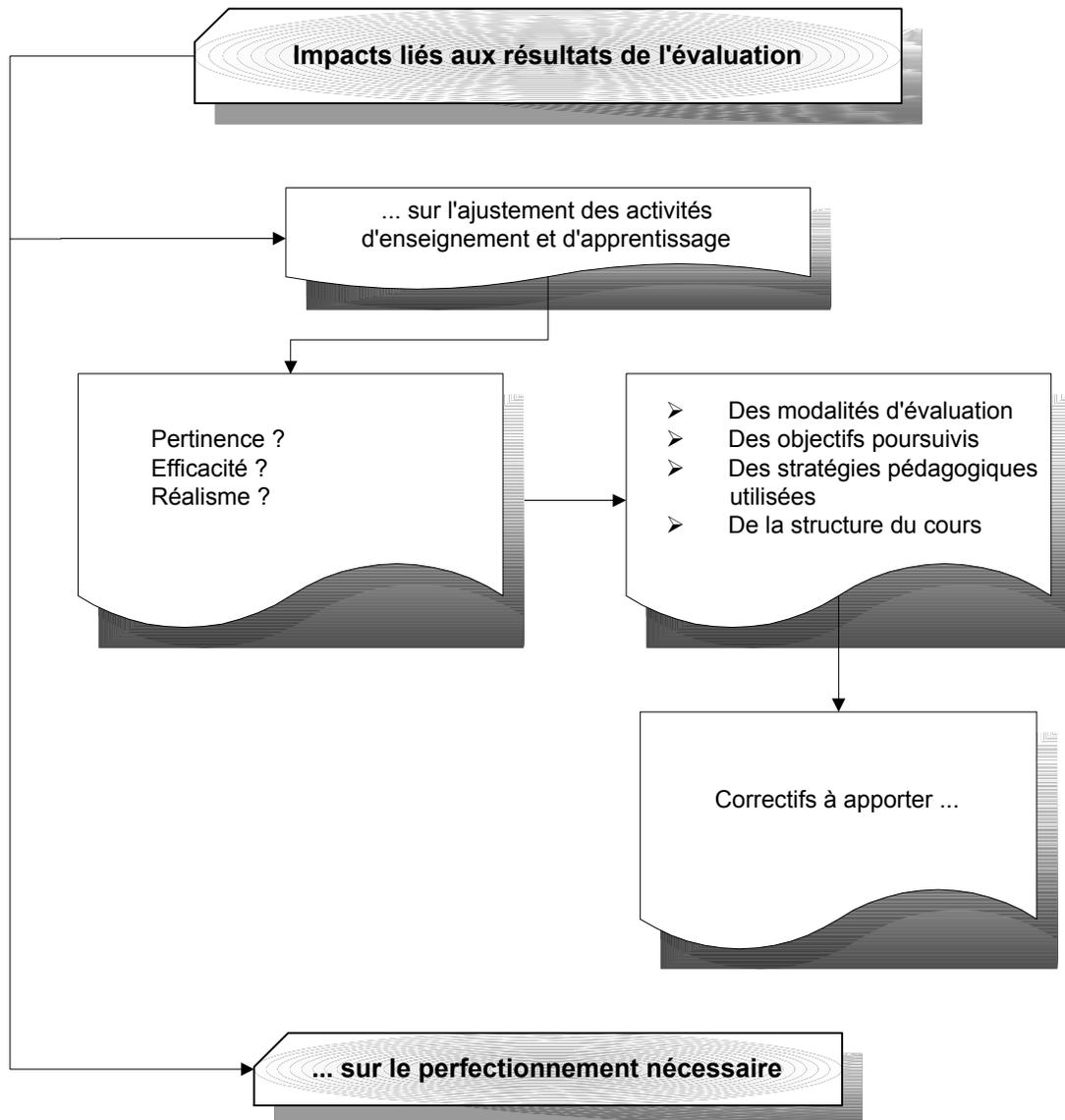
Re-questionner les objectifs socioaffectifs déjà identifiés en début de cours est un des éléments du retour critique. Il permet de préciser davantage les comportements attendus que l'on souhaite voir manifester chez les élèves en tenant compte des exigences professionnelles et du contexte d'enseignement-apprentissage. Un autre élément important de la démarche nous amène à vérifier la cohérence entre les activités d'apprentissage retenues, les étapes d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation. Elle permet de choisir certains types d'évaluation (diagnostique, formatif, sommatif) plutôt que d'autres en fonction des buts poursuivis. Qu'il s'agisse d'évaluer le processus ou le comportement, les outils d'évaluation devront être adaptés et permettre d'évaluer ce qu'on veut bien évaluer.

Évaluer des attitudes demande donc de faire des choix que ce soit en terme de contenus, d'activités d'apprentissage, de stratégies d'enseignement, d'outils d'évaluation et de questionner ces choix. C'est avant tout une démarche réflexive qui exige un perfectionnement continu.

# Le contexte du prof : Aspects conceptuels



## Les impacts de l'évaluation sur l'activité professionnelle



D'Amour, (1993). Collectif



## Le contexte du prof : Aspects pratiques

### Les perceptions et les sentiments face à l'évaluation

#### *Éléments significatifs*

Préoccupations pédagogiques  
Exigences éthiques  
Insatisfaction  
Exigences professionnelles

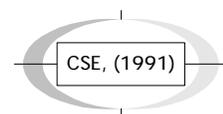
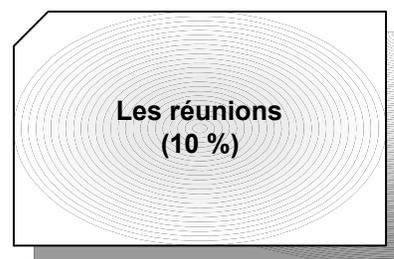
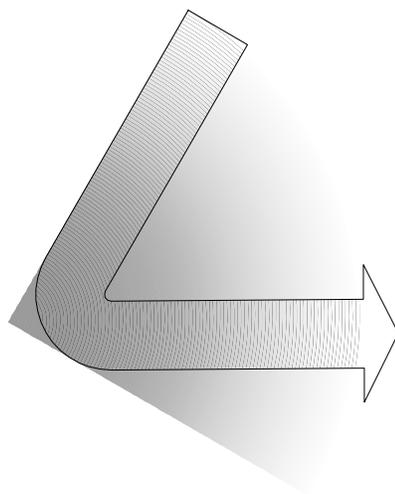
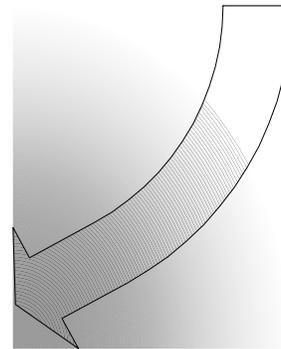
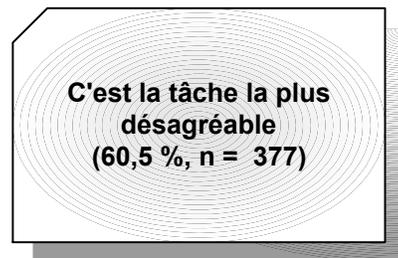
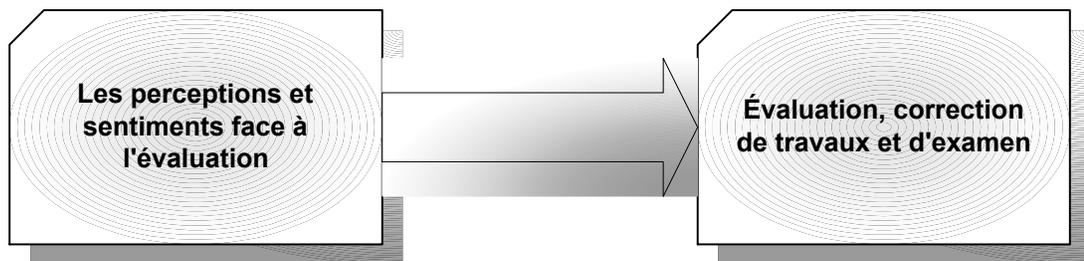
#### *Description*

Plusieurs enseignants éprouvent de nombreux désagréments à devoir évaluer. La correction des travaux et des examens apparaît souvent comme un tâche répétitive et laborieuse sans grande satisfaction. Cela demeure pour plusieurs une source de préoccupations constantes qui suscite des problèmes d'éthique. Conscients de l'impact qu'ont les notes sur les élèves, les enseignants demeurent soucieux d'évaluer le plus justement possible, sans toujours y parvenir.

Dans un contexte d'évaluation des attitudes, la tâche d'évaluateur pourrait sembler pour plusieurs plus lourde, plus complexe et empreinte de questionnements éthiques. Il nous apparaît donc essentiel de préciser certaines étapes clé du processus d'évaluation. Il est très important, au point de départ, de bien clarifier les objets d'évaluation du domaine socioaffectif qui sont en lien direct avec les exigences professionnelles. Ces objets d'évaluation traduits en comportements attendus observables et mesurables deviennent alors le matériel de base à la création d'outils d'évaluation. Ils précisent de façon univoque sur quoi porte l'évaluation et, de ce fait, simplifient le travail du correcteur. Enfin, des activités d'apprentissage structurées de façon à permettre à l'élève de réfléchir sur ses gestes professionnels et d'adopter des comportements adéquats favorisant une rétroaction régulière, amènent celui-ci à vivre une démarche progressive où il devient graduellement responsable de sa formation. Cette étape, tout en permettant à l'élève de devenir plus autonome, favorise l'auto-évaluation.

Le fait de préciser certaines étapes du processus d'évaluation peut permettre une meilleure cohérence au niveau des exigences d'évaluation, peut amener l'élève à se responsabiliser davantage et, enfin, peut rendre le travail du correcteur plus satisfaisant.

## Le contexte du prof : Aspects pratiques





## Le contexte du prof : Aspects pratiques

### Les activités d'apprentissage : deux voies possibles

#### *Éléments significatifs*

Planification d'enseignement  
Création de situations d'apprentissage  
Utilisation des contextes d'enseignement-apprentissage présents

#### *Description*

Les activités d'apprentissage qui permettent une démarche d'apprentissage du volet socio-affectif chez l'élève peuvent être de deux ordres. L'enseignant peut choisir de planifier des activités où il créera de toute pièce des situations d'apprentissage telles que des mises en situation, des jeux de rôles, des travaux pratiques ou des activités de laboratoires. Il peut également utiliser des situations déjà présentes dans le contexte d'enseignement. Ces situations n'étant pas planifiées à l'avance apparaissent de façon spontanée et sont reprises par l'enseignant à des fins pédagogiques.

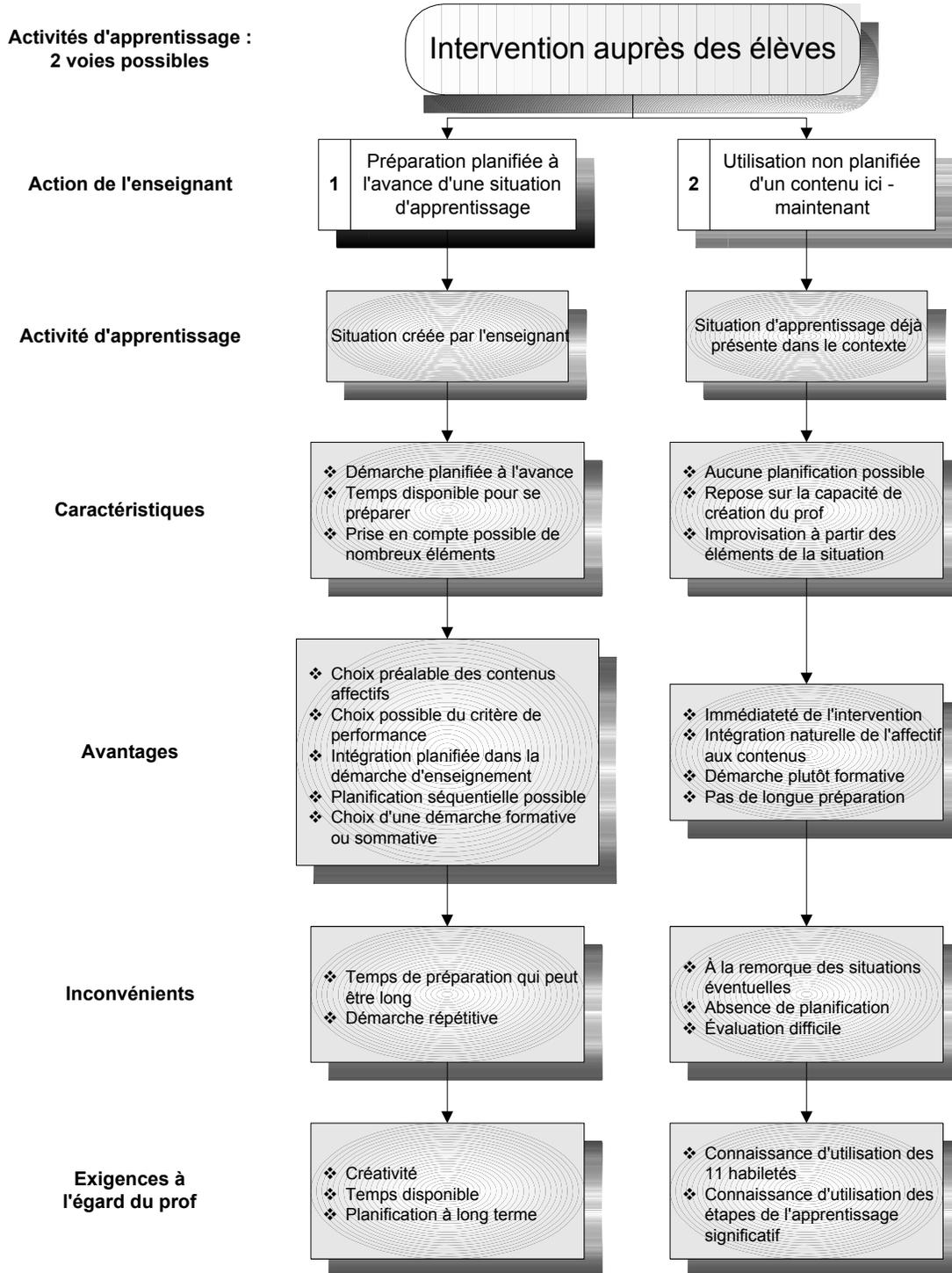
Dans un contexte d'enseignement-apprentissage socioaffectif, la planification d'activités d'apprentissage semble être une étape nécessaire à l'enseignant. Car elle permet une meilleure intégration des concepts et du matériel pédagogique liés à ce type d'enseignement, elle favorise une meilleure cohérence entre les contenus affectifs et cognitifs et elle crée une séquence progressive dans les apprentissages. Il est donc évident qu'une planification à long terme a des retombées importantes sur la tranquillité d'esprit des enseignants en fournissant un cadre de référence propice à une évaluation de qualité. Par contre, l'utilisation au pied levé de situations d'apprentissage présentes dans le contexte d'enseignement est une approche très valable qui demande une bonne maîtrise des contenus, des objectifs affectifs et cognitifs et des étapes d'apprentissage. Elle permet évidemment de profiter de tous les moments pour faire progresser les élèves.

Le jumelage de ces deux approches nous apparaît être un compromis très intéressant. Il permet une bonne structuration de l'enseignement tout en laissant place à l'improvisation suggérée par de nombreuses situations d'apprentissage non planifiées.

# Le contexte du prof : Aspects pratiques



Activités d'apprentissage :  
2 voies possibles





## Le contexte du prof : Aspects pratiques

### Des facteurs déterminants

#### *Éléments significatifs*

Contexte d'enseignement  
Contexte des élèves  
Étapes de l'apprentissage significatif

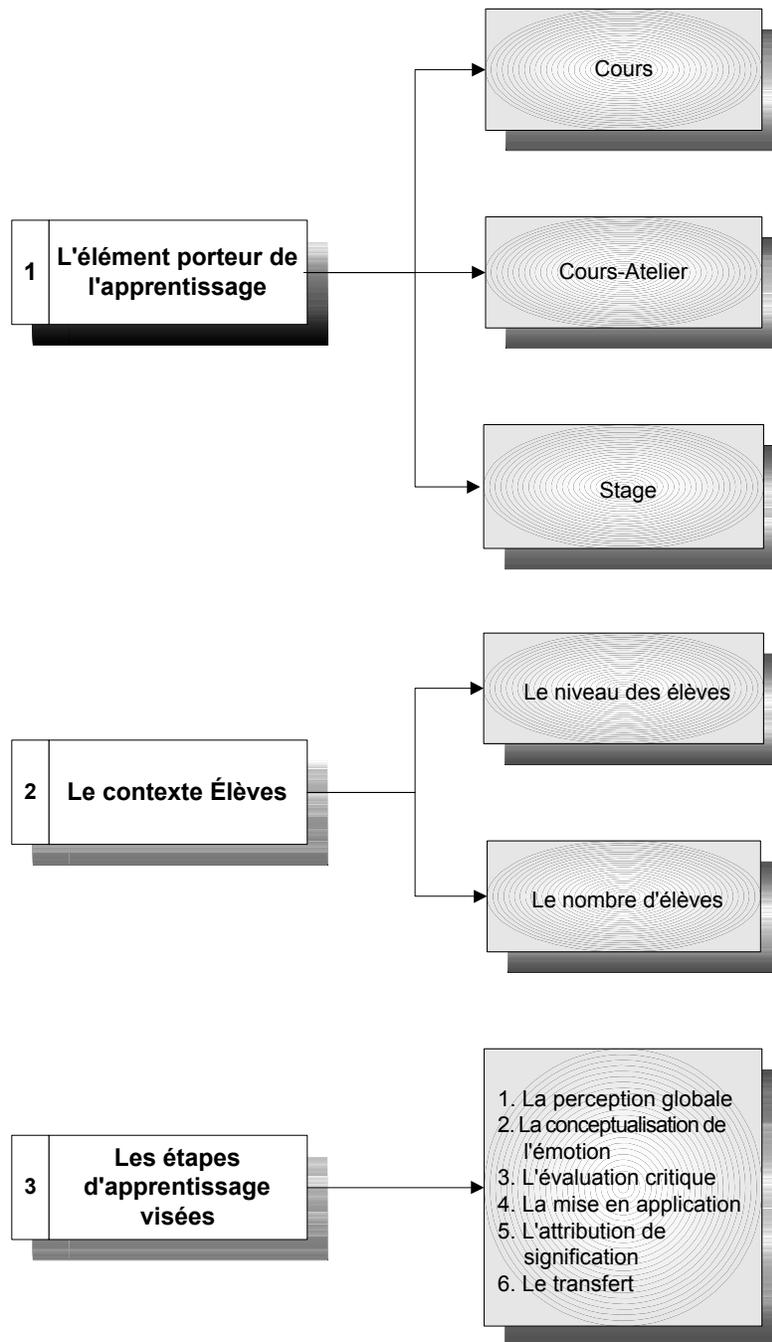
#### *Description*

Avant même de planifier des activités d'apprentissage et de songer à évaluer, des choix s'imposent. En effet, on se doit de préciser dans quel cours, cours-atelier ou stage il sera question d'enseignement et d'évaluation des attitudes. Quel sera le niveau et le nombre d'élèves qui participeront à ces activités et quelles seront les étapes d'apprentissage qui seront vues en classe ou en stage. Ces décisions ont un impact certain sur la planification d'enseignement, sur la structuration du cours ou du stage et sur la cohérence au sein du programme.

Préciser les étapes d'apprentissage significatif nous semble être le point de départ à la planification d'enseignement ainsi qu'à l'élaboration d'outils d'évaluation des attitudes. Il permet de clarifier pour chacune des étapes la démarche que l'élève devra entreprendre, les critères de performance retenus et le contexte de réalisation dans lequel se fera les apprentissages socio-affectifs. Ces étapes sont progressives et se situent de la perception globale au transfert en permettant à l'élève de se construire par lui-même, de façon active et responsable une représentation affective de ce qu'il est comme futur professionnel. Les premières étapes du processus amènent l'élève à identifier et à analyser clairement, au moyen d'un vocabulaire approprié, l'impact qu'exercent sur lui les émotions qu'il ressent dans une situation professionnelle. Le processus demande à l'élève d'évaluer son action et de la comparer aux exigences professionnelles. L'élève recherche ensuite par lui-même des moyens concrets afin d'apporter des changements appropriés à ses comportements. L'apprentissage se complète par la mise en application des moyens retenus dans le but d'améliorer l'intervention.

Nous croyons qu'en répétant ces étapes dans différents contextes d'apprentissage, l'élève transforme ses structures affectives et cognitives et devient plus apte à transférer ses acquis dans des situations plus complexes par l'adoption de comportements socioaffectifs professionnels appropriés.

# Le contexte du prof : Aspects pratiques





### Les perceptions et les sentiments des élèves face à l'évaluation

#### *Éléments significatifs*

L'image de soi scolaire

La sécurité ou l'insécurité de l'élève dans une situation d'évaluation

L'obligation de réussite et les conséquences de l'échec

La perception par les élèves de l'arbitraire présent dans une situation d'évaluation

#### *Description*

La vision intérieure que l'élève a de lui-même détermine pour une bonne part sa perception d'une situation d'évaluation. Cette image de soi scolaire s'est construite au fil des réussites et des échecs, des encouragements reçus ou de l'indifférence des personnes significatives de son entourage. Avant même d'entreprendre tout travail préparant à l'évaluation, l'image de soi scolaire aura déjà suggéré à l'élève les possibilités d'une réussite ou d'un échec appréhendé.

La pression à la réussite, exercée par les groupes sociaux auxquels appartient l'élève (la famille, les amis, les autres élèves du groupe), de même que le contexte et les obligations économiques contribuent également à façonner la perception que les élèves ont de l'évaluation. Il est donc peu surprenant que certains élèves ne débordent pas d'enthousiasme à l'annonce d'une activité visant à évaluer leurs connaissances ou leurs habiletés !

L'annonce d'un projet d'évaluation des attitudes dans un programme de formation suscitera cependant des craintes d'un autre ordre. L'objet évalué ne se présente pas sous la forme d'un savoir traditionnel : il n'y a donc pas d'expériences de réussites ou d'échecs antérieurs auxquels se référer. C'est l'inconnu, avec toute l'insécurité qui y est naturellement associée. Les préjugés et les lieux communs reliés à cette dimension de l'individu ne tarderont pas à faire également surface : « Les attitudes, ça ne s'évalue pas ! C'est quelque chose de personnel ! » Somme toute, accepter que l'évaluation spécifique de certaines attitudes fasse partie d'un processus global d'évaluation constitue pour l'élève un risque supplémentaire de subjectivité et de préjudice à sa réussite.

Avant de procéder à l'évaluation d'attitudes professionnelles, il est absolument nécessaire de familiariser l'élève à l'importance de celles-ci. Nous devons également faire la démonstration qu'avec notre aide, il peut s'engager avec succès dans un processus de développement et d'acquisition d'attitudes professionnelles pertinentes.

## Le contexte de l'élève

---



### Les perceptions et les sentiments des élèves face à l'évaluation

« Une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout peut causer d'importants préjudices. »

« Une perte du sens de l'évaluation, reposant trop sur la subjectivité de chacun, est aussi source de préjudices. »

...parce qu'en arrière-plan,  
il y a toujours le  
**POUVOIR DES NOTES**  
sur la réussite du cours,  
sur l'acceptation à l'Université,  
sur l'obtention d'un emploi ...



## Les modalités d'évaluation et les attitudes de l'évaluateur

### *Éléments significatifs*

La démonstration de la pertinence de l'apprentissage des attitudes  
 La cohérence au sein du programme  
 La confiance de l'enseignant dans les possibilités de réussite de l'élève

### *Description*

L'identification de certaines modalités ou attitudes questionnables citées par les élèves dans un contexte d'évaluation des apprentissages cognitifs est tout aussi pertinente lors de l'évaluation des apprentissages d'ordre affectif. Les contenus de tous ordres (cognitif, moteur et affectif) trouveront difficilement preneurs si l'enseignant ne leur donne pas, de façon très explicite, une signification dans la démarche de formation que l'élève a entrepris. La fameuse question : « À quoi ça sert ? » est un bon indicateur des difficultés que peut avoir un élève à établir par lui-même la pertinence d'un contenu et à le relier aux connaissances ou aux expériences antérieures déjà acquises. Un solide inventaire, dûment validé par le milieu, des exigences professionnelles liées à l'exercice d'une tâche, à la fois en termes de savoir-faire et d'attitudes, constitue le meilleur outil pour sensibiliser les élèves à l'importance des apprentissages à réaliser. Non seulement une tâche professionnelle s'effectue-t-elle à partir d'un certain savoir-faire technique, mais elle se réalise également à partir d'un répertoire d'attitudes acquises et utilisées de façon appropriée selon le contexte. Une sensibilisation des élèves à toutes les dimensions associées à une tâche (y compris la dimension affective) constitue donc une procédure de clarification, d'attribution de signification et de motivation qui doit être utilisée régulièrement.

Les élèves soulignent la nécessité d'une forme de cohérence dans les pratiques d'évaluation. Cette préoccupation trouve son écho chez les enseignantes et enseignants qui ont participé de façon expérimentale à l'implantation de l'enseignement des attitudes. La très grande majorité croit nécessaire que des discussions départementales soient entreprises et qu'un consensus soit établi pour mettre sur pied une démarche d'enseignement et d'évaluation des attitudes. Unanimement, ils croient que le partage d'une pratique cohérente accroîtra la qualité des résultats atteints par les élèves.

L'élève n'a que peu de points de repère ou d'expériences antérieures pour prévoir ses possibilités de réussite lorsque l'évaluation porte sur des attitudes professionnelles. Il est donc souhaitable de préciser avec eux les motifs d'une telle évaluation, les contenus évalués et la procédure employée.

## Le contexte de l'élève



Modalités ou attitudes questionnables des évaluateurs, d'après les élèves

Donner l'impression que le but de l'activité, c'est l'évaluation plutôt que l'apprentissage

Une grande variation dans les approches, les modalités d'évaluation, des approches contradictoires d'un prof à l'autre...

Annoncer la probabilité de résultats faibles (moyenne basse et/ ou beaucoup d'échecs)

CSE, (1995).



### Les modalités d'évaluation et les attitudes de l'évaluateur

#### *Éléments significatifs*

L'évaluation formative et l'évaluation sommative  
 La distribution des points  
 Des critères de correction explicites

#### *Description*

Puisque l'enseignement et l'évaluation des attitudes professionnelles sont des domaines relativement nouveaux, autant pour les enseignants que pour les élèves, il paraît souhaitable de laisser à chacun une période d'adaptation avant d'en arriver à une évaluation sommative formelle. L'évaluation formative fournira à l'enseignant d'excellents indices sur les procédures d'enseignement et d'évaluation qu'il aura mis en place et particulièrement sur la clarté de ses exigences et le processus d'acquisition progressif de l'élève. Chaque partie pourra donc en quelque sorte se « pratiquer » et développer les habiletés nécessaires, que l'évaluation sommative permettra ensuite de reconnaître.

La distribution des points fait d'abord ici référence à la répartition, par exemple, des évaluations tout au long d'un trimestre. Conformément au paragraphe ci-dessus, lorsque l'expérience est nouvelle, l'évaluation sommative devrait normalement s'exercer davantage dans la deuxième moitié du trimestre. Par contre, lorsque des cours et/ou des stages antérieurs ont déjà permis d'instaurer une telle pratique, il devient alors facile de procéder relativement rapidement à des évaluations sommatives. Le second aspect de la distribution des points nous amène à considérer la proportion des points accordés respectivement au domaine affectif (les attitudes), au domaine cognitif (les connaissances) et au domaine moteur (les habiletés physiques). Un examen de l'importance relative de la maîtrise à acquérir par l'élève dans chacun de ces domaines pour assurer la réussite du cours, de l'atelier ou du stage devrait permettre d'élaborer une distribution adéquate des points.

Dans la perspective où nous définissons une attitude comme étant la tendance à adopter, dans des circonstances plutôt similaires, un ensemble de comportements relativement stables, il devient évident que l'évaluation d'une attitude passe automatiquement par la vérification de la manifestation d'un comportement attendu clairement défini. La formulation claire des comportements attendus permet d'éviter les ambiguïtés et les quiproquos. Elle permet également de préciser de façon explicite les attentes manifestées à l'égard de l'élève qui possède ainsi une représentation claire de ce qu'il doit réaliser.

## Le contexte de l'élève



Modalités ou attitudes questionnables des évaluateurs, d'après les élèves

Beaucoup de petites tranches de sommatif à peu de points

Banalisation des apprentissages : donner des points pour la présence

Des instruments d'évaluation ou des exigences de correction qui ne correspondent pas aux objectifs d'apprentissage : des colles, la nécessité d'une approche conformiste



### Les souhaits des élèves

#### *Éléments significatifs*

Rigueur  
Responsabilité  
Complicité  
Rétroaction

#### *Description*

D'après une étude menée auprès d'élèves de niveau collégial par le Conseil supérieur de l'éducation (1995), sur les conditions de réussite au collégial, les apprenants formuleraient de façon précise des souhaits face aux enseignants. Ils veulent travailler avec des formateurs rigoureux, complices, exigeants, respectueux de la démarche d'apprentissage de l'élève et soucieux de fournir une rétroaction régulière et abondante.

Plusieurs de ces conditions de réussite sont corroborés par les enseignants qui ont implanté le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif. (Grisé et Trottier, 1999). Afin de s'assurer que les élèves reconnaissent l'importance de développer des attitudes professionnelles, s'engagent dans une démarche d'apprentissage progressive et utilisent adéquatement la rétroaction fournie par l'enseignant, les formateurs ont observé qu'il était essentiel de présenter clairement la démarche d'apprentissage du domaine socioaffectif, son utilité ainsi que les exigences liées au développement d'habiletés professionnelles. Ils ont noté également que la démarche d'apprentissage favorisait le développement de la prise en charge personnelle de l'élève en le responsabilisant devant ses nouveaux apprentissages. L'élève devient un apprenant réflexif qui questionne ses attitudes, les compare avec les exigences professionnelles et choisit des moyens concrets afin d'améliorer ses comportements. C'est là qu'une rétroaction substantielle faite dans un climat de confiance empreint d'une saine complicité prend tout son sens. En effet, les enseignants observent que dans un tel contexte, les élèves utilisent davantage la rétroaction.

La rétroaction constitue une étape essentielle à la formation. Elle fournit des éléments clés à l'élève qui l'amènent à adopter des comportements de plus en plus professionnels et à réutiliser ses acquis dans des contextes où le niveau de difficulté est plus complexe.

## Le contexte de l'élève



### Les souhaits des élèves

Des profs capables de rigueur, aussi exigeants envers eux qu'envers les élèves

Des profs complices plutôt que des juges

Des profs traitant les élèves en adultes et non en bébés

Un climat de confiance et de respect mutuel

Des exigences raisonnables

Des exigences liées au développement et non au contrôle

Des consignes claires, avec un sens et une utilité manifestes

La reconnaissance d'une démarche d'apprentissage qui autorise le droit à l'erreur (elle-même source d'apprentissage)

Une rétroaction substantielle, donnée au bon moment

CSE, (1995).  
Collectif, Perfoma (1996).



### Des terrains affectifs délicats

#### *Éléments significatifs*

La notion de justice  
L'image de soi  
La relation prof-élève

#### *Description*

Les élèves reconnaissent l'importance de la rétroaction dans le processus d'apprentissage. Par contre, ils demeurent sensibles à la subjectivité inévitable des formateurs qui pourrait leur causer préjudice, à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes après une évaluation et au rôle joué par l'enseignant dans ce contexte. Ils aimeraient être traités de façon juste, avoir du temps pour intégrer leurs apprentissages avant d'en assumer un autre et se retrouver en présence d'un enseignant qui peut les guider tout aussi bien que les évaluer.

Ces trois dimensions qui préoccupent les élèves sont des composantes importantes du contexte d'évaluation dont il faut tenir compte quand il s'agit d'évaluer des attitudes. Car évaluer des attitudes, c'est en partie porter un jugement sur un ensemble de comportements attendus que l'élève manifeste plus ou moins et qui démontrent ou pas une capacité à exercer une fonction professionnelle. Donc, ce jugement, pour être juste, doit s'appuyer sur des comportements très clairs et très précis qui sont univoques et qui portent le moins possible à interprétation, celle-ci pouvant générer facilement un sentiment diffus d'avoir été traité injustement.

L'effet de l'évaluation sur l'image que l'élève a de ses propres capacités, et donc de sa propre valeur, est particulièrement accentué lorsqu'on procède à une évaluation dans le domaine des attitudes. Les raisons d'ordre affectif qui poussent l'élève à réagir d'une certaine façon à un objet d'apprentissage peuvent évoluer, mais lentement, et souvent au prix d'efforts considérables investis dans des expériences qui ont une portée significative. La prise en compte de façon respectueuse des besoins et des capacités d'adaptation individuelles est un préalable absolu qui permettra d'éviter les résistances et les blocages.

Le rôle de l'enseignant, dans le domaine affectif, doit donc être adapté à la démarche qu'il tente d'amener l'élève à réaliser. Il ne peut pas être seulement un expert critique de contenu. Il doit se sensibiliser au processus de changement de la valorisation que l'élève apporte à de nouveaux objets et à de nouveaux comportements qui lui sont proposés. Une bonne compréhension du processus d'apprentissage et des possibilités régulatrices de l'évaluation pourra en faire un guide significatif et éclairé.

## Le contexte de l'élève



### Trois terrains affectifs délicats

#### La notion de justice

1. Poser un jugement valable...
2. ... avec une certaine subjectivité inévitable...
3. Tout en traitant chacun de façon juste et équitable

#### L'image de soi chez l'élève

1. L'élève vient à peine de réussir, parfois avec difficulté, un apprentissage...
2. ... et sans avoir le temps de s'en réjouir, il doit s'attaquer à l'apprentissage suivant...

#### La conciliation du rôle de guide et du rôle de juge chez le prof

❖ L'élève : « Si je lui montre que je n'ai pas compris, va-t-il baisser mes notes ? »

❖ Le prof : « Comment être un soutien cognitif et affectif significatif, mais demeurer assez distant pour être lucide ? »

CSE, (1995).  
Collectif, Perfoma (1996).

## Chapitre 5

---

Les objectifs  
de l'évaluation :  
former et / ou  
sanctionner ?

Objectif du chapitre :  
Clarifier les moyens, les  
tendances et les enjeux de  
l'évaluation des attitudes

**Contenus :**

- 1- L'évaluation diagnostique
- 2- L'évaluation formative
- 3- L'évaluation sommative
- 4- Les changements de perspectives dans l'évaluation des apprentissages





## L'évaluation diagnostique

### Notions théoriques

#### *Éléments significatifs*

Forces et difficultés des élèves  
Besoins de formation des élèves  
Adaptation de l'enseignement

#### *Description*

Le rôle assumé par ce type d'évaluation ne se limite pas au dépistage des élèves en difficulté. Le diagnostic permet de découvrir les aptitudes, les capacités, les connaissances des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études. À partir des résultats obtenus, le rôle diagnostique de ce type d'évaluation peut être assumé de diverses façons. Certaines décisions peuvent permettre à un ou plusieurs élèves de s'engager dans une démarche dont le but est de les aider à mieux s'adapter au contexte pédagogique. D'autres décisions vont plutôt amener une adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. L'évaluation diagnostique peut être utilisée à des moments-clé d'un cours ou d'une séquence importante d'enseignement et d'apprentissages: avant que ne débute la séquence et pendant le déroulement même de cette séquence.

Dans un contexte d'apprentissage des attitudes où il est souhaitable que l'élève se sente responsable de sa formation, l'évaluation diagnostique revêt une importance prépondérante. En effet, elle permet à l'élève de faire le point sur ses acquis, d'identifier clairement les habiletés professionnelles à travailler en fonction des exigences professionnelles et de cibler des comportements à développer qui deviendront des cibles d'apprentissage. Ce type d'évaluation fournit également à l'enseignant des informations pertinentes sur la capacité des élèves à manifester des attitudes professionnelles en contexte d'apprentissage. Ces informations vont possiblement amener l'enseignant à revoir les séquences d'enseignement et à ajuster les activités d'apprentissage en fonction du niveau des élèves. Enfin, l'évaluation diagnostique permet en cours de formation de vérifier la progression des élèves.

Des outils d'évaluation adaptés (voir chap. 7) pourront être utilisés autant par l'élève que par l'enseignant et permettront de tracer le portrait de l'élève au début et en cours de formation. Il s'agit de bien identifier les prédispositions des élèves face à ce type d'enseignement ainsi que leurs habiletés à manifester des attitudes professionnelles.

## L'évaluation diagnostique



L'évaluation diagnostique permet de...

**1.**  
... détecter si un élève possède ou non les aptitudes, les capacités et les connaissances nécessaires pour suivre une formation donnée

**2.**  
... d'orienter l'élève vers une démarche de formation d'appoint si nécessaire

**3.**  
... d'ajuster la démarche de formation



## Notions théoriques

### *Éléments significatifs*

Évaluation des acquis  
Objectifs de formation  
Choix de moyens appropriés

### *Description*

L'évaluation formative des élèves et des apprentissages se situe pendant le déroulement même d'un cours ou d'une séquence importante de ce cours. Le but de l'évaluation formative n'est pas de juger ou de classer l'élève. Les fonctions essentielles de ce type d'évaluation sont la rétroaction et la prescription de correctifs (Bloom et coll., 1981).

L'évaluation formative permet entre autre de faire cheminer ou non un élève d'une étape à une autre. Par contre, ce n'est pas la seule fonction de l'évaluation formative. Pour les élèves qui progressent sans difficulté particulière, la confirmation de leur maîtrise au moyen de tests formatifs constitue un renforcement continu et une source importante de motivation. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés en cours de route, les tests peuvent permettre d'identifier leur niveau d'acquisition en fonction des objectifs de la formation, de comprendre ce qui ne va pas et de se donner les moyens pour atteindre ces mêmes objectifs d'apprentissage. Pour l'enseignant, le taux de succès ou d'insuccès à un test formatif peut servir d'indicateur de l'efficacité de la démarche pédagogique, de la suffisance du temps alloué à l'apprentissage ou de la pertinence du matériel utilisé.

L'apprentissage des attitudes, étant un apprentissage progressif qui s'échelonne sur une période de temps assez longue, doit être ponctué de moments de rétroaction qui ont comme but premier de fournir à l'élève suffisamment d'informations sur ses comportements professionnels acquis ou en voie d'acquisition. Ces moments de rétroaction peuvent être répartis tout au long de la formation à la suite d'activités d'apprentissage où l'élève aura à manifester des comportements professionnels d'ordre socioaffectif adaptés à la situation d'apprentissage. Il sera alors possible de tracer un portrait des habiletés professionnelles de l'élève.

Ce portrait fournit suffisamment d'informations pour favoriser, chez l'élève, une prise de conscience de son niveau de compétence. Il pourra ensuite le comparer aux exigences professionnelles souhaitées et identifier des moyens concrets lui permettant d'atteindre les objectifs de formation.

# L'évaluation formative



En cours d'enseignement ou d'apprentissage, l'évaluation formative permet...

1 ... de vérifier la progression d'un élève vers un objectif préalablement défini

2 ... d'aider la personne en formation

- ❖ à savoir ce qu'elle sait
- ❖ à comprendre ce qui fait qu'elle ne comprend pas
- ❖ à déterminer ce qu'il faut apprendre
- ❖ à utiliser les moyens appropriés



## L'évaluation sommative

### Notions théoriques

#### *Éléments significatifs*

Bilan des acquisitions  
Informations comparatives  
Réussite ou échec  
Retour critique

#### *Description*

Les buts de l'évaluation sommative sont reliés au classement (*grading*), à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. L'évaluation sommative peut également servir à la recherche de nature pédagogique, pour ce qui est de l'évaluation de l'enseignement. Ce type d'évaluation est caractérisé essentiellement par un « jugement » posé sur l'élève ou sur le programme d'études et ce, seulement après que l'apprentissage ou l'enseignement ont eu lieu. Le moment de l'évaluation sommative se situe donc à la fin d'une étape, d'un cours ou d'un programme d'études, selon la période d'enseignement et d'apprentissage considérée (Bloom et coll., 1981).

L'évaluation sommative permet d'établir, de façon plus générale, le degré auquel les objectifs d'un cours ou d'une partie importante de celui-ci ont été atteints. La préparation des instruments de mesure et d'évaluation est différente de ceux de l'évaluation formative. Les tests sommatifs contrairement aux tests formatifs doivent sanctionner des apprentissages dans une perspective de classement. L'évaluation sommative ne nécessite pas un grand nombre d'observations, celles-ci ayant été faites précédemment dans un contexte d'évaluation formative. La plupart du temps, l'évaluation sommative sera réalisée au moyen de deux ou trois examens administrés pendant le déroulement du cours. En évaluation des attitudes, ces tests ou examens consistent à vérifier chez les élèves la manifestation fréquente de comportements attendus dans des contextes professionnels (stages, simulation, jeu de rôles...). Ces comportements ayant été au préalable précisés et étant reliés directement à la fonction de travail d'un futur professionnel. Il faudra donc, dans certains cas, créer des mises en situation professionnelle et des outils d'évaluation qui permettront d'évaluer ces comportements (voir Chap. 7).

Ce type d'évaluation pourrait fournir à l'élève et à l'enseignant un profil personnel d'habiletés socioaffectives où le niveau de réussite pour chaque habileté y est clairement indiqué traçant ainsi l'ensemble des acquisitions de l'élève à des moments précis de sa formation. Nous verrons au chapitre 7 comment bâtir ce profil.

## L'évaluation sommative

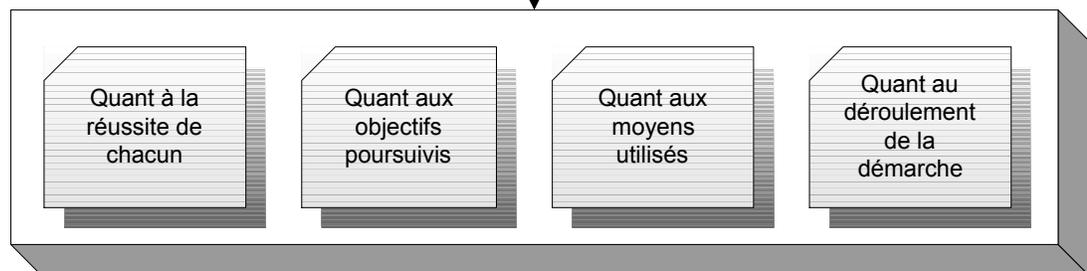


L'évaluation sommative permet

1 ... de fournir un bilan du niveau ou des acquisitions des élèves

2 ... de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier, de les classer

3 ... de prendre des décisions à la fin d'une période d'enseignement - apprentissage





## Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages

### La nature des objets évalués

#### *Éléments significatifs*

Influence du constructivisme  
Influence du cognitivisme  
Intégration  
Transfert

#### *Description*

La nature des apprentissages s'est modifiée sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme. Elle a fait place davantage à des apprentissages de haut niveau qui demande à l'élève d'intégrer et de transférer ses acquis dans différents contextes. Ce sont donc des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables qui deviendront les cibles de formation sur lesquelles portera l'évaluation. Le but étant de permettre à l'élève de manifester des habiletés tout autant dans un contexte scolaire que social et professionnel. L'école se veut de plus en plus soucieuse de former des citoyens compétents tout autant que des élèves performants.

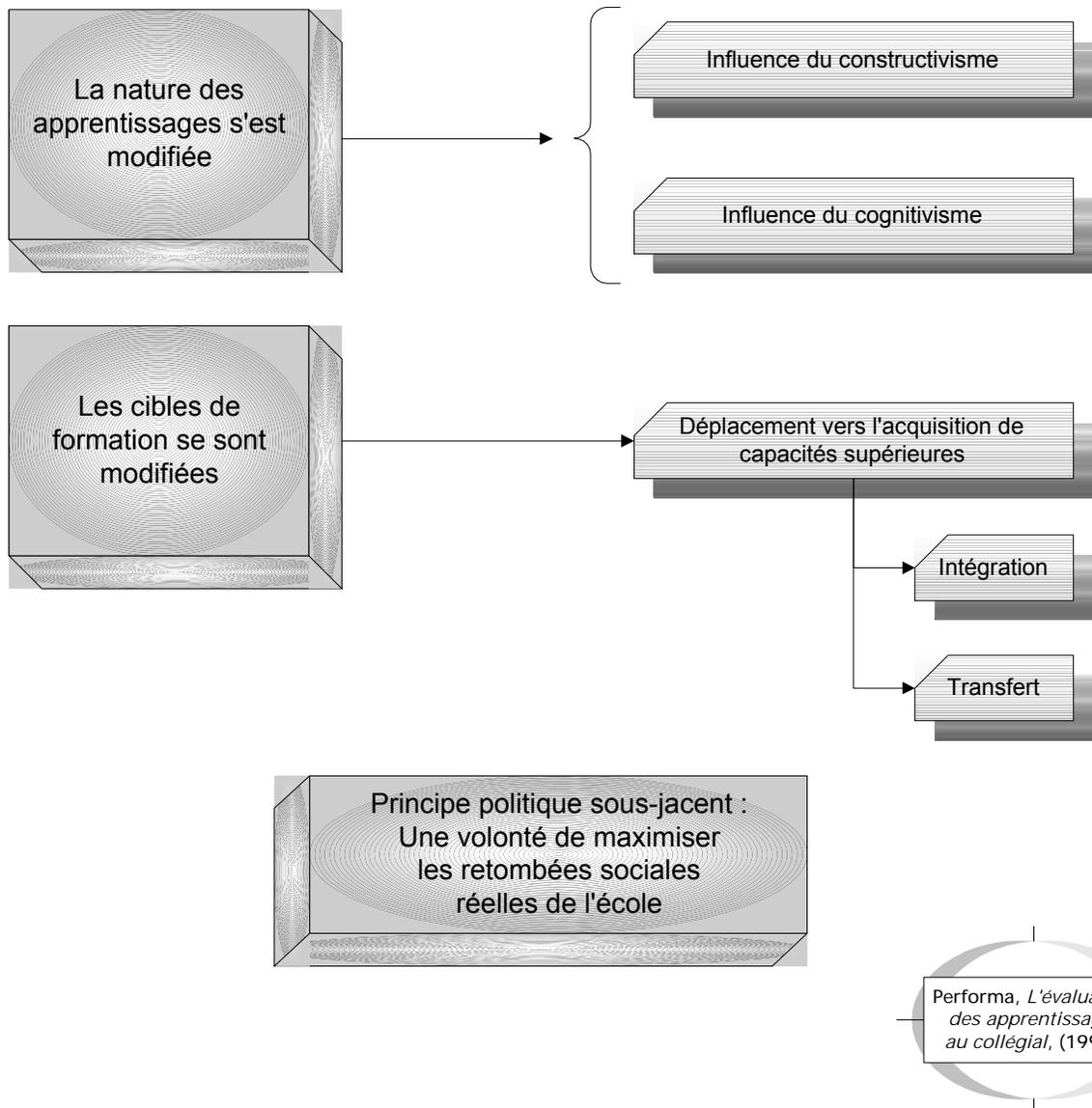
Ces changements de perspective apparaissent comme toile de fond quand il s'agit d'évaluer des attitudes professionnelles chez les élèves. En effet, l'élève aura, tout au long de l'apprentissage, la préoccupation d'intégrer aussi bien le processus que les comportements professionnels à son agir professionnel. Le processus d'apprentissage lui permettant de percevoir, d'analyser, d'évaluer, d'appliquer, d'intégrer et, enfin, de transférer ses acquis. Ces opérations sont des opérations cognitives qui vont du plus simple au plus complexe et qui favorisent l'acquisition d'habiletés de niveau supérieur. L'apprentissage se fait donc par la mise en relation des connaissances antérieures à de nouvelles informations. Il exige l'organisation des connaissances en réseau de concepts. Il amène un processus de changement interne. Et enfin, il se fait par construction graduelle des connaissances. Le but ultime de ce type d'apprentissage étant d'amener l'élève à avoir l'habitude de... (intégration) dans différents contextes présentant des niveaux de difficulté fort différents (transfert).

En effet, l'apprentissage d'ordre socioaffectif est un processus actif où l'élève relie une compréhension nouvelle issue de ses perceptions, de ses attitudes, de ses comportements à d'anciennes façons de voir. Il utilise des moyens ou des stratégies qui lui permettent de les organiser dans le but de développer la maîtrise de nouvelles habiletés qu'il intègre à son action professionnelle et qu'il utilisera dans différentes situations.

# Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages



## 1 Changements dans la nature des objets évalués





## Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages

### La relation Évaluation-Apprentissage

#### *Éléments significatifs*

L'évaluation comme partie intégrante à l'apprentissage

L'évaluation comme soutien à l'apprentissage

#### *Description*

Un autre changement important dans la vision de l'évaluation semble devoir être souligné. En effet, l'évaluation tend à ne plus être un moment où la fonction de sanction occupe toute la place. Elle devient graduellement partie intégrante et soutien à l'apprentissage. L'évaluation se met donc davantage au service de l'apprentissage en fournissant de façon dynamique une rétroaction régulière aux élèves permettant ainsi à chacun de tracer son propre profil et d'être conscient de sa progression. Dans un tel contexte, l'erreur fournit à l'élève du matériel pertinent qui l'aidera à faire le point sur ses apprentissages et elle devient un élément positif qui motive l'apprenant à vouloir constamment s'améliorer. L'apprentissage et l'évaluation ne sont plus des moments distincts mais plutôt en constante interrelation. C'est un processus non linéaire qui accentue le va-et-vient entre les étapes d'apprentissage et les périodes d'évaluation. Il prend de plus en plus en compte, outre les apprentissages du domaine cognitif, les apprentissages du domaine socioaffectif.

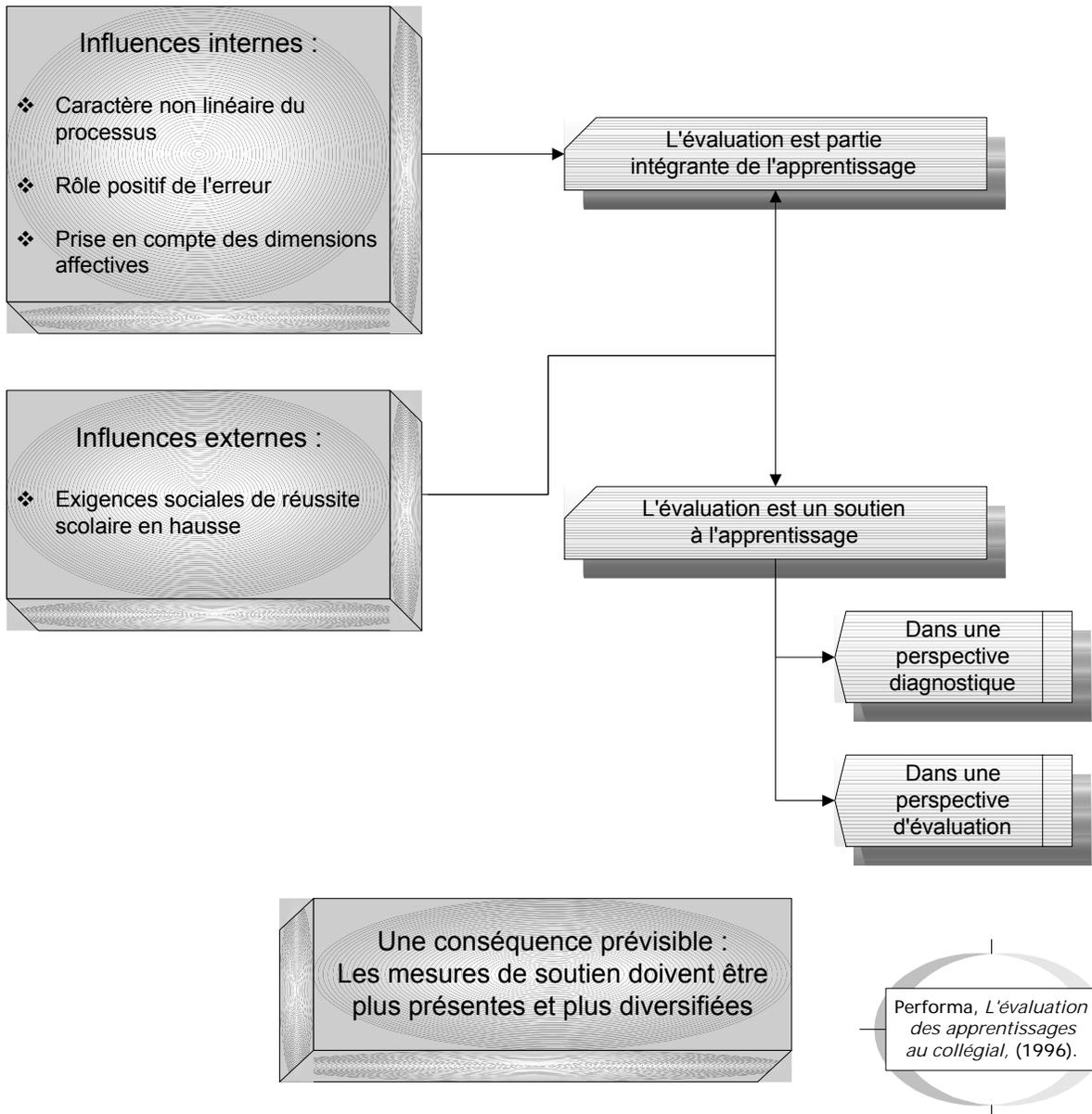
Dans ce contexte, il nous apparaît essentiel de fournir fréquemment à l'élève des moments où il pourra manifester des comportements professionnels qui feront l'objet d'une évaluation qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative. De nombreuses stratégies pédagogiques telles que la mise en situation, le groupe de discussion, la méthode des projets, la résolution de problèmes et l'étude de cas, entre autres, pourront permettre à l'élève d'être en action et de démontrer ses compétences. Une rétroaction efficace assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation fournira un support nécessaire à l'apprentissage. L'élève pourra ainsi mieux se réajuster ayant en main les informations pertinentes pouvant favoriser son développement. Les étapes d'enseignement-apprentissage du volet socioaffectif qui vous sont proposées amènent l'élève à recevoir régulièrement de la rétroaction tout en le rendant habile à s'auto-évaluer.

Ces changements de perspective, bien qu'influencés par des exigences sociales de réussite scolaire, semblent avoir des retombées positives importantes chez les élèves quant à leurs apprentissages socioaffectifs. Nous observons que c'est en diversifiant et en multipliant fréquemment les mesures de soutien à l'apprentissage que les attitudes s'acquièrent et se maintiennent.

# Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages



## 2 Changements dans la relation Évaluation - Apprentissage





## Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages

### L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative

#### *Éléments significatifs*

Évaluation à interprétation normative  
Évaluation à interprétation critériée

#### *Description*

L'évaluation à interprétation normative influence depuis longtemps nos façons de travailler. Elle a amené l'évaluateur à se soucier davantage de discrimination en comparant la performance d'un élève à ses collègues ou en répartissant les scores obtenus selon la courbe normale. La tendance actuelle qui prône une évaluation à interprétation critériée semble faire consensus. C'est un mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet (Legendre, 1993). Ce type d'évaluation se préoccupe avant tout de vérifier l'atteinte des objectifs chez l'élève ce qui exige sur le plan méthodologique une grande rigueur. Il faut s'intéresser à construire des outils valides où l'utilisation de méthodes qualitatives et de modalités descriptives seront mis de l'avant. L'évaluateur aura donc à porter un jugement sur l'atteinte ou pas des objectifs visés.

Ce mode d'évaluation critériée est largement utilisé quant il s'agit d'évaluer des attitudes. En effet, il est d'abord question de porter un jugement sur la capacité de l'élève à manifester des comportements professionnels clairement identifiés. Cela sous-entend donc qu'il faut préciser de façon univoque des comportements observables qui deviennent des indicateurs de performance permettant ainsi d'évaluer ce type d'apprentissage. N'oublions pas que le but premier de l'évaluation des attitudes est d'établir le niveau d'apprentissage d'un élève en regard des objectifs poursuivis plutôt que par référence à un groupe. Ces informations permettent d'identifier quels sont les élèves qui éprouvent des difficultés et précisent également de quel ordre elles sont. Cela dans le but de fournir à certains élèves un support nécessaire à l'apprentissage ou d'apporter des modifications à la séquence d'enseignement.

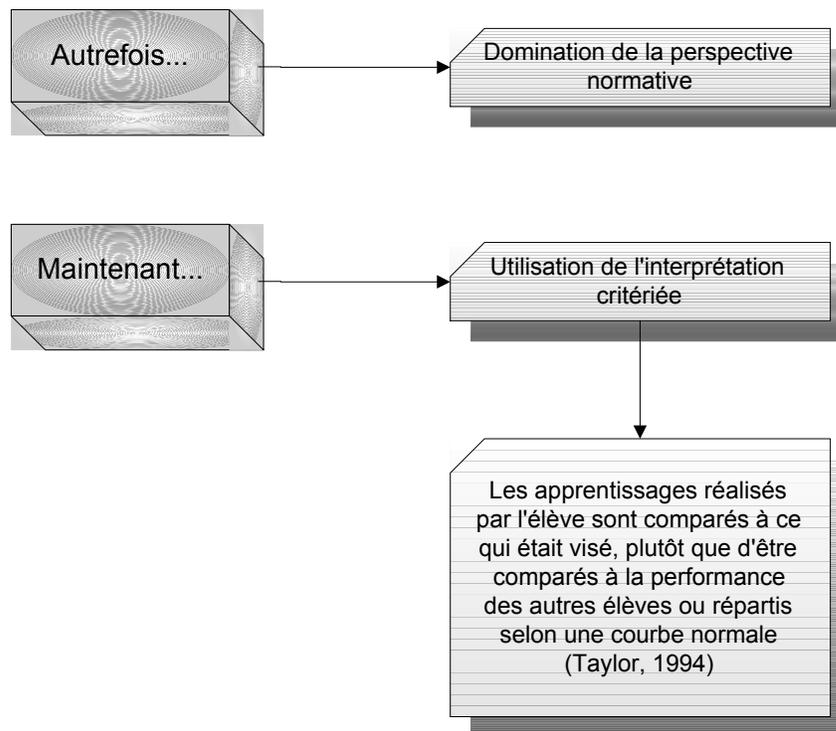
L'utilisation d'un mode d'évaluation critériée a un effet bénéfique sur l'enseignement-apprentissage du domaine socioaffectif puisqu'elle rend nécessaire la formulation précise d'objectifs de formation et ramène l'apprenant en cours d'apprentissage à se centrer davantage sur ces cibles jugées nécessaires à sa compétence professionnelle.

# Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages



3

## Changements dans l'interprétation des résultats de l'évaluation sommative



Le discours officiel :  
« L'école est conçue comme un instrument de formation, de développement personnel et professionnel, et non comme un instrument de sélection sociale. »

Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial*, (1996).



## Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages

### La méthodologie de l'évaluation

#### *Éléments significatifs*

Mesure  
Jugement  
Observation  
Méthodes qualitatives  
Concept de validité et de fidélité

#### *Description*

Des changements méthodologiques importants revalorisent le rôle du jugement professionnel et reconnaissent la responsabilité de l'élève au niveau de ses apprentissages et de son évaluation tout en préconisant une méthodologie adaptée et rigoureuse. C'est davantage une méthodologie où le rôle de la mesure est redéfini. Elle fait place à l'observation et au jugement en utilisant fréquemment des méthodes qualitatives au détriment des méthodes quantitatives tout en revoyant les concepts de validité et de fidélité. En effet, des outils fiables et de grande qualité sont utiles car ils devront fournir de plus en plus fréquemment des informations pertinentes sur l'avancement des acquis des élèves. Ces outils permettront ainsi à l'apprenant de mieux se situer par rapport à son cheminement scolaire et professionnel. L'enseignant pourra également apporter, si nécessaire, des modifications à son enseignement; les exigences professionnelles étant de plus en plus précises et présentes au niveau des objectifs de formation.

Dans un contexte d'évaluation d'attitudes, nous verrons dans les chapitres suivants à quel point l'observation et le jugement professionnel ont une importance considérable et comment il faut faire preuve de rigueur dans l'élaboration d'outils d'évaluation. Il apparaît important de préciser clairement les principes qui guideront la construction d'un outil de travail. Dans un premier temps, il faut délimiter une catégorie de comportements à évaluer et n'observer que cette catégorie. Il faut ensuite établir une grille d'observation suffisamment précise pour permettre de classer sans ambiguïté diverses manifestations de comportement en évitant d'adopter des catégories trop larges recouvrant une trop grande variété de comportements qui pourront être évalués différemment selon les observateurs ou trop atomisées qui n'auraient plus de signification par rapport à l'objectif d'enseignement. Et enfin, il faut déterminer le procédé de notation.

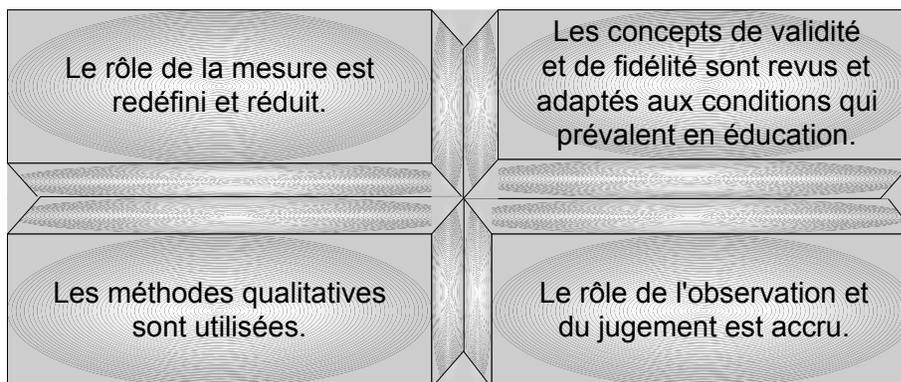
Les modalités d'évaluation qui seront retenues pourront nous amener, tout en tenant compte du niveau de compétence des élèves, à développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition chez l'apprenant. Donc, en plus de vérifier la maîtrise des habiletés professionnelles du domaine socioaffectif, l'évaluation aura une fonction d'intégration des apprentissages.

## Les changements de perspective dans l'évaluation des apprentissages



4

### Changements dans la méthodologie de l'évaluation



### Quels sont les facteurs de changement ?

1. La méthodologie doit être appropriée aux objets qui eux ont changé.

2. La méthodologie doit être appropriée aux fonctions de l'évaluation (Diagnostique et régulation).

3. Les instruments d'évaluation doivent permettre le type d'interprétation retenu.

4. La mesure et les méthodes quantitatives ont perdu leur hégémonie.

5. Les exigences de fiabilité et de qualité de l'évaluation sont accrues.

Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial*, (1996).

# Chapitre 6

---

## Le choix de l'objet d'évaluation en lien avec une fonction professionnelle

### Objectif du chapitre :

Démontrer que le degré de complexité de l'objet évalué, obtenu en intégrant des habiletés cognitives et socioaffectives au sein d'une même activité, est en lien direct avec la qualité et la représentativité du résultat de l'évaluation

### Contenus :

- 1- L'approche linéaire de l'objet d'évaluation
- 2- L'approche systémique de l'objet d'évaluation
- 3- L'opérationnalisation des objets d'évaluation





## L'approche linéaire de l'objet d'évaluation

### Caractéristiques de l'approche linéaire

#### *Éléments significatifs*

- Une première familiarisation avec l'évaluation des attitudes
- La simplicité de l'outil utilisé
- Les opérations requises
- La représentativité de l'objet d'évaluation choisi
- La nécessité de l'inférence portant sur l'acquisition de l'attitude

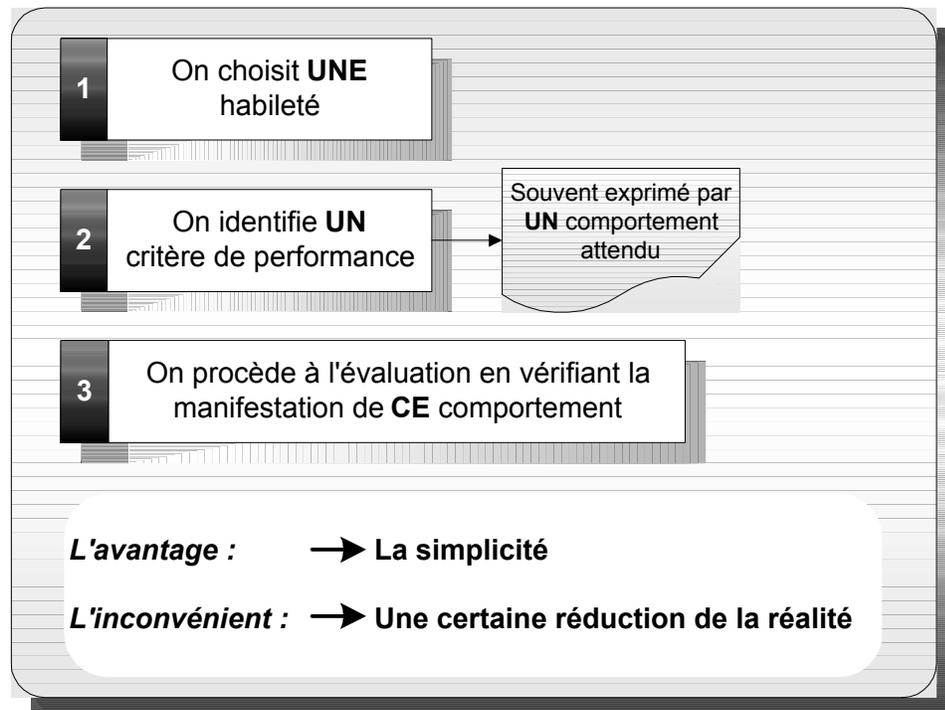
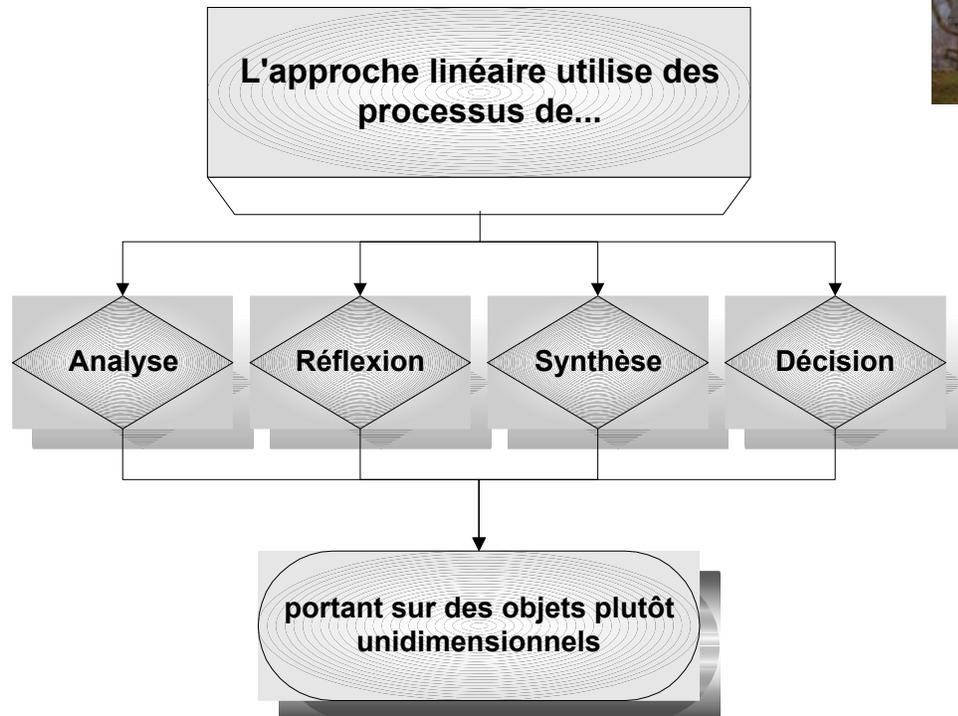
#### *Description*

Comme nous avons pu le constater au premier chapitre, l'enseignement des attitudes fait appel à de nombreux concepts qui doivent être soigneusement agencés afin de déterminer le cadre d'enseignement-apprentissage et la procédure d'évaluation correspondante. Il faut d'abord choisir l'habileté selon la nature des possibilités qu'offre le cours porteur. L'essentiel des démarches à réaliser dans le cours permettra de faire appel à certains comportements qui sembleront se lier tout naturellement à des fonctions professionnelles spécifiques : l'accueil, la recherche, la planification, l'intervention ou la gestion des ressources. L'éventail des possibilités d'actions et l'influence de nombreux comportements peuvent facilement mener à la construction d'un *check-list* volumineux mais finalement peu représentatif des activités d'apprentissage réellement effectuées en classe. Il apparaît donc nécessaire de simplifier dans la mesure du possible les premières évaluations afin de permettre aux enseignants qui tenteront l'expérience d'acquérir rapidement une maîtrise adéquate de la procédure. L'approche linéaire réduit le nombre de variables à prendre en considération puisqu'elle ne cible qu'une seule habileté, un seul critère de performance correspondant à une étape d'apprentissage, et un ou deux comportements attendus.

L'analyse des besoins en apprentissage, l'évaluation des capacités des élèves dans un domaine plus restreint, la création ou l'adaptation d'une activité déjà existante en fonction du contexte et des objectifs poursuivis vont rendre la tâche nettement plus facile à maîtriser pour la personne qui veut s'initier à ce type d'évaluation. Par contre, la vérification de seulement quelques comportements, même si elle facilite la maîtrise des outils chez l'enseignant, contribue à réduire de façon importante la portée prédictive du jugement posé.

Le recours à l'inférence basée sur l'observation des performances réalisées permet de supposer un certain niveau d'acquisition d'attitude. La plage restreinte des comportements mis en oeuvre doit être alors compensée par une fréquence accrue de l'évaluation pour s'assurer qu'il s'agit bien d'une tendance qui présente un certain niveau de stabilité.

# L'approche linéaire de l'objet d'évaluation





## L'approche systémique de l'objet d'évaluation

### Caractéristiques de l'approche systémique

#### *Éléments significatifs*

Les opérations requises  
La simultanéité des dimensions cognitive, affective et motrice  
La représentativité de l'objet d'évaluation choisi  
Le niveau de complexité de l'outil utilisé  
La réduction de l'inférence et la qualité de l'évaluation

#### *Description*

Après avoir réalisé plusieurs activités d'évaluation en utilisant l'approche linéaire où il choisissait une habileté, un critère de performance et quelques comportements attendus, l'enseignant sera en mesure d'utiliser des outils qui, bien que plus complexes, sont de meilleurs indicateurs de la performance de l'élève dans le cadre de l'activité d'apprentissage à réaliser.

Il s'agit maintenant de procéder à une évaluation globale de l'activité d'apprentissage où le volet affectif, illustré par l'attitude, est intégré aux volets cognitif et comportemental. Le choix doit alors se porter sur plusieurs habiletés d'ordre socioaffectif, plusieurs habiletés d'ordre cognitif, et si nécessaire des habiletés d'ordre moteur. C'est par l'analyse de la tâche professionnelle à réaliser que l'enseignant peut identifier quels sont concrètement les contenus ou aspects auxquels cette situation d'apprentissage fait appel.

Pour réaliser la tâche requise...

- Quelles sont les connaissances nécessaires ?
- Quelles sont les habiletés cognitives qui devront être utilisées ?
- Quels comportements cognitifs précis doivent être manifestés ?
- Quelles sont les habiletés socioaffectives requises ?
- Quels comportements attendus vont illustrer judicieusement ces habiletés ?
- Quelles sont les habiletés motrices requises ?
- Quels sont les comportements moteurs requis ?

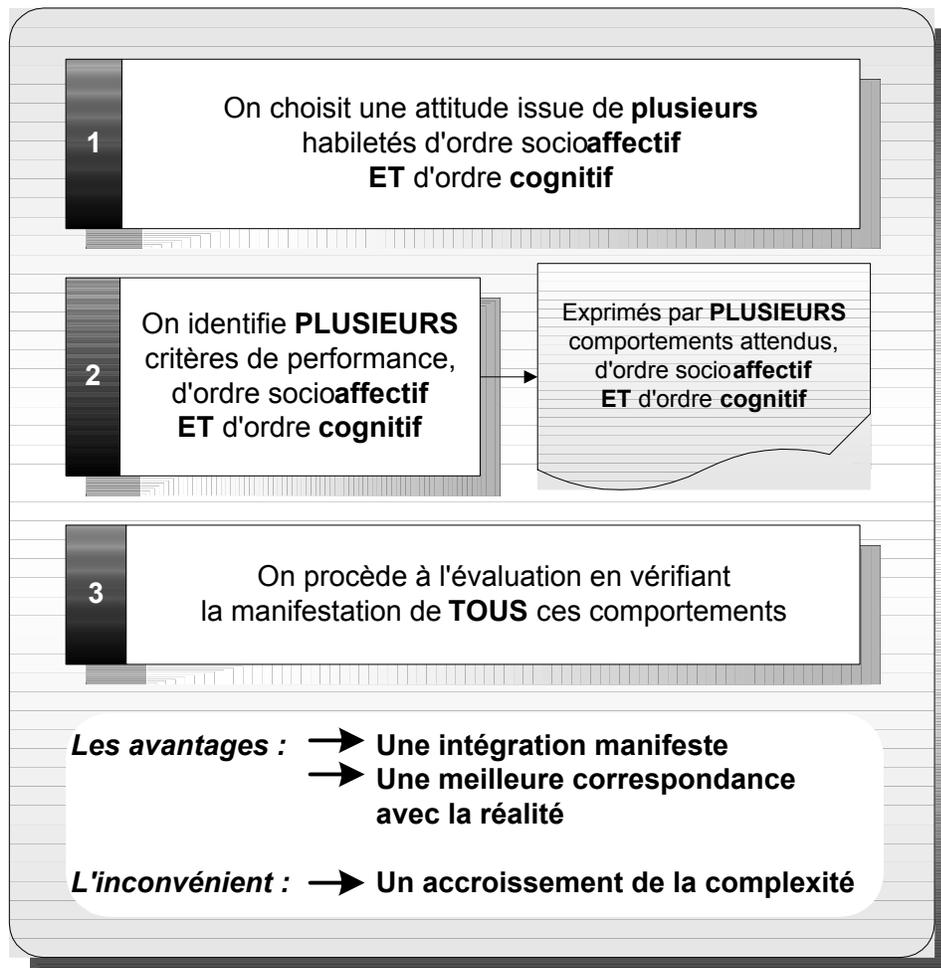
La prise en compte de toutes ces dimensions et les différentes façons qu'elles ont de se manifester rend la construction de l'outil plus laborieuse. En contrepartie, la pertinence des comportements attendus, choisis en relation avec la tâche à exécuter, et la qualité de leur formulation assurera la qualité, l'objectivité et la fiabilité de l'outil de mesure. Un tel outil vérifiera d'une manière *intégrée simultanée* toutes les acquisitions réalisées par l'élève. La possibilité de vérifier l'intégration des comportements d'ordre cognitif, affectif et moteur réduit d'autant la nécessité de faire appel à l'inférence pour conclure à un certain niveau d'acquisition.

## L'approche systémique de l'objet d'évaluation



L'approche systémique utilise les mêmes processus  
(Analyse, Réflexion, Synthèse, Décision)  
**MAIS...**

les objets choisis sont  
*pluridimensionnels*





## L'approche systémique de l'objet d'évaluation

### L'approche systémique et les compétences

#### *Éléments significatifs*

La compétence : point de départ pour le choix d'une activité d'apprentissage

L'attitude : un moyen d'atteindre la qualité dans la réalisation de la tâche

Les habiletés affectives et cognitives : des moyens concrets pour faire le travail

Les comportements attendus : la qualité rendue concrète et mesurable

#### *Description*

L'exemple ci-contre nous permet de bien faire ressortir la relation systémique qui s'établit entre la compétence, l'attitude, les habiletés cognitives, affectives, motrices et les comportements attendus.

À partir de la compétence citée, l'enseignant devra d'abord développer une activité d'apprentissage la plus représentative possible du travail professionnel que l'élève sera éventuellement appelé à réaliser dans le cadre d'un emploi futur. Par la suite, l'enseignant devra tenter de préciser l'attitude avec laquelle le travail devra être fait, de façon à atteindre un niveau de qualité approprié selon les objectifs qui sont poursuivis. Dans l'exemple cité, une attitude respectueuse a été choisie parce qu'elle semble être une façon appropriée de procéder dans le cadre d'une entrevue avec des membres d'une autre ethnie.

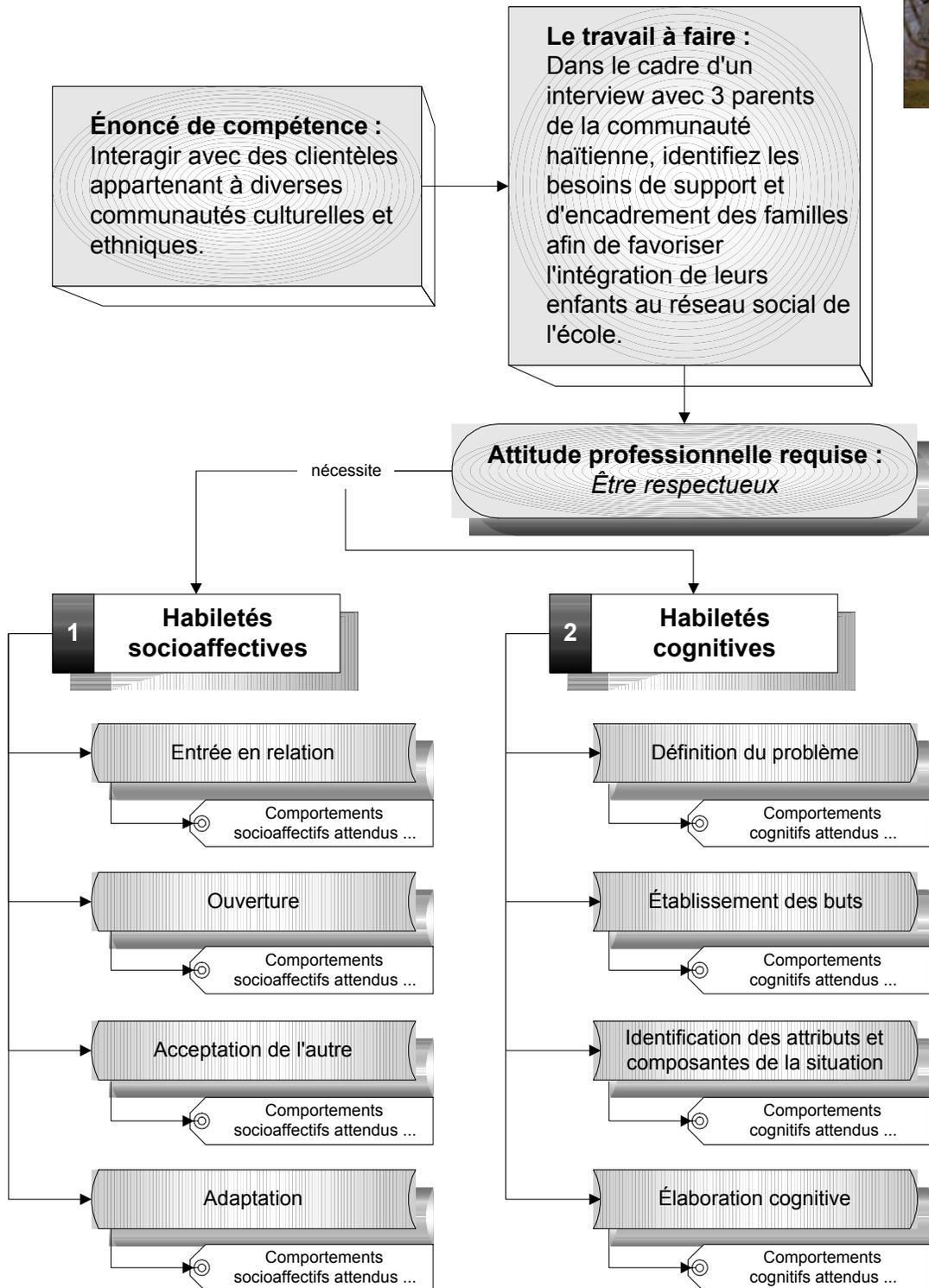
Une fois ceci précisé, il faut maintenant se demander de quoi l'élève aura besoin pour réaliser cette entrevue. Dans un certain ordre chronologique, sur le plan cognitif, il a certainement besoin de connaissances préalables. Il devra donc creuser le problème de l'intégration des minorités, et le comportement attendu pourrait ressembler à : « *Avant mon entrevue, et en faisant les recherches nécessaires, je mets par écrit, de façon rigoureuse et complète :*

- 1) *la définition juste de ce qu'est l'intégration ethnique ;*
- 2) *les conditions suffisantes de sa réussite ;*
- 3) *les obstacles les plus fréquemment rencontrés. »*

Et ainsi de suite... Pour établir les buts de l'entrevue, on doit identifier les éléments significatifs de la situation d'entrevue et élaborer un rapport selon les normes prescrites. Chacune de ces démarches est caractérisée par des comportements attendus appropriés.

Sur le plan affectif, l'habileté à entrer en relation est sans doute la première qui sera sollicitée, et ce, toujours dans une perspective d'une interaction respectueuse. « *Durant toute l'entrevue, j'écouterai avec attention et intérêt tous les propos de chacune des personnes présentes.* » D'autres comportements devront préciser la capacité d'ouverture de l'élève, sa capacité à accepter les personnes présentes et à s'adapter à celles-ci. L'utilisation simultanée des habiletés affectives et cognitives au sein d'une même tâche permet donc d'assurer la qualité du travail produit et renforce, par l'intégration qu'elle réalise, la qualité et la complexité de la représentation que l'élève a de lui-même.

# L'approche systémique de l'objet d'évaluation





## L'approche systémique de l'objet d'évaluation

### L'approche systémique et les attitudes

#### *Éléments significatifs*

Un accroissement simultané de la qualité de l'apprentissage et de l'évaluation

La manifestation simultanée de plusieurs attitudes

Le poids relatif de chacune dans la situation évaluée

La pertinence d'une approche plus complexe

#### *Description*

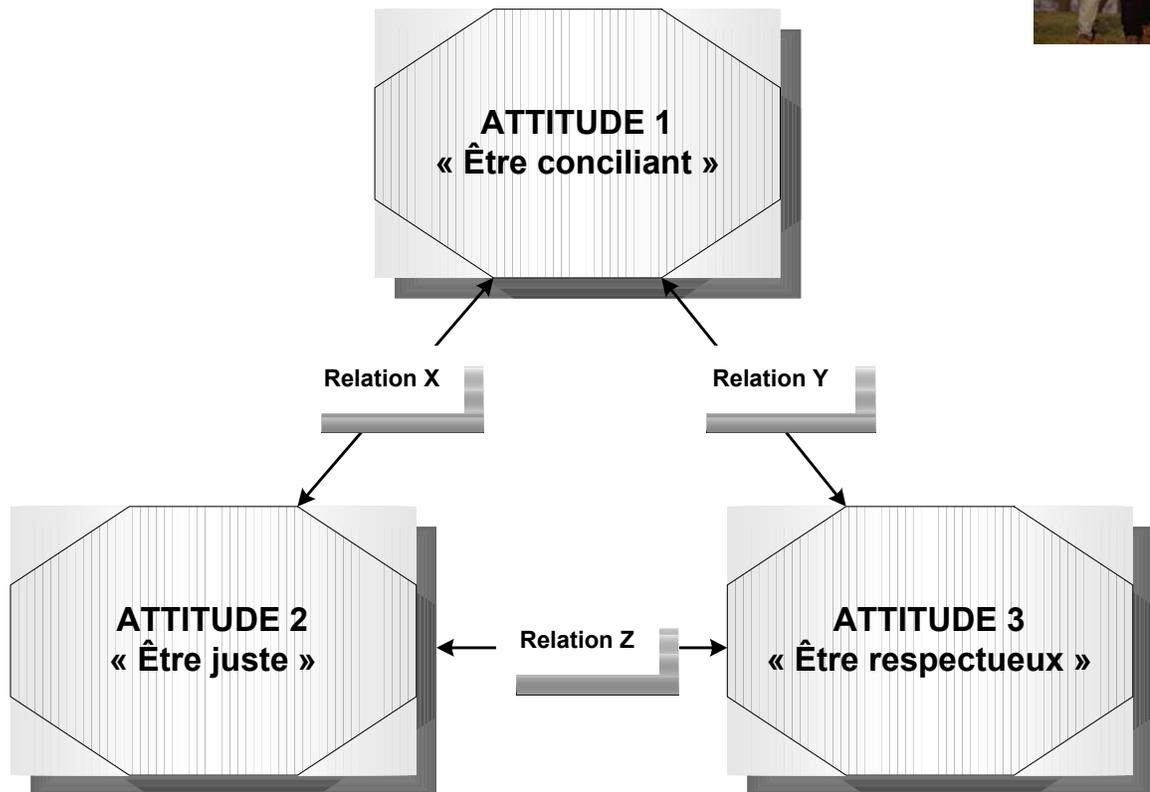
L'approche systémique, nous l'avons vu, permet d'accroître de façon significative la qualité générale de la situation d'apprentissage parce qu'elle amène l'élève à réaliser un travail ou une tâche professionnelle selon un ensemble de paramètres qui ressemble le plus possible à la réalité de son futur emploi.

Il faut souligner que cette augmentation de la qualité représentative de la tâche à réaliser, obtenue par la prise en compte simultanée d'habiletés et de comportements d'ordre affectif et cognitif, contribue dans une même proportion à l'accroissement de la qualité de l'évaluation. En effet, toutes les démarches réalisées pour accroître la pertinence et la clarté de ce qui est à acquérir rendent du même coup tout aussi pertinent et clair ce qui est à évaluer.

Dans la perspective où il paraîtrait souhaitable d'accroître encore la qualité de l'apprentissage et de l'évaluation, il est possible de pousser un cran plus loin le réalisme de la situation d'apprentissage. En effet, dans la réalité quotidienne, plusieurs attitudes contribuent habituellement, à des degrés divers, à la production d'une réponse comportementale. Elles peuvent aussi exercer entre elles des effets uniques ou réciproques, selon la nature des relations qui les rattachent : l'une pourra avoir nettement la préséance selon la situation, réduisant ainsi l'importance des autres... ou apparaître de façon égale et simultanée... ou apparaître suite à la présence d'une autre... Il est possible d'attribuer à chacune, selon la mécanique qui intervient, une pondération relative pouvant être reproduite dans un système de notation.

Mais est-ce bien utile d'aller aussi loin ? La réponse dépend du temps et des efforts disponibles, ainsi que des objectifs recherchés par la démarche d'apprentissage et par le processus d'évaluation. Dans les cas où les gestes professionnels ont une incidence « vitale » ou irréversible, il est évident que l'apprentissage et l'évaluation se doivent d'être les meilleurs possibles. Les efforts et le temps requis sont donc pleinement justifiés. Si la tâche peut, par contre, être réalisée selon différents niveaux de qualité, il est sans doute préférable d'amener l'élève à manifester d'autres attitudes qui ont une incidence professionnelle significative. Son expertise, la qualité de celle-ci et ses capacités à s'adapter de façon efficace à différentes situations en seront accrues.

## L'approche systémique de l'objet d'évaluation



Une activité professionnelle peut faire appel à plusieurs attitudes.

Elles sont alors liées par certaines relations : importance, association, simultanéité, causalité-effet ...



## L'opérationnalisation des objets d'évaluation

### L'identification des objets d'évaluation formative ou sommative

#### *Éléments significatifs*

L'identification de l'objet à évaluer

Le choix des dimensions significatives

Le choix des caractéristiques à évaluer dans chacune des dimensions

La construction des indicateurs illustrant les dimensions significatives retenues

#### *Description*

Dans la perspective d'une évaluation intégrée, l'enseignant qui désire procéder à une évaluation formative ou sommative d'objets d'ordre socioaffectif doit d'abord trouver réponse à un certain nombre de questions.

• *Qu'est-ce que je désire évaluer chez l'élève ?*

Que l'enseignant possède déjà une activité d'apprentissage destinée à l'élève ou qu'il doive en préparer une, il s'agit pour lui d'identifier la ou les attitudes nécessaires à l'élève pour réaliser avec une qualité appropriée la tâche décrite dans l'activité d'apprentissage.

• *Quelles sont les habiletés socioaffectives et les habiletés cognitives nécessaires ?*

Maintenant que l'activité d'apprentissage et la ou les attitudes nécessaires sont identifiées, l'analyse de la tâche à réaliser permettra d'identifier, dans un premier temps, les connaissances préalables nécessaires, et donc les habiletés cognitives requises pour les obtenir. Simultanément, certaines habiletés d'ordre socioaffectif seront requises pour réaliser cette première partie de la tâche. Une fois en possession des connaissances de base pertinentes, l'élève pourra s'attaquer à la tâche elle-même. Encore une fois, l'enseignant fera l'analyse du déroulement de celle-ci, en identifiant les habiletés cognitives et socioaffectives nécessaires à sa réalisation. En suivant ainsi le déroulement complet de l'activité, l'enseignant aura identifié toutes les habiletés nécessaires à sa réalisation.

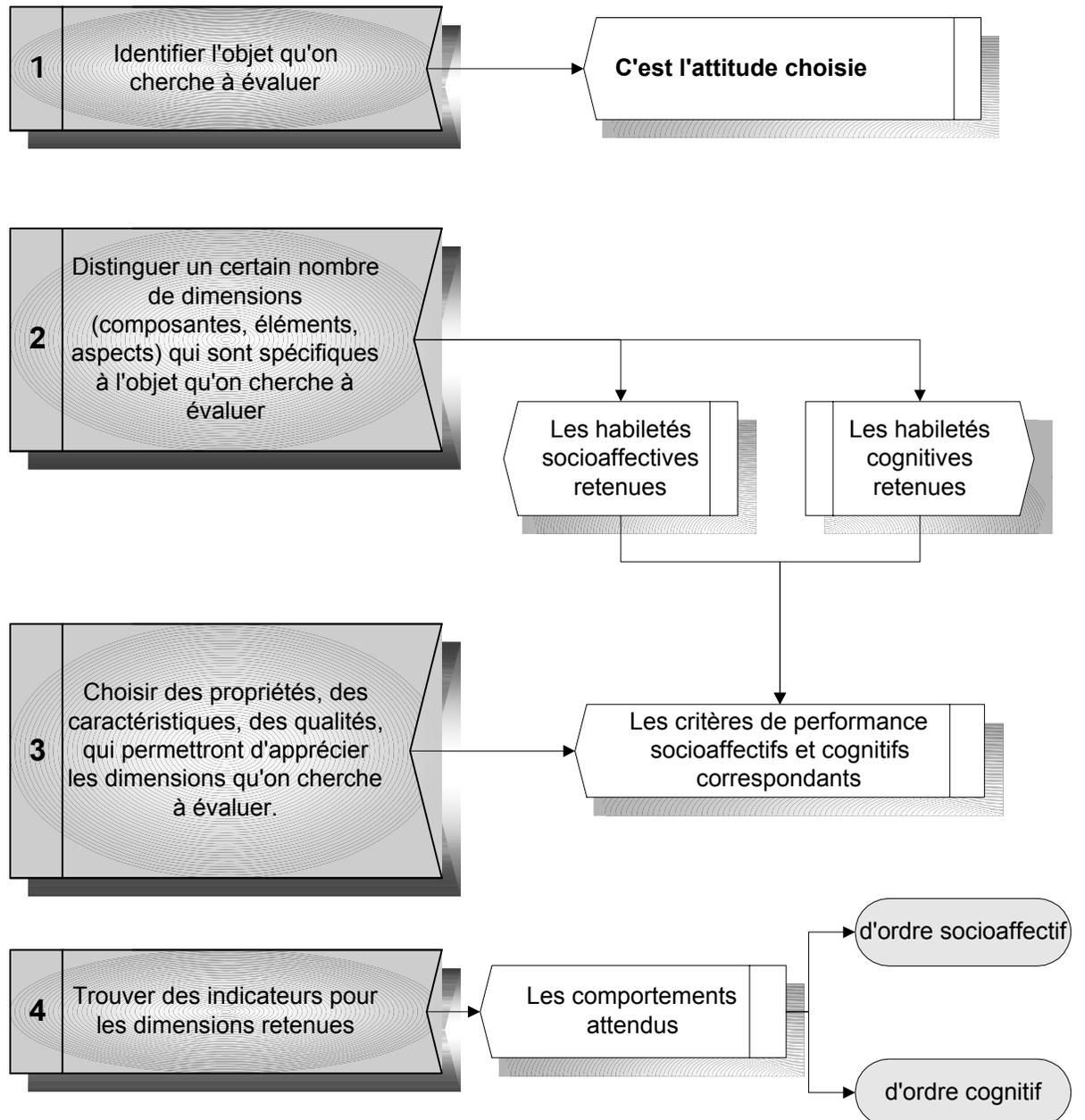
• *Quels sont les critères de performance d'ordres cognitif et socioaffectif correspondants ?*

Les critères de performance permettent d'apprécier la dimension à évaluer. Ceux qui sont d'ordre cognitifs correspondent généralement aux critères de correction qui sont utilisés pour faire l'évaluation du travail, du compte-rendu ou du rapport qui représente habituellement le résultat de l'activité d'apprentissage. Les critères de performance d'ordre socioaffectif sont décrits en annexe, dans les contenus de formation de chaque habileté. Ils correspondent aux étapes progressives d'apprentissage que l'enseignant a choisi d'amener l'élève à réaliser.

• *En dernier lieu, quels sont les indicateurs, soit les comportements attendus, qui vont opérationnaliser les habiletés retenues et qui vont aussi les rendre mesurables ?*

Les indicateurs doivent démontrer les acquis des élèves selon toutes les dimensions évaluées et permettre de juger de la qualité des propriétés qu'on cherche à évaluer. L'enseignant devra donc formuler des comportements d'ordre cognitif et d'ordre socioaffectif, tout en s'assurant qu'ils illustrent clairement les critères de performance retenus.

# L'opérationnalisation des objets d'évaluation





## L'opérationnalisation des objets d'évaluation

### La formulation d'un comportement attendu

#### *Éléments significatifs*

L'importance de choisir un verbe décrivant une action observable  
 L'utilisation de la formulation en « Je... »  
 Le lien obligé avec la situation d'apprentissage  
 L'énoncé des conditions de réalisation du comportement  
 Les normes de performance

#### *Description*

Dans l'évaluation des apprentissages d'ordre socioaffectif, les comportements attendus doivent être des indicateurs fidèles qui démontrent hors de tout doute les acquis réalisés par l'élève. Ce sont eux qui vont rendre visible et mesurable le niveau atteint par l'élève. Il n'y a aucun doute que la formulation explicite, univoque et terminale d'un comportement attendu représente une tâche assez ardue. Un comportement explicite possède un niveau de clarté et de précision tel que l'énoncé ne puisse laisser de doute. L'univocité réfère ici au fait qu'il n'y a qu'une seule façon de comprendre l'énoncé. La notion de « terminalité » (un mot de notre cru...) désigne le fait qu'il est impossible de dériver de l'énoncé du comportement un ou plusieurs comportements soi-disant sous-jacents qu'une formulation vague pourrait rendre implicites.

- L'énoncé doit débiter avec un verbe opératoire qui exprime une action observable. Legendre (1994) présente dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* plusieurs centaines de verbes opératoires reliés à différents domaines : cognitif, affectif, psychomoteur, artistique, social, créatif, discrimination, éducation physique, étude, jugement, langage, mathématiques, musique et sciences.

- L'expression du comportement doit être formulé et exprimé à partir de la position de l'élève : l'énoncé débute par un « Je... ». Ce type de formulation sous-entend une obligation de responsabilisation et de prise en charge personnelle.

- Le verbe opératoire doit porter sur un contenu, soit un objet de pensée, un comportement ou une personne, directement relié à l'activité d'apprentissage. Ceci permet de formuler le comportement en termes de résultats attendus, lui aussi relié à l'activité d'apprentissage.

- Un ou plusieurs déterminants permettent de qualifier la manière dont les actions doivent se dérouler. Il sera ainsi possible de préciser les conditions dans lesquelles le comportement attendu se réalisera.

- Les normes de performance peuvent servir à indiquer le seuil à partir duquel la manifestation du comportement permettra de reconnaître la réussite de l'activité, et donc de l'apprentissage visé. Des exemples sont présentés en annexe.

# L'opérationnalisation des objets d'évaluation



**1**

**L'énoncé du comportement à réaliser doit utiliser des verbes exprimant une action observable.**

**2**

**L'expression de ce comportement doit se faire du point de vue de l'élève qui aura à le réaliser.**

**3**

**La formulation du comportement doit se faire en terme de résultats attendus découlant logiquement de l'activité d'apprentissage.**

**4**

**Les conditions dans lesquelles le comportement attendu se réalisera doivent être précisées.**

**5**

**Les normes de performance doivent être indiquées.**

# Chapitre 7

---

## L'élaboration d'outils d'évaluation du domaine socioaffectif

**Objectif du chapitre :**  
Fournir des points de repère  
appropriés facilitant la  
construction de différents  
outils d'évaluation du  
domaine socioaffectif

### **Contenus :**

- 1- L'évaluation diagnostique
- 2- L'évaluation formative et sommative





## L'évaluation diagnostique

### Le diagnostic d'une attitude à l'égard d'un objet d'apprentissage

#### *Éléments significatifs*

L'importance du diagnostic préalable à l'expérience d'apprentissage  
Les composantes d'une attitude à l'égard d'un objet particulier  
Le rôle déterminant des expériences antérieures  
La nécessité d'un questionnement simple et ouvert

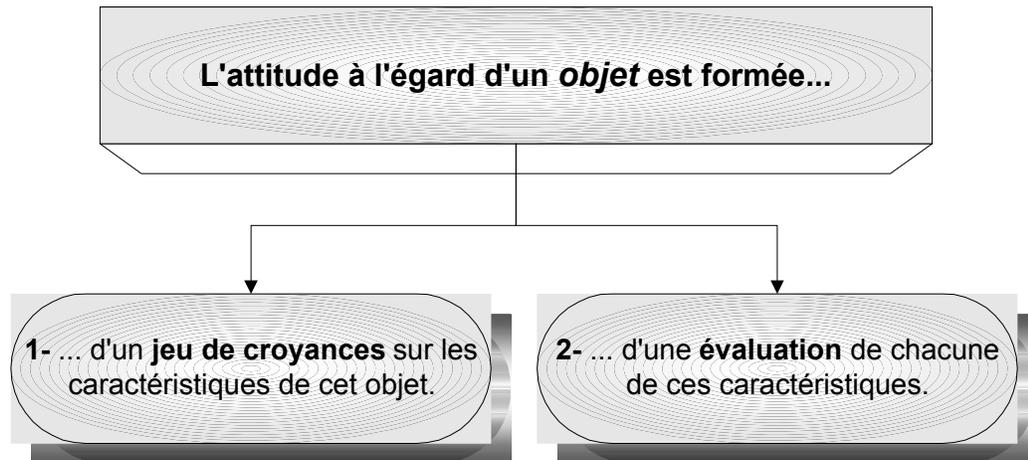
#### *Description*

L'évaluation diagnostique vise à comprendre les difficultés qui peuvent surgir à divers moments du processus d'apprentissage. L'évaluation diagnostique ne peut se satisfaire d'une information de surface qui ne concerne que les résultats obtenus. Le but d'un diagnostic est de saisir le sens d'un blocage de l'apprentissage ou de la répétition de certaines erreurs. Pour ce faire, le diagnostic doit nécessairement s'appuyer sur une connaissance des processus mentaux qui sous-tendent l'apprentissage évalué. Il faut donc aller vérifier plus loin que le résultat immédiat et explorer le cheminement qui amène l'élève à agir de telle ou telle façon. Dans la mesure où l'on peut saisir les caractéristiques cognitives et affectives d'un élève ainsi que ses besoins spécifiques, il sera possible d'adapter les conditions d'enseignement aux particularités de chacun.

D'abord le test diagnostique visera à vérifier l'attitude de l'élève à l'égard d'un objet d'apprentissage. Puisqu'il a été démontré (Pryor, 1992) que l'attitude à l'égard d'un objet est formé d'un jeu de croyances sur les caractéristiques de cet objet et d'une évaluation de ces mêmes caractéristiques, il est pertinent de bâtir le test diagnostique dans cet esprit. Le but du test sera de permettre à l'élève de s'exprimer franchement sur sa vision de l'objet d'apprentissage et sur l'évaluation qu'il en fait. Le test sera construit à l'aide de questions ouvertes permettant à l'élève d'afficher clairement ses perceptions sans sentir de la part de l'enseignant un jugement ou l'expression de buts non avoués. Le choix des énoncés est alors très important afin d'éviter tout biais qui amènerait l'élève à se conformer. Les énoncés ou questions sont brefs, clairs et précis. Ils demandent à l'élève de réagir face à ces objets d'apprentissage et de nous présenter les croyances qu'il a par rapport à l'objet et l'évaluation qu'il fait des principales caractéristiques de cet objet. Donc, nous demandons à l'élève de se positionner.

Plus nombreuses seront les caractéristiques positives, plus l'attitude face à l'objet sera positive. Par contre, des résultats négatifs amèneront l'enseignant à ajuster les activités d'apprentissage retenues afin de permettre à l'élève de vivre une expérience d'apprentissage positive par rapport à l'objet et de modifier ainsi ses perceptions.

## L'évaluation diagnostique



Plus les caractéristiques jugées positivement seront nombreuses, plus l'attitude sera positive envers l'objet cible.  
(Pryor, 1992)

### Ébauche d'un outil possible

- 1- Quelles sont d'après vous les caractéristiques...
  - ❖ d'une personne âgée ?
  - ❖ du travail en équipe ?
  - ❖ de l'accueil approprié à réserver à un client ?
  - ❖ de la coopération dans une équipe multi-disciplinaire ?
  
- 2- Pour chacune des caractéristiques que vous avez identifiée, expliquez la valeur ou l'importance que vous accordez à cette caractéristique.



## L'évaluation diagnostique

### La construction d'un outil diagnostique d'une attitude

#### *Éléments significatifs*

L'importance du diagnostic préalable à l'acquisition d'un comportement spécifique  
Les composantes d'une attitude à l'égard d'un comportement  
Le rôle déterminant des expériences antérieures  
La nécessité d'un questionnement simple et ouvert

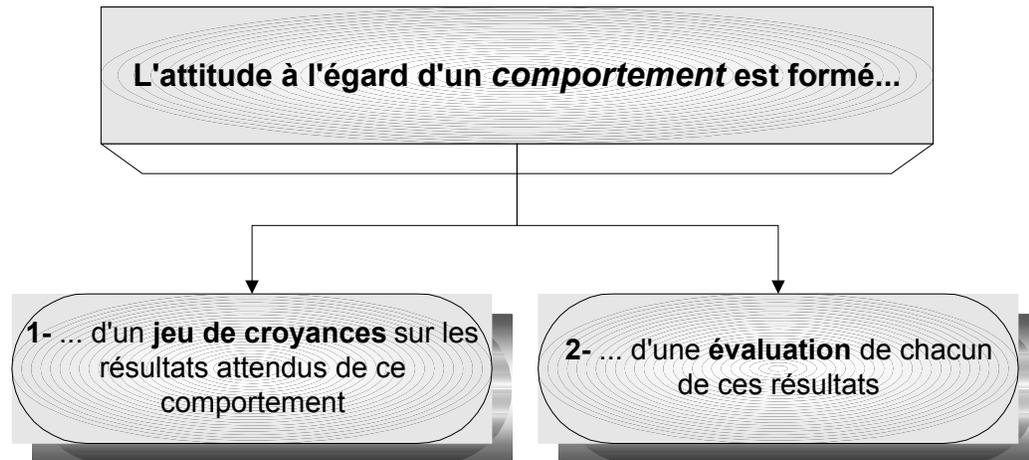
#### *Description*

L'évaluation diagnostique doit se faire avant l'acquisition par l'élève d'un comportement spécifique dans le cadre d'une activité d'apprentissage. Elle consiste à faire s'exprimer l'élève autour des idées préalables ou des représentations qu'il peut avoir sur ce qu'on lui propose d'apprendre, les images que cela peut évoquer pour lui, les bribes de savoir qu'il a sur le sujet. À ce stade, on prend la mesure des représentations, justes ou non, de l'élève, sur l'objet d'apprentissage qu'on veut le voir acquérir.

Le test diagnostique comporte une autre facette complémentaire à la première. Cette seconde partie du test a pour but de permettre à l'élève de s'exprimer sur l'importance qu'il accorde à tel ou tel comportement professionnel et aux répercussions d'un tel comportement. Le test va chercher ainsi les croyances que l'élève a sur les résultats attendus de ce comportement et de l'évaluation qu'il fait de ces résultats. Donc, il vérifie les connaissances que l'élève a des conséquences reliées à la manifestation de tel ou tel comportement. Si l'élève a peu de connaissances sur le sujet, il faudra lui fournir des occasions d'apprentissage, lui permettant ainsi de compléter ses connaissances. Plus l'élève est capable de présenter un grand nombre de conséquences positives sur le comportement attendu, plus il sera en mesure de le manifester. L'inverse est également vrai et demande de la part de l'enseignant d'adapter son enseignement en tenant compte du niveau de l'élève tout en ne perdant pas de vue les compétences visées. Plus les expériences antérieures par rapport au comportement attendu sont positives, plus l'élève aura tendance à manifester des comportements adéquats en lien avec les exigences professionnelles.

La construction de l'outil fait appel à un questionnement clair et ouvert privilégiant l'expression franche des croyances de l'élève par rapport aux résultats et à l'évaluation de chacun des résultats de la manifestation du comportement. Donc, des énoncés brefs, précis, sans jugement sont utilisés dans le but d'éviter la recherche chez l'élève de la bonne réponse.

## L'évaluation diagnostique



Plus les résultats jugés positivement seront nombreux, plus l'attitude sera positive envers le comportement cible.  
(Pryor, 1992)

### Ébauche d'un outil possible

- 1- Quelles sont d'après vous les résultats qu'il est possible d'attendre...
  - ❖ d'une explication entre 2 personnes en conflit dans une équipe ?
  - ❖ d'un retour critique régulier sur son intervention ?
  - ❖ des encouragements réguliers prodigués à un client ?
  - ❖ d'une écoute attentive de toutes les idées exprimées ?
- 2- Pour chacun des résultats attendus que vous avez identifiés, expliquez la valeur ou l'importance que vous accordez à ce résultat.



## L'évaluation formative et sommative

### La fiche de situation significative

#### *Éléments significatifs*

La réflexion de l'élève sur la situation d'apprentissage  
L'évaluation des comportements posés dans le cadre de sa pratique professionnelle  
L'intégration et le transfert

#### *Description*

La fiche de situation significative (voir annexes) constitue un outil de métacognition privilégié par lequel l'élève est encouragé à jeter un regard structuré et analytique sur une situation d'apprentissage marquante. Pour l'enseignant, il constitue un bon moyen d'évaluer la capacité de réflexion et d'analyse de l'élève sur son expérience vécue.

« Dans cette situation-là, j'éprouve toutes sortes de sensations, je me sens un peu mêlé, sans beaucoup de mots pour m'exprimer... »

« Je commence à me rendre compte que les émotions que je vis influencent très souvent mes réactions... Je commence à y voir plus clair, je me rends compte des effets que ça produit.. »

« Mes comportements ne sont pas toujours appropriés... Professionnellement, il faudrait que j'agisse autrement... »

« Bien sur, ce n'est pas nécessairement facile, mais je pense qu'en faisant des efforts, c'est réalisable... »

« C'est certain que si ça marche, je vais en tirer plein d'avantages... »

« Les moyens que je pense prendre me semblent réalistes, c'est applicable... Ça me semble un pas dans la bonne direction... »

« Maintenant que j'ai essayé et que ça a marché un peu, je me sens mieux, j'ai un peu plus confiance en moi... Je suis plus à l'aise dans cette situation professionnelle... »

« Je vois maintenant un peu plus clairement le rôle professionnel que j'ai à jouer, je connais mieux mes capacités par rapport à ce type de tâche... »

« Bien sur, il faut que je me pratique encore, j'ai du chemin à faire pour gérer des situations plus compliquées, mais ça s'en vient... »

# L'évaluation formative et sommative



## 1.0 Étape d'apprentissage :

### La perception globale

- J'exprime ce que je ressens lors d'une situation significative.

## 2.0 Étape d'apprentissage :

### La conceptualisation de l'émotion

- J'identifie l'émotion ou les émotions que la situation me fait vivre.
- Je réfléchis aux effets que cette ou ces émotions produisent sur moi.
- Je décris les effets produits.
- J'essaie de les expliquer.

## 3.1 Étape d'apprentissage :

### L'évaluation critique

- J'évalue si ma façon de faire correspond aux exigences de la profession.
- J'identifie les comportements qu'il serait souhaitable de modifier.

## 3.2 Étape d'apprentissage :

### L'évaluation critique

- Si je décide de changer certains comportements...
- Quelles actions concrètes vais-je entreprendre ?

## 4.0 Étape d'apprentissage :

### La mise en application

- J'ai entrepris des actions concrètes pour changer certains comportements.
- J'ai mis en application des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer cette habileté professionnelle... Et à la lumière des résultats obtenus...
- Est-ce que j'ai été capable de réaliser les moyens d'action choisis tel que je l'avais prévu ?
- Au bout du compte, est-ce que mes choix d'action étaient les bons ?
- J'évalue maintenant les retombées de mes actions.

## 5.0 Étape d'apprentissage :

### L'attribution de signification

- Après avoir réfléchi sur la portée des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer cette habileté professionnelle...
- Je formule une synthèse des nouveaux éléments que j'ai maintenant acquis.



## L'évaluation formative et sommative

### L'observation directe des comportements

#### *Éléments significatifs*

L'identification des comportements à observer

La construction d'une grille comportant diverses catégories de comportements

Le choix du procédé de notation

La centration sur les indicateurs recherchés

#### *Description*

L'observation directe est un procédé par lequel on constate, à l'aide d'indicateurs, les caractéristiques d'une action ou d'un processus, en prenant soin de ne pas déranger, orienter ni modifier l'action ou le processus en cours (Legendre, 1993). C'est un des procédés retenus pour vérifier chez l'élève la manifestation de comportements attendus. Il faut donc que l'élève, dans le cadre d'activités d'apprentissage précises, puisse démontrer des comportements professionnels. Cela sous-entend une action de la part de l'élève et l'établissement d'un contexte d'évaluation propice à son expression.

Dans un contexte d'évaluation formative ou sommative, l'enseignant précise la cible en délimitant un certain nombre de comportements attendus sur lesquels portera l'évaluation. Nous supposons ici que la formulation des comportements attendus est claire, précise et univoque. Par contre, il est nécessaire à cette étape de choisir les comportements les plus pertinents et ceux qui représentent le mieux l'attitude recherchée chez l'apprenant en tenant compte du contexte de réalisation. Il nous apparaît important de regrouper les comportements par catégorie afin de mieux délimiter des champs d'observation rattachés à des attitudes professionnelles préalablement identifiées. Par la suite, il est possible de compléter l'outil en déterminant le procédé de notation. L'échelle d'évaluation sera différente selon que je me préoccupe d'évaluer l'intensité du comportement ou sa fréquence. Il est souhaitable de ne retenir qu'un nombre limité de comportements et de circonscrire l'observation à des périodes courtes mais répétées. Et ce, dans le but de faciliter l'utilisation de l'outil et de s'assurer de l'efficacité de la rétroaction. Parce que, qui dit rétroaction dit réinvestissement des résultats soit dans l'enseignement ou soit dans l'apprentissage. Il est donc essentiel de fournir à l'élève un suivi et d'exiger de celui-ci des actions concrètes dans le but de développer des attitudes professionnelles.

Il est possible en se basant sur des indicateurs fiables de fournir une rétroaction significative qui permettra de faire le point sur les apprentissages socioaffectifs de l'élève et qui favorisera une prise de conscience certaine du cheminement fait depuis la dernière évaluation. Un des buts de l'évaluation étant de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, condition essentielle à la poursuite des apprentissages.

## L'évaluation formative et sommative



**Évaluer les comportements  
par observation directe**

**1**

**Délimiter une catégorie de comportements à évaluer et n'observer que cette catégorie**

**2**

**Établir une grille d'observation précise pour permettre de classer sans ambiguïté diverses manifestations de comportements**

**3**

**Déterminer le procédé de notation**

**4**

**Ne pas oublier que l'observation porte sur les indicateurs et non sur l'apprentissage**



## L'évaluation formative et sommative

### Le questionnaire sur les comportements

#### *Éléments significatifs*

Le choix du type de question  
La formulation des questions  
L'ordre des questions  
La présentation du questionnaire  
L'utilisation du questionnaire

#### *Description*

Évaluer les comportements à l'aide d'un questionnaire est souvent utilisé lors d'un entretien d'évaluation entre l'enseignant et l'élève. Cet entretien est une situation d'interaction essentiellement verbale dont le but est de poser des questions à l'élève afin de vérifier ses capacités à manifester des comportements professionnels. Le questionnaire d'évaluation devient alors un outil pertinent lors d'évaluation formative ou même d'autoévaluation. L'entretien d'évaluation peut prendre plusieurs formes, depuis l'entretien libre, où l'évaluateur laisse l'élève aborder et développer ce qu'il a à dire à partir d'une question générale, jusqu'à l'entretien formalisé, où les questions sont préparées à l'avance et présentées dans un ordre défini.

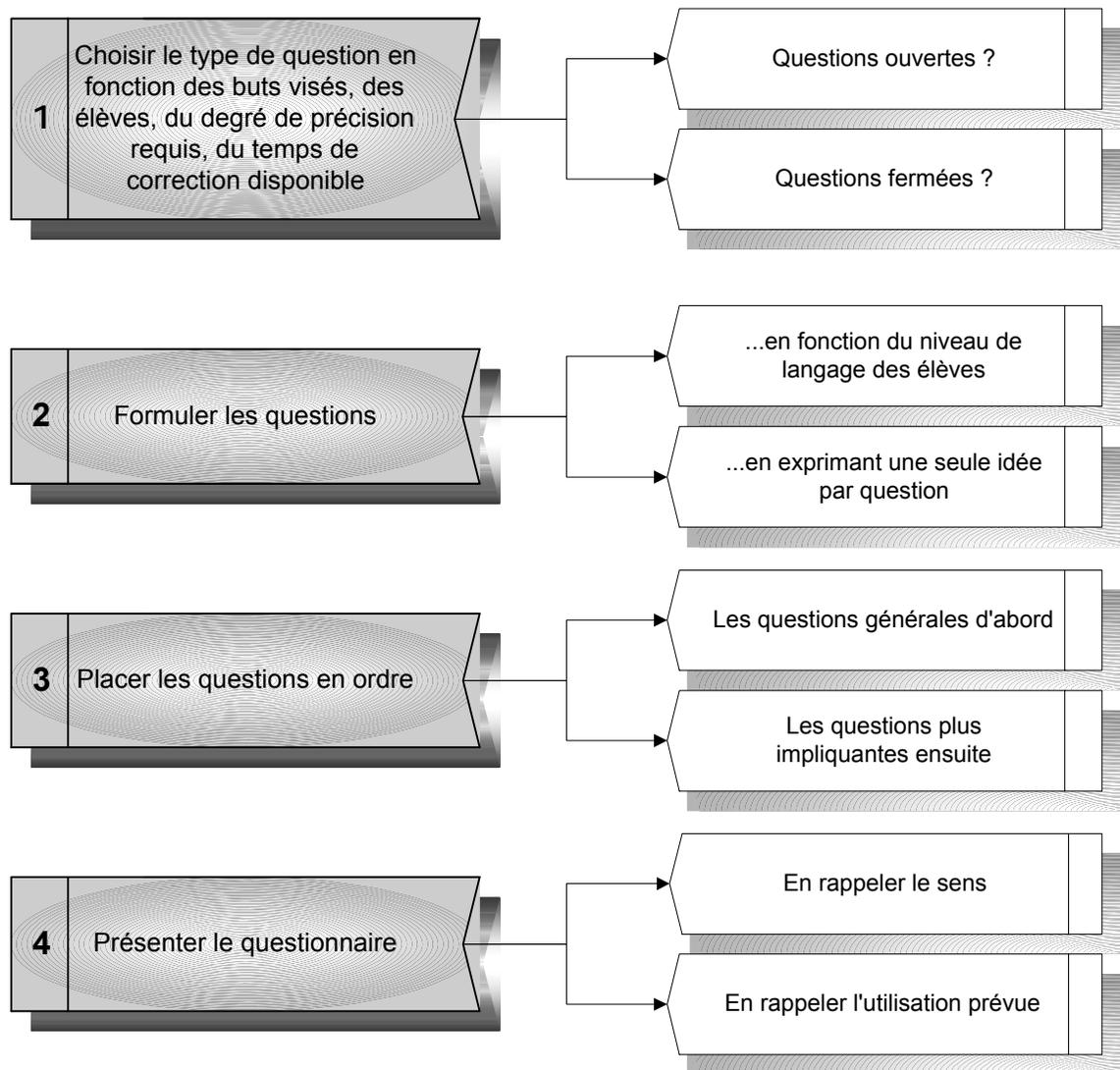
Dans un premier temps, il s'agit de construire le questionnaire en ayant au préalable clairement identifié sur quoi va porter l'évaluation (choix de comportements précis que nous voulons vérifier). Ensuite, il est essentiel de préciser dans quel contexte cet outil sera utilisé, quels sont les buts visés et quel est le temps dont on dispose pour compiler les résultats et fournir à l'élève une rétroaction significative. Ceci étant fait, il est temps de formuler les questions. Il peut s'agir de questions ouvertes ou fermées mais il est souhaitable de toujours tenir compte du niveau de compréhension de notre interlocuteur. Des questions claires, précises, courtes et ne comprenant qu'un seul énoncé, en nombre limité, organisé dans une séquence logique, de la plus générale à la plus spécifique. Pour plus d'efficacité, l'outil doit être présenté à l'élève afin qu'il en comprenne le sens.

Malgré une présentation articulée de l'outil et des buts de formation visés par celui-ci, les réponses sont souvent biaisées pour toutes sortes de raisons : tendance de l'élève à se conformer, à fournir des réponses positives qui plaisent à l'évaluateur. Pour contrer cette tendance, il est utile d'établir un climat de confiance et de faire voir à l'élève l'impact de ses réponses sur le déroulement de sa formation.

# L'évaluation formative et sommative



## Évaluer les comportements par un questionnaire



Le questionnaire peut servir à un entretien dirigé ou être rempli par écrit.



## L'évaluation formative et sommative

### L'utilisation d'une échelle d'évaluation

#### *Éléments significatifs*

Un outil qui permet d'orienter une observation  
Un outil qui recueille l'information  
Un outil qui ordonne les individus  
Des types d'échelles

#### *Description*

Le choix d'une échelle d'évaluation est directement lié aux objets d'apprentissage à évaluer. Lorsque les critères et les sous-critères d'évaluation ont été déterminés, le complément de la grille d'évaluation peut s'avérer une opération relativement simple si l'on a recours à des échelles uniformes. Il s'agit en effet du type d'échelle le plus répandu en matière d'évaluation de comportements ou de productions complexes. Différents types d'échelle s'offrent à nous : l'échelle verbale (ex. de passif à très actif), l'échelle numérique (ex. de 0 à 10) et l'échelle littérale (ex. de A à E).

L'intérêt de ces outils réside dans la facilité apparente de construction et d'utilisation, dans la rapidité de notation des observations et dans le support commode à l'observation. L'outil joue également le rôle d'aide mémoire pour une restitution aux élèves. Par contre, il affiche certaines limites allant de l'effet de halo (tendance à se laisser influencer par une impression générale laissée par un sujet), à l'effet de tendance centrale (utilisation abusive des degrés moyens au détriment des échelons extrêmes) jusqu'à l'effet de contamination (évaluer positivement un élève qui a eu de bons résultats précédemment). Malgré ses limites, nous croyons qu'une utilisation complémentaire de l'outil peut fournir à l'élève une rétroaction efficace et que la qualité de l'outil réside davantage dans la clarté et la précision des comportements attendus qui deviendront les énoncés sur lesquels portera l'évaluation. Quelque soit le type d'échelle utilisé, la notion d'indice ou de comportement indicateur est fondamentale, car c'est sur cette notion que doit s'appuyer l'opérationnalisation des critères d'évaluation.

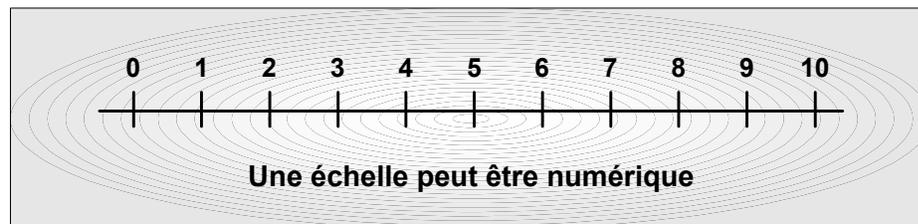
Cet outil d'évaluation permet d'orienter une observation, de recueillir les éléments d'une observation, d'ordonner les individus selon une habileté à adopter tel ou tel comportement professionnel. Il fournit également des indications pertinentes à l'élève plus particulièrement à l'étape 4 de l'apprentissage où celui-ci a à manifester des comportements attendus précis. C'est à partir de ces données que l'élève sera en mesure de choisir des actions possibles dans le but d'améliorer ses comportements.

## L'évaluation formative et sommative



### Utiliser une échelle d'évaluation

- ▶ Une échelle d'évaluation est un instrument qui permet d'orienter et de recueillir les éléments d'une observation.
- ▶ Elle permet d'ordonner des individus selon une qualité qu'ils manifestent à un degré plus ou moins élevé.



Passif - Attentif - Participant occasionnel - Actif - Très actif

Une échelle peut être verbale

Et elle peut être littérale

- A Très satisfaisant
- B Satisfaisant
- C Moyen
- D Insuffisant
- E Très insuffisant

#### Les dangers :

- ✓ L'effet de halo : Se laisser influencer par une impression générale laissée par le sujet.
- ✓ L'effet de tendance centrale : Éviter les catégories ou valeurs extrêmes pour centrer plutôt sur la zone centrale.
- ✓ L'effet de contamination : Surévaluer un bon élève, sachant qu'il a eu de bons résultats précédemment (et inversement).



## L'évaluation formative et sommative

### L'élaboration d'un profil personnel de l'élève

#### *Éléments significatifs*

Illustration des apprentissages socioaffectifs

Illustration visuelle

Portrait de l'ensemble des acquisitions

Profil personnel transdisciplinaire

Notion de double réussite

#### *Description*

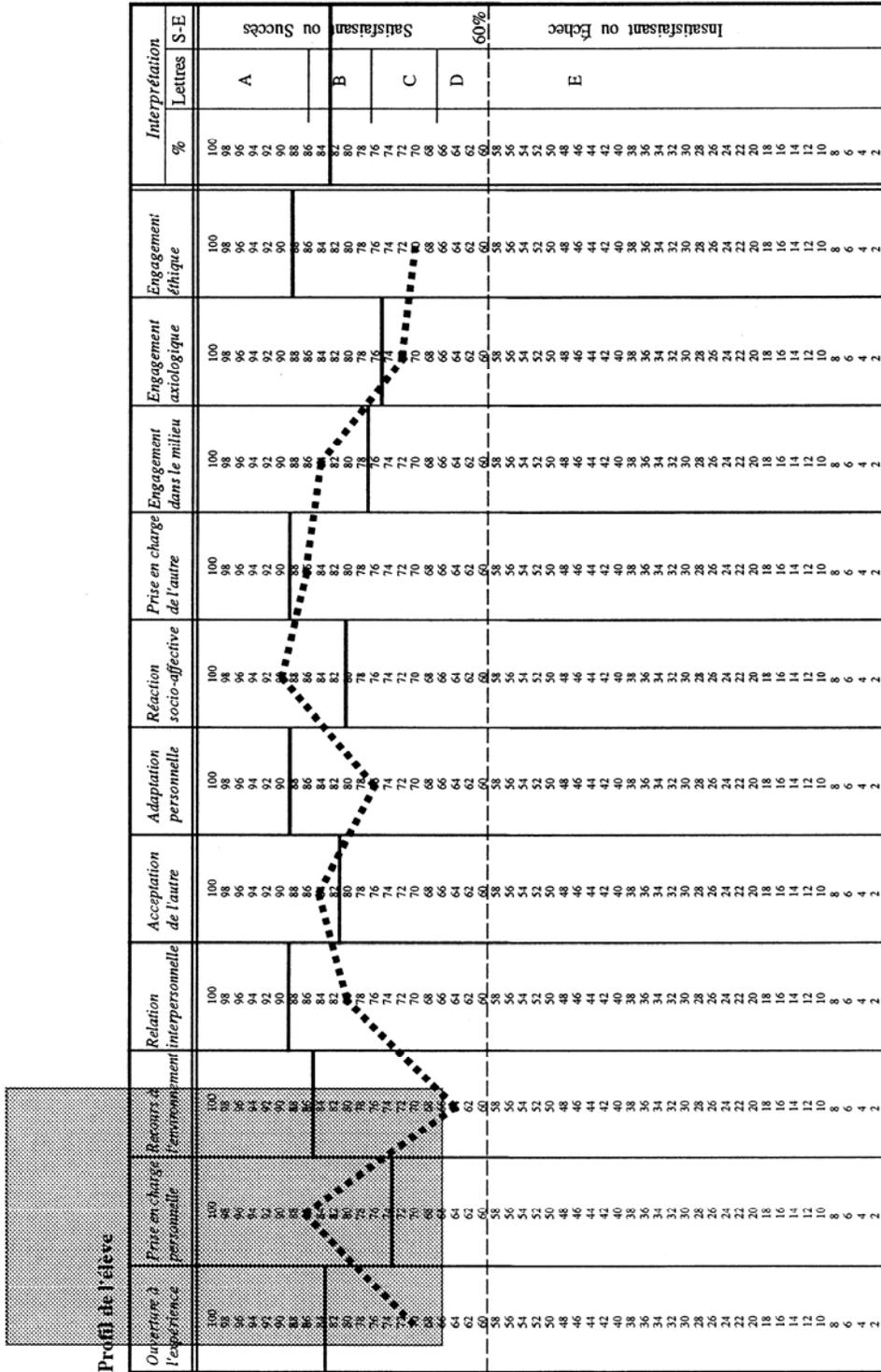
Le profil personnel de l'élève est une illustration des apprentissages d'ordre socioaffectif réalisés par l'élève à l'intérieur d'un ou de plusieurs cours. Il cherche avant tout à fournir une rétroaction très visuelle sur les capacités de l'élève à mettre en application des habiletés d'ordre socioaffectif. L'élève a la responsabilité de construire son propre profil. Les informations qu'il utilisera pour situer le niveau de chacune des habiletés qui sont objet d'apprentissage proviennent des grilles d'évaluation présentées antérieurement. Ces informations permettent de tracer un profil d'habiletés qui caractérise l'ensemble des acquisitions de l'élève à des moments précis de sa formation.

Nous devons souligner que le profil personnel de l'élève permet d'illustrer d'un coup d'oeil les acquis socioaffectifs réalisés dans l'ensemble des cours de la formation. Il suffit pour cela que les enseignants d'une discipline se soient concertés pour établir un profil de formation aux habiletés d'ordre socioaffectif et pour en répartir l'enseignement dans les différents cours, ateliers ou stages de leur discipline. Le profil permet également une comparaison des acquis de l'élève avec les seuils de réussite qui peuvent être établis lors de la confection des profils disciplinaires.

L'universalité et la transférabilité des habiletés d'ordre socioaffectif leur assurent une place privilégiée dans la perspective d'une approche programme qui favorise l'établissement de liens étroits entre la formation générale et la formation professionnelle.

Pour reconnaître la réussite d'un élève, est-il bien fondé et juste d'exiger au moins la note de passage; à la fois dans l'évaluation des connaissances acquises et dans l'évaluation de l'exercice des habiletés d'ordre socioaffectif lorsque ces deux dimensions sont jugées pertinentes au cours, à l'atelier ou au stage ? Il est question ici du critère de la double réussite. Quelles seront les conséquences prévisibles de l'application du critère de double réussite ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ? Quelles devraient être les conditions d'application ? Une enseignante déclare alors : « Si on juge pertinent ce type d'enseignement, la réussite du cours devrait conjuguer acquisition des habiletés d'ordre socioaffectif, peu importe la proportion des points attribuée à chacun. »

# L'évaluation formative et sommative



## Conclusion

---



*Les êtres vivants dénués d'initiative, de curiosité, d'imagination doivent se disputer les niches écologiques occupées; ceux qui au contraire exercent leur esprit d'initiative ont à leur disposition les niches écologiques qu'ils inventent.*

(Karl Popper et Konrad Lorenz, 1990, *L'avenir est ouvert*)

La parution de ce guide de formation à l'évaluation des attitudes pour les programmes développés selon l'approche par compétences apportera, nous l'espérons, à tous les formateurs les éléments nécessaires qui alimenteront la création de matériel pédagogique adapté afin de renouveler les pratiques d'enseignement et d'évaluation. C'est dans ce contexte d'innovation où l'imagination a sa place que la profession d'enseignant prend tout son sens. Nous croyons que notre tâche est avant tout de susciter le goût d'apprendre chez les élèves en favorisant un climat de confiance et de respect où l'apprentissage d'attitudes est partie intégrante de la formation.

Nous pouvons dès lors amener les élèves à développer des habiletés socioaffectives qui leur permettront de manifester des attitudes transférables à différentes situations professionnelles où des habiletés de haut niveau sont exigées.

Par conséquent, l'évaluation devient une des composantes de l'apprentissage et non pas une fin en soi. Elle favorise le développement de la personne en tant que futur professionnel en suscitant une régulation continue et de qualité. Elle encourage l'autonomie et la responsabilisation de l'élève tout en le secondant dans une démarche d'autoévaluation.

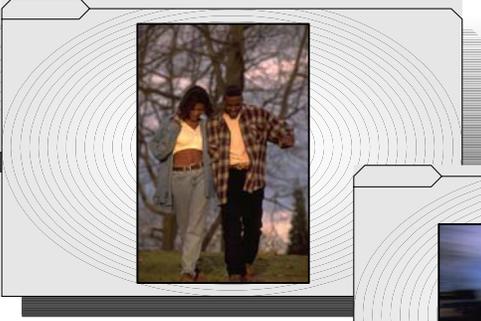
Nous avons ainsi la possibilité de participer à la formation d'élèves qui pourront démontrer dans leurs fonctions initiative, curiosité et imagination, afin d'assumer des responsabilités de professionnels et de citoyens.

Ils deviendront des personnes autonomes et créatives qui seront en mesure de faire face à différentes situations complexes de la vie professionnelle.

---

# Bibliographie

---





- AJDZEN, I. 1987. « Attitudes » in *Concise Encyclopedia of Psychology*. John Wiley and Sons.
- AJDZEN, I. 1988. *Attitudes, Personality, and Behavior*. Open University Press, Milton Keynes.
- ALLAL, L. 1993. « Régulations métacognitives et évaluation formative » in L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud, P. *Didactique du français et évaluation formative*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 81-98.
- ALLAL, L., CARDINET, J. et PERRENOUD, P. 1995. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 7e édition, Berne : Lang.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESISN, H. 1978. *Educational Psychology : a Cognitive View*. 2nd ed, New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- AYLWIN, U. 1992. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no. 4, p. 11 à 15.
- AYLWIN, U. 1992. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique ». *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no. 1, p. 23 à 29.
- BANDURA, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- BANDURA, A. 1993. « Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning ». *Educational Psychologist*, vol 28, no. 2, p. 117-148.
- BÉDARD, M. et al. 1991. *La méthode des cas, guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*. Boucherville : Éd. Gaétan Morin.
- BEYER, B. K. 1985. « Practical Strategies for the Direct Teaching of Thinking Skills » in *Developing Minds*. A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 343 p.
- BLOOM, B. 1981. *Evaluation to Improve Learning*. New York : McGraw-Hill Book Co.



## Bibliographie

- BONNIOL, J.-J. 1986. « Recherche et formation : Pour une théorie de l'évaluation formative » in J.M. De Ketele. *Évaluation : Approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : DeBoeck, p. 119-135.
- BORDALLO, I., GINESTET, J.P. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Éd. Hachette Éducation, 191 p.
- BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J. 1986. « Teaching Thinking and Problem Solving ». *American Psychologist*, oct., p. 1078-1089.
- BRECKLER, S., WIGGINS, E. 1989. « On Defining Attitude and Attitude Theory : Once More with Feeling » in *Attitude Structure and Function*. Erlbaum Associates Publishers, 462 p.
- BRIEN, R. 1994. *Science cognitive et formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 212 p.
- BUJOLD, N. 1991. *La formation dans le domaine affectif*. Québec : Université Laval, 54 p.
- CAINE, R. N., CAINE, G. 1990. « Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching ». *Educational Leadership*, octobre, p. 66-70.
- CARDINET, J. 1990. *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain, Communication au Colloque Objectifs et évaluations dans l'enseignement*. Strasbourg.
- COSTA, A. L. DISHON, D., WILSON O'LEARY. 1985. « Collaborative Strategies » in *Developing Minds*, A. L. Costa Ed., Ass. for Supervision and Curriculum Development, 343 p.
- CHICH, J.P., JACQUET, M., MÉRIAUX, N., VERNEYRE, M. 1991. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Éd. Retz, 175 p.
- COLLECTIF. 1997. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. Sherbrooke : Performa.



- COTÉ, Richard L. 1987. *Psychologie de l'apprentissage et enseignement, une approche modulaire d'auto-formation*. Chicoutimi : Gaétan Morin Éditeur, 287 p.
- D'APOLLONIA, S., GLASHON, A. 1992. *Cooperative Learning in a Science Class, Rapport de recherche PAREA*. Gouvernement du Québec, 122 p.
- DAVITZ, J. 1969. *The Language of Emotions, Personality and Psychopathology*. New-York : Academic Press, 197 p.
- DEVELAY, M. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF Éditeur, 163 p.
- DEPOVER, C., NOEL, B. 1999. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : DeBoeck, 351p.
- DESSAINT, M.P. 1995. *La conception de cours, guide de planification et de rédaction*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DIONNE, D. 1993. *Analyse de la situation de travail, notes du cours : Interprétation d'un programme d'études développé selon l'approche centrée sur les compétences*. Rimouski : Cégep de Rimouski, (Performa). 22 p.
- EAGLY, A., CHAIKEN, S. 1993. *The Psychology of Attitudes*. New-York : Harcourt Brace Janovitch College Publishers, 794 p.
- FOGEL, A. 1982. « Emotional Development » in *Encyclopedia of Educational Research*, 5th edition, New-York : Macmillan and Free Press.
- GAGNÉ, R. 1976. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, traduction et adaptation de Essentials for Learning of Instruction*. Montréal : Éditions HRW.
- GICK, M.L. et HOLYOAK, K.J. 1983. « Schéma Induction and Analogical Transfer ». *Cognitive Psychology*, vol. 15, p. 1-38.
- GILLET, P. 1992. *Construire la formation*. Paris : Éd. ESF, 157 p.



## Bibliographie

- GRISÉ, S., TROTTIER, D. 1997. *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rimouski : Cégep de Rimouski, 273 p.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. 1997. *L'enseignement des attitudes : Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Cégep de Rimouski, 143 p.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. 1995. *Les émotions : Au coeur de l'activité professionnelle*. Rimouski : Presses pédagogiques de l'Est, 36 p.
- GUY, H. 1992. *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Victoriaville : Cégep de Victoriaville, 243 p.
- HADJI, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- HADJI, C. 1997. *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- HOWE, R., MÉNARD, L. 1993. *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Montréal : Collège Montmorency, 404 p.
- JONES, B. et al. 1987. *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEGENDRE, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. 2<sup>e</sup> édition, Montréal : Larousse, 1500 p.
- MARTIN, B., et BRIGGS, L. 1986. *The Affective and Cognitive Domains : Integration for Instruction and Research*. New-Jersey : Educational Technology Publications, 480 p.
- MARZANO, et al. 1988. *Dimensions of Thinking : a Framework for Curriculum and Instruction*. Ass. for Supervision and Curriculum Development, 162 p.
- MAYER, R.E. 1984. « Elaboration Techniques that Increase the Meaningfulness of Technical Test : An Experiential Test of the Learning Strategy Hypothesis ». *Education Psychologist*, vol. 19 , no 4, p.199-218.



- MCKEACHIE, W.J. *et al.* 1986 et 1987. *Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature, Technical Report no 86-B-001.0 et no 87-B-001.0.* Ann Arbor : University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary teaching and learning.
- MEIRIEU, P. 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris : ESF éditeur.
- MILLER, J. 1990. *A Prediction : Emotions will be the New Frontier in Learning, ISETA Conference, [S.I.],[S.E.].*
- PERRENOUD, P. 1995. « Des savoirs aux compétences : Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève ». *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no. 2, p. 6-10.
- PERRENOUD, P. 1997. *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. 1998. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles : De Boeck.
- PERKINS, D.N. et SALOMON, G. 1988. « Teaching for Transfer ». *Educational Leadership*, vol. 46, no. 1, p. 22-32.
- PETTY, R. E. CACIOPPO, J. T. 1986. *Communication and Persuasion, Central and Peripheral Routes to Attitude Change.* New-York : Springer-Verlag, 264 p.
- PINARD, A. 1987. « Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence ». *Interface*, p. 18-21.
- PINARD, H. 1994. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes.* Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, 78 p.
- RACINE, S. 1994. « Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes » in *Actes du 14 e colloque de l'AQPC.* Montréal : AQPC, 1994.
- ROMANO, G. 1991. *Développer la complexité attributionnelle.* Québec : Collège François-Xavier Garneau, 86 p.
- ROMANO, G. 1993. *Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège.* Québec : Collège François-Xavier-Garneau, 109 p.

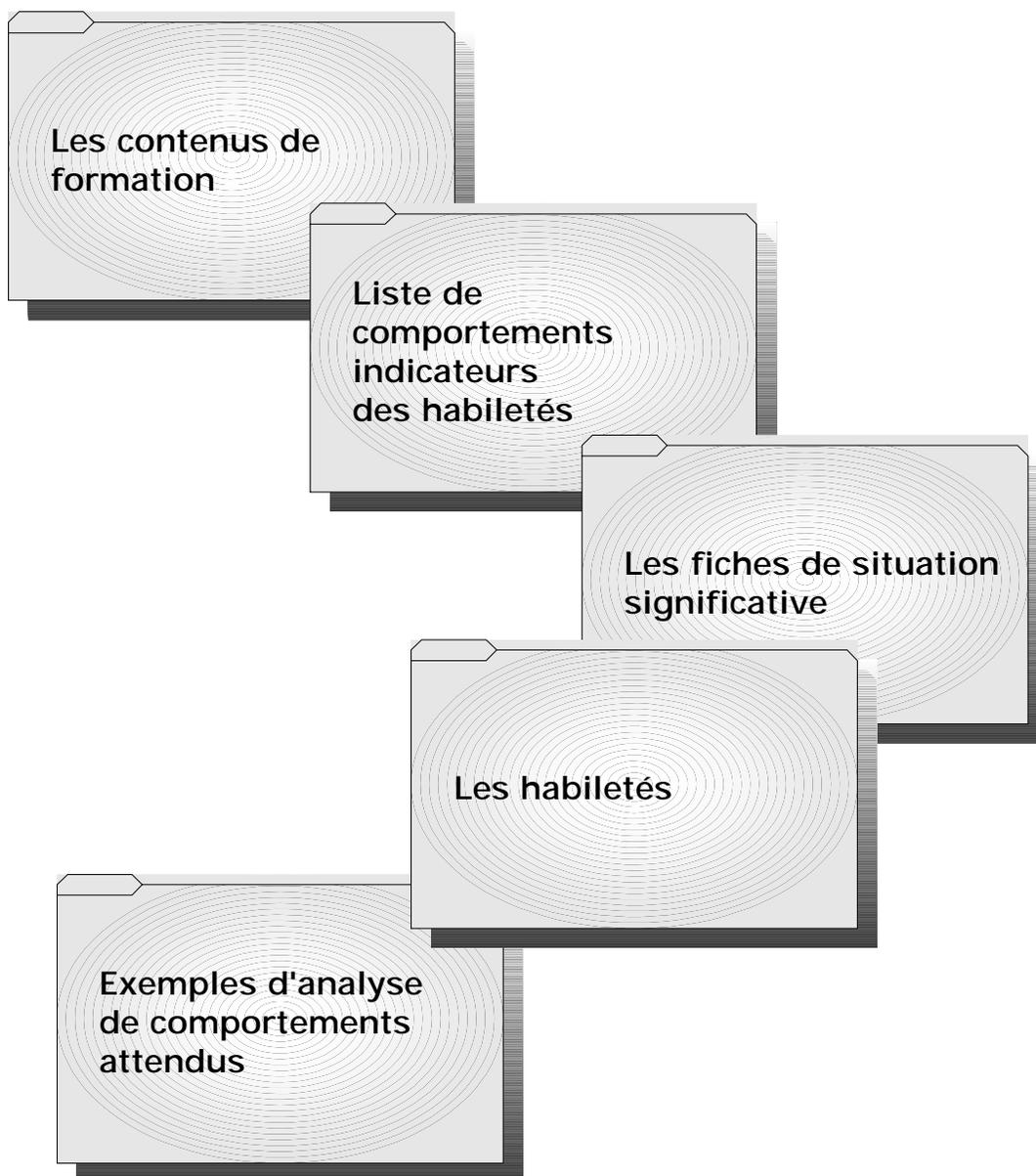


## Bibliographie

- ROY, D. 1991. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski, 158 p.
- SCALLON, G. 1988. *L'évaluation formative des apprentissages : La réflexion*. Québec : Presses de l'Université Laval, 171 p.
- SCALLON, G. 1988. *L'évaluation formative des apprentissages : L'instrumentation*. Québec : Presses de l'Université Laval, 263 p.
- SCALLON, G. 1997. « L'autoévaluation : une tendance lourde en évaluation ». *Vie pédagogique*, no. 103.
- SNOW, R., FARR, Marshall J. 1987. *Aptitude, Learning and Instruction Vol. 3 : Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 370 p.
- TARDIF, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques, 474 p.
- TOUSIGNANT, R. 1990. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Québec : Éd. Gaétan Morin, 237 p.
- TREMBLAY, G. 1990. « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation ». *Bulletin d'information*, vol. 6, no. 9, p. 1-31.
- VIAU, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI, 221 p.
- WANG, M., HAERTEL, G., WALBERG, H. 1994. « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? ». *Vie pédagogique*, no. 84, p. 45-49.

# Annexes

---





## Les contenus de formation

**Dimension Personnalité :**  
Ouverture à l'expérience  
Prise en charge personnelle  
Recours à l'environnement

**Dimension Relation avec le milieu :**  
Relation interpersonnelle  
Acceptation de l'autre  
Adaptation personnelle  
Réaction socioaffective  
Prise en charge professionnelle

**Dimension Engagement professionnel :**  
Engagement dans le milieu  
Engagement axiologique  
Engagement éthique

# Les contenus de formation

**Énoncé:** Vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement.

**Dimension:** *Personnalité*  
**Habilité:** *Ouverture à l'expérience*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre son ouverture à l'expérience actuelle et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
		3	
		3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
		3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'ouverture à l'expérience.	4.1 Qualité de la connaissance de soi : • observation de soi • remise en question 4.2 Qualité de la perception de la réalité : • attention • verbalisation 4.3 Réceptivité : • ouverture à la critique • compréhension	4	
	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'ouverture en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	4	
		5	
		5	
		6	

Les contenus de formation





# Les contenus de formation

**Énoncé:** Choisir et entreprendre des actions pertinentes pour une prise en charge personnelle et professionnelle.

**Dimension:** *Personnalité*

**Habilité:** *Prise en charge personnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la prise en charge personnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles. 2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de prise en charge de soi en situation professionnelle.	2.3 Identification actuelle de sa capacité de prise en charge personnelle dans diverses situations professionnelles.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de prise en charge personnelle.	3.1 Comparaison entre sa capacité de prise en charge de soi actuelle et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa prise en charge personnelle en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de prise en charge personnelle.	4.1 Qualité de l'autonomie : • initiative • affirmation de soi 4.2 Qualité de la responsabilité de ses choix : • évaluation de ses choix • utilisation de son jugement 4.3 Qualité de la réflexion sur son expérience : • introspection • retour sur ses erreurs	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de prise en charge personnelle.	4.4 Organisation cohérente de ses observations. 5.1 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge de soi en contexte professionnel. 5.2 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	4.1 Qualité de l'autonomie : • initiative • affirmation de soi 4.2 Qualité de la responsabilité de ses choix : • évaluation de ses choix • utilisation de son jugement 4.3 Qualité de la réflexion sur son expérience : • introspection • retour sur ses erreurs	4	
	4.2 Qualité de la responsabilité de ses choix : • évaluation de ses choix • utilisation de son jugement 4.3 Qualité de la réflexion sur son expérience : • introspection • retour sur ses erreurs	4	
	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge de soi en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	4	
		5	
		5	
		6	

Les contenus de formation

# Les contenus de formation

**Énoncé:** Recourir à différents éléments d'aide et de support nécessaires à son action professionnelle.

**Dimension:** *Personnalité*  
**Habilité:** *Recours à l'environnement*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de recours à l'environnement.	2.3 Identification actuelle de sa capacité de puiser dans l'environnement dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle de recourir à l'environnement et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître sa capacité de recourir à l'environnement en conformité avec les exigences professionnelles.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de recourir à l'environnement.	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins. 4.1 Qualité de la recherche des ressources disponibles. 4.2 Utilisation des ressources appropriées aux besoins professionnels.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de recourir à l'environnement.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de recourir à l'environnement en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.

Les contenus de formation





# Les contenus de formation

**Énoncé:** Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

**Dimension:** *Relation avec le milieu*  
**Habilité:** *Relation interpersonnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse 4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • écoute 4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
		4	
		4	
		4	
		5	
		5	
		6	

Les contenus de formation

# Les contenus de formation

**Énoncé:** Accepter avec respect l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements.

**Dimension:** *Relation avec le milieu*  
**Habilité:** *Acceptation de l'autre*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la capacité d'accepter l'autre en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'acceptation de l'autre en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de sa capacité d'accepter l'autre dans diverses situations professionnelles.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'accepter l'autre.	3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle d'accepter l'autre et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son acceptation de l'autre en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'accepter l'autre.	4.1 Qualité de l'accueil réservé à l'autre : • disponibilité • empathie 4.2 Reconnaissance de l'autre comme une personne à part entière : • respect • vision positive de l'autre 4.3 Respect des caractéristiques de l'autre : • différence • valeurs	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'acceptation de l'autre.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'acceptation de l'autre en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.

Les contenus de formation





## Les contenus de formation

**Énoncé:** S'adapter personnellement à différentes situations professionnelles.

**Dimension:** Relation avec le milieu  
**Habilité:** Adaptation personnelle

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de l'adaptation personnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'adaptation personnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'adaptation personnelle.	2.3 Identification actuelle de sa capacité d'adaptation personnelle dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité d'adaptation personnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	2	À l'occasion de situations professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son adaptation personnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'adaptation personnelle.	4.1 Présence de souplesse, de polyvalence, de créativité : • innovation 4.2 Adaptation aux différents changements : • clientèle • organisation	4	
	4.3 Collaboration de qualité avec les collègues et le milieu : • acceptation 5.1 Organisation cohérente de ses observations.	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'adaptation personnelle.	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'adaptation personnelle en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5	
		5	
		6	

Les contenus de formation

# Les contenus de formation

**Énoncé:** Composer avec les diverses interrelations affectives associées à une situation professionnelle.

**Dimension:** Relation avec le milieu

**Habilité:** Réaction socio-affective

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception des réactions socio-affectives survenant en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de réaction socio-affectif en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de réaction socio-affective.	2.3 Identification actuelle de sa capacité de réaction socio-affective dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité de réaction socio-affective actuelle et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	2	À l'occasion de situations professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de réaction socio-affective.	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa réaction socio-affective en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de réaction socio-affective.	4.1 Utilisation adéquate de ses émotions : • exprime ses émotions • fait preuve de chaleur et de réconfort 4.2 Favorise l'expression des sentiments chez l'autre et est capable de recevoir les émotions de l'autre. 4.3 Manifeste une efficacité en situation tendue : • respect de soi • respect de l'autre 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de réaction socio-affective en contexte professionnel. 5.3 Conception juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.

Les contenus de formation





# Les contenus de formation

**Énoncé:** Assurer une prise en charge professionnelle en offrant à l'autre une prestation de services de qualité.

**Dimension:** *Relation avec le milieu*  
**Habilité:** *Prise en charge professionnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception du processus de prise en charge professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de prise en charge professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de prise en charge professionnelle.	2.3 Identification actuelle de sa capacité de prise en charge dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité de prise en charge et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de prise professionnelle.	3.1 Comparaison entre sa capacité de prise en charge et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de la prise en charge en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de prise en charge professionnelle.	4.1 Soutient l'autre en respectant ses capacités et son rythme. 4.2 Qualité relationnelle: • est capable d'aller vers l'autre • travaille pour le bien-être de l'autre 4.3 Distinction entre la satisfaction de ses besoins et ceux de l'autre. 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
		4	
		4	
		4	
		5	
		5	
		6	

Les contenus de formation

# Les contenus de formation

**Énoncé:** S'engager personnellement dans le milieu professionnel.

Dimension: <i>Engagement professionnel</i> Habilité: <i>Engagement dans le milieu</i>	Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
	1- Démontrer une perception de son engagement dans le milieu en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
	2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de s'engager dans le milieu.	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de son engagement dans le milieu dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle d'engagement dans le milieu et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement dans le milieu en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement dans le milieu.	4.1 Fait preuve de motivation et de dynamisme au travail : • a le souci de parfaire • a de l'initiative 4.2 Est un appor positif dans le groupe : • collabore • manifeste du leadership 4.3 S'engage personnellement dans son milieu de travail : • disponibilité • générosité 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement dans le milieu en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. À l'aide de la documentation nécessaire.
	5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement dans le milieu.		4	
			4	
			5	
			5	
			6	

Les contenus de formation





## Les contenus de formation

**Énoncé:** Situer ses propres valeurs par rapport aux valeurs privilégiées dans la profession et aux valeurs courantes dans le milieu de travail.

**Dimension:** *Engagement professionnel*  
**Habilité:** *Engagement axiologique*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de son engagement axiologique en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement axiologique en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de son engagement axiologique.	2.3 Identification actuelle de sa capacité d'engagement axiologique dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre son engagement axiologique actuel et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement axiologique.	3.1 Comparaison entre son engagement axiologique actuel et les exigences en situation professionnelle. 3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement. 3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement axiologique en conformité avec les exigences professionnelles. 3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement axiologique.	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	4	
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	4	
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	4	
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5	
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5	
	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • affirmation de ses valeurs 4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées 4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • réévaluation de ses valeurs 5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Les contenus de formation

# Les contenus de formation

**Énoncé:** Prendre et assumer des décisions et comportements éthiques dans des situations professionnelles.

**Dimension:** *Engagement professionnel*

**Habilitété:** *Engagement éthique*

## Éléments de l'habileté

	Critères de performance	Étape appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de l'engagement éthique en situation professionnelle. 2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement éthique en situation professionnelle. 3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'engagement éthique. 4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement éthique. 5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement éthique.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe. À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	2.3 Identification actuelle de son engagement éthique dans diverses situations professionnelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	3.1 Comparaison entre son engagement éthique actuel et les exigences en situation professionnelle.	4	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	4	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement éthique en conformité avec les exigences professionnelles.	5	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	5	
	4.1 Application du code d'éthique : • respect de la clientèle • discrétion • confidentialité	6	
	4.2 Intégration de son agir éthique dans sa pratique professionnelle : • respect des règles et normes du milieu • constance dans ses décisions et dans ses actions • comportements éthiques dans l'ensemble de ses relations de travail	6	
	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	6	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement éthique en contexte professionnel.	6	
5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6		

Les contenus de formation





## Liste de comportements indicateurs des habiletés

- 1.0 Ouverture à l'expérience
- 2.0 La prise en charge personnelle
- 3.0 Recours à l'environnement
- 4.0 Relation interpersonnelle
- 5.0 Acceptation de l'autre
- 6.0 Adaptation personnelle
- 7.0 Réaction socio-affective
- 8.0 Prise en charge de l'autre
- 9.0 Engagement dans le milieu
- 10.0 Engagement axiologique
- 11.0 Engagement éthique

Grisé, Sylvie, Trottier, Daniel. (1994).  
*Le développement d'un modèle d'enseignement  
du domaine affectif.*



# Liste de comportements indicateurs des habiletés



## 1.0 Ouverture à l'expérience

- Se connaître comme personne
  - être capable de s'observer
  - se remettre en question
  - apprécier ce qu'on est
  - avouer ses difficultés
  - connaître ses limites
  - accepter d'être soi-même
  - développer sa confiance en soi
  - être capable de réfléchir sur soi
  - être capable de travailler sur soi
- Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue
  - saisir ce qui se passe autour de moi
  - être capable de bien percevoir la situation
  - être à l'écoute du non-verbal
  - être conscient de ce qui se passe
  - être capable de verbaliser ce qui se passe
  - être capable de s'auto-évaluer justement
- Développer également connaissance de soi et connaissances théoriques
  - aller chercher l'information pour mieux comprendre
  - se tenir au courant de tout ce qui est nouveau dans le métier
- Etre ouvert autant à soi qu'aux autres
  - être ouvert à la critique
  - être à l'écoute des idées des autres
  - écouter avec intérêt l'opinion des autres
  - être capable de parler de nos feelings par rapport à la clientèle
  - être à l'écoute et savoir décoder le message de l'autre
  - être vrai avec la clientèle
  - être capable d'accepter la critique
  - être tolérant
  - démontrer de la compréhension à un niveau élevé
  - prendre plaisir à travailler avec les gens
  - être observateur

## 2.0 Prise en charge personnelle

- Devenir responsable
  - être responsable
  - devenir capable d'évaluer son action
  - accepter les conséquences de ses actes
  - utiliser son discernement pour apprécier les événements
  - vouloir développer ses capacités
- Élargir sa formation
  - aller chercher les connaissances nécessaires pour mieux intervenir
  - s'engager dans sa formation
  - se sentir responsable de sa propre compétence
- Évoluer personnellement
  - intégrer les expériences vécues à son répertoire personnel
  - se développer à partir de son vécu personnel
  - préciser son champ d'intérêt et s'y engager
  - être capable de transférer ses apprentissages et ses habiletés
  - apprendre à partir de l'expérience
  - grandir à partir de ses erreurs
  - connaître et utiliser ses propres ressources
  - développer sa maturité psychologique
  - assumer sa responsabilité d'évoluer
  - se lancer des défis
  - être capable d'introspection
  - s'engager dans un processus d'auto-développement personnel
- Devenir autonome
  - apprendre à se motiver soi-même
  - exprimer ses opinions personnellement
  - prendre sa place, s'affirmer
  - être capable d'afficher son authenticité partout
  - affirmer sa différence sans se conformer au groupe
  - développer la capacité à bien s'utiliser
  - apprendre à analyser son action
  - apporter son point de vue
  - être capable de s'auto-organiser
  - faire preuve de leadership
  - faire preuve d'initiative



## Liste de comportements indicateurs des habiletés

### 3.0 Recours à l'environnement

- Utiliser les ressources appropriées aux besoins
  - utiliser l'expérience acquise par les autres membres de l'équipe
  - aller chercher du support dans les situations difficiles
  - connaître l'éventail des ressources disponibles
- Se donner les connaissances pertinentes aux problématiques rencontrées
  - aller chercher des connaissances auprès de spécialistes pour mieux intervenir
  - aller chercher des connaissances cliniques
- Se ressourcer continuellement
  - se perfectionner constamment
  - développer la capacité de récupérer suite à des difficultés
- Se préparer aux situations à vivre
  - utiliser les éléments connus de l'environnement pour mieux connaître l'autre
  - aller chercher auprès des autres l'objectivité nécessaire

### 4.0 Relation interpersonnelle

- Développer l'habileté à entrer en relation
  - créer un lien de confiance avec l'autre
  - savoir apprivoiser l'autre
  - développer une bonne relation avec le client
  - être capable de s'intégrer à un milieu de travail
  - développer une bonne capacité relationnelle
  - connaître sa façon d'être en relation avec l'autre
- Développer l'habileté à maintenir une relation
  - favoriser le dialogue
  - être capable d'établir une relation respectueuse
- Savoir communiquer
  - donner du feedback et être capable d'en recevoir
  - être empathique
  - être capable d'échanger avec des gens qui ont un autre avis
- Savoir communiquer dans l'équipe

- développer une bonne relation avec l'équipe
- savoir émettre son opinion en équipe de travail
- faire valoir son point de vue en respectant les autres
- être capable de travailler avec une équipe mono et multi-disciplinaire

### 5.0 Acceptation de l'autre

- Accepter l'autre
  - avoir le sens de l'autre
  - être respectueux
  - faire preuve de non-jugement
  - croire en l'autre
  - accepter que l'autre soit meilleur que moi dans certains domaines
  - être positif face à l'autre
  - reconnaître les capacités de l'autre
  - accepter la réalité de l'autre
- Accepter les limites de l'autre
  - être capable de faire ressortir les forces de l'autre
  - prendre l'autre comme il est
- Accepter la culture de l'autre
  - accepter les différences
  - accepter les orientations sexuelles, religieuses et autres de l'individu
  - accepter les valeurs de l'autre

### 6.0 Adaptation personnelle

- Adapter son action aux collègues de travail
  - s'adapter à l'équipe de travail
  - puiser dans les idées des autres
  - transmettre l'idée de collaboration
  - être capable de se réajuster
  - savoir dire les choses sans critiquer
  - être capable de travailler sur des horaires différents, avec des équipes différentes
- Savoir s'adapter au changement
  - ne pas avoir peur de changer

## Liste de comportements indicateurs des habiletés



- s'ajuster en fonction des besoins de la clientèle
- adapter son intervention en fonction des besoins du client
- adapter son intervention en fonction des circonstances
- adapter son discours à la capacité de compréhension de l'autre
- être capable de faire face à l'inconnu
- être capable de composer avec des situations imprévisibles
- faire preuve de souplesse
- Devenir polyvalent
  - utiliser ses qualités personnelles dans son milieu de travail
  - être capable de travailler avec différentes clientèles
- Renouveler son action pour éviter la routine
  - trouver des solutions créatives à une situation
  - apporter des changements dans ses actions lorsque nécessaire
  - pouvoir changer et innover

### 7.0 Réaction socioaffective

- Développer une stabilité émotionnelle
  - être authentique (pas de façade)
  - être capable d'assumer ses émotions
  - se connaître à travers les émotions vécues
- Savoir s'exprimer et faire s'exprimer les autres sur le plan affectif
  - être capable de parler de ses émotions
  - être ouvert à ses émotions et les formuler
  - favoriser l'expression des sentiments
- Savoir utiliser les émotions en intervention
  - savoir se laisser toucher par les émotions
  - être capable de vivre une interrelation émotionnelle avec l'autre
  - être chaleureux
  - faire preuve de réconfort
  - utiliser son intuition

- Maintenir son efficacité en situation tendue
  - ne pas se laisser envahir par les émotions de l'autre
  - pouvoir recevoir les émotions de l'autre
  - pouvoir prendre une distance émotionnelle
  - apprendre à se protéger émotionnellement

### 8.0 Prise en charge professionnelle

- Apprendre à l'autre à compter sur ses propres moyens
  - faire preuve de doigté
- Respecter le rythme de l'autre
  - être respectueux
- Faire preuve d'intérêt pour l'autre
  - être capable d'aller vers l'autre
  - ne pas avoir peur de donner
  - aimer la clientèle
  - travailler pour le bien-être de l'autre
  - se mettre au service de l'autre
  - ne pas travailler pour obtenir réponse à ses besoins personnels
- Appuyer son action sur une analyse adéquate de la situation
  - identifier ce qui est à privilégier dans une intervention
- Ne pas transformer l'autre malgré lui
  - aider l'autre à évoluer

### 9.0 Engagement dans le milieu

- S'engager personnellement dans son travail et dans la société
  - se rendre disponible en dehors des heures de travail
  - s'impliquer socialement (bénévolat ou autre)
  - être capable de se rapprocher de la communauté
  - être généreux (ne pas compter son temps)



## Liste de comportements indicateurs des habiletés

- Fournir un apport positif au groupe
  - être une personne stimulante dans une équipe
  - faire sa part de travail dans le groupe
  - être créatif et imaginatif
  - manifester un certain leadership
  - transmettre le goût du travail et le goût d'aider l'autre
  - démontrer une capacité de collaboration et d'entraide
  - savoir créer un climat de travail efficace
  - être capable d'assumer des responsabilités
  - démontrer une capacité de coopérer
  - être solidaire
  - démontrer une capacité d'entraide

- Faire preuve de motivation au travail
  - avoir le souci de parfaire
  - trouver sa place dans le milieu de travail
  - mettre du temps et de l'énergie dans son travail

- Manifester du dynamisme
  - avoir la passion de son métier
  - être serviable
  - avoir le goût de se dépasser en se fixant des défis
  - être débrouillard
  - avoir de l'initiative
  - savoir réagir rapidement
  - être capable d'organisation

### 10.0 Engagement axiologique

- Clarifier ses valeurs personnelles
  - identifier ce qu'on veut véhiculer
  - identifier ses propres valeurs
  - se voir comme professionnel
  - prendre conscience de son rôle
  - s'affirmer de façon claire
  - se sentir responsable de la qualité de son travail
  - être capable de réfléchir sur sa profession
- Respecter les valeurs du milieu dans une intervention personnalisée
  - agir dans le sens des valeurs déjà retenues par le milieu de travail
  - savoir juger de l'accord de son intervention avec les valeurs du milieu
  - agir en cohérence avec ce qui est prôné

- Savoir composer avec ses valeurs personnelles et celles du milieu
  - se questionner sur ses propres valeurs en rapport avec les valeurs du milieu de travail
  - décider en groupe d'une ligne de pensée et la respecter ensuite

- Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs
  - être capable de réévaluer ses valeurs, ses façons de penser
  - être capable d'argumenter sur ses valeurs
  - faire preuve de modestie

### 11.0 Engagement éthique

- Appliquer le code d'éthique
  - respecter la clientèle
  - permettre au client d'être indépendant de l'intervenant (absence de contrôle)
  - respecter la confidentialité
  - discrétion dans les interventions
- Faire preuve d'éthique dans l'ensemble des relations de travail
  - faire preuve d'éthique avec ses collègues
  - être respectueux des milieux d'intervention
  - respecter les intervenants des autres disciplines
  - favoriser les explications directes plutôt que par intermédiaires
- Respecter les règles établies
  - respecter les règles de la maison
  - intégrer dans ses comportements les règles et normes du milieu
- Assurer la cohérence de ses actions
  - démontrer une constance et une stabilité dans ses décisions et actions

## Les fiches de situation significative

---



**Fiche 1 :**  
La perception globale

**Fiche 2 :**  
La conceptualisation de  
l'émotion

**Fiche 3.1 :**  
L'évaluation critique 3.1

**Fiche 3.2 :**  
L'évaluation critique 3.2

**Fiche 4 :**  
La mise en application

**Fiche 5 :**  
L'attribution de  
signification

---



# Les fiches de situation significative

Identification de l'habileté : \_\_\_\_\_

Étape d'apprentissage :  
La perception  
globale **1**

➔ *J'exprime ce que je ressens lors d'une situation significative.*

Je décris brièvement la situation :

---

---

---

---

---

---

---

---

Les réactions physiques que j'ai

---

---

---

---

---

---

---

---

Les sensations que je ressens

---

---

---

---

---

---

---

---

Comment je suis touché émotionnellement

---

---

---

---

---

---

---

---

Les images que la situation provoque

---

---

---

---

---

---

---

---

Les souvenirs que cela me rappelle

---

---

---

---

---

---

---

---

Les connaissances antérieures qui sont pertinentes

---

---

---

---

---

---

---

---

# Les fiches de situation significative



Identification de l'habileté : \_\_\_\_\_

Étape d'apprentissage :  
La conceptualisation  
de l'émotion **2**

➔ *J'identifie l'émotion ou les émotions que la situation me fait vivre.*

D'après moi, ce que je ressens, c'est...

---

---

---

---

---

➔ *Je réfléchis aux effets que cette ou ces émotions produisent sur moi.*

➔ *Je décris les effets produits.*

➔ *J'essaie de les expliquer.*

Les effets sur mon niveau d'activation

---

---

---

---

---

Les effets sur la direction de mes comportements

---

---

---

---

---

Les effets sur l'aisance que je ressens

---

---

---

---

---

Les effets sur la perception que j'ai de moi

---

---

---

---

---



# Les fiches de situation significative

Identification de l'habileté : \_\_\_\_\_

Étape d'apprentissage :  
L'évaluation  
critique

**3.1**

➔ *J'évalue si ma façon de faire correspond aux exigences de la profession.*

Je décris les comportements  
sur lesquels je me questionne.

Je fais correspondre à chacun  
les comportements professionnels attendus.

**1**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

*Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.*

Tout à fait en accord    En accord    Incertain    En désaccord    Tout à fait en désaccord

**2**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

*Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.*

Tout à fait en accord    En accord    Incertain    En désaccord    Tout à fait en désaccord

**3**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

*Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.*

Tout à fait en accord    En accord    Incertain    En désaccord    Tout à fait en désaccord

➔ *J'identifie les comportements qu'il serait souhaitable de modifier :*

_____
_____
_____
_____





## Les fiches de situation significative

Identification de l'habileté : \_\_\_\_\_

Étape d'apprentissage :  
La mise  
en application **4**

➔ *J'ai entrepris des actions concrètes pour changer certains comportements.  
J'ai mis en application des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer  
cette habileté professionnelle...  
Et à la lumière des résultats obtenus...*

➔ *Est-ce que j'ai été capable de réaliser les moyens d'action choisis tel que je l'avais prévu?*


➔ *Au bout du compte, est-ce que mes choix d'action étaient les bons?*


➔ *J'évalue maintenant les retombées de mes actions...*

• en précisant mes besoins personnels  
maintenant mieux satisfaits


• en identifiant les améliorations apportées à  
mon agir professionnel


## Les fiches de situation significative



Identification de l'habileté : \_\_\_\_\_

Étape d'apprentissage :  
L'attribution  
de signification **5**

➔ *Après avoir réfléchi sur la portée des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer cette habileté professionnelle...*

Je réalise un schéma qui décrit de façon cohérente les impacts des actions entreprises sur mon action professionnelle

➔ *Je formule une synthèse des nouveaux éléments que j'ai maintenant acquis*

---

---

---

---

---

---

---

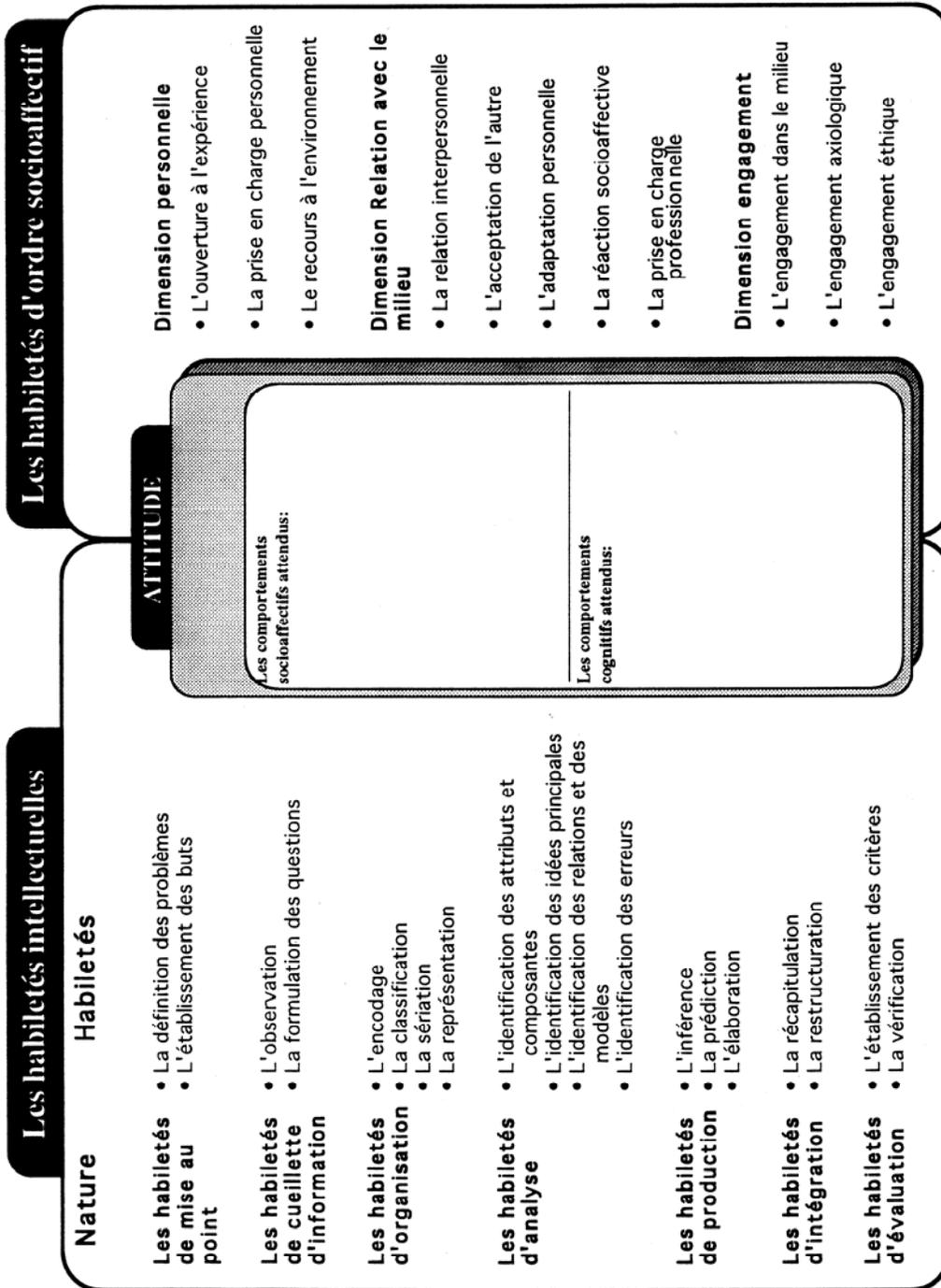
---



## Les habiletés

- ❖ Les habiletés intellectuelles
- ❖ Les habiletés d'ordre socioaffectif

# Les habiletés

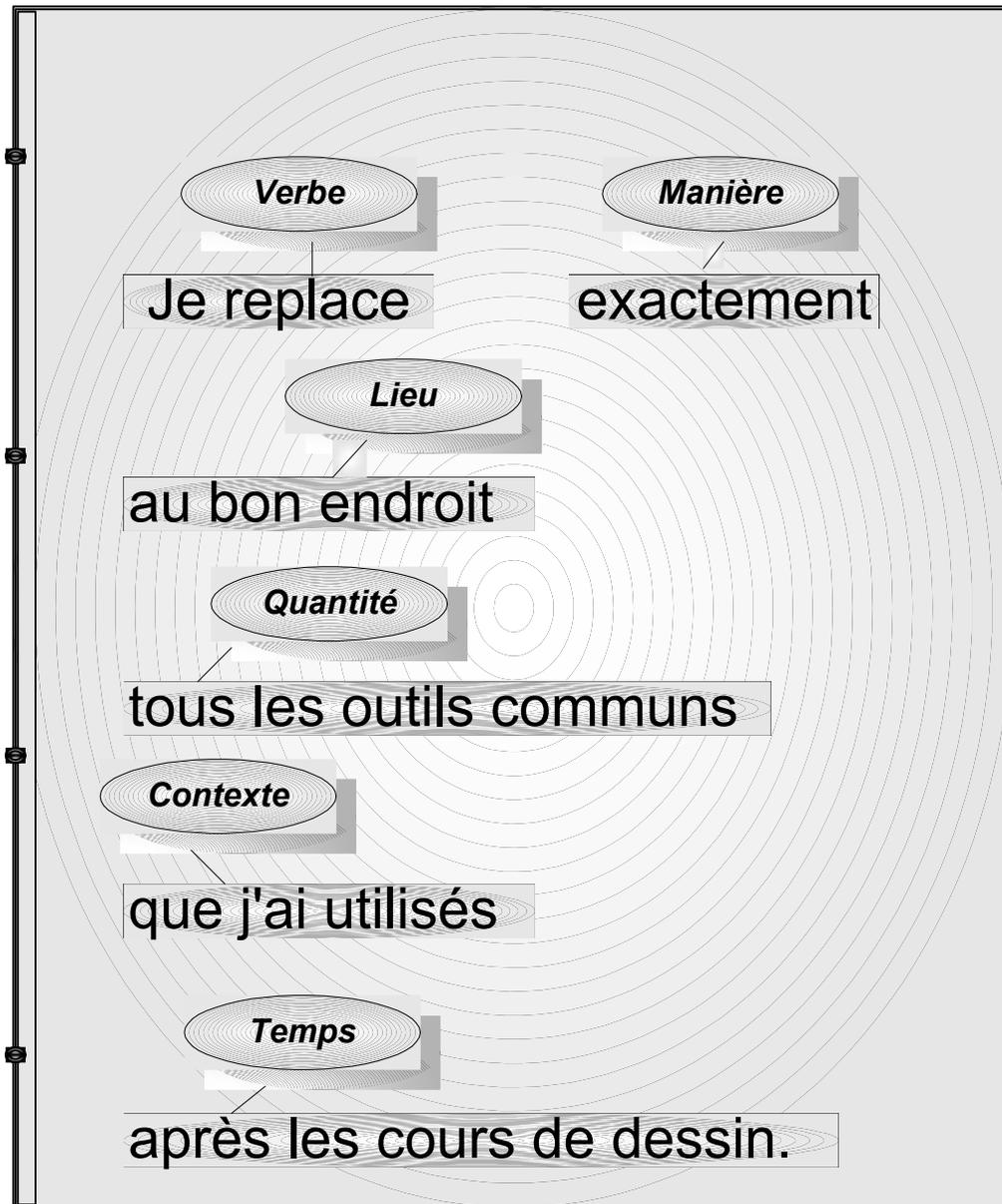


Grisé, S., Troitier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*, 1996



## Exemple d'analyse de comportements attendus

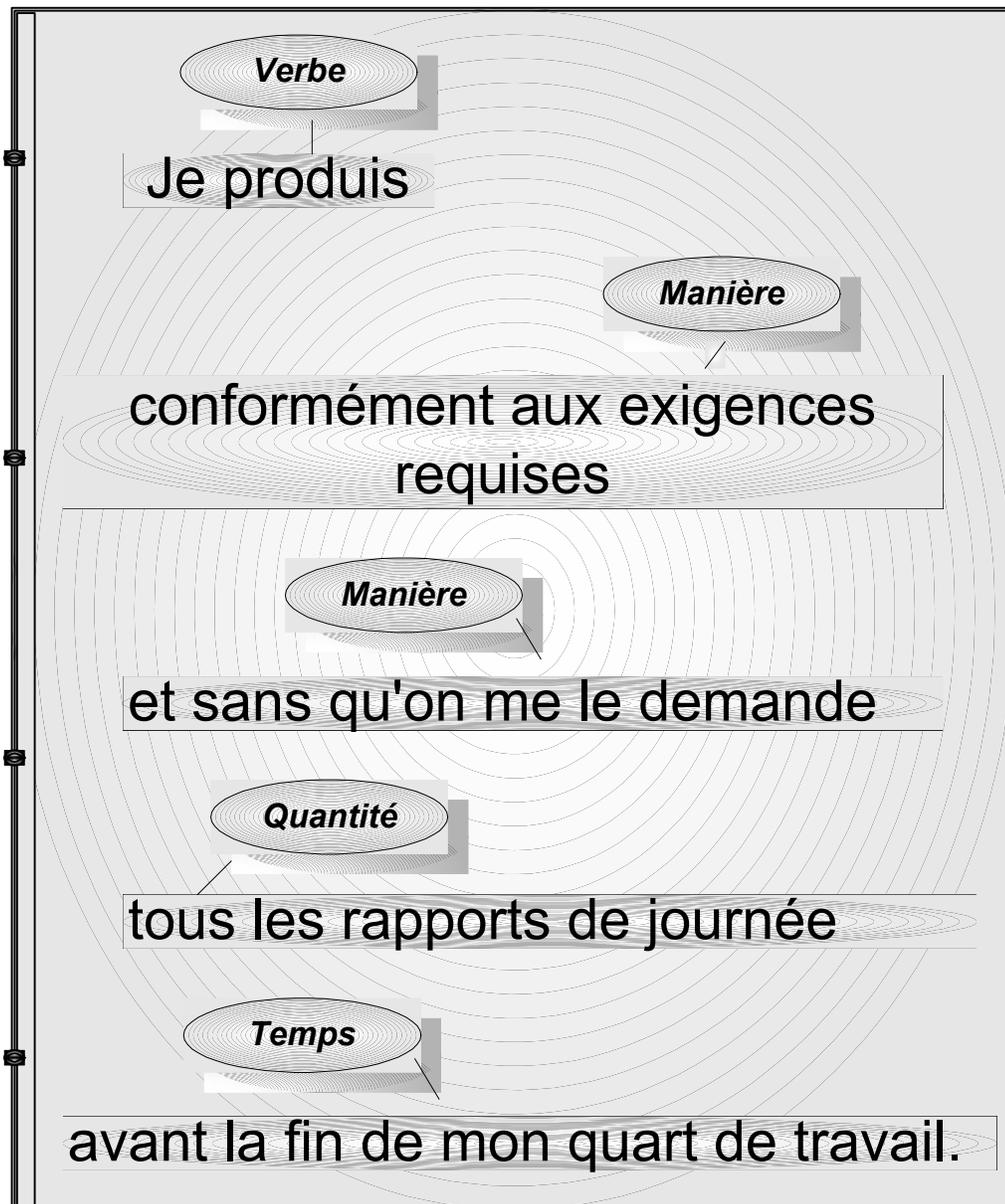
Discipline : Arts  
Habilité : Prise en charge personnelle



## Exemple d'analyse de comportements attendus



Discipline : Techniques policières  
Habilité : Prise en charge personnelle





## Exemple d'analyse de comportements attendus

Discipline : Techniques policières  
Habilité : Prise en charge personnelle



## Exemple d'analyse de comportements attendus



Discipline : Acupuncture  
Habilité : Prise en charge professionnelle

