

# **RAPPORT DE RECHERCHE**

## **Évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial**



Association  
des collèges privés  
du Québec

**Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et  
d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés  
du Québec (ACPQ)**

**par  
Geneviève Ducharme**



**LAFLÈCHE**

**Collège Laflèche  
Décembre 2017**

*La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).*

*Publication sous la responsabilité du Collège Laflèche.*

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.*

*Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2017*

*ISBN 978-2-922157-15-4*

*La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.*

## REMERCIEMENTS

Un projet comme celui-ci demande du temps, de l'énergie, ainsi que la collaboration d'un grand nombre de personnes qui, par leur soutien et leurs encouragements, m'ont permis de réaliser cette recherche.

Je tiens d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour la confiance témoignée en me permettant de réaliser cette recherche.

Je tiens à remercier François Guillemette, docteur (Ph.D.) en éducation, qui a su guider mes premiers pas dans cette recherche et qui a su me laisser toute la liberté d'action dont j'avais besoin par la suite.

Je tiens aussi à remercier sincèrement mon collègue Bertrand Clavet, conseiller pédagogique au Collège Laflèche, qui m'a accompagnée dans la rédaction de ma demande pour ce projet de recherche et qui m'a encouragée tout au long de la réalisation de celui-ci.

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes et tous les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche qui ont participé à ce projet, et particulièrement Michelle Béliveau, coordonnatrice du programme, ainsi qu'Hugo Leclerc, enseignant au programme. Merci d'avoir accepté de mettre en lumière une problématique et d'avoir travaillé en étroite collaboration à la réalisation de cette recherche.

Je tiens à remercier la Direction des études du Collège Laflèche d'avoir accepté que ma recherche porte sur une problématique vécue dans l'un de ses programmes et de m'avoir permis d'utiliser des documents propres à un programme.

Je tiens finalement à remercier ma famille sans qui je n'aurais pu réaliser cette recherche. Merci à mes deux enfants, Élisabeth et Félix-Antoine d'avoir compris que la réalisation de ce projet était importante pour moi et d'avoir accepté d'avoir une maman occupée par moments. Merci aussi à mon époux, Martin, qui m'a soutenue et encouragée malgré des semaines bien remplies. Tu as su trouver les bons mots pour m'aider à poursuivre la réalisation de ce projet. Merci aussi à mes parents et à ma sœur pour leurs encouragements dans la réalisation de cette recherche.

## RÉSUMÉ

L'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial, principalement dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, constitue l'objet de la présente recherche.

Les attitudes professionnelles font partie des compétences requises par le marché du travail. Des lacunes ont cependant été observées à propos d'attitudes professionnelles chez des stagiaires du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les enseignants<sup>1</sup> de ce programme considèrent important le fait d'enseigner des attitudes professionnelles à leurs étudiants. L'objectif général de cette recherche est d'évaluer une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial. Le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche a été ciblé à cause des problématiques vécues par les étudiants en milieux de stages.

Dans le but d'atteindre cet objectif général, cette recherche vise l'atteinte des trois objectifs spécifiques suivants :

1. Valider une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé dans cette recherche dans le seul but d'alléger le texte.

Une recherche-développement qualitative de nature interprétative a permis de réaliser cette recherche. Des enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été ciblés afin de répondre à trois entrevues semi-dirigées. Les enseignants ayant vécu la mise à l'essai ont aussi été ciblés afin de compléter un journal de bord. Un journal de bord de la chercheuse a principalement permis de documenter la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Des étudiants de ce même programme ont aussi été ciblés afin de participer à une entrevue semi-dirigée et de répondre à un questionnaire.

L'analyse des données recueillies nous guidera dans l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Cette recherche se veut un outil afin de soutenir les enseignants dans l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Il se veut aussi un premier pas vers l'enseignement d'attitudes professionnelles dans plusieurs autres programmes collégiaux qui n'auront qu'à adapter cette démarche à leur réalité et à leur couleur dans le but de permettre aux étudiants de développer les compétences attendues à la fin de leur formation.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>12</b>
<b>PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>15</b>
1 LACUNES OBSERVÉES À PROPOS D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....	18
2 DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....	20
3 ÉTAT DE LA QUESTION .....	21
4 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE .....	26
<b>DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>29</b>
1 CONCEPT D'ATTITUDE PROFESSIONNELLE.....	30
2 COMPOSANTES D'UNE ATTITUDE PROFESSIONNELLE.....	35
3 ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....	35
4 ÉVALUATION D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....	44
<b>TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>47</b>
1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	48
2 POPULATION CIBLE ET PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE .....	49
3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	50
3.1 Entrevue semi-dirigée .....	51
3.2 Journal de bord.....	52
3.3 Questionnaire .....	53

4	DÉROULEMENT .....	55
5	MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS .....	55
6	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	59
	6.1 Consentement libre et éclairé .....	59
	6.2 Respect de la dignité du sujet.....	60
	6.3 Respect de la confidentialité et de la vie privée.....	60
7	MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ .....	61
	7.1 Crédibilité.....	62
	7.2 Transférabilité .....	62
	7.3 Fiabilité .....	63
	7.4 Objectivité.....	63
	7.5 Triangulation.....	64
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES</b>	
	<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>67</b>
1	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RÉCOLTÉES LORS DE LA	
	PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....	67
	1.1 Présentation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-	
	dirigée.....	67
	1.2 Interprétation des données qualitatives en lien avec la première entrevue	
	semi-dirigée.....	70
2	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES OBTENUES DURANT LA MISE À	
	L'ESSAI DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES.....	71
	2.1 Présentation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de	
	l'enseignant .....	72
	2.2 Présentation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de la	
	chercheuse .....	77

2.3	Interprétation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de l'enseignant et de la chercheuse .....	79
3	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DES DEUXIÈME ET TROISIÈME ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AINSI QU'AVEC LE QUESTIONNAIRE .....	81
3.1	Présentation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée.....	82
3.2	Présentation des données qualitatives en lien avec la troisième entrevue semi-dirigée.....	84
3.3	Présentation des données qualitatives en lien avec la quatrième entrevue semi-dirigée.....	86
3.4	Présentation des données qualitatives en lien avec le questionnaire.....	88
3.5	Interprétation des données qualitatives en lien avec la deuxième, la troisième et la quatrième entrevue semi-dirigée ainsi que le questionnaire.....	92
4	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	94
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>97</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>101</b>
	<b>ANNEXE A CONTENU DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE (571.C0).....</b>	<b>109</b>
	<b>ANNEXE B PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE.....</b>	<b>113</b>
	<b>ANNEXE C CANEVAS DES QUATRE ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES.....</b>	<b>117</b>
	<b>ANNEXE D JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT ET DE LA CHERCHEUSE.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANNEXE E QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANNEXE F FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANNEXE G DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES DANS LE PROGRAMME DE</b>	

<b>COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE</b> .....	145
<b>ANNEXE H ACTIVITÉ D’ENSEIGNEMENT : GRAFFITI COLLECTIF</b> ....	149
<b>ANNEXE I ACTIVITÉ D’ENSEIGNEMENT : MISES EN SITUATIONS AUTHENTIQUES</b> .....	155
<b>ANNEXE J DÉFINITIONS ET COMPORTEMENTS ATTENDUS</b> .....	165
<b>ANNEXE K JOURNAL RÉFLEXIF</b> .....	169
<b>ANNEXE L GRILLE D’AUTOÉVALUATION ET D’ÉVALUATION</b> .....	175
<b>ANNEXE M GRILLE INTÉGRATRICE ET SOMMATIVE POUR L’ÉVALUATION DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES CIBLÉES EN COMMERCIALISATION DE LA MODE</b> .....	179
<b>ANNEXE N DÉMARCHE D’ENSEIGNEMENT D’ATTITUDES PROFESSIONNELLES <u>AJUSTÉE</u> DANS LE PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE</b> .....	183

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Compétences des programmes de Gestion de commerce et de Commercialisation de la mode liées aux relations professionnelles avec le personnel et au service à la clientèle ..... 17
Tableau 2	Caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989) ..... 39
Tableau 3	Composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) ..... 43
Tableau 4	Étapes de la recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009) .... 49

## INTRODUCTION

Les programmes de formation en Techniques administratives visent à rendre les étudiants aptes à intervenir auprès d'une clientèle d'affaires. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être font partie des compétences enseignées à ces étudiants. Les attitudes requises dans le cadre de l'exercice des professions liées au domaine de l'administration, appelées « attitudes professionnelles » (Boudreault, 2004; Ducharme, 2017; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014), se doivent d'être enseignées au même titre que les autres types de savoirs. Plusieurs enseignantes et enseignants se sentent cependant mal outillés pour enseigner celles-ci (Grisé et Trottier, 1997).

Le thème de la recherche porte sur l'enseignement d'attitudes professionnelles aux étudiants du programme de Commercialisation de la mode. Inspirée par plusieurs auteurs (Beauchamp, 2013; Ducharme, 2017; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Lussier, 2012; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Ross, 2009), nous croyons qu'il est possible d'enseigner des attitudes. Gosselin (2010) ne parle pas directement d'enseignement d'attitudes et surtout, ne parle pas d'attitudes professionnelles, tout comme Beauchamp (2013), mais puisqu'elles traitent toutes deux d'attitudes, nous les considérons comme des auteures de référence. Cette recherche porte donc sur l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode.

Cette recherche se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre fera état de la problématique en mettant l'accent sur les lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles et sur les difficultés liées à l'enseignement d'attitudes professionnelles. L'état de la question sera ensuite présenté, suivi de l'objectif général et des objectifs spécifiques de la recherche.

Le deuxième chapitre présentera le cadre de référence qui guidera cette recherche. Le concept d'attitude professionnelle sera d'abord présenté, suivi des composantes d'une attitude professionnelle. L'enseignement d'attitudes professionnelles sera ensuite exposé, suivi de l'évaluation de celles-ci.

Le troisième chapitre décrira la méthodologie qui sera utilisée en lien avec les objectifs spécifiques de cette recherche. L'approche méthodologique de la recherche sera d'abord présentée. La population cible et l'échantillonnage, les outils de collecte des données (entrevue semi-dirigée, journal de bord et questionnaire), le déroulement et la méthode d'analyse des résultats seront ensuite examinés. Les considérations éthiques, soit le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la confidentialité et de la vie privée seront ensuite présentés. Les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité, plus précisément, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, l'objectivité et la triangulation, seront par la suite mis de l'avant.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de la recherche, ainsi que l'interprétation de ceux-ci. Les données qualitatives récoltées lors de la première entrevue semi-dirigée seront d'abord présentées et interprétées. Les données qualitatives obtenues durant la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles seront ensuite exposées. La présentation et l'interprétation des données qualitatives recueillies lors des deuxième et troisième entrevues semi-dirigées ainsi que du questionnaire seront ensuite mises de l'avant. Une synthèse des résultats sera présentée par la suite en mettant de l'avant les points saillants.

Finalement, la conclusion permettra de présenter un résumé de la recherche. Des liens entre chacun des chapitres et les résultats de la recherche seront présentés. Des avenues possibles pour d'autres projets seront finalement exposées, en plus des limites de cette recherche.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Un défi se trouve derrière les différents programmes de formation professionnelle et technique. C'est celui d'assurer une main-d'oeuvre qualifiée en quantité suffisante pour répondre aux différents besoins du marché du travail. Sur le marché du travail, des changements constants impliquent que la main-d'oeuvre doit démontrer un haut niveau de compétence, ainsi qu'une grande capacité d'adaptation et d'innovation. Dans ce contexte, la formation technique joue un rôle important en ce sens, car elle permet aux étudiants d'acquérir les compétences professionnelles requises par le marché du travail de même que les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice des différentes professions (Gouvernement du Québec, 2010).

Dans les domaines liés à l'administration, les rôles des techniciennes et des techniciens sont très diversifiés. Certains travailleront en gestion des ressources financières, matérielles ou humaines comme superviseur, d'autres travailleront en comptabilité comme commis-comptable, certains se tourneront vers le service à la clientèle comme agent ou représentant. Peu importe la profession que les techniciennes et les techniciens exerceront, ils devront faire preuve d'une grande polyvalence (par exemple, travailler en équipe dans la réalisation de différents projets, être autonomes dans différents dossiers, assurer un service à la clientèle de qualité, être responsables quant aux actions posées), car ils devront oeuvrer dans un environnement complexe et changeant, et ce, dans les différents secteurs économiques et principalement celui des services (par exemple, comptabilité, administration, assurances, hôtellerie) (Gouvernement du Québec, 2000a, 2002a, 2002b, 2005). Les technologies sont en cause dans cet environnement, mais la clientèle l'est aussi.

Les professions qu'exercent les techniciennes et les techniciens exigent de grandes qualités relationnelles. En effet, ceux-ci doivent entrer en relation autant avec une

clientèle employée (collègues de travail, partenaires du marché du travail), qu'avec une clientèle d'affaires (gens d'affaires, clientèle externe à l'entreprise) (Gouvernement du Québec, 2005). Les attitudes professionnelles requises sur le marché du travail sont nombreuses et tournées vers un service à la clientèle de qualité, par exemple l'autonomie, l'entregent, la flexibilité, le leadership et le sens éthique (Gouvernement du Québec, 2000*a*). Notons que la clientèle avec laquelle les techniciennes et les techniciens des domaines de l'administration sont appelés à travailler est diversifiée, mais demeure toujours une clientèle d'affaires. Que les entreprises soient des commerces de détail, des bureaux de comptables, des agences de voyages ou des hôtels, les diplômées et les diplômés employés doivent posséder des qualités relationnelles liées à une clientèle d'affaires (Gouvernement du Québec, 2000*a*, 2002*a*, 2002*b*, 2005).

Fondé en 1969 par les Ursulines, le Collège Laflèche est un établissement privé d'enseignement de niveau collégial situé à Trois-Rivières. Il offre plusieurs programmes de formation préuniversitaire et technique. Parmi ceux-ci, un programme de formation technique lié à l'administration est le suivant : Commercialisation de la mode (Collège Laflèche, 2004).

Le programme de Commercialisation de la mode ne fait pas formellement partie des programmes de formation technique des domaines liés à l'administration, mais nous considérons qu'il fait tout de même partie de cette catégorie, car ses compétences sont très semblables à celles des autres programmes de Techniques administratives. Le contenu de ce programme est présenté dans l'annexe A. Le tableau 1 présente des compétences du programme de Commercialisation de la mode qui se rapprochent de celles du programme de Gestion de commerce (programme non offert au Collège Laflèche) quant aux compétences reliées aux relations professionnelles avec le personnel et au service à la clientèle.

Tableau 1  
Compétences des programmes de Gestion de commerce et de Commercialisation de la mode liées aux relations professionnelles avec le personnel et au service à la clientèle

Commercialisation de la mode		Gestion de commerce	
Numéro de la compétence	Compétence	Numéro de la compétence	Compétence
01C1	Établir une stratégie de vente et de service à la clientèle	01TT	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale
01C2	Négocier les conditions d'une entente commerciale	01UA	Vendre des produits et des services par voie de représentation
01C4	Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu	01UB	Superviser une équipe de vente
		01UD	Former le personnel de vente
		01UE	Mettre en place et superviser le service à la clientèle selon l'approche qualité

Comme chacun des programmes de formation collégiale, le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche met de l'avant un profil de sortie des finissantes et des finissants. Celui-ci correspond à un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes attendues une fois la formation terminée et qui permet d'orienter et de guider le travail éducatif et pédagogique dans un programme de formation (Otis et Ouellet, 1996). Ce profil de sortie inclut différentes attitudes professionnelles à maîtriser dont l'autonomie, la diplomatie, la politesse, la ponctualité et le respect. Ces attitudes professionnelles sont requises par le marché du travail, c'est pour cette raison qu'elles font partie du profil de sortie (Collège Laflèche, 2004). L'annexe B présente ce profil de sortie.

Les buts généraux du programme de Commercialisation de la mode sont de :

- Rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession;

- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle;
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels;
- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne (Gouvernement du Québec, 2000b, p. 9).

## 1 LACUNES OBSERVÉES À PROPOS D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Des périodes de stages en alternance travail-études (ATÉ) font partie du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Lors de chacune des dernières périodes de stages, des enseignants, qui supervisent des stagiaires, ont rencontré des difficultés. Alors que certains stagiaires démontrent une progression dans leurs apprentissages sur le terrain, d'autres affichent des attitudes professionnelles inappropriées. Ayant discuté avec des formatrices et des formateurs de terrains (Gosselin, 2013) provenant de différents milieux de stage, nous constatons que plusieurs se plaignent de mauvaises attitudes professionnelles de certains stagiaires de programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche dont celui de Commercialisation de la mode (Collège Laflèche, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Le service à la clientèle semble défaillant pour plusieurs stagiaires, ainsi que la communication et les relations avec les supérieures immédiates et les supérieurs immédiats. Les mauvaises attitudes professionnelles de certains stagiaires engendrent des effets négatifs sur leur réussite. En effet, certaines formatrices et certains formateurs de terrain décident parfois de retirer des stagiaires qui présentent des difficultés sur le plan d'attitudes professionnelles des milieux de stage avant la fin de leur stage, ce qui a pour effet de placer ces étudiants en situation d'échec (*Ibid.*). Certains stagiaires doivent parfois réaliser un autre stage, ce qui fait en sorte qu'ils ne diplôment pas dans les délais prévus et qu'ils risquent d'abandonner leur programme d'études. Quelques formatrices et formateurs de terrain cessent même

d'offrir des stages à la suite de mauvaises expériences, ce qui engendre des difficultés pour le programme en plus de ternir la réputation du Collège Laflèche (*Ibid.*).

À la suite de l'observation de ces lacunes spécifiques au programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, nous nous sommes questionnée à propos de la réalité vécue par d'autres programmes de formation. Est-ce que d'autres programmes connaissent des difficultés similaires en milieu de stage? Pour répondre à cette question, nous avons communiqué avec les coordonnatrices et coordonnateurs de plusieurs programmes du Collège Laflèche. Bien que plusieurs étudiants présentent des attitudes professionnelles convenables, des lacunes sont aussi observées chez certaines et certains quant aux attitudes professionnelles démontrées en stage (Techniques de Tourisme, Techniques de Gestion hôtelière et de restauration, Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques d'éducation spécialisée). Selon ces coordonnatrices et coordonnateurs, ces lacunes ne seraient pas observées seulement au Collège Laflèche, mais dans plusieurs collèges et cégeps du réseau. En observant les caractéristiques des étudiants de la génération actuelle, nous faisons des liens entre celles-ci et les lacunes observées quant aux attitudes professionnelles.

Plusieurs étudiants qui viennent étudier au Collège Laflèche sont mineurs et se situent entre l'adolescence et l'âge adulte. Leur personnalité est en développement et nous exigeons d'eux, en tant qu'enseignants, qu'ils adoptent des attitudes professionnelles. Il semble parfois difficile pour certains jeunes adultes de vouvoyer la clientèle, de se présenter à l'heure au travail ou en stage, de prendre des initiatives sans se limiter aux tâches demandées ou de laisser leur téléphone cellulaire de côté.

Plusieurs caractéristiques d'étudiants actuels se distinguent de celles des générations précédentes (Kozanitis, 2009). Les étudiants de la génération Y (nés entre 1978 et 1994) ont davantage confiance en eux, mais ont une conception plus décontractée de la vie. Plusieurs ont grandi comme des enfants-roi (enfant unique à qui on ne refuse rien) et ont de la difficulté avec la hiérarchie (*Ibid.*). Ils sont aussi multitâches (effectuent plusieurs tâches en même temps, par exemple, écouter de la

musique et étudier) et branchés. L'instantanéité semble très importante pour plusieurs d'entre eux. D'autres étudiants proviennent de la génération Z (nés entre 1995 et aujourd'hui) (Bégin, 2014). Ils ont une courte durée d'attention et s'attendent souvent à une réponse immédiate à leurs questionnements (Couture, 2015). Ces étudiants sont habitués de s'exprimer sous forme abrégée (*Ibid.*). Ils préfèrent être guidés dans leurs apprentissages et ont parfois des attentes irréalistes en ce qui concerne les rétroactions attendues de la part de leurs enseignants (*Ibid.*). Ils aiment mieux l'apprentissage expérientiel et interactif et la collaboration autour de projets concrets que tout autre stratégie pédagogique (*Ibid.*). Le marché du travail ne répond pas toujours à ces différentes caractéristiques, mais pour rejoindre les étudiants d'aujourd'hui, les enseignants doivent tenir compte de ces caractéristiques (Kozanitis, 2009). Dans ce contexte, l'enseignement d'attitudes professionnelles devient essentiel.

## 2 DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Des difficultés sont rencontrées quant à l'enseignement d'attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013). L'enseignement d'attitudes fait surtout appel au domaine affectif (Morissette et Gingras, 1989) ou socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997). Lorsqu'il est question d'enseigner des notions du domaine affectif, plusieurs enseignants sont tentés d'esquiver celles-ci et d'agir comme s'ils n'y pouvaient rien, comme si l'apprentissage affectif devait se faire de lui-même, de façon informelle (Morissette et Gingras, 1989). Une majorité d'enseignants se sent concernée par l'enseignement d'attitudes, mais plusieurs d'entre eux se sentent désemparés, car en l'absence de modèle d'enseignement, ils ne savent pas sur quelles bases s'appuyer (Grisé et Trottier, 1997). Pratte, Ross et Petitclerc (2014) mentionnent que certains enseignants ne travaillent pas au développement d'attitudes chez les étudiants à cause d'un faible sentiment de compétence, d'autres priorités pédagogiques, d'une absence d'incitatifs ou d'une méconnaissance des ressources de soutien pédagogique. Ceci amène à croire que la mise en place de mesures de développement professionnel mettant de l'avant l'enseignement d'attitudes pourrait permettre aux enseignants

travaillant peu ou pas au développement d'attitudes de transformer leur pratique à cet égard (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014). Comme le précisent Beauchamp (2013), Lussier (2012) et Morissette et Gingras (1989), plusieurs enseignants considèrent qu'il est important d'enseigner une attitude avant de l'évaluer.

Grisé et Trottier (1997) ont bâti un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines. Les outils développés dans ce modèle visent à favoriser le développement, chez les étudiants, d'habiletés professionnelles nécessaires à l'exercice de leur future profession dans le but de permettre une intégration réussie sur le marché du travail ou un accès plus facile aux études universitaires. La grande majorité des enseignants ayant utilisé ces outils suggère de simplifier certains de ceux-ci et suggèrent la conception d'un guide regroupant des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif soit bâti (Grisé et Trottier, 1997). Ce modèle, accompagné de ses outils, semble pertinent pour l'enseignement d'attitudes professionnelles, mais demande une adaptation pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode. En effet, les Techniques humaines sont ciblées par ce modèle d'enseignement et elles font référence à des qualités relationnelles en lien avec une clientèle à saveur humaine et non à saveur d'affaires. Morissette et Gingras (1989) ont mis de l'avant des stratégies d'enseignement d'attitudes très pertinentes. Ces stratégies s'adressent cependant à tous les ordres d'enseignement, donc doivent être adaptées au niveau collégial.

### 3 ÉTAT DE LA QUESTION

Dès le milieu des années trente, Allport (1935) s'intéressait aux attitudes. Depuis ce moment, plusieurs recherches ont été réalisées en lien avec l'enseignement et l'évaluation d'attitudes.

Voici les recherches réalisées en lien avec l'enseignement d'attitudes au collégial :

- Dans le cadre d'une participation au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Grisé et Trottier (1997) avaient

comme objectif d'élaborer un modèle d'enseignement adapté à l'ordre collégial, incluant des pratiques d'intervention et d'évaluation significatives et influentes afin d'assurer l'atteinte par les étudiants d'objectifs de formation d'ordre affectif en Techniques humaines. Les conclusions confirment l'importance et la pertinence du modèle d'enseignement. Les enseignants ayant participé à cette recherche considèrent important d'enseigner des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, même si certains d'entre eux se sentent peu outillés pour le faire (Grisé et Trottier, 1997).

- Dans son mémoire, Ross (2009) a présenté la construction d'un devis d'enseignement d'une attitude à la communication, ainsi que la mesure de ses effets sur les apprentissages par l'entremise des perceptions des étudiants. L'analyse des résultats confirme qu'il y a eu des changements positifs dans la manière de s'exprimer et de communiquer des étudiants dans plusieurs situations de la vie courante. Tous les étudiants ayant participé à cette recherche ont développé l'habileté de créer un climat favorable à une saine communication dans leurs relations personnelles et en classe. À la suite de sa recherche, Ross (2009) fait le constat qu'il est possible, à l'intérieur d'un cours de formation collégiale, d'amener les étudiants à modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.
- Dans le cadre d'un essai professionnel, Lussier (2012) avait comme objectif de déterminer dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignants du secteur technique peut être efficace pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles. Lussier (2012) a constaté que cette expérience a eu un effet positif sur le cheminement professionnel des participantes et des participants. Des grands principes d'un accompagnement efficace ont pu être dégagés en lien avec l'influence du groupe et la présence de la conseillère pédagogique. Les attitudes essentielles de la personne accompagnatrice ont pu être identifiées, soit l'ouverture, l'écoute et le sens de l'organisation. Bien que leurs connaissances soient similaires, les enseignants semblent plus conscients des difficultés que

représente l'enseignement d'attitudes. Ils se sentent un peu plus compétents pour enseigner des attitudes que pour les évaluer. Pour certains enseignants, la démarche a mis en lumière l'importance de considérer les attitudes dans leurs activités d'enseignement. Plusieurs mentionnent qu'il est nécessaire de préciser davantage aux étudiants ce qui est attendu comme attitudes professionnelles. Au terme de leur expérience, plusieurs membres du groupe de réflexion ont exprimé le désir de poursuivre le chemin vers l'appropriation de nouvelles pratiques (Lussier, 2012).

- Dans le cadre d'un essai professionnel, Beauchamp (2013) avait comme objectif de vérifier dans quelle mesure les enseignants du programme Techniques de travail social adoptent des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et de technicien en travail social. L'analyse des résultats montre que plusieurs attitudes sont déjà enseignées dans le programme Techniques de travail social et que la majorité des attitudes sont enseignées tout au long de la formation, à l'intérieur d'une démarche qui implique l'ensemble des cours et des stages du programme. Elle démontre aussi que les stages constituent le moment clé pour enseigner des attitudes, que les méthodes d'enseignement privilégiées impliquent le contact avec l'autre et que l'attitude est considérée dans les activités d'apprentissage sans constituer la raison pour laquelle une activité est mise sur pied (Beauchamp, 2013).
- Participants au PAREA, Pratte, Ross et Petitclerc (2014) avaient comme objectif de faire la lumière sur les visées de formation que l'ensemble du réseau collégial québécois se donne en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiants ainsi que sur la manière dont il assume concrètement la responsabilité de leur développement dans les différents programmes. L'analyse des résultats a permis d'identifier 27 attitudes professionnelles comme attitudes visées dans des programmes de formation. Elle a aussi mis de l'avant le fait que les participantes et les participants croient que les attitudes peuvent se développer

et qu'il est pertinent de travailler sur le développement d'attitudes. L'analyse des résultats permet également de constater que les programmes accordent de l'importance au développement des attitudes, mais que la séquence d'enseignement est cependant peu planifiée dans la grille de cours du programme (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014).

- Dans le cadre d'un essai professionnel, Ducharme (2017) avait comme objectif de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE. L'analyse des résultats permet de constater que les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche considèrent qu'il est important d'enseigner des attitudes professionnelles aux étudiants. Bien que certains cours soient porteurs de l'enseignement de celles-ci, la plupart des attitudes professionnelles ciblées sont enseignées plus implicitement et informellement qu'explicitement et formellement. Les enseignants ont ressorti plusieurs caractéristiques de l'activité conçue : elle permettra de rendre les étudiants actifs, d'enseigner plus directement des attitudes professionnelles, de maintenir l'attention des étudiants, d'apprendre en situation authentique, ainsi que de faire une réflexion qui relève de la métacognition (Ducharme, 2017).

Voici les recherches réalisées en lien avec l'évaluation d'attitudes au collégial :

- Dans le cadre d'un essai professionnel, Dorais (2009) avait comme objectif de trouver comment évaluer les attitudes des étudiants en stage clinique de soins infirmiers, dans un programme formulé par compétences, au collégial. À l'aide d'un solide cadre de référence, la chercheuse a élaboré un cadre opérationnel offrant une démarche d'évaluation systématique permettant l'évaluation du savoir-être dans l'action, une démarche formelle inexistante jusqu'à maintenant en soins infirmiers pour le niveau collégial avant l'avancement des travaux (Dorais, 2009).

- Dans le cadre de son mémoire, Gosselin (2010) avait comme objectif de vérifier l'évaluation réalisée en lien avec les attitudes des étudiants en milieu de stage au collégial. Dix attitudes évaluées dans les programmes techniques de la santé de la région de Montréal sont ressorties de l'analyse effectuée et des liens ont été établis avec des comportements associés (Gosselin, 2010).
- Dans le cadre de son essai professionnel, Lussier (2012) avait comme objectif de déterminer dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignants du secteur technique peut être efficace pour enseigner, mais aussi pour évaluer des attitudes professionnelles. Bien que leurs connaissances soient similaires, les enseignants semblent davantage conscients des difficultés que représente l'évaluation des attitudes. Ils se sentent un peu plus compétents pour enseigner des attitudes que pour les évaluer. Ils croient que l'évaluation des attitudes est un incontournable tout au long de la formation, qu'il est possible de la faire dans le cadre d'un cours en classe et que toutes les personnes qui interviennent dans un programme doivent se concerter afin d'identifier les attitudes à évaluer. Des enseignants soutiennent discuter davantage d'évaluation d'attitudes avec leurs collègues qu'avant cette expérimentation. Pour certains enseignants, la démarche a permis de mettre de l'avant l'importance de considérer les attitudes tant dans les activités d'enseignement que dans les pratiques d'évaluation. Les principaux apprentissages que les enseignants estiment avoir effectués semblent toucher davantage l'évaluation des attitudes que l'enseignement des attitudes et, plus précisément, la manière de les traduire en indicateurs. À la suite de cette expérimentation, plusieurs enseignants ont l'intention de modifier un outil d'évaluation ou l'ont déjà fait (Lussier, 2012).
- Dans le cadre de son essai professionnel, Beauchamp (2013) avait comme objectif de vérifier dans quelle mesure les enseignants du programme Techniques de travail social adoptent des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social. L'analyse des résultats montre que les rencontres bipartites et tripartites

semblent être considérées comme les moyens les plus efficaces par les enseignants pour évaluer des attitudes. Aussi, les attitudes semblent évaluées tout au long de la formation par la majorité des enseignants. La chercheuse constate que l'évaluation des attitudes semble se faire sur les mêmes bases que leur enseignement, soit de façon spontanée et en toile de fond. De plus, au-delà de l'évaluation des savoirs et des savoir-faire, l'évaluation d'attitudes peut influencer la réussite d'un cours et la réussite d'un stage. Le contact direct entre l'enseignant et l'étudiant semble privilégié pour l'évaluation d'attitudes. De plus, le comportement semble être plus significatif que l'attitude elle-même aux fins d'évaluation. Les échelles descriptives semblent peu utilisées pour évaluer des attitudes (Beauchamp, 2013).

Aucune recherche collégiale portant spécifiquement sur l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles ne semble avoir été réalisée dans le programme collégial de Commercialisation de la mode. Grisé et Trottier (1997) l'on fait en lien avec leur modèle d'enseignement adapté aux Techniques humaines, mais il est difficile de trouver des résultats portant sur l'évaluation de la mise à l'essai de modèles ou de démarches d'enseignement d'attitudes. Nous mettons donc de l'avant cette idée de publier des résultats de recherche portant sur l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles.

#### 4 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

En lien avec cette problématique, l'objectif général de la recherche est donc le suivant : Évaluer une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial.

Le programme Commercialisation de la mode du Collège Laflèche a été ciblé vu les problématiques récemment vécues avec des étudiants en milieux de stages.

En lien avec l'objectif général de la recherche, les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Valider une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.



## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

En psychologie sociale, une attitude est, selon Allport (1935), une prédisposition mentale et neurologique, organisée par l'expérience, influençant directement la réponse d'un individu à l'égard de tous les objets avec lesquels il est en relation et de toutes les situations. Allport (1967) mentionne qu'il est important de distinguer les réflexes instinctifs des opinions et des habitudes dans la notion d'attitude. L'attitude concernerait tout l'être humain en relation avec les personnes, les choses ou les objets. Pour Morissette et Gingras (1989), une attitude est une disposition intérieure se traduisant, chez la personne, par des réactions émotives modérées apprises et ressenties chaque fois que celle-ci est en présence d'une idée, d'une activité ou d'un objet et qui la portent à être favorable ou défavorable à cet objet.

Dans le domaine du collégial, Bujold (1994) définit l'attitude comme une manière d'être se traduisant par une manière de faire, comme une tendance à agir de la même façon dans des circonstances identiques. De son côté, Beauchamp (2013) définit l'attitude comme une prédisposition qui influence le comportement à l'égard d'un individu, d'une chose ou d'une situation et qui aura comme effet de diriger ce comportement face à une personne ou à un objet (favorable, défavorable, rapprochement ou éloignement). Gosselin (2010) définit l'attitude comme une disposition intérieure traduite par des réactions émotives ressenties et apprises à chaque fois qu'un individu est en présence d'une idée, d'une activité ou d'un objet et qui le porte à être favorable ou défavorable à celui-ci. Pour sa part, Ross (2009) définit l'attitude comme une disposition intérieure, apprise par l'expérience en lien avec une cible donnée et qui influence favorablement ou défavorablement un comportement. Lussier et Gosselin (2015) définissent l'attitude comme « une disposition intérieure de la personne qui se manifeste par des réactions émotives apprises et ressenties selon ses

connaissances, ses croyances et ses perceptions » (p. 630). Ces auteures ajoutent que « cette réponse émotionnelle interne influence positivement ou négativement les comportements et la façon d'agir d'une personne » (*Ibid.*). Lussier et Gosselin (2015) précisent que « ces comportements, actions ou manifestations observables de l'attitude, servent d'assise à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes » (*Ibid.*).

Beauchamp (2013), Bujold (1994), Gosselin (2010), Lussier et Gosselin (2015) et Ross (2009) ont défini le concept d'attitude au collégial. Cette recherche est davantage orientée vers le concept d'attitude professionnelle et se rapproche de la définition de Boudreault (2004) et de Pratte, Ross et Petitclerc (2014). Puisque le concept d'attitude professionnelle prend son essence dans le concept d'attitude, il était important pour nous de commencer par définir ce dernier.

Le concept d'attitude professionnelle (Boudreault, 2004; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) est en lien avec le concept de professionnalisme (Le Boterf, 2011). En effet, selon Legendre (2005), le professionnalisme se définit comme un ensemble de valeurs, d'attitudes et de conceptions à propos du rôle que le professionnel doit adopter et adapter dans l'accomplissement de son travail. Selon Le Boterf (2011), ce ne sont pas les connaissances ni les compétences qui distinguent les personnes au travail, mais leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente dans différentes situations et à savoir agir efficacement de façon constante. Le Boterf (2011) met aussi de l'avant le concept de professionnel compétent. Selon cet auteur, être un professionnel compétent signifie être capable d'agir avec cohérence et pertinence dans des situations professionnelles et aussi être en mesure de mettre en oeuvre une pratique professionnelle pertinente en lien avec les exigences d'une situation en mobilisant les ressources nécessaires (*Ibid.*). La prochaine section présente différentes définitions du concept d'attitude professionnelle.

## 1 CONCEPT D'ATTITUDE PROFESSIONNELLE

Boudreault (2004) définit l'attitude professionnelle comme étant un état d'esprit qu'a un individu à l'égard de lui-même et de son environnement professionnel qui

l'amène à être ou à agir d'une certaine façon. Cet auteur met de l'avant vingt-quatre attitudes professionnelles qu'il définit ainsi :

1. Acceptation de la critique : Être capable de recevoir des remarques et des commentaires dans un souci d'amélioration de son travail.
2. Assiduité : Présence active, soutenue et régulière à l'endroit où l'on a des tâches à accomplir, des obligations à remplir.
3. Autonomie : Se prendre en charge en fonction de ses responsabilités afin de poser des actions au bon endroit et au bon moment.
4. Communication : Utiliser une terminologie, un style et un ton adaptés à la personne selon les circonstances.
5. Débrouillardise : Réussir à résoudre un problème imprévu et nouveau en fonction de ses propres moyens en conformité avec les règles de la fonction de travail.
6. Efficacité : Avoir du discernement entre les attentes du client, ses propres attentes, les attentes professionnelles, les conséquences économiques et le service offert.
7. Esprit d'équipe : Travailler solidairement avec les autres en contribuant avec l'équipe au travail à accomplir par ses idées et ses efforts.
8. Expression orale : Utiliser la parole en adoptant un ton et un style adaptés à la personne selon les circonstances.
9. Hygiène personnelle : Prendre soin de son hygiène personnelle et corporelle.

10. Initiative : Proposer un travail ou l'entreprendre, soit pour son accomplissement ou son avancement, et juger de sa qualité en fonction des règles de la profession.
11. Innovation : Introduire de la nouveauté, c'est-à-dire faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes.
12. Intégrité professionnelle : Réaliser son travail de façon intègre, sans vouloir abuser, tromper, léser ou blesser quelqu'un d'autre.
13. Jugement : Décider, face à un ensemble de faits, des actions pertinentes qui doivent être posées.
14. Maîtrise de soi : Être capable de faire preuve de sang-froid face à des situations particulières sans adopter une attitude trop défensive ou trop émotive.
15. Organisation du travail : Planifier son travail de façon à satisfaire les exigences, la qualité, l'efficacité et l'échéancier.
16. Persévérance : Fournir l'effort nécessaire afin de compléter et de réussir le travail demandé.
17. Prévenance : Aller au-devant des besoins, démontrer de la curiosité en regard des tâches liées à la fonction de travail et avoir le souci constant de la recherche de la qualité.
18. Protection : Agir de façon sécuritaire pour soi et pour les autres.
19. Respect de l'horaire de travail : Assurer une présence fonctionnelle, régulière et soutenue dans son milieu de travail tout en tenant compte des prescriptions.

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 20. Respect de l'outillage :       | Manipuler et ranger avec soin l'équipement, la machinerie et l'outillage selon les normes du fabricant.              |
| 21. Respect des lieux de travail : | Tenir compte des prescriptions d'ordre et d'utilisation des aires de travail.  |
| 22. Respect des règles :           | Tenir compte des prescriptions des règles de fonctionnement, de la réglementation et des procédures administratives. |
| 23. Tenue professionnelle :        | Adopter une tenue générale conforme aux règles de la profession.   |
| 24. Vigilance :                    | Observer avec attention le déroulement de ses tâches de façon à en contrôler le résultat attendu.                    |

Pratte, Ross et Petitclerc (2014) définissent l'attitude professionnelle pour l'ensemble des programmes du collégial comme étant une attitude liée au profil attendu du diplômé, c'est-à-dire une attitude attendue sur le marché du travail en lien avec la profession. Sans donner de définition de chacune des attitudes professionnelles, ces auteurs ont divisés les attitudes professionnelles recueillies selon les secteurs de formation :

- Formation générale : Ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, respect, engagement, esprit critique, rigueur.
- Formation préuniversitaire : Rigueur, ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, engagement, esprit critique, respect.
- Techniques biologiques : Respect, empathie, communication, responsabilité, ouverture d'esprit, éthique.
- Techniques humaines : Respect, ouverture d'esprit, coopération, empathie,

communication, engagement, écoute active.

- Techniques Administratives : Autonomie, professionnalisme, rigueur, communication, respect.

Sans définir le concept d'attitude professionnelle, Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011) indiquent que onze attitudes professionnelles ont été identifiées par les enseignants du département de Techniques de travail social du cégep de Sainte-Foy et ont été divisées en trois catégories :

1. Des capacités relationnelles qui regroupent des attitudes professionnelles en lien avec le côté humain et la relation avec l'autre : authenticité, empathie, gestion des émotions et respect;
2. Des capacités d'analyse qui réfèrent à des attitudes professionnelles en lien avec la réflexion et le jugement : conscience sociale, ouverture d'esprit, sens critique et sens éthique;
3. Des capacités organisationnelles qui regroupent des attitudes professionnelles en lien avec la planification et l'organisation : adaptation, autonomie et créativité.

Bourdon (2011) souligne l'importance des attitudes professionnelles dans le domaine de la santé, entre autres dans le rôle de la technicienne ou du technicien ambulancier paramédical québécois afin de permettre aux usagers de recevoir les soins optimaux lors de l'administration d'un médicament ou lors de la prise de signes vitaux, par exemple. Tout comme Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), Bourdon (2011) ne donne aucune définition d'une attitude professionnelle.

La définition du concept d'attitude professionnelle retenue dans cette recherche est celle de Ducharme (2017). Pour celle-ci, l'attitude professionnelle correspond à une disposition intérieure qui pousse une personne à réagir de façon pertinente dans diverses situations liées à une profession en tenant compte de ses émotions, de ses valeurs et de ses acquis (Ducharme, 2017). Cette définition s'inspire du concept

d'attitude mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989), du concept de professionnel compétent de Le Boterf (2011), ainsi que des définitions d'attitudes professionnelles avancées par Boudreault (2004) et par Pratte, Ross et Petitclerc (2014). Elle correspond à notre compréhension profonde de ce qu'est une attitude professionnelle et, connaissant le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, nous constatons qu'elle cadre avec celui-ci.

## 2 COMPOSANTES D'UNE ATTITUDE PROFESSIONNELLE

Aylwin (1996) expose que l'apprentissage passe par l'émotion. Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011) décrivent les attitudes professionnelles identifiées dans la section précédente selon les trois dimensions de l'attitude : cognitive (ce que nous connaissons de l'attitude), affective (ce que nous ressentons en lien avec l'idée de l'attitude) et comportementale (ce que nous faisons en lien avec l'attitude). Peu d'auteurs ont présenté les trois composantes d'une attitude selon le concept d'attitude professionnelle.

Beauchamp (2013), Eagly et Chaiken (1993), Gerard (2000), Gosselin (2010), Grisé et Trottier (1997), Lussier et Gosselin (2015), Marchand (2001) et Morissette et Gingras (1989) présentent les trois composantes des attitudes toujours présentes et en interaction les unes avec les autres : la composante cognitive, qui correspond à ce que nous connaissons, la composante comportementale, qui correspond à ce que nous faisons, et la composante affective, qui est liée à ce que nous ressentons par rapport à l'idée de l'attitude. Cette présentation rejoint celle de Rosenberg et Hovland (1960, dans Vallerand, 2006). Comparativement à Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), ces auteurs parlent d'attitude et non d'attitude professionnelle.

## 3 ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Marchand (2001) mentionne que plusieurs critères sont recherchés en regard du profil de l'employabilité de la main-d'oeuvre canadienne : sur le plan académique, il

s'agit de savoir penser, savoir communiquer et vouloir toujours apprendre; sur le plan des qualités personnelles, il s'agit de l'attitude positive, la confiance, le respect, le sens des responsabilités et la façon de s'adapter aux changements; sur le plan de l'esprit d'équipe, il s'agit de la capacité à travailler en équipe. Selon Morissette et Gingras (1989), l'école contribue au développement des caractéristiques affectives susceptibles de rendre chaque étudiant heureux et mieux intégré dans la société tout en développant de l'autonomie dans sa profession, même si elle le fait indirectement. L'enseignement d'attitudes est essentiel pour le développement global des étudiants de différents programmes dont celui de Commercialisation de la mode.

Morissette et Gingras (1989) soulignent qu'il est important de tenir compte de plusieurs facteurs pour enseigner des attitudes :

- Les caractéristiques des étudiants, c'est-à-dire leur âge, leur sexe, leur statut économique, leurs attitudes, leur conscience de soi, leur jugement moral, ainsi que leur succès scolaire.
- Les caractéristiques des enseignants, c'est-à-dire leur expertise, leur style d'enseignement, leurs attitudes, leurs croyances, ainsi que leurs valeurs.
- Les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire le domaine d'études, la matière.
- L'environnement scolaire, c'est-à-dire le climat de la classe, l'approche pédagogique utilisée, les méthodes et les techniques mises de l'avant, les stratégies d'enseignement utilisées, ainsi que les démarches réalisées.

Différentes stratégies sont valorisées par Morissette et Gingras (1989) pour l'enseignement d'attitudes :

- L'imposition, c'est-à-dire le fait d'obliger les étudiants à accomplir une tâche. Si une relation de confiance est déjà établie entre l'enseignant et l'étudiant, il y a de bonnes chances que cette dernière ou ce dernier exécute la tâche sans se poser de questions.

- Le conditionnement, c'est-à-dire le fait que l'enseignant accorde une importance à l'environnement d'apprentissage afin qu'il soit agréable et que les étudiants s'y sentent bien pour réaliser leurs apprentissages. Le conditionnement fait aussi référence au fait que l'enseignant valorise les apprentissages et la motivation des étudiants en reconnaissant le travail accompli.
- L'information, c'est-à-dire le fait que l'enseignant communique en livrant un message clair, qu'elle ou qu'il croit au contenu du message et en soit suffisamment convaincu pour influencer positivement les étudiants.
- L'apprentissage vicariant, c'est-à-dire le fait d'apprendre par l'expérience indirecte, par l'observation de l'environnement. Les informations obtenues par les étudiants à la suite de l'observation réalisée contribuent à modifier leurs attitudes, ainsi que leurs comportements.
- La modélisation, c'est-à-dire le fait que l'enseignant donne l'exemple aux étudiants. Un lien affectif étant à la base de ce type d'observation, les étudiants apprennent beaucoup en observant leur modèle et aussi les retombées positives en lien avec les actions posées.
- L'expérience personnelle, c'est-à-dire le fait d'apprendre par l'expérience directe. Les étudiants apprennent en passant à l'action, en vivant une expérience personnelle, en ressentant les émotions qui accompagnent la réalisation d'actions concrètes.

Ces auteurs indiquent également qu'afin de permettre l'acquisition d'attitudes, plusieurs règles d'action sont à implanter :

- Prendre appui sur les attitudes déjà acquises. En effet, dans l'apprentissage d'une attitude, il est important de se baser sur des attitudes déjà acquises, à l'égard d'un même objet ou d'un objet semblable, car elles constituent le fondement sur lequel les nouvelles acquisitions peuvent être bâties.

- Ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiant. En effet, pour apprendre, les étudiants ont besoin de comprendre la signification et les conséquences d'un tel apprentissage.
- Maintenir l'attention en variant les stimuli. En faisant preuve de créativité et en variant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant maintiendra l'attention et la motivation des étudiants.
- Faire vivre des émotions positives aux étudiants. En connaissant un succès, les étudiants réaliseront que les efforts fournis ont conduit à des résultats concluants et souhaiteront revivre de telles expériences.
- Faire prendre conscience aux étudiants de la compétence acquise. Il est important que les étudiants réalisent que l'enseignement a été efficace et qu'ils prennent conscience de l'acquisition de la compétence afin d'ancrer la nouvelle attitude.
- Récompenser les résultats obtenus. Ce renforcement permettra aux étudiants de prendre conscience que lorsque l'apprentissage est réalisé, une récompense s'en suit. La probabilité qu'ils répètent l'expérience est alors très grande et le fait de répéter amènera une intégration de cette attitude.

Dans le but d'agencer, les facteurs ayant un effet sur les attitudes, les stratégies d'enseignement d'attitudes et les règles d'action, trois approches permettant d'intégrer tous ces éléments essentiels ont été mises de l'avant par Morissette et Gingras (1989) :

1. Une approche inspirée de l'intériorisation qui permet à chaque étudiant de cheminer en étant soutenu par un enseignement personnalisé, du fait que l'enseignant choisit des stratégies et des techniques qui correspondent, le mieux possible, à l'évolution de chacun des étudiants qui constituent le groupe.
2. Une approche inspirée des phases de l'intervention qui permet à chaque étudiant de cheminer en suivant différentes étapes. L'enseignant planifie ses activités d'enseignement et d'apprentissage en considérant les contenus affectifs qui se

rapportent à chacune des étapes. De cette façon, les activités tiennent compte des dynamismes générés par les attitudes et leurs conséquences sur les apprentissages.

3. Une approche inspirée de principes de la métacognition qui permet à chaque étudiant de prendre conscience des apprentissages réalisés afin de devenir responsable de ceux-ci. L'enseignant permet aux étudiants de prendre le contrôle de leur processus d'apprentissage en leur fournissant du soutien tant dans l'enseignement que dans l'évaluation d'attitudes.

Le tableau 2 présente un résumé des caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989).

Tableau 2  
Caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989)

Facteurs ayant un effet sur les attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques des étudiants (âge, sexe, statut socioéconomique, attitudes, concept de soi, jugement moral, succès scolaire)</li> <li>• Caractéristiques des enseignants (expertise, style d'enseignement, attitudes, croyances, valeurs)</li> <li>• Contenus d'apprentissage (domaine, matière)</li> <li>• Environnement scolaire (climat de classe, approche pédagogique, méthodes techniques, stratégies d'enseignement, démarches)</li> </ul>
Stratégies d'enseignement d'attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposition (obligation faite à l'étudiant de compléter une tâche)</li> <li>• Conditionnement (importance de l'environnement sur l'acquisition ou le changement des connaissances, des émotions et des comportements)</li> <li>• Information (principe de toute communication efficace)</li> <li>• Apprentissage vicariant (apprentissage par l'expérience indirecte)</li> <li>• Modélisation (apprentissage par l'exemple)</li> <li>• Expérience personnelle (apprentissage par l'expérience directe)</li> </ul>
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre appui sur les attitudes déjà acquises</li> <li>• Ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiant</li> <li>• Maintenir l'attention en variant les stimuli</li> <li>• Faire vivre des émotions positives</li> <li>• Faire prendre conscience de la compétence acquise</li> <li>• Récompenser les résultats obtenus</li> </ul>
Approches intégratrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inspirée de l'intériorisation (trois composantes de l'attitude et intériorisation)</li> <li>• Approche inspirée des phases de l'intervention (principales étapes de toute intervention pédagogique)</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Approche inspirée de principes de la métacognition (autoévaluation formatrice)</li></ul>
--	--

---

Grisé et Trottier (1997) ont développé un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines. Plusieurs familles de modèles d'enseignement soutiennent leur cadre conceptuel :

- Inspirées de la personne, qui prônent le développement intégral de l'étudiant, ainsi que le respect de son rythme et de son style d'apprentissage dans le respect de ses besoins;
- Basées sur l'interaction sociale, qui mettent l'accent sur la façon dont les étudiants interagissent, ainsi que sur la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux;
- Basées sur le traitement de l'information, qui se basent sur la réception, l'intégration, ainsi que l'exploitation adéquate de l'information et qui permettent d'amener les étudiants à apprendre les processus d'apprentissage, à acquérir des connaissances et à structurer celles-ci de façon utile;
- Basées sur la modification du comportement, qui partent du postulat que le comportement peut s'expliquer par des variables extérieures à l'organisme et qui permettent aux étudiants d'acquérir des comportements positifs et valorisants pour eux-mêmes et l'environnement.

En plus de s'inspirer des différentes familles de modèles présentées ci-haut, le modèle développé par Grisé et Trottier (1997) possède trois concepts clés :

1. L'engagement, qui constitue le point de départ du processus d'apprentissage;
2. L'apprentissage significatif, qui amène les étudiants à passer par différentes phases d'apprentissage et qui permet un apprentissage en profondeur centré sur l'étudiant;

3. L'exercice professionnel, qui permet aux étudiants d'apprendre dans l'action par l'expérience directe et personnelle.

Le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif élaboré par Grisé et Trottier (1997) se base sur la construction active de représentations affectives personnelles par les étudiants. Il favorise l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en mettant de l'avant une démarche progressive (Grisé et Trottier, 1997). Il permet aux étudiants de réaliser un apprentissage significatif qui les guidera vers le développement de compétences en lien avec les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (*Ibid.*). Ce modèle outille également les enseignants afin de leur permettre une planification d'enseignement dans le domaine socioaffectif (*Ibid.*). Il permet :

1. D'identifier les objets d'apprentissage, c'est-à-dire les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à enseigner. Grisé et Trottier (1997) ont identifié onze habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif qu'ils ont divisé en trois dimensions :
  - La dimension de la personnalité composée de l'ouverture à l'expérience, la prise en charge personnelle et le recours à l'environnement;
  - La dimension de la relation avec le milieu composée de la relation interpersonnelle, l'acceptation de l'autre, l'adaptation personnelle, la réaction socioaffective et la prise en charge professionnelle;
  - La dimension de l'engagement professionnel composée de l'engagement dans le milieu, l'engagement axiologique et l'engagement éthique.
2. De préciser les contenus de formation, les éléments de l'habileté, les critères de performance et le contexte de réalisation, c'est-à-dire l'application de l'habileté dans la réalité professionnelle, les composantes essentielles de l'habileté, les exigences qui permettront de porter un jugement sur l'atteinte de chaque élément

de l'habileté, ainsi que les conditions dans lesquelles devra être placé l'étudiante ou l'étudiant pour réaliser ses apprentissages et pour démontrer sa maîtrise de l'habileté ciblée;

3. De définir les étapes de l'apprentissage significatif, c'est-à-dire la façon d'amener les étudiants à acquérir les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Grisé et Trottier (1997) ont identifié six étapes dans le processus d'apprentissage significatif :
  - a. La perception globale où l'étudiant identifiera et décrira ses impressions et sensations à partir d'une situation d'apprentissage dans le but de faire une prise de conscience en lien avec ses perceptions;
  - b. La conceptualisation de l'émotion où l'étudiant identifiera, c'est-à-dire nommera l'émotion ou les émotions ressenties dans le but de se les représenter cognitivement;
  - c. L'évaluation où l'étudiant évaluera les comportements adoptés lors d'une situation d'apprentissage en lien avec les exigences associées à sa future profession;
  - d. La mise en application où l'étudiant pourra utiliser ses nouvelles acquisitions dans des situations concrètes;
  - e. L'attribution de signification où l'étudiant organisera ses acquis de façon consciente en les intégrant dans ses structures cognitive et affective;
  - f. Le transfert où l'étudiant utilisera ses nouvelles acquisitions dans des situations d'apprentissage où la complexité est davantage présente.
4. De proposer des stratégies, des techniques et des formules d'enseignement retenues afin de favoriser l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif ciblées. Grisé et Trottier (1997) proposent les stratégies suivantes : l'acte d'écrire,

l'apprentissage coopératif, les stratégies centrées sur le comment et le pourquoi, le développement des habiletés de réflexion, l'élaboration cognitive, l'enseignement par les pairs, la méthode des cas, la méthode des discussions, la résolution de problèmes, la méthode des projets, le schéma de concepts et le transfert.

5. De présenter des instruments de mesure et des outils d'évaluation afin de vérifier l'atteinte de la maîtrise des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif par les étudiants.

Le tableau 3 présente les composantes du modèle du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997, p. 128 et p. 189-190).

**Tableau 3**  
Composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997)

1. Objets d'apprentissage	Ensemble des 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension Personnalité (ouverture à l'expérience, prise en charge personnelle, recours à l'environnement)</li> <li>• Dimension Relation avec le milieu (relation interpersonnelle, acceptation de l'autre, adaptation personnelle, réaction socioaffective, prise en charge professionnelle)</li> <li>• Dimension Engagement professionnel (engagement dans le milieu, engagement axiologique, engagement éthique)</li> </ul>
2. Énoncé de formation de chacune des habiletés	Précise de façon univoque l'application de l'habileté dans la réalité professionnelle
3. Éléments de l'habileté	Précisent les composantes essentielles de l'habileté
4. Critères de performance	Définissent les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de l'habileté
5. Contexte de réalisation	Précise les conditions dans lesquelles sera placé l'étudiant pour réaliser ses apprentissages et pour démontrer l'atteinte d'une habileté
6. Phases de l'apprentissage significatif de l'habileté	Précisent la séquence des démarches d'apprentissage de l'habileté (perception globale, conceptualisation de l'émotion, évaluation, mise en application, attribution de signification, transfert)
a. Stratégies d'enseignement	Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'enseignant, pour susciter l'apprentissage chez l'étudiant (acte d'écrire, apprentissage coopératif, stratégies centrées sur le comment et le pourquoi, développement des habiletés de penser, élaboration cognitive, enseignement par les pairs, méthode des cas, méthode des discussions, résolution de problèmes, méthode des projets, schéma de concepts, transfert)

b. Activités d'apprentissage	Actions ou travaux s'adressant à l'étudiant en vue de réaliser des apprentissages visant l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs
c. Outils d'évaluation	Instruments permettant de recueillir, d'analyser et d'interpréter les données relatives à la réalisation des objectifs proposés

Beauchamp (2013) a identifié différentes stratégies pédagogiques considérées efficaces pour l'enseignement d'attitudes. Voici les principales : l'apprentissage coopératif, le groupe-discussion, les jeux de rôles, les laboratoires en petit groupe, la présentation orale, la supervision de stage, le travail en équipe et le tutorat. Beauchamp (2013) a constaté que les stratégies pédagogiques privilégiées pour enseigner des attitudes mettent les étudiants en contact avec l'autre (collègues ou enseignant). Beauchamp (2013) met également de l'avant le fait que l'enseignement d'attitudes se fait tout au long de la formation, sans être nécessairement associé à un ou des cours.

La démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles tient compte de ces différents constats et de ces différentes recommandations.

#### 4 ÉVALUATION D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES

« L'évaluation est au centre de tout apprentissage » (Aylwin, 2000, p. 65). Aylwin (2000) croit qu'il est préférable que l'évaluation soit formative et qu'elle soit faite par les étudiants sous forme d'autoévaluation. Plusieurs chercheurs soulignent que pour développer des compétences de haut niveau nécessitant la réalisation de tâches complexes, l'évaluation formative est à privilégier, car elle permettra le développement de l'autonomie ainsi qu'une plus grande capacité d'autorégulation par l'étudiant (Allal et Motier Lopez, 2005; Durand, Chouinard, Bowen, Cartier et Desbiens, 2006; Leroux, 2009; Romainville, 2002; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004).

Bélisle (2015) souligne le fait que l'évaluation des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) doit être le fruit d'une approche globale et collective, réalisée tout au long du parcours de l'étudiant. Plusieurs enseignants se sentent cependant démunis face à l'évaluation des attitudes (Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997;

Lussier, 2012; Ross, 2009). Quelques enseignants tentent parfois de timides tentatives sans inscrire réellement celles-ci dans leur répertoire pédagogique (Lussier, 2012). Peu d'outils d'évaluation d'attitudes existent (Gosselin, 2010; Lussier, 2012).

Lussier et Gosselin (2015) proposent une démarche pour l'évaluation des attitudes. « Cette démarche réflexive comporte quatre étapes, soit les attitudes à développer, l'identification du sens de l'attitude, la sélection des indicateurs qui permettent d'observer que l'attitude se manifeste et la planification des moyens afin de susciter cette manifestation » (Lussier et Gosselin, 2015, p. 634). Leroux (2014) propose trois types d'évaluations formatives, soit l'autoévaluation (réalisée par l'étudiant lui-même), la coévaluation (réalisée par l'étudiant et par l'enseignant) et l'évaluation par les pairs (réalisée par deux étudiants ou plus).

Scallon (2015) avance que le réel défi de l'évaluation des compétences demeure la création et la définition de balises ne permettant pas uniquement de situer chaque étudiant par rapport à ce qui est attendu au terme de sa formation, mais de le situer sur un continuum de développement. Afin d'intégrer l'évaluation des attitudes, Côté (2014) propose l'utilisation d'une grille d'évaluation descriptive globale. Cette auteure avance que pour qu'un étudiant puisse accéder à un échelon supérieur, il doit manifester les attitudes professionnelles requises en plus de démontrer ses compétences liées aux critères d'évaluation ciblés (Côté, 2014).

La démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles tient compte de ces différents constats et de ces différentes recommandations.



## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche fait suite à un essai professionnel ayant permis la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE. Une fois l'essai complété, avant de commencer cette recherche, quelques enseignants du programme de Commercialisation de la mode ont collaboré à la conception de la démarche d'enseignement dont la mise à l'essai sera évaluée dans le cadre de cette recherche. Comme mentionné précédemment, les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Valider une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Dans ce chapitre, l'approche méthodologique incluant le paradigme épistémologique et le pôle de recherche, la population cible et le plan d'échantillonnage, les outils de collecte de données, le déroulement de la recherche et les méthodes d'analyse des résultats seront expliqués. Les considérations éthiques seront ensuite présentées, suivies des moyens pris pour assurer la scientificité.

## 1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le paradigme épistémologique de la recherche est de nature interprétative et l'approche méthodologique correspond à une recherche de type qualitatif (Loiselle et Harvey, 2007; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). En effet, c'est la dynamique du phénomène étudié que nous cherchons à comprendre. Nous nous tournons principalement vers des données qualitatives, car ce sont des mots et des comportements difficilement quantifiables qui seront recueillis (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2011).

L'approche méthodologique se tourne vers le pôle innovation (Lecavalier, 2013). Selon la recension d'écrits faite, la conception d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode ne semble pas avoir fait l'objet d'une recherche. La conception de cette activité d'enseignement est donc innovatrice et le type d'essai se rattache à la conception d'une démarche d'enseignement. Il s'agit en fait d'une recherche-développement. Ce type de recherche considère le développement de modèles ou d'activités ayant une incidence sur l'action éducative (Loiselle et Harvey, 2007). La recherche-développement est compatible avec une approche qualitative/interprétative, car elle permet de mieux soutenir le développement du produit en mettant l'accent sur les réflexions dans l'action ainsi que les perceptions des acteurs à l'intérieur de la recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007). Les données recueillies seront de nature qualitative.

Le modèle de recherche-développement adopté dans la recherche est celui proposé par Harvey et Loiselle (2009). Ces auteurs ont été choisis, car ils ont analysé différentes démarches de recherche-développement utilisées en éducation et ont développé un modèle synthèse qui décrit les principales étapes et phases de ce type de démarche (Harvey et Loiselle, 2009). Ce modèle identifie les différentes étapes d'opérationnalisation d'une recherche-développement (*Ibid.*). Il comprend cinq étapes : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les

résultats (voir tableau 4). L'origine de la recherche est en lien direct avec la problématique. Le référentiel correspond au cadre de référence. La méthodologie permet d'assurer une pertinence ainsi qu'une rigueur à la recherche. L'opérationnalisation correspond à la phase où la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles a été conçue. Cette recherche met l'accent sur la mise à l'essai, qui est une sous-étape de l'opérationnalisation. Les résultats font référence au produit fini, soit la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles terminée.

Le tableau 4 présente les étapes de la recherche-développement de Harvey et Loisel (2009). Nous tenons à préciser que cette recherche met l'accent sur la validation de la démarche d'enseignement préalablement conçue, sur sa mise à l'essai et sur l'évaluation à la suite de cette mise à l'essai.

Tableau 4  
Étapes de la recherche-développement (Harvey et Loisel, 2009)

Étapes de la recherche-développement (Harvey et Loisel, 2009)	
1. Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème à résoudre</li> <li>• Idées de développement</li> <li>• Question/Objectif</li> <li>• Intérêts</li> </ul>	4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation (premier objectif spécifique de cette recherche)</li> <li>• Mise à l'essai (deuxième objectif spécifique de cette recherche)</li> </ul>
2. Référentiel <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recension d'écrits</li> <li>• Élaboration de l'idée</li> </ul>	5. Résultats (troisième objectif spécifique de cette recherche) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des résultats</li> <li>• Mise à jour des principes</li> <li>• Rédaction et diffusion des rapports</li> </ul>
3. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes et outils</li> </ul>	

## 2 POPULATION CIBLE ET PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE

Les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été sollicités afin de participer à cette recherche. Environ dix-sept

enseignants (réguliers, chargés de cours et à la leçon) enseignent dans ce programme, en incluant ceux de psychologie, d'administration, de littérature et de philosophie. Les étudiants de première année du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont aussi été sollicités afin de participer à cette recherche. Lors de la rentrée, vingt et un étudiants étudiaient en première session de ce programme.

Comme le mentionne Joly (2013), la méthode d'échantillonnage privilégiée dans le cadre de cette recherche est non probabiliste de type intentionnel (Savoie-Zajc, 2011). Ce type d'échantillonnage consiste à choisir les personnes qui font partie de l'échantillon sur la base de critères de sélection (Savoie-Zajc, 2011). Savoie-Zajc (2007, 2011) propose l'échantillonnage intentionnel en lien avec la recherche qualitative et interprétative. Celui-ci est cohérent avec le paradigme épistémologique et méthodologique de cette recherche. Des critères de sélection ont été déterminés dans le but de définir les caractéristiques essentielles de la population cible (Fortin et Gagnon, 2016).

Cinq enseignants ont été sélectionnés à partir des critères suivants : enseigner au programme, être intéressé et être disponible. Puisque peu d'enseignants font partie du programme de Commercialisation de la mode, nous avons déterminé ces critères minimaux en lien avec le fait de faire partie des enseignants du programme ciblé, démontrer de l'intérêt et être disponible pour participer à cette recherche. Aucun autre critère n'a été établi. Tous les étudiants de la première session ont été sélectionnés à partir du critère suivant : étudier en première session dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

### 3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Selon Fortin (2010), Loiseau (2001) et Savoie-Zajc (2011), il est préférable de recourir à plusieurs techniques de collecte de données dans une approche méthodologique de type qualitatif. Puisque la méthodologie est qualitative, plusieurs outils de recherche seront utilisés.

### 3.1 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée sera utilisée afin de réaliser la collecte de données en lien avec le premier objectif, soit la validation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Elle sera aussi utilisée pour répondre au troisième objectif, soit l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et auprès d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. En tout, trois entrevues semi-dirigées seront utilisées, deux avec des enseignants et une avec des étudiants. L'entrevue semi-dirigée se base sur des échanges verbaux entre la chercheuse et les participants. Elle constitue un mode de collecte de données fréquemment utilisé en recherche qualitative (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Joly, 2013; Savoie-Zajc, 2011). L'utilisation de cet outil de collecte de données nous permettra de chercher à saisir le sens que les enseignants donnent à cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles (Savoie-Zajc, 2016).

Savoie-Zajc (2011, 2016) présente l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans cette relation afin de partager un savoir d'expertise pour dégager une compréhension commune d'un phénomène d'intérêt pour les personnes présentes. Comme le précise Savoie-Zajc (2011, 2016), nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée afin d'échanger et de partager avec les participantes dans le but de mieux comprendre leurs besoins pour ainsi apporter les ajustements nécessaires à la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles.

Les trois canevas d'entrevue semi-dirigée, qui se trouvent à l'annexe C, ont été conçus en tenant compte des caractéristiques propres à la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles créée pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche dans le but de recueillir l'opinion des enseignants et des étudiants faisant partie de l'échantillon. Aucune modification n'a été exigée par le CÉR du Collège Laflèche, donc une seule version de chacun des canevas est présentée dans en annexe C.

### 3.2 Journal de bord

Le journal de bord constitue un document dans lequel la chercheuse prend des notes sur ses impressions et ses sentiments durant la recherche (Savoie-Zajc, 2016). Les notes prises dans le journal de bord deviennent des rappels précieux lorsque le temps est venu d'analyser les données et de rédiger le rapport (*Ibid.*). Savoie-Zajc (2016) souligne que le journal de bord remplit trois fonctions :

1. Garder la chercheuse dans un état de réflexion active pendant sa recherche;
2. Offrir à la chercheuse un lieu afin d'exprimer ses interrogations et ses prises de conscience;
3. Consigner les informations jugées pertinentes et importantes.

Le journal de bord sera utilisé tout au long de la recherche, mais plus spécifiquement lors de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Tout comme Joly (2013) et Loiseau et Harvey (2007), nous croyons que le journal de bord est nécessaire à la chercheuse dans une recherche-développement et plus particulièrement à l'étape de la mise à l'essai, car il permet de consigner les réflexions de la chercheuse. La tenue d'un journal de bord devrait nous permettre de rendre compte de notre réflexion et de nos prises de conscience vécues tout au long cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). En plus de la chercheuse, un journal de bord sera tenu par les deux enseignants qui mettront la démarche d'enseignement à l'essai. Leurs réflexions et commentaires permettront d'enrichir la mise à l'essai et l'évaluation de celle-ci. L'annexe D présente le journal de bord utilisé par les enseignants et par la chercheuse tout au long de la collecte des données.

Ces journaux de bord ont été documentés tout au long de la recherche, plus spécifiquement lors de la mise à l'essai, et s'avèrent des outils utiles pour répondre aux objectifs spécifiques de celle-ci, particulièrement au deuxième objectif spécifique, soit

la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

### 3.3 Questionnaire

Le questionnaire a été utilisé comme outil de collecte de données pour répondre au troisième objectif, soit l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche par les étudiants. Ce choix a été fait, car le questionnaire offre une structure souple, est rapide, permet d'obtenir des données variées, permet de préserver l'anonymat des répondants et est peu coûteux (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, selon Durand et Blais (2016), un avantage majeur du questionnaire est sa flexibilité, ce qui amène une grande polyvalence de cet outil. En effet, un même sondage peut servir à mesurer plusieurs variables (Durand et Blais, 2016). Le questionnaire est actuellement l'outil de collecte de données le plus utilisé (Durand et Blais, 2016; Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016).

Différentes actions font consensus en lien avec l'élaboration du questionnaire selon Boudreault et Cadieux (2011) :

- Employer une forme impersonnelle lors de la formulation de la question afin d'éviter d'orienter la réponse;
- Limiter le nombre et la longueur des questions afin d'éviter de décourager le répondant;
- S'assurer de la clarté de la question afin de minimiser les risques de réponses moins pertinentes;
- Soumettre des choix de réponse à cocher et dont le sens et l'ordre varient afin d'éviter de guider le répondant vers une option et insérer une case ouverte afin de

permettre au répondant d'indiquer sa réponse si aucun choix ne lui permet d'exprimer celle-ci;

- Utiliser un langage accessible, c'est-à-dire compréhensible pour tout répondant potentiel afin d'éviter de décourager les non-initiés.

Tout comme pour le canevas des entrevues semi-dirigées, le questionnaire a été conçu en tenant compte des caractéristiques propres à la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles créée pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche dans le but de recueillir l'opinion des étudiants faisant partie de l'échantillon.

Le questionnaire est constitué de quatre questions ouvertes. Comme le spécifie Fortin (2010), elles sont simples, permettent une analyse rapide et peu coûteuse. Les répondants sont invités à le compléter avec leur propre réponse. Tous les énoncés du questionnaire sont en lien direct avec les objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Le questionnaire se retrouve à l'annexe E. La validation du questionnaire a été réalisée auprès de deux enseignants du Collège Laflèche qui n'enseignent pas au programme de Commercialisation de la mode. Leurs commentaires nous ont permis de confirmer la validité de celui-ci pour ensuite le faire parvenir au Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Laflèche. Puisque le CÉR a approuvé le questionnaire tel quel, une seule version est présentée en annexe.

Le questionnaire a été distribué en format papier aux étudiants en septembre 2017, au retour de leur stage en alternance travail-études et a été ramassé quelques minutes plus tard. Cet outil a été choisi pour son accessibilité et pour favoriser un taux élevé de réponses. De plus, les participantes et les participants ciblés sont familiers avec cette façon de faire.

Loiselle (2001) précise que ces trois outils de collecte de données soit l'entrevue semi-dirigée, le journal de bord de la chercheuse et le questionnaire sont les plus fréquemment utilisés dans une recherche-développement.

#### 4 DÉROULEMENT

Une demande de certification éthique a d'abord été déposée au CÉR du Collège Laflèche en début septembre 2016. L'autorisation du CÉR a été reçue quelques jours plus tard en mentionnant que la demande satisfaisait aux exigences, mais que deux ajustements mineurs devaient être faits dans le formulaire de consentement, soit deux temps de verbes. Les ajustements ont été faits immédiatement suivant la réponse du CÉR. Ensuite, nous avons procédé à la sélection des participants pour la réalisation de la première entrevue semi-dirigée, en lien avec le premier objectif, soit la validation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les cinq enseignants répondant aux critères de sélection ont participé à cette entrevue semi-dirigée qui s'est tenue en septembre 2016.

La mise à l'essai de la démarche d'enseignement a ensuite été réalisée à partir de la fin du mois de septembre 2016 jusqu'au début du mois de mai 2017, dans le cadre du deuxième objectif, soit la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Deux enseignants en plus de la chercheuse ont documenté un journal de bord durant cette période. Deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées vers la mi-mai 2017, l'une avec deux enseignants et l'autre avec seize étudiants. Une autre entrevue semi-dirigée a été réalisée en septembre 2017 auprès de deux enseignants et le questionnaire a été distribué en septembre 2017 à quinze étudiants, dans le but de répondre au troisième objectif, soit l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement par les enseignants et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

#### 5 MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données collectées lors des entrevues semi-dirigées et en réponse au questionnaire ont été compilées à l'aide du logiciel Microsoft Word. Toutes les

données obtenues ont été compilées manuellement, question par question. Le logiciel Microsoft Word a aussi été utilisé pour présenter ces données sous forme de verbatim, c'est-à-dire une transcription des entrevues en mot à mot (Savoie-Zajc, 2016). Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que la transcription des verbatim peut permettre de produire des données riches et complètes. Des logiciels peuvent aussi être utilisés pour se faciliter la tâche (Fortin et Gagnon, 2016).

Lors de l'analyse des données obtenues, les données du questionnaire ont été analysées en faisant des retours à la synthèse du cadre de référence et en comparant des données entre elles. Pour les réponses au questionnaire, Miles et Huberman (2003) soulignent que l'analyse de contenu est une opération pendant laquelle la chercheuse catégorise et condense les données recueillies. Pour l'analyse des données obtenues à la suite des entrevues semi-dirigées, les données qualitatives ont été résumées sous forme narrative. Des codes ont été établis afin de faciliter le traitement de l'information (Fortin et Gagnon, 2016). Ils ont été attribués à chacun des enseignants ayant participé aux entrevues semi-dirigées et à chacun des étudiants ayant répondu au questionnaire et participé à l'entrevue semi-dirigée. Lors de la présentation des verbatim dans le prochain chapitre, les numéros de lignes où sont présentés les verbatim sont indiqués entre parenthèses à la suite du code attribué au participant en question. Les données ont ensuite été catégorisées et réduites. L'analyse de contenu a permis de traiter le contenu des données narratives de façon à en découvrir les thèmes saillants et les tendances dégagées (*Ibid.*). Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), l'analyse permet de donner un sens aux données.

La théorie de Miles et Huberman (2003) met de l'avant un modèle circulaire ou itératif qui illustre l'analyse des données qualitatives par un processus progressif qui commence dès la collecte des données et qui permet un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse. Les composantes de cette théorie sont les suivantes :

- La collecte de données qui amène la chercheuse à recueillir des données auprès des participants à la recherche;

- La visualisation des données qui permet à la chercheuse d'en prendre connaissance et de les présenter de façon structurée;
- La réduction des données qui amène la chercheuse à mettre au premier plan les données essentielles en lien direct avec les objectifs et buts de la recherche;
- L'interprétation qui permet à la chercheuse de faire des liens entre les données recueillies et les concepts du cadre de référence, ainsi que la vérification qui amène la chercheuse à s'assurer de la validité des données.

Comme l'indique la figure 1, il y a eu des mouvements de va-et-vient entre la collecte des données, la visualisation des données, la réduction des données et l'interprétation, ainsi que leur vérification (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Ces mouvements de va-et-vient ont permis de progresser dans l'analyse des données tout en faisant des retours en arrière afin de vérifier la cohérence et le sens dégagé (*Ibid.*). La figure 1 illustre l'analyse des données qualitatives tirée de Savoie-Zajc (2011, p. 139).

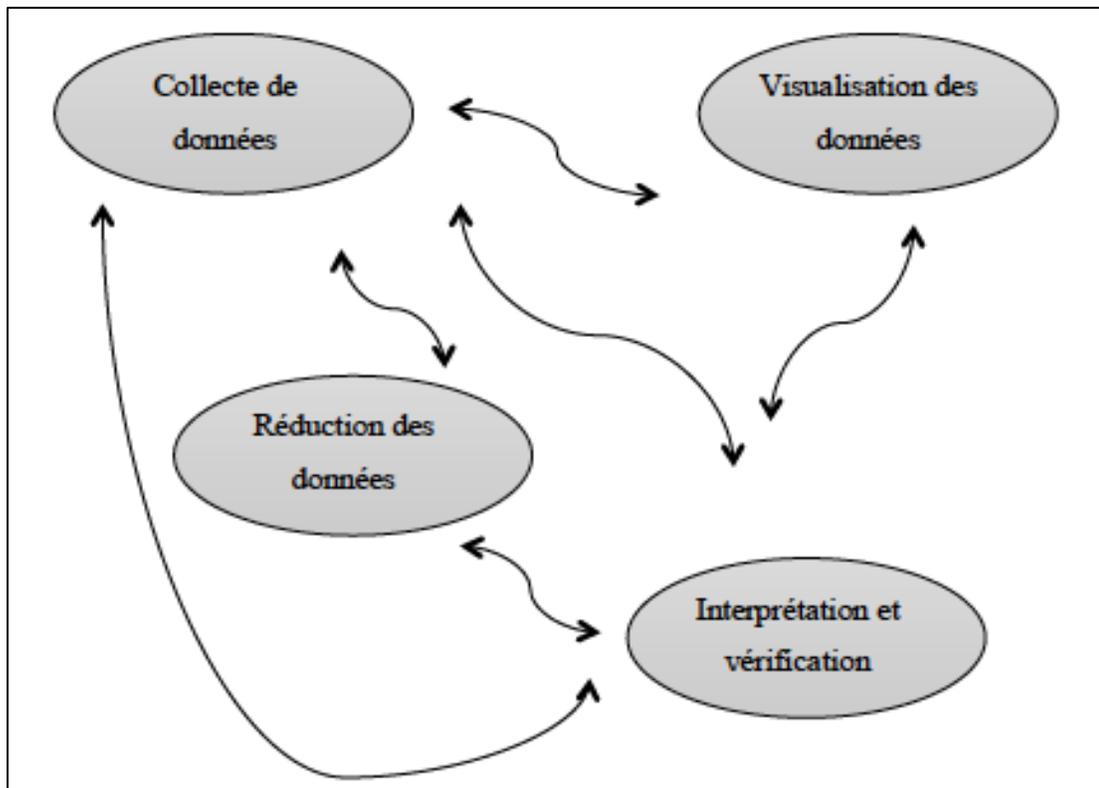


Figure 1 Analyse de données qualitatives

Sources : Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (123-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).

Notre analyse s'inspire aussi de la méthode de la théorisation enracinée telle que mise de l'avant par Glaser et Strauss (1967). Ces auteurs mettent de l'avant la richesse que le monde empirique amène par la construction ou l'émergence de théories sociales enracinées dans cette réalité (Glaser et Strauss, 1967). Selon Paillé (2014), l'explication théorique de cette réalité doit être fidèle à la compréhension et à la perspective des témoignages des acteurs sociaux. Dans la théorisation enracinée, la préoccupation de la chercheuse n'est pas de confirmer une théorie, mais de comprendre et d'interpréter, au moyen d'une démarche analytique récursive, la perspective ou les représentations cognitives que les participants se font de leur réalité et des conduites qui en découlent (Anadon, 2006; Laperrière, 1997; Mucchielli, 1996; Stern, 1985; Strauss et Corbin, 1990). Dans cette méthode d'analyse, le chercheur tente de

découvrir les paramètres de la situation sociale qui l'intéresse ou du problème en recueillant, dès le début du processus, des données sur le terrain (Guillemette, 2006).

La démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles a été conçue à partir de modèles existants (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989). Cependant, l'analyse des données recueillies en lien avec la validation de celle-ci auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, sa mise à l'essai et son évaluation, nous permettra de constater si de nouvelles théories ou de nouveaux constats se dégagent et se construisent par rapport à la situation vécue. Ces liens étroits entre construction et émergence de théories et réalité du milieu nous permettent de faire des parallèles avec cette méthode.

## 6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les aspects éthiques liés à la recherche sont incontournables pour nous. Fortin (2010) précise qu'il est de la responsabilité de la chercheuse de diriger la recherche de manière éthique. En conformité avec l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2, édition 2014), trois grands principes déontologiques ont été respectés : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la confidentialité et de la vie privée (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011; Van der Maren, 1999).

### 6.1 Consentement libre et éclairé

Le consentement libre et éclairé traduit une obligation en recherche, le respect de l'autonomie, qui consiste à reconnaître la capacité du participant à décider librement et pleinement pour sa propre personne (Hobeila, 2011). Le consentement constitue l'acquiescement volontaire d'une personne afin de participer à une étude (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011). Pour être valable, il doit être fait de façon libre et volontaire, c'est-à-dire en considérant toutes les facultés de la personne, sans manipulation, pression ou coercition (*Ibid.*).

Afin que la recherche soit valide et par considération pour les participants à celle-ci, le principe du consentement libre et éclairé a été respecté. En effet, toutes les informations essentielles à la compréhension de la recherche ont été fournies aux participants afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée quant à la participation ou non à la recherche (*Ibid.*). Un formulaire de consentement préalablement bâti par la chercheuse et autorisé par le CÉR du Laflèche a été rempli et signé par chacun des participants afin de nous assurer du respect de ce principe. L'annexe F présente les formulaires de consentement pour les étudiants et pour les enseignants. Les participants pouvaient se retirer de la recherche en tout temps (*Ibid.*).

## **6.2 Respect de la dignité du sujet**

Le respect de la dignité du sujet consiste à respecter l'intégrité de la personne, ainsi que les conditions lui permettant de s'épanouir et d'exercer ses droits de citoyenneté (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Ce principe comprend le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (*Ibid.*).

Afin que la recherche soit valide et par considération pour les participants à celle-ci, le principe du respect de la dignité du sujet a aussi été respecté. Les participants à la recherche ont été volontaires et ont pu se retirer de celle-ci à tout moment (Hobeila, 2011). Ils ont été informés de cet élément avant et pendant le déroulement de la recherche.

## **6.3 Respect de la confidentialité et de la vie privée**

Le respect de la confidentialité exige à la chercheuse de maintenir le secret quant aux renseignements personnels fournis par le participant à la recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Comme le mentionne Hobeila (2011), la chercheuse doit être attentive aux possibilités liées à l'identification des participants. En effet, la chercheuse doit mettre en place des procédures pratiques et des mesures de sécurité appropriées en fonction de la sensibilité des données recueillies (Hobeila, 2011).

Le respect de la vie privée permet à une personne de décider de l'information personnelle qu'elle souhaite rendre publique dans le cadre d'une recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Ce principe est au coeur de la conduite éthique d'une recherche en lien avec des êtres humains (*Ibid.*). Comme l'indique Hobeila (2011), les informations collectées et analysées dans le cadre d'une recherche relèvent souvent de la vie privée et se doivent d'être protégées adéquatement. Le respect de la vie privée doit être présent à toutes les étapes de la recherche, de la collecte des données à la divulgation des résultats (Hobeila, 2011).

Afin que la recherche soit valide et par considération pour les participants à celle-ci, le principe du respect de la vie privée et de la confidentialité a également été respecté. Les noms des participants ont été identifiés par une lettre. Seul le nom du programme figure comme donnée plus précise. Dans la présentation des résultats, des codes permettent d'identifier des citations. Dès que les données qualitatives ont été compilées, les données brutes ont été détruites. En tout temps, les données seront conservées dans un endroit sûr, sous clé, tandis que les données informatiques ne seront accessibles qu'au moyen d'un code d'accès que seule la chercheuse possède. Tout comme Deschamps (2015) et Joly (2013), toutes les données seront détruites un an après la diffusion de la recherche. Les participants à une recherche ont le droit de recevoir l'assurance que les données recueillies resteront confidentielles et c'est ce que nous faisons dans le cadre de la recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011).

## 7 MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

L'application de critères de scientificité constitue un enjeu qui se situe à la base de toute démarche méthodologique. La valeur des résultats d'une recherche est assurée par la rigueur scientifique (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Une recherche qualitative faite avec rigueur exige plusieurs critères méthodologiques, dont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et l'objectivité (*Ibid.*). Plusieurs sources de données ont été utilisées afin de permettre la triangulation (Fortin, 2010; Fortin et

Gagnon, 2016). La triangulation a été mise de l'avant afin de favoriser plus de rigueur, de crédibilité et de fiabilité dans la méthodologie de la recherche.

### **7.1 Crédibilité**

La crédibilité consiste à vérifier que l'interprétation faite est plausible et corroborée par plusieurs instances (Savoie-Zajc, 2011). Elle consiste à évaluer dans quelle mesure la description du phénomène étudié reflète la réalité interprétée (Fortin et Gagnon, 2016). La réalité doit être fidèlement représentée et l'interprétation qui en est donnée doit être plausible (*Ibid.*). Certaines techniques de triangulation comme le recours à plusieurs modes de collectes de données et l'interprétation des résultats des analyses selon divers cadres de référence permettent de respecter ce critère (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). L'engagement prolongé de la chercheuse sur le site de recherche permet aussi de respecter ce critère (Savoie-Zajc, 2011).

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de la recherche : l'entrevue semi-dirigée, le journal de bord de la chercheuse et d'enseignants ainsi que le questionnaire. La chercheuse est également une personne du milieu et travaille, depuis l'automne 2010, en collaboration avec les enseignants du programme de Commercialisation de la mode, en tenant compte de la réalité de ce milieu.

### **7.2 Transférabilité**

La transférabilité réfère à la responsabilité de la chercheuse envers le lecteur en regard de la description des contextes du déroulement de la recherche, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2011). Cette auteure précise que le journal de bord est une stratégie favorisant la transférabilité (*Ibid.*). Fortin et Gagnon (2016) spécifient que la transférabilité consiste à se questionner à propos des autres milieux et des autres contextes dans lesquels on pourrait retrouver les mêmes phénomènes que ceux à l'étude. Il est important que la chercheuse démontre que les

résultats peuvent être transférés, donc qu'ils sont valables et utilisables dans d'autres situations (*Ibid.*). Le journal de bord est une stratégie utile pour assurer la transférabilité (Savoie-Zajc, 2011). La description des contextes du déroulement de la recherche et des caractéristiques des participants à la recherche favorise également la transférabilité (*Ibid.*).

La tenue de journaux de bord, ainsi que la description de la méthodologie favorisera la transférabilité de la recherche.

### **7.3 Fiabilité**

La fiabilité consiste à s'assurer qu'il y a une cohérence entre les questions soulevées au début de la recherche, leur évolution, la documentation de celle-ci et les résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Fortin et Gagnon (2016) précisent que la fiabilité correspond à la stabilité des données, ainsi qu'à la constance des résultats. Ces auteurs précisent qu'une façon d'assurer la fiabilité dans une recherche est de faire appel à des personnes indépendantes afin de vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés (Fortin et Gagnon, 2016). Les journaux de bord et la triangulation faite par la chercheuse sont des moyens suggérés par Savoie-Zajc (2011) pour assurer la fiabilité.

### **7.4 Objectivité**

L'objectivité réfère à la notion de confirmation, qui consiste à s'assurer que la rigueur est présente dans toutes les étapes de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Fortin et Gagnon (2016) réfèrent à la notion de confirmabilité qui consiste à évaluer l'intégrité d'une recherche qualitative et font référence à l'objectivité des données et de leur interprétation. Ces auteures mentionnent que l'objectivité vise à s'assurer que les résultats reflètent réellement les données et non le point de vue de la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016). La cohérence entre les outils de collecte de données élaborés, à

partir du cadre de référence, et les formes d'analyse appliquées décrites permettent de vérifier l'objectivité (*Ibid.*). Une vérification externe favorise aussi l'objectivité (*Ibid.*).

La cohérence entre les outils de collecte de données et les formes d'analyse appliquées favorisent une plus grande objectivité dans le cadre de cette recherche (*Ibid.*).

## 7.5 Triangulation

Comme l'indique Savoie-Zajc (2011), la triangulation poursuit deux objectifs principaux :

- Le premier est l'exploration, par la chercheuse, de plusieurs facettes du problème étudié à l'aide d'une cueillette de données faisant ressortir diverses perspectives dans le but de parvenir à une compréhension plus riche du phénomène à l'étude;
- Le second vise à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche en mettant la triangulation au coeur du processus de coconstruction des connaissances.

Fortin et Gagnon (2016) soulignent que la triangulation consiste à faire usage de plusieurs sources de données différentes, ce qui permet de tirer des conclusions valables sur la réalité à propos d'un phénomène. Ces auteures précisent que si chaque méthode permet de tirer des conclusions comparables, la crédibilité s'en trouve renforcée (Fortin et Gagnon, 2016).

Il y a plusieurs types de triangulation selon Savoie-Zajc (2011). La triangulation théorique permet de donner du sens au phénomène étudié en examinant plusieurs perspectives théoriques, tandis que la triangulation des méthodes permet plus de fidélité, car l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données permet de compenser les limites de chacune prise seule (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation de la chercheuse amène celle-ci à prendre une distance par rapport à sa recherche en discutant avec quelqu'un d'autre qui l'interrogera sur sa prise de décision, tandis que la

triangulation des sources permet une diversité de points de vue, donc une richesse et une validité dans les résultats de l'essai (*Ibid.*).

La triangulation est présente dans la recherche afin d'assurer plus de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et d'objectivité permettant ainsi d'assurer plus de rigueur et de scientificité à celle-ci.



## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Les données récoltées lors de la première entrevue semi-dirigée ainsi que l'interprétation de ces données seront d'abord présentées. Par la suite, les données obtenues durant la mise à l'essai seront présentées et interprétées. Les données recueillies lors des deuxième, troisième et quatrième entrevues semi-dirigées ainsi que le questionnaire seront ensuite présentées et interprétées. Comme mentionné dans le chapitre précédent, toutes les données recueillies et présentées sont de nature qualitative.

#### **1 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RÉCOLTÉES LORS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

Cette première entrevue semi-dirigée a été utilisée afin de répondre au premier objectif spécifique, soit la validation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles par des enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À ce moment, nous nous situons dans l'étape de l'opérationnalisation dans les étapes de la recherche-développement selon Harvey et Loïselle (2009), plus précisément à la validation.

##### **1.1 Présentation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée**

Le canevas d'entrevue présenté dans l'annexe C a permis de guider cette première entrevue semi-dirigée réalisée auprès de cinq enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche dans le but de valider la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue.

La première question faisait référence aux points forts identifiés par les enseignants rencontrés quant à cette démarche d'enseignement. Tout d'abord, un enseignant soulève le fait que « c'est une démarche qui est présente tout au long du parcours de l'étudiant, de la première à la dernière session, ce qui fait en sorte que l'étudiant est continuellement plongé dans ses attitudes professionnelles » (E-A, 1). « L'étudiant devrait ainsi mieux les intégrer » (E-A, 5). Un enseignant mentionne que le fait que deux sessions aient été ciblées pour l'enseignement plus concret des attitudes professionnelles est intéressant, « car sinon, ça aurait pu faire trop pour les étudiants » (E-B, 7). Un enseignant ajoute qu'il est intéressant que l'activité choisie pour l'enseignement des attitudes professionnelles à la première session se tourne vers des mises en situation, « car ce ne sera pas de l'enseignement théorique, mais vraiment des cas comme on rencontre dans la vraie vie sur le marché du travail » (E-C, 11). Un enseignant mentionne que l'activité choisie pour l'enseignement qui sera réalisé en troisième session « permettra une progression et que les étudiants seront prêts à ce moment pour une telle activité » (E-D, 14). Un enseignant soulève ensuite le fait que « les grilles d'évaluation mettent de l'avant des comportements facilement observables et qu'elles sont concrètes, donc qu'elles devraient être faciles à utiliser par les enseignants, mais aussi par les étudiants » (E-E, 17). Un enseignant ajoute finalement que cette démarche d'enseignement « laisse de la latitude aux enseignants dans les moments qui seront choisis pour les évaluations et que c'est apprécié » (E-C, 19). En somme, tous semblent contents de cette démarche (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E).

La deuxième question faisait référence aux points à améliorer en lien avec cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles et la troisième question référait aux pistes de solutions suggérées. Un enseignant mentionne tout d'abord qu'un « grand nombre d'attitudes professionnelles a été ciblé et qu'il pourrait être difficile de toutes les évaluer » (E-B, 24). Il mentionne cependant qu'il faudra « vivre l'expérience et se réajuster » selon ce qui sera vécu (E-B, 26). Il ne fait aucune suggestion d'amélioration à ce moment (E-B). Un enseignant mentionne le fait que le journal réflexif est très bien fait, « mais qu'il est très long, donc qu'il sera peut-être difficile de le faire compléter

par les étudiants » (E-A, 29). Comme l'enseignant précédent, il mentionne qu'il est « bien de l'essayer ainsi et de se réajuster selon l'expérience qui sera vécue » (E-A, 31). Finalement, un enseignant ajoute le fait qu'il sera « important pour tous les enseignants du programme de se mobiliser, car sinon, il sera difficile de faire vivre cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles » (E-E, 33). Aucune suggestion d'amélioration n'est faite à ce moment. L'ensemble des enseignants semble vouloir tenter l'expérience avant de proposer des suggestions d'amélioration (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E).

À la quatrième question, tous les enseignants rencontrés mentionnent qu'ils se sentiraient à l'aise d'intégrer cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans leur cours, en prenant pour acquis que leur cours fait partie des cours ciblés dans la démarche (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E). Un enseignant ajoute qu'il croit que « cette démarche amènera un plus pour les étudiants du programme et qu'il faut l'essayer » (E-D, 43). Les enseignants semblent tous en accord avec cette affirmation (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E). Aucun autre commentaire n'est formulé en réponse à cette question.

En réponse à la cinquième question, les enseignants semblent tous d'accord avec le fait qu'il faut se plonger dans cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles avant d'y apporter des modifications (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E). L'enseignant du premier cours ciblé mentionne qu'il restera « attentif » et se fera un plaisir d'apporter des suggestions à la suite de son expérience (E-A, 49). Les autres enseignants acquiescent et aucun autre commentaire n'est formulé à cette question (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E).

En réponse à la sixième question, les enseignants rencontrés croient tous que le fait d'intégrer une telle démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme permettra une amélioration des attitudes professionnelles ciblées chez leurs étudiants (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E). Un enseignant précise à nouveau qu'il faut

« l'essayer, mais il est confiant » (E-D, 54). Aucune autre réponse n'est formulée en réponse à cette question.

La dernière question, soit la septième, est plus générale et réfère aux commentaires et suggestions. Les enseignants semblent tous en accord avec le fait qu'ils ont hâte de se lancer dans cette aventure (E-A; E-B; E-C; E-D; E-E). Aucun autre commentaire n'est ajouté.

## **1.2 Interprétation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée**

L'interprétation des résultats liés à la validation de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue sera exposée dans cette section.

Les réponses des enseignants appuient plusieurs éléments avancés par le cadre de référence. Un enseignant se questionne à propos du nombre d'attitudes professionnelles qui a été ciblé, mais ne remet pas en cause les attitudes professionnelles choisies. Nous faisons un lien avec les attitudes professionnelles avancées par Boudreault (2004), car plusieurs attitudes ciblées sont inspirées de cet auteur. Un lien est aussi fait avec la définition d'attitude professionnelle mise de l'avant dans le cadre de référence, celle avancée par Ducharme (2017) du fait que les enseignants ne remettent rien en question sur ce plan. Nous constatons que ces attitudes professionnelles semblent cohérentes avec le programme de Commercialisation de la mode, ses étudiants et ses enseignants. Nous faisons aussi un lien entre le fait que la démarche d'enseignement touche l'ensemble du parcours collégial des étudiants et les composantes de l'attitude professionnelle avancées par Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011). En effet, la démarche tient compte des trois composantes de l'attitude et permet cette progression. En mettant de l'avant les stratégies d'enseignement privilégiées, soit la mise en situation et le jeu de rôle, des enseignants nous amènent à faire des liens avec les facteurs ayant un effet sur les attitudes avancées par Morissette et Gingras (1989). Ces enseignants semblent conscients que pour qu'il y ait apprentissage, ils ont un rôle à jouer, tout autant que l'étudiant, les contenus et

l'environnement scolaire (Morissette et Gingras, 1989). Ils nous amènent aussi à faire des liens avec les phases de l'apprentissage significatif mises de l'avant par Grisé et Trottier (1997), quant aux stratégies d'enseignements privilégiées et quant aux outils d'évaluation construits. En effet, comme Grisé et Trottier (1997), des outils d'évaluation ont été construits afin de favoriser l'autoévaluation par l'étudiant et l'évaluation par l'enseignant. Les stratégies d'enseignement mises de l'avant rejoignent aussi celles présentées par Beauchamp (2013). La démarche rejoint aussi Bélisle (2015), qui souligne le fait que l'évaluation des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) doit être le fruit d'une approche globale et collective, réalisée tout au long du parcours de l'étudiant. La grille d'évaluation rejoint également les propos de Lussier et Gosselin (2015), qui proposent une démarche pour l'évaluation des attitudes, mettant de l'avant l'identification du sens de l'attitude ainsi que des indicateurs permettant d'observer la manifestation de l'attitude. Les enseignants rencontrés possèdent cette lecture de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Nous constatons que plusieurs éléments du cadre de référence sont mis de l'avant par ceux-ci. Leur expertise, combinée aux commentaires apportés, nous porte à croire que la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue est valide.

## 2 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES OBTENUES DURANT LA MISE À L'ESSAI DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Le journal de bord de la chercheuse et le journal de bord de l'enseignant ont été utilisés afin de répondre au deuxième objectif spécifique, soit la mise à l'essai d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À ce moment, nous nous situons dans l'étape de l'opérationnalisation dans les étapes de la recherche-développement selon Harvey et Loisel (2009), plus précisément à la mise à l'essai.

## **2.1 Présentation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de l'enseignant**

Le journal de bord de l'enseignant, présenté dans l'annexe D, a permis de recueillir les impressions et commentaires de deux enseignants lors de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès des étudiants de première session du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche durant les sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017.

Le premier enseignant a mis la démarche à l'essai dans le cours *Initiation à la profession* offert à tous les étudiants de première session. La démarche d'enseignement est présentée dans l'annexe G. Cette mise à l'essai a commencé par l'enseignement d'attitudes professionnelles à l'aide d'une activité de graffiti collectif demandant aux étudiants de définir et de donner un exemple de comportement approprié ainsi qu'un exemple de comportement inapproprié en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées dans le but de collaborer à construire leurs connaissances en se basant sur leurs connaissances antérieures. L'annexe H présente cette activité. Ensuite, les étudiants ont dû compléter différentes mises en situation à partir de leurs acquis et de l'activité précédente. L'annexe I présente cette activité. Par la suite, les définitions et les comportements attendus en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées ont été enseignés. L'annexe J présente cette activité. Un journal réflexif a été donné comme devoir afin que les étudiants posent un regard réflexif sur leurs apprentissages et sur leur cheminement en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées. L'annexe K présente cette activité. Une autoévaluation a été faite par chacun des étudiants vers la dixième semaine de cours, suivie d'une rencontre présentant une évaluation formative en lien avec l'acquisition des attitudes professionnelles ciblées. Une évaluation sommative de cinq pour cent a été réalisée en lien avec cette démarche en fin de session. La grille d'autoévaluation qui sert aussi de grille d'évaluation par l'enseignant est présentée dans l'annexe L.

L'enseignant de ce cours (J-A) a noté plusieurs impressions et commentaires dans son journal de bord. Voici les principaux points de convergence :

- Lors de l'enseignement réalisé à l'aide du graffiti collectif, l'enseignant note que « plusieurs étudiants se questionnent en lien avec la signification de certaines attitudes professionnelles, principalement en lien avec l'imputabilité » (1). Il mentionne qu'il doit « aiguiller les étudiants en leur donnant des indices et des exemples concrets afin de leur permettre de réfléchir pour en arriver à une définition » (4). Il note aussi que « les étudiants participent et s'engagent dans cette activité » (6). « Ils mettent du coeur à l'ouvrage et respectent les consignes » (7). Les discussions suscitées font en sorte que l'activité dure un peu plus longtemps que prévu, mais l'enseignant considère cela comme un atout du fait que « les étudiants se sont engagés dans l'activité et que les propos étaient pertinents » (9).
- Lors de la réalisation des mises en situation, l'enseignant note que « les étudiants s'engagent dans cette activité » (12). Les questions formulées « suscitent des discussions parfois animées » (14). Les étudiants semblent aimer discuter de ce sujet, « car ce sont des situations qu'ils ont parfois déjà rencontrées dans leur vie » (15). Les étudiants arrivent à faire des « liens entre les mises en situation et les attitudes professionnelles enseignées » (17). Lors des présentations des réponses en lien avec chacune des mises en situation et des questionnements, « des discussions riches ont lieu ce qui amène l'enseignant à voir que les étudiants comprennent les attitudes professionnelles » (19). À la lumière de ces constats, l'enseignant croit que les étudiants « seront en mesure de les appliquer dans la vraie vie » (22). Encore une fois, « les étudiants respectent les consignes et sont complètement engagés » (24).
- Lors de l'enseignement des définitions et des comportements attendus, l'enseignant note qu'il « passe rapidement sur les définitions du fait qu'elles ont déjà été discutées en début de cours et qu'il présente surtout la grille d'évaluation présentant les comportements attendus » (27). « Peu de questions sont posées par les étudiants » (30). « La grille semble claire pour eux » (31). « Les étudiants n'ont pas de point d'interrogation dans les yeux » (32). L'enseignant se dit

intérieurement que « lorsque la grille sera complétée une première fois », qu'il verra à répondre aux questions au besoin (34).

- Lors de la remise du journal réflexif comme devoir, la fin du cours est arrivée, alors l'enseignant présente rapidement celui-ci et demande aux étudiants « de le compléter et de le remettre deux semaines plus tard » (38). Les étudiants reviennent à l'enseignant à plusieurs reprises, car « ils trouvent que ce devoir est trop long et ils ont de la difficulté à le faire » (41). L'enseignant note que « les étudiants semblent peu outillés pour compléter cet exercice » (42). La plupart des étudiants « demande un délai supplémentaire en lien avec ce devoir et malgré ce temps supplémentaire accordé, leurs réponses sont peu approfondies et peu élaborées » (44). L'enseignant note qu'il faudra « réfléchir à mieux outiller les étudiants en lien avec tel processus réflexif » et qu'il faudrait « envisager des solutions afin de réduire la durée de ce devoir, car il est en effet trop long » (47).
- Lors de sa rencontre avec chacun des étudiants afin de confronter l'autoévaluation faite par chacun des étudiants à son évaluation formative, l'enseignant constate que « plusieurs étudiants semblent avoir de la difficulté à poser un réel regard sur leurs attitudes et comportements » (52). Certains voient leurs « comportements comme étant toujours adéquats », tandis que les observations faites par l'enseignant ne confirment pas cette perception (55). Pour certains étudiants, c'est tout le contraire, « ils se jugent trop sévèrement » (58). Ces rencontres permettent une « clarification de la grille et des comportements attendus » (59). Elles permettent aussi de « guider les étudiants qui ont plus de difficulté en rapportant des faits précis de comportements adéquats et inadéquats observés » (61). Elles permettent « d'encourager les étudiants qui se comportent adéquatement à poursuivre sur cette voie » (64). Même si certaines rencontres sont plus riches en émotions, l'enseignant considère que « celles-ci sont essentielles, car elles permettent vraiment de donner l'heure juste et d'aider les étudiants à poursuivre sur une bonne voie » (66).

- L'enseignant note une « amélioration pour plusieurs étudiants entre l'évaluation formative et sommative » (70). Il considère cependant que « l'évaluation formative a été réalisée un peu trop tard durant la session » (72). Il croit qu'elle « aurait été encore plus formative si elle avait été effectuée vers la mi-session » (74). L'enseignant se dit tout de même « satisfait des résultats » (75).
- Au fil des semaines, l'enseignant note aussi que selon lui, « les attitudes professionnelles ciblées ont été bien choisies, car elles répondent aux besoins du programme à la première session en matière de savoir-être » (78). Il note aussi qu'à plusieurs reprises durant la session, il doit « rappeler certaines définitions d'attitudes professionnelles en plus des comportements attendus et d'exemples, entre autres celle de l'imputabilité, qui est plus souvent mise de côté » (81). Il note cependant que « plus les semaines passent, plus les étudiants se rappellent à l'ordre entre eux dans le cours en lien avec les attitudes professionnelles ciblées » (85). Il constate que « l'acquisition se fait de plus en plus et que cet apprentissage est collectif en plus d'être propre à chaque étudiant du groupe » (88).
- En somme, l'enseignant note qu'il se dit « satisfait de la démarche et du résultat », même s'il constate que des améliorations en lien avec le journal réflexif et en lien le moment de l'évaluation formative pourraient être apportées (90). Il note qu'il sent qu'il a un « pouvoir en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles » et qu'il voit un « cheminement chez les étudiants, ce qui est très motivant » (93). L'enseignant note qu'il aimerait « en apprendre davantage sur l'acquisition des attitudes professionnelles afin d'amener ses étudiants encore plus loin » (96).

Le deuxième enseignant a mis la démarche à l'essai dans le cours *Stratégies de vente* offert à tous les étudiants de deuxième session. Aucun enseignement n'a été réalisé au cours de cette session en lien avec les attitudes professionnelles ciblées, comme le prévoit la démarche. Le journal réflexif a été demandé à nouveau comme devoir. La grille d'autoévaluation a été complétée par les étudiants, suivie par une évaluation formative vers la huitième semaine. Une évaluation sommative a été

réalisée en fin de session en lien avec les attitudes professionnelles ciblées. La même grille d'évaluation qu'en première session a été utilisée. Elle est présentée dans l'annexe L.

L'enseignant de ce cours (J-B) a noté quelques impressions et commentaires dans son journal de bord. Voici les principaux points de convergence :

- L'enseignant note que « même si les fondements du journal réflexif sont vraiment excellents », que celui-ci est « très long et compliqué pour les étudiants » (2). Il note que « les étudiants ne semblent pas motivés à le compléter et que leurs réponses semblent des réponses de surface et non des réponses puisées en profondeur à l'intérieur d'eux-mêmes » (4). Il croit que « les étudiants auraient besoin d'être davantage accompagnés dans cette démarche, car ils ne semblent pas habitués à réfléchir sur eux-mêmes » (8).
- L'enseignant note que « l'autoévaluation est bien complétée par les étudiants et que leur évaluation est plutôt juste, la plupart du temps, et en concordance avec l'évaluation formative réalisée » (10). L'enseignant voit que « cette grille n'est pas utilisée pour la première fois, car les étudiants semblent bien la connaître » (13).
- L'enseignant note que « l'évaluation sommative est sans surprise et qu'elle représente bien le cheminement de chacun des étudiants » (15). Il note aussi « qu'aucun retour n'est fait par les étudiants en lien avec cette évaluation » (18).
- Au fil des semaines, l'enseignant remarque que « lors de certaines discussions ou situations particulières, les étudiants se ramènent à l'ordre en s'appuyant sur les attitudes professionnelles enseignées » en première session (20). Celui-ci prend plaisir à « observer les étudiants dans leurs interventions et à apporter des précisions selon le cas » (24).
- En somme, l'enseignant note qu'il est « satisfait de la démarche et du résultat », mais il considère que « le devoir du journal réflexif devrait être raccourci et que les

étudiants devraient être accompagnés afin d'apprendre à réfléchir davantage sur eux-mêmes » (26). Il croit que « le cheminement s'est poursuivi même si aucun enseignement n'a été réalisé » en lien avec les attitudes professionnelles ciblées, du fait qu'aucune nouvelle attitude professionnelle n'a été ajoutée pour cette deuxième session (29).

## **2.2 Présentation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de la chercheuse**

Le journal de bord de la chercheuse, présenté dans l'annexe D, a permis à la chercheuse de noter ses impressions et commentaires lors de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles durant les sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017.

La chercheuse a pu observer, de près et de loin, la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles durant les deux premières sessions. En plus de l'enseignant, celle-ci était présente lors de l'enseignement concret des attitudes professionnelles ciblées dans une leçon de trois périodes du cours *Initiation à la profession*. Elle a aussi échangé à plusieurs reprises en lien avec la démarche d'enseignement avec les enseignants de la première et de la deuxième session qui ont participé à la mise à l'essai.

La chercheuse (J-C) a noté plusieurs impressions et commentaires dans son journal de bord. Voici les principaux points de convergence :

- Durant l'enseignement concret des attitudes professionnelles ciblées, la chercheuse note « que les étudiants participent très bien, qu'ils respectent les consignes et qu'ils s'engagent dans leurs apprentissages » (2). Elle note qu'ils « posent beaucoup de questions afin de bien saisir le sens de chacune des attitudes professionnelles enseignées et qu'ils échangent beaucoup entre eux en plus d'échanger avec l'enseignant » (4). Elle note aussi que « les discussions suscitées sont très pertinentes et qu'elles amènent les étudiants à cheminer » (8). Elle note

que « les mises en situation semblent plutôt faciles à résoudre, bien qu'elles suscitent certains débats ou certaines divergences d'opinions » (10). Elle note que « les étudiants semblent motivés à apprendre même s'ils semblent trouver le devoir long » (12). La chercheuse remarque que « les étudiants sortent de la leçon, à la fin de celle-ci, avec un sourire sur le visage » (14).

- Durant l'enseignement concret des attitudes professionnelles ciblées, la chercheuse constate que « l'enseignant semble à l'aise à enseigner ce contenu à ses étudiants » (16). Elle note que « l'enseignant semble avoir beaucoup de facilité et d'aisance à ce propos » (18). Elle note aussi que celui-ci « a plusieurs exemples en réserve et qu'il ramène souvent des situations vécues par des étudiants des années précédentes ou par les étudiants eux-mêmes, même si la session est jeune » (19). Elle remarque que « l'enseignant semble avoir développé une relation de confiance avec ses étudiants et que ces derniers sont vraiment à l'écoute de leur enseignant » (22). Bien que l'enseignant n'ait jamais utilisé la grille d'évaluation, il « semble à l'aise à l'utiliser » (25). Il répond aux questions des étudiants « avec aisance et de façon appropriée » (27).
- Lors de ses discussions avec l'enseignant de première session, la chercheuse prend plusieurs notes en lien avec les réactions des étudiants et de l'enseignant par rapport aux activités d'enseignement, aux situations vécues ainsi qu'à l'évaluation réalisée. Elle cherche à guider l'enseignant en lui apportant certaines réponses et en lui donnant certains trucs, mais elle souhaite attendre la fin de la première année avant d'apporter des changements majeurs à la démarche. Elle note que « lors de l'évaluation de la mise à l'essai, des échanges auront lieu avec les enseignants ayant vécu l'expérience, mais aussi avec les étudiants » (35). Ceci « permettra une vision plus juste et des ajustements plus appropriés » (38).
- La chercheuse note que ses « discussions avec le deuxième enseignant ont été moins fréquentes, car elle avait moins de disponibilité » (40). Elle note que vu son « changement de poste de conseillère pédagogique à directrice adjointe des études,

elle constate qu'elle a moins de temps à consacrer à la recherche, même si elle souhaiterait être plus présente », elle se rend à l'évidence (42). Elle note cependant les suggestions apportées par le deuxième enseignant et conserve sa vision en lien avec les changements à apporter à la suite de l'évaluation de la mise à l'essai par les enseignants ayant vécu l'expérience, mais aussi avec les étudiants. La chercheuse note qu'elle « n'a pas observé directement la démarche d'enseignement au cours de la deuxième session, principalement à cause qu'il n'y a eu aucun enseignement réalisé en lien avec les attitudes professionnelles » (48). Elle note que « c'est ce que la démarche prévoyait » (52).

- En somme, la chercheuse se dit « satisfaite de la mise à l'essai réalisée », même si elle voit certaines améliorations à apporter (54). Elle note qu'elle « aurait aimé que tout soit parfait, mais que ça fait partie de l'apprentissage » (56). Elle note que « les deux enseignants se sont engagés dans cette démarche et qu'ils ont amené les étudiants à s'y engager » (58). Au-delà du cheminement réalisé par les étudiants, elle constate « un cheminement et une appropriation de la démarche par les enseignants » et elle en est très fière (60). Elle constate que « cette démarche d'enseignement répond à un réel besoin » et elle est très contente de participer à la mise à l'essai et à l'évaluation de celle-ci (63).

### **2.3 Interprétation des données qualitatives en lien avec le journal de bord de l'enseignant et de la chercheuse**

L'interprétation des résultats liés à la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche sera exposée dans cette section.

Les impressions et commentaires notés dans le journal de bord de l'enseignant et dans celui de la chercheuse appuient plusieurs éléments avancés par le cadre de référence. En effet, les attitudes professionnelles choisies semblent correspondre au besoin. Encore une fois, nous faisons un lien avec les attitudes professionnelles avancées par Boudreault (2004), car plusieurs attitudes ciblées sont inspirées de cet

auteur. Nous faisons aussi un lien avec la définition d'attitude professionnelle mise de l'avant par Ducharme (2017) du fait que cette définition semble correspondre à celle de ce programme. Un lien est aussi présent entre les trois composantes de l'attitude professionnelle avancées par Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), soit la composante cognitive (connaissance), la composante comportementale (comportement) et la composante affective (émotion) faisant partie de la démarche. Comme Grisé et Trottier (1997) et Morissette et Gingras (1989), les enseignants ayant participé à la mise à l'essai constatent que cette démarche d'enseignement favorise le cheminement de l'étudiant, donc son développement global. Les enseignants sentent aussi qu'ils jouent un rôle dans ce cheminement, ce qui rejoint les facteurs ayant un effet sur l'acquisition d'une attitude avancés par Morissette et Gingras (1989). L'information fait aussi partie des méthodes mises de l'avant par ces auteurs pour l'enseignement d'attitudes (Morissette et Gingras, 1989). L'engagement vécu par les étudiants fait partie des concepts clés avancés par Grisé et Trottier (1997) dans leur modèle d'enseignement-apprentissage. Comme dans les étapes de l'apprentissage significatif mises de l'avant par Grisé et Trottier (1997), l'autoévaluation de l'étudiant, la mise en application, l'attribution de signification et le transfert font partie de la démarche d'enseignement et sont constatés par les enseignants. Comme Aylwin (2000), la démarche met de l'avant l'évaluation formative. Dans le même ordre d'idées, l'évaluation formative est aussi favorisée par plusieurs chercheurs qui soulignent que pour développer des compétences de haut niveau nécessitant la réalisation de tâches complexes, l'évaluation formative est à privilégier, car elle permettra le développement de l'autonomie ainsi qu'une plus grande capacité d'autorégulation par l'étudiant (Allal et Motier Lopez, 2005; Durand, Chouinard, Bowen, Cartier et Desbiens, 2006; Leroux, 2009; Romainville, 2002; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004). Nous pouvons faire ces liens entre la lecture de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles faite par les enseignants et le cadre de référence.

Au-delà des liens faits avec le cadre de référence, la mise à l'essai a permis de mettre de l'avant certaines améliorations suggérées par les enseignants. En effet, le journal réflexif semble long et difficile à compléter pour les étudiants. Les étudiants devraient être accompagnés en lien avec celui-ci afin de favoriser une réflexion intérieure plus profonde. Des solutions devraient aussi être envisagées afin de raccourcir celui-ci. Le moment de l'évaluation formative semble aussi à devancer dans le cadre du cours de première session. Même si aucun lien n'est fait directement entre le cadre de référence et ces suggestions, puisque ces éléments sont amenés après la recension d'écrits réalisée, nous considérons que ceux-ci constituent des enrichissements qui se construisent à l'intérieur de cette mise à l'essai et qu'elles sont propres à la démarche d'enseignement telle que vécue par les enseignants et les étudiants de première année du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À la lumière des impressions et commentaires, ainsi que des liens effectués avec le cadre de référence et des enrichissements suggérés, nous considérons que la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, qui correspond au deuxième objectif spécifique de la recherche, est complétée.

### 3 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DES DEUXIÈME ET TROISIÈME ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AINSI QU'AVEC LE QUESTIONNAIRE

La deuxième, la troisième et la quatrième entrevue semi-dirigée ainsi que le questionnaire ont été utilisés afin de répondre au troisième objectif spécifique, soit l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À ce moment, nous nous situons dans l'étape des résultats dans les étapes de la recherche-développement selon Harvey et Loiselle (2009), plus précisément à l'analyse

des résultats, la mise à jour des principes, ainsi que la rédaction et la diffusion des rapports.

### **3.1 Présentation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée**

Seize étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont participé à l'entrevue semi-dirigée tenue au début du mois de mai 2017 dans le but de valider la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue. Cette entrevue semi-dirigée a précédé le stage-ATÉ de l'été 2017. Le canevas d'entrevue est présenté dans l'annexe C.

Les deux premières questions faisaient référence au point de vue des étudiants quant au cheminement qu'ils ont réalisé en lien avec les attitudes professionnelles ciblées. Tout d'abord, un étudiant mentionne qu'il « travaille toujours sur les attitudes professionnelles ciblées » (É-A, 2). Un autre soulève qu'il est « davantage à l'heure qu'avant » (É-B, 4). Un étudiant met de l'avant le fait qu'il fait « davantage attention à son allure professionnelle dans les cours » (É-C, 6). Un autre parle du fait que « ces attitudes étaient déjà acquises, car elles faisaient partie de son éducation » (É-D, 8). Tandis qu'un étudiant mentionne qu'il ne voit « aucune différence dans ses attitudes » (É-E, 10), un autre soulève le fait qu'il « y travaille et apprend à les exploiter et à mieux les gérer » (É-F, 11). Un étudiant soulève le fait qu'il est « plus conscient des attitudes professionnelles et de leur impact, donc qu'il fait plus attention dans son travail » (É-G, 12). Un autre mentionne qu'il est « davantage professionnel », qu'il est « plus assidu » et qu'il « remarque plus ces attitudes chez les autres » (14). Un étudiant ajoute qu'il est lui aussi « plus assidu dans son travail » (É-H, 16). Plusieurs étudiants s'entendent finalement sur le fait qu'ils sont maintenant capables de mettre des mots sur des attitudes qu'ils connaissaient déjà (É-I; É-L; É-M; É-O; É-P).

Les troisième et quatrième questions référaient aux manifestations extérieures et aux changements intérieurs observés en lien avec les attitudes professionnelles ciblées. Un étudiant mentionne le fait qu'il a su « garder son calme dans des situations

critiques » (É-L, 21). Il se sentait « davantage en contrôle de lui-même » (É-L, 22). Un autre ajoute qu'il prenait certains commentaires de clients « moins personnellement », ce qui a fait en sorte qu'il a aussi su « garder son calme et être en contrôle » (É-P, 24). Un étudiant met de l'avant le fait qu'il « respecte davantage la hiérarchie en faisant preuve de politesse envers ses supérieurs » (É-B, 26). Un autre mentionne qu'il a su « faire preuve d'empathie envers son supérieur » quand il lui a demandé un congé, car il comprend la complexité des horaires (É-E, 28). Il a su faire preuve d'ouverture d'esprit à cet égard (É-E). Un étudiant ajoute que maintenant, il choisit de « se coucher tôt » quand il travaille le lendemain, par respect pour son employeur et « pour être dans une excellente forme pour aller travailler » (É-A, 32). Un autre ajoute qu'il constate qu'il paraît « plus mature auprès des personnes plus âgées », car celles-ci lui font remarquer (É-F, 35). Un étudiant mentionne qu'il connaît « davantage de succès » dans son travail, entre autres en regard de son « professionnalisme » avec ses collègues de travail (É-O, 37). Il ajout qu'il a « davantage confiance » en lui et son professionnalisme s'en ressent (É-O, 39).

La cinquième question faisait référence aux points forts identifiés par les étudiants rencontrés quant à cette démarche d'enseignement. Tout d'abord, un étudiant mentionne qu'il a « beaucoup aimé l'activité d'enseignement où les étudiants devaient travailler avec les tableaux » (É-C, 43). Il ajoute que ça l'a « vraiment aidé à mieux comprendre les attitudes professionnelles » (É-C, 45). Un autre étudiant met de l'avant le fait que « les mises en situation étaient aussi vraiment intéressantes » et qu'elles lui ont permis de « réaliser l'importance de ces attitudes professionnelles » (É-A, 47). En somme, tous semblent contents de ces activités d'enseignement (É-A; É-B; É-C; É-D; É-E; É-F; É-G; É-H; É-I; É-J; É-K; É-L; É-M; É-N; É-O; É-P). Un étudiant ajoute qu'il croit que « la démarche a permis aux étudiants de prendre conscience des impacts de leurs comportements sur les attitudes professionnelles » (É-M, 51). Un autre a remarqué que « les étudiants sont en général plus professionnels » (É-E, 53). Aucun autre point fort n'est soulevé.

Les sixième et septième questions référaient aux points à améliorer en lien avec cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles ainsi qu'aux pistes de solutions suggérées. À l'unanimité, les étudiants mentionnent que le journal réflexif était trop long à compléter et qu'il était redondant (É-A; É-B; É-C; É-D; É-E; É-F; É-G; É-H; É-I; É-J; É-K; É-L; É-M; É-N; É-O; É-P). Plusieurs soulèvent aussi qu'ils auraient apprécié que les attitudes professionnelles soient ramenées plus régulièrement dans les cours (É-A; É-C; É-D; É-F; É-H; É-N). Une suggestion est d'ailleurs de « faire un suivi plus régulier en lien avec les attitudes professionnelles ciblées », car sinon, ils ont l'impression de les oublier un peu (É-I, 62). Une suggestion faite en lien avec le journal réflexif est de « faire compléter les questions liées à une attitude professionnelle chaque mois » (É-B, 65). Ceci « permettrait de garder les attitudes professionnelles en tête et d'étaler le journal réflexif sur une plus longue période » (É-B, 67). Aucune autre suggestion d'amélioration n'est faite.

La dernière question, soit la huitième, était plus générale et référait aux commentaires et suggestions. Aucun commentaire ou autre suggestion n'est formulé par les étudiants.

### **3.2 Présentation des données qualitatives en lien avec la troisième entrevue semi-dirigée**

Les deux enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ayant vécu cette mise à l'essai ont participé à l'entrevue semi-dirigée tenue au début du mois de mai 2017 dans le but de valider la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue. Le canevas d'entrevue est présenté dans l'annexe C.

La première question référait aux observations réalisées en lien avec l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au programme. Un enseignant mentionne que « l'intégration s'est bien faite et que l'année prochaine, des ajustements feront en sorte que ça se déroulera encore mieux » (E-B, 2). L'autre enseignant mentionne que « bien que ce soit la première fois que l'enseignement

d'attitudes professionnelles soit fait aussi directement », il est « surpris de voir comment ça s'est bien déroulé » (E-A, 5). Il ajoute avoir le « goût de continuer l'expérience, car les cours et les activités d'enseignement ont été bien choisis » (E-A, 8).

La deuxième question faisait référence aux changements observés chez les étudiants ciblés depuis l'intégration de cette démarche. Un enseignant mentionne qu'il constate une « amélioration de comportements liés aux attitudes professionnelles ciblées » (E-A, 12). Il ajoute qu'il doit cependant « faire des rappels régulièrement, entre autres à propos de l'imputabilité » (E-A, 14). Il met de l'avant le fait que « les étudiants semblent faire une prise de conscience en lien avec plusieurs attitudes professionnelles ciblées » (E-A, 16). « Le professionnalisme semble beaucoup plus important pour les étudiants, ce qui laisse croire que la démarche d'enseignement atteint ses objectifs » (E-B, 18).

La troisième question référait aux points forts de cette démarche. Un enseignant mentionne qu'il est « bien qu'un cours soit porteur de l'enseignement et de l'évaluation chaque session » (E-A, 21). L'autre ajoute qu'ayant vécu l'expérience de l'enseignement d'attitudes professionnelles, il trouve que « les activités sont bien conçues et que les étudiants ont vraiment bien participé » (E-B, 23). Un enseignant met de l'avant le fait que « la grille d'évaluation permet vraiment d'observer et de juger facilement la maîtrise des comportements associés aux attitudes professionnelles ciblées par les étudiants » (E-B, 26). Avec ce travail, les enseignants s'entendent sur le fait que leur relation de confiance avec les étudiants est passée à un autre niveau (E-A; E-B). Les étudiants « semblaient en effet être fiers d'eux et semblaient vouloir s'améliorer » (E-A, 32). En somme, ils semblent contents de cette démarche (E-A; E-B).

Les quatrième et cinquième questions faisaient référence aux points d'amélioration ainsi qu'aux pistes de solution proposées. Les deux enseignants s'entendent que le journal réflexif est trop long et qu'il décourage les étudiants (E-A; E-B). Ils s'entendent

aussi sur le fait que quelques attitudes devraient être ciblées pour le journal réflexif, mais durant la session qui suit l'enseignement d'attitudes professionnelles et que les étudiants devraient être davantage accompagnés, car ils ont de la difficulté à entrer en eux et à s'ouvrir pour des réponses plus profondes (E-A; E-B). Il serait important qu'ils « apprennent comment faire cette réflexion profonde et qu'on les accompagne de moins à moins afin qu'ils puissent voler de leurs propres ailes » (E-B, 38). Un enseignant mentionne aussi que « la grille d'évaluation devrait être utilisée vers la mi-session, pas plus tard » (E-A, 41). Aucun autre point d'amélioration n'est mentionné.

La sixième question référait au point de vue de ces enseignants concernant le fait de poursuivre l'intégration de la démarche d'enseignement dans le programme. Les deux enseignants mentionnent à l'unanimité qu'il faut continuer, car ils ont vu un cheminement de la part des étudiants et que le cheminement doit se poursuivre jusqu'à la fin de la troisième année de formation (E-A; E-B). Tous deux mentionnent qu'ils croient que la plus grande amélioration devrait se faire voir dans la troisième année du programme (E-A; E-B).

La dernière question, soit la septième, permettait aux enseignants de formuler des commentaires et suggestions. Aucun autre commentaire ou suggestion n'est formulé.

### **3.3 Présentation des données qualitatives en lien avec la quatrième entrevue semi-dirigée**

Les deux enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ayant participé à l'entrevue semi-dirigée tenue au début du mois de mai 2017 ont participé à cette dernière entrevue semi-dirigée en septembre 2017 dans le but de valider la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue. Cette entrevue semi-dirigée a fait suite au premier stage-ATÉ. Le canevas d'entrevue est présenté dans l'annexe C.

La première question référait aux observations réalisées en lien avec l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au programme, à la suite des premières semaines vécues depuis la rentrée pour cette même cohorte d'étudiants.

Un enseignant mentionne que « la suite de l'enseignement des attitudes professionnelles se déroule bien, mais qu'il est un peu tôt pour donner de la rétroaction » (E-B, 2). Il constate cependant que « les enseignants vivant la mise à l'essai se sentent dans le même état d'esprit, avec la même motivation », ce qu'il voit très positivement (E-B, 4). Tous deux mentionnent avoir hâte de voir les résultats pour la suite de la démarche (E-A; E-B).

La deuxième question faisait référence aux changements observés chez les étudiants ciblés depuis l'intégration de cette démarche. Un enseignant mentionne qu'il constate que « les étudiants sont davantage portés à se ramener les uns les autres et qu'ils discutent davantage de professionnalisme » sans qu'il en ait parlé directement (E-A, 9). Il ajoute qu'il doit encore faire des rappels mais de façon moins fréquente (E-A, 12). « Les étudiants le font de façon constructive entre eux » (E-A, 13). L'autre enseignant mentionne que « les commentaires provenant des milieux de stage-ATÉ ont été positifs quant aux attitudes professionnelles ciblées » (E-B, 14). « Le professionnalisme semble encore plus important pour les étudiants, ce qui laisse croire que la démarche d'enseignement atteint ses objectifs » (E-B, 16).

La troisième question référait aux points forts de cette démarche. Les deux enseignants s'entendent sur le fait que le plus grand point fort de la démarche d'enseignement est qu'elle se poursuive sur les trois années de formation (E-A; E-B). Un enseignant mentionne que « cette démarche permet aux étudiants de cheminer en faisant une prise de conscience quant à l'importance des attitudes professionnelles, ce qui est très positif » (E-A, 21). Ils semblent contents de cette démarche (E-A; E-B).

Les quatrième et cinquième questions faisaient référence aux points d'amélioration ainsi qu'aux pistes de solution proposées. Un enseignant mentionne qu'il pourrait être « intéressant que le suivi de la démarche soit intégré dans un portfolio d'attitudes professionnelles afin que le cheminement soit encore plus clair pour chaque étudiant et qu'il soit encore plus facile à suivre pour l'ensemble des enseignants » (E-B, 25). Aucun autre point d'amélioration ou piste de solution n'a été formulé.

La sixième question référait au point de vue de ces enseignants concernant le fait de poursuivre l'intégration de la démarche d'enseignement dans le programme. Les deux enseignants mentionnent encore une fois à l'unanimité qu'il faut continuer, car ils ont vu un cheminement de la part des étudiants et que le cheminement doit se poursuivre jusqu'à la fin de la troisième année de formation (E-A; E-B). Ils soulèvent à nouveau qu'ils croient que la plus grande amélioration devrait se vivre dans la troisième année du programme (E-A; E-B).

La dernière question, soit la septième, permettait aux enseignants de formuler des commentaires et suggestions. Aucun autre commentaire ou suggestion n'est formulé.

### **3.4 Présentation des données qualitatives en lien avec le questionnaire**

Quinze étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ayant participé à l'entrevue semi-dirigée tenue au début du mois de mai 2017 ont complété ce questionnaire en septembre 2017 dans le but de valider la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles préalablement conçue. Ce questionnaire a fait suite au premier stage-ATÉ. Le questionnaire est présenté dans l'annexe E.

La première question était divisée en quatre sous-questions. La première demandait aux étudiants d'exprimer comment ils ont réagi aux différentes situations vécues dans les derniers mois (en lien avec les attitudes professionnelles ciblées). Alors que certains étudiants ont répondu que les attitudes professionnelles étaient déjà acquises pour eux (É-C; É-G; É-I), d'autres ont mentionné des exemples plus concrets (É-A; É-B; É-D; É-E; É-F; É-H; É-J). Voici les exemples : « J'ai fait preuve de politesse avec tous les clients » (É-A, 3). « J'ai utilisé mon ouverture d'esprit pour apprendre des façons différentes de travailler propres à l'entreprise » (É-B; 5). « Une cliente est entrée dans la boutique, je l'ai accueillie poliment avec le sourire. Elle m'a répondu de manière très impolie, mais je suis restée calme et polie avec elle » (É-D, 7). « J'ai failli arriver en retard au travail une journée, mais j'ai téléphoné pour avertir » (É-E, 9). « Un jour, je suis arrivée très juste au travail. Ma gérante me l'a fait

remarquer, mais je suis restée calme et en contrôle de moi » (É-F, 11). « Lors de mon stage, j'ai été critiqué pour quelque chose que je n'avais pas fait. J'ai simplement été diplomate et j'ai mentionné que ce n'est pas moi qui avais fait cela et j'ai eu des excuses en retour » (É-H, 13). « J'ai fait attention à ma tenue professionnelle tout au long de mon stage » (É-J, 16).

La deuxième sous-question référait aux liens qu'ils ont effectués entre ce qu'ils ont appris et la façon dont ils ont réagi. Plusieurs ont répondu avoir pris encore plus conscience que toutes ces attitudes professionnelles sont importantes (É-A; É-B; É-D; É-F; É-H; É-K; É-L). Voici des commentaires : « J'ai appris qu'il est important d'appliquer toutes ces attitudes professionnelles » (É-A, 21). « Elles sont importantes à avoir dans un milieu de travail » (É-B, 23). « J'ai appris que les attitudes professionnelles font partie du travail peu importe le domaine » (É-D, 25). « J'ai pu mettre le doigt plus facilement sur des attitudes à adopter et à conserver afin d'avoir une bonne attitude professionnelle même si mon stage ne m'a pas tout à fait plu » (É-F, 27). « J'ai appris à canaliser mes émotions » (É-H, 30). « Que nous devons toujours rester polis et accepter la critique même si on pense autre chose » (É-J, 31). « J'ai continué à prendre de l'expérience et j'ai continué à appliquer les attitudes professionnelles » (É-K, 33). « Qu'il est important de toujours rester poli même quand nous avons le goût de faire tout le contraire » (É-L, 35). « Dans notre milieu de travail, il est important d'adopter une certaine attitude afin d'avoir l'air et d'être professionnel » (É-M, 37). « Je suis maintenant capable de rattacher ces attitudes à certaines situations » (É-N, 39). « Que la maîtrise de soi est difficile à gérer selon certaines situations tout comme l'acceptation de la critique, surtout quand on donne notre 100% » (É-O, 40).

La troisième sous-question faisait référence à leur perception quant au cheminement qu'ils ont réalisé lors de leur stage-ATÉ. Plusieurs ont mentionné avoir cheminé (É-A; É-B; É-D; É-E; É-F; É-H; É-J; É-N). Voici les commentaires : « Au début, tout était un peu flou dans ma tête, puis vers la fin, j'étais en mesure de mieux mettre en application ces attitudes » (É-A, 44). « J'ai compris que ces attitudes me

suivraient toutes ma vie » (É-B, 46). « J'ai pu me contrôler lors de moments frustrants, rester polie, garder mon calme » (É-D, 47). « J'ai dû développer certaines attitudes plus que d'autres » (É-E, 48). « J'ai réalisé que la vente n'était pas pour moi » (É-E, 49) « J'ai appris que le professionnalisme est essentiel » (É-F, 50). « J'aimais mon emploi, donc j'ai travaillé ma ponctualité » (É-H, 51). « L'attitude de mon gérant n'était pas professionnelle, donc cela m'a fait cheminé pour ne pas être comme lui » (É-J, 52). « J'ai appris à mieux me contrôler » (É-K, 53). « J'ai décidé de continuer à travailler pour cet employeur » (É-L, 54). « J'ai adopté plus d'attitudes que je n'avais avant, j'ai fait du progrès » (É-M, 55). « Je me sens plus mature qu'avant » (É-N, 57). « Qu'être professionnel en tout temps a un gros impact sur notre avenir » (É-O, 58).

La quatrième sous-question demandait un exemple concret de situation où ils ont eu à utiliser l'une des attitudes professionnelles ciblées et leur réaction. Plusieurs exemples ont été donnés par les étudiants les voici : « Lorsqu'une cliente voilée est venue en magasin, j'ai fait preuve d'ouverture d'esprit » (É-A, 62). « Chaque fois que je passe un client à la caisse, je lui offre un service complet » (É-B, 63). « Lorsque ma superviseuse m'a averti d'aller plus vite, je lui ai calmement répondu que je ne pouvais aller plus vite » (É-D, 64). « J'ai su proposer une tenue plus convenable à une cliente de façon diplomate » (É-E, 66). « Je me suis conformée à la tenue professionnelle obligatoire même si elle ne me plaisait pas » (É-H, 67). « J'ai fait preuve de courtoisie et de diplomatie avec une collègue que j'apprécie peu » (É-L, 68). « Je suis restée souriante avec cliente peu souriante » (É-M, 70). « Une cliente à mobilité réduite est entrée en boutique et je l'ai servie aussi bien que toutes les autres clientes » (É-O, 71).

La deuxième question demandait si les étudiants considèrent important d'enseigner des attitudes professionnelles, en justifiant leur point de vue. Treize étudiants sur quinze (87%) ont mentionné oui (É-A; É-B; É-C; É-D; É-E; É-F; É-H; É-J; É-K; É-L; É-M; É-N; É-O) et deux sur quinze (13%) ont mentionné non (É-G; É-I). Voici les justifications : « Oui, absolument, cela est utile dans la vie de tous les jours et certaines personnes auraient dû être éduquées à ce sujet » (É-A, 76). « Oui, car il y a encore plusieurs personnes qui n'ont aucun savoir vivre » (É-B, 78). « Il est important

d'être alerte à ce sujet » (É-C; 79). « Oui, car cela fait partie des bonnes manières au niveau professionnel » (É-E, 80). « Oui, car dépendamment de notre éducation et de notre cheminement, il y a parfois des notions qui échappent aux étudiants » (É-D, 81). « Oui, car il est important de se préparer » (É-F, 83). « Oui, pour ceux qui ne sont pas au courant qu'il faut agir d'une certaine façon » (É-H, 84). « Oui, car ça aidera les personnes qui entrent sur le marché du travail » (É-J, 85). « Oui, parce que c'est une manière d'agir dans la vie » (É-K, 86). « Oui, car il est important que les gens connaissent ces attitudes pour avoir une attitude professionnelles » (É-L, 87). « Oui, pour avoir une bonne éducation et avoir un bon savoir-vivre » (É-M, 89). « Oui, pour bien éduquer ses élèves » (É-N, 90). « Oui, parce que ces attitudes professionnelles nous suivent toute notre vie » (É-O, 91). « Non, car ça s'apprend sur le terrain » (É-G, 92). « Non, car je savais déjà et je ne comprenais pourquoi les réapprendre » (É-I, 93).

La troisième question demandait si les étudiants considèrent important d'évaluer les comportements en lien avec des attitudes professionnelles en justifiant leur point de vue. Dix étudiants sur quinze (67%) ont mentionné oui (É-A; É-B; É-E; É-F; É-J; É-K; É-L; É-M; É-N; É-O) et cinq sur quinze (33%) ont mentionné non (É-C; É-D; É-G; É-H; É-I). Voici les justifications : « Oui, pour pouvoir s'améliorer » (É-A, 98). « Oui, pour prendre du recul, voir si on a bien ou mal agi et s'améliorer en conséquence, ça a toujours du bon » (É-B, 99). « Oui, car c'est constructif » (É-E, 101). « Oui, car nous devons être au courant de nos réactions par rapport à nos comportements » (É-F, 102). « Oui pour bien agir dans le milieu de travail » (É-J, 103). « Oui, parce qu'il y a toujours place à l'amélioration. Le fait de connaître nos faiblesses est essentiel » (É-M, 104). « Non, parce que ça vient naturellement » (É-C, 106). « Nous ne devrions pas les évaluer en classe, car nous sommes différents du travail » (É-D, 107). « Non, car c'est personnel comme désir d'évoluer » (É-G, 108). « Non, puisque nous ne sommes pas pareils à l'école et au travail » (É-H, 109). « Non, car il est plus important de l'évaluer sur un lieu de travail » (É-I, 110).

La dernière question permettait aux étudiants de formuler leurs commentaires et leurs suggestions. Les voici : « Faire un suivi plus concret » (É-B, 113). « Donner plus

d'occasions de se pratiquer » (É-E, 114). « Le journal réflexif est trop long, le raccourcir et clarifier les questions » (É-L, 115). « Mettre des questions plus claires et moins compliqué pour le journal » (É-O, 116). Aucun autre commentaire ou suggestion n'a été formulé.

### **3.5 Interprétation des données qualitatives en lien avec la deuxième, la troisième et la quatrième entrevue semi-dirigée ainsi que le questionnaire**

L'interprétation des résultats liés à l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche sera exposée dans cette section.

Les différents commentaires et suggestions des enseignants et des étudiants questionnés rejoignent plusieurs éléments avancés par le cadre de référence. Avec les activités réalisées par les étudiants et les exemples fournis par ceux-ci, nous constatons qu'ils semblent avoir intégré plusieurs attitudes professionnelles. Comme le mentionnent Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), les étudiants ont appris et poursuivrons leur cheminement en se référant aux trois composantes des attitudes professionnelles : cognitive (ce qu'ils connaissent de l'attitude), affective (ce qu'ils ressentent en lien avec l'idée de l'attitude) et comportementale (ce qu'ils font en lien avec l'attitude). Les enseignants et les étudiants semblent avoir apprécié les activités d'enseignement utilisées. Ils semblent reconnaître que ces dernières mettent de l'avant plusieurs règles d'action avancées par Morissette et Gingras (1989), telles que le fait de prendre appui sur des attitudes déjà acquises, le fait d'ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiant, le fait de maintenir l'attention en variant les stimuli et le fait de faire vivre des émotions positives aux étudiants. En somme, comme Morissette et Gingras (1989), il est important que les étudiants réalisent que l'enseignement a été efficace et qu'ils prennent conscience de l'acquisition de la compétence afin d'ancrer la nouvelle attitude. Plusieurs prises de conscience semblent avoir été réalisées par les étudiants et les enseignants semblent le constater. Les étudiants semblent aussi davantage conscients de l'importance du professionnalisme et semblent contents de

constater que les superviseurs reconnaissent ceci. Comme le mettent de l'avant Grisé et Trottier (1997), les étudiants semblent avoir attribué une signification aux attitudes professionnelles à adopter et semblent effectuer le transfert dans des situations de leur vie professionnelle. Ils ont été à l'aise de nommer plusieurs situations où les attitudes professionnelles avaient été respectées. La majorité des étudiants considèrent importants d'enseigner et d'évaluer les attitudes professionnelles. Ceci démontre encore une fois le cheminement réalisé par ceux-ci. Encore une fois, un point fort de la démarche rejoint les propos de Bélisle (2015), qui souligne le fait que l'évaluation des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) doit être le fruit d'une approche globale et collective, réalisée tout au long du parcours de l'étudiant. Les enseignants ayant utilisé la grille d'évaluation ajoutent à nouveau que celle-ci est facile à utiliser, ce qui rejoint également les propos de Lussier et Gosselin (2015), qui proposent une démarche pour l'évaluation des attitudes, mettant de l'avant l'identification du sens de l'attitude ainsi que des indicateurs permettant d'observer la manifestation de l'attitude.

Au-delà des liens faits avec le cadre de référence, l'évaluation de la mise à l'essai a permis de mettre de l'avant certaines améliorations suggérées par les enseignants. En plus de confirmer les améliorations suggérées dans la section précédente, les enseignants ont constaté que le fait de rencontrer individuellement chaque étudiant pour discuter formativement des attitudes professionnelles ciblées a permis d'augmenter la relation de confiance de l'enseignant avec chacun de ceux-ci. Afin de faciliter le suivi par les enseignants et afin de rendre le cheminement de chaque étudiant encore plus clair, les enseignants suggèrent d'utiliser un portfolio d'attitudes professionnelles pour chacun d'entre eux. Ceci permettrait un suivi plus facile pour l'enseignant et un rappel constant pour chaque étudiant. Même si aucun lien n'est directement fait entre le cadre de référence et ces suggestions, puisque ces éléments sont amenés après la recension d'écrits réalisée, nous considérons que ceux-ci constituent des enrichissements qui se construisent à l'intérieur de l'évaluation de la mise à l'essai et qu'elles sont propres à la démarche d'enseignement telle que vécues

par les enseignants et les étudiants de première année du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À la lumière des impressions et commentaires, ainsi que des liens effectués avec le cadre de référence et des enrichissements suggérés, nous considérons que l'évaluation de la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, qui correspond au troisième objectif spécifique de la recherche, est complétée.

#### 4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Plusieurs constats ressortent des sections présentant l'interprétation des résultats :

- Les attitudes professionnelles ciblées sont cohérentes avec le programme de Commercialisation de la mode, ses étudiants et ses enseignants. Elles sont inspirées de Boudreault (2004) et de la définition de Ducharme (2017).
- La démarche d'enseignement touche l'ensemble du parcours collégial des étudiants et rejoint les trois composantes de l'attitude professionnelle avancées par Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011).
- Les stratégies d'enseignement privilégiées, soit la mise en situation et le jeu de rôle, sont en lien avec les facteurs ayant un effet sur les attitudes avancées par Morissette et Gingras (1989). Pour qu'il y ait apprentissage, les enseignants sont conscients qu'ils ont un rôle à jouer, tout autant que l'étudiant, les contenus et l'environnement scolaire (Morissette et Gingras, 1989). L'information, prévue dans l'enseignement, fait partie des méthodes mises de l'avant par Morissette et Gingras (1989) pour l'enseignement d'attitudes. Le fait que les enseignants et les étudiants mentionnent avoir apprécié les activités d'enseignement utilisées permet de faire des liens avec plusieurs règles d'action avancées par Morissette et Gingras (1989) : prendre appui sur des attitudes déjà acquises, ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiant, maintenir l'attention en variant les stimuli, faire vivre des émotions

positives aux étudiants, faire prendre conscience de la compétence acquise et récompenser les résultats obtenus.

- Les stratégies d'enseignement sont en lien avec les phases de l'apprentissage significatif mises de l'avant par Grisé et Trottier (1997), quant aux stratégies d'enseignements privilégiées et quant aux outils d'évaluation construits. Comme dans le modèle d'enseignement-apprentissage mis de l'avant par Grisé et Trottier (1997), l'engagement vécu par les étudiants fait partie des concepts clés présents dans la démarche d'enseignement. Comme Grisé et Trottier (1997), des outils d'évaluation présents dans la démarche favorisent l'autoévaluation par l'étudiant et l'évaluation par l'enseignant. Comme dans les étapes de l'apprentissage significatif avancées par Grisé et Trottier (1997), l'autoévaluation de l'étudiant, la mise en application, l'attribution de signification et le transfert font partie de la démarche d'enseignement. Comme le mettent de l'avant Grisé et Trottier (1997), les étudiants semblent avoir attribué une signification aux attitudes professionnelles à adopter et semblent effectuer le transfert dans des situations de leur vie professionnelle.
- Les stratégies d'enseignement mises de l'avant rejoignent celles présentées par Beauchamp (2013).
- Cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles favorise le cheminement de l'étudiant ainsi que son développement global (Grisé et Trottier, 1997; Morisette et Gingras, 1989).
- La démarche rejoint les propos de Bélisle (2015), qui souligne le fait que l'évaluation des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) doit être le fruit d'une approche globale et collective, réalisée tout au long du parcours de l'étudiant;
- Comme le proposent Lussier et Gosselin (2015), la grille utilisée permet d'identifier le sens de l'attitude ainsi que d'observer la manifestation de l'attitude.

Au-delà des liens faits avec le cadre de référence, des suggestions d'amélioration ont été faites par les enseignants :

- Raccourcir le journal réflexif et accompagner les étudiants afin qu'ils complètent celui-ci en posant un regard plus profond en eux-mêmes;
- Devancer le moment de l'évaluation formative dans le cadre du cours de première session;
- Favoriser les rencontres individuelles de suivi entre enseignant et étudiant afin de discuter formativement des attitudes professionnelles ciblées, car celles-ci permettent d'augmenter la relation de confiance de l'enseignant avec chacun de ses étudiants;
- Utiliser un portfolio d'attitudes professionnelles afin de faciliter le suivi par les enseignants et afin de rendre le cheminement de chaque étudiant encore plus clair. Ceci permettra un suivi plus facile pour l'enseignant et un rappel constant pour chaque étudiant.

Même si aucun lien n'est fait directement entre le cadre de référence et ces suggestions, puisque ces éléments sont amenés après la recension d'écrits réalisée, nous considérons que ceux-ci constituent des enrichissements qui se construisent à l'intérieur de cette recherche et qu'ils sont propres à la démarche d'enseignement telle que vécue par les enseignants et les étudiants de première année du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

À la lumière de tous ces constats, nous considérons que l'objectif général de cette recherche, soit l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial est atteint.

## CONCLUSION

Les attitudes professionnelles font partie des compétences requises par le marché du travail. Des lacunes ont cependant été observées à propos d'attitudes professionnelles chez des stagiaires du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les enseignants de ce programme considèrent important le fait d'enseigner des attitudes professionnelles à leurs étudiants. L'objectif général de cette recherche est d'évaluer une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial. Le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche a été ciblé à cause des problématiques vécues par les étudiants en milieux de stages.

Afin de nous appuyer sur un solide cadre de référence, la recension d'écrits a permis de définir le concept d'attitude professionnelle, de déterminer les composantes d'une attitude professionnelle ainsi que de discuter de l'enseignement et de l'évaluation d'attitudes professionnelles. Trois objectifs spécifiques ont ensuite été présentés : valider une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Une recherche-développement qualitative de nature interprétative a permis de réaliser cette recherche. Ce type de recherche nous a permis de poursuivre les étapes entamées dans le cadre de notre essai professionnel en axant cette fois-ci sur l'évaluation de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Des enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été ciblés afin de répondre à trois entrevues semi-dirigées. Les enseignants ayant vécu la mise à l'essai ont aussi été ciblés afin de compléter un journal de bord. Un journal de

bord de la chercheuse a principalement permis de documenter la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Des étudiants de ce même programme ont aussi été ciblés afin de participer à une entrevue semi-dirigée et de répondre à un questionnaire.

Une première entrevue semi-dirigée réalisée auprès de cinq professeurs du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche a permis de valider la démarche. Cet outil de collecte de données a été utilisé pour répondre à notre premier objectif spécifique. Afin de répondre au deuxième objectif spécifique, la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles a ensuite été mise à l'essai. Lors de cette étape, deux enseignants ayant vécu cette mise à l'essai et la chercheuse ont complété un journal de bord. Afin de répondre au troisième objectif spécifique, deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des deux enseignants concernés (avant et après le stage-ATÉ). Une entrevue semi-dirigée et un questionnaire ont été utilisés auprès d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (avant et après le stage-ATÉ). Les considérations éthiques ont été respectées tout au long de la démarche : consentement libre et éclairé, respect de la dignité du sujet, respect de la confidentialité et de la vie privée.

L'interprétation des résultats a permis de confirmer l'atteinte des trois objectifs spécifiques de la recherche. Elle a aussi mis de l'avant plusieurs liens entre les résultats et différents auteurs du cadre de référence. La synthèse des résultats a permis de présenter les grands constats qui se dégagent de cette recherche. À la lumière de cette synthèse, nous pouvons affirmer que l'évaluation de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles est complétée et que les résultats sont concluants. Nous considérons que l'objectif général de la recherche est atteint.

À la suite des commentaires reçus, quelques ajustements ont été apportés à la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles qui a été mise à l'essai. L'annexe M présente la grille d'évaluation intégratrice et sommative qui sera utilisée dès la troisième session. Pour sa part, l'annexe N présente la démarche d'enseignement

d'attitudes professionnelles ajustée afin de tenir compte de commentaires des enseignants ciblés. L'activité du journal réflexif a été revue et le moment de l'évaluation formative a été précisé. Puisque cette mise à l'essai a été concluante, nous croyons que cette démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles permettra d'outiller les enseignants du programme de Commercialisation de la mode ainsi que plusieurs enseignants de différents programmes collégiaux. Cette démarche pourra ainsi servir de base de travail pour ceux-ci.

Malgré le fait que les différents principes liés à l'éthique et la scientificité ont été respectés, la recherche présente certaines limites. En effet, une première limite est liée au fait que nous avons ciblé un seul programme de formation collégiale. Il aurait été intéressant de mettre à l'essai une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans différents programmes ou pour un même programme dans différentes institutions afin de comparer les résultats et les conclusions. Une autre limite est liée au fait que la recension d'écrits a été principalement faite au collégial. Il aurait pu être intéressant d'explorer ce qui s'est fait ailleurs au Canada, aux États-Unis, en Europe, comme recherche en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles. Une autre limite est liée au fait que peu d'enseignants et d'étudiants font partie de notre échantillon du fait que nous sommes actuellement confrontés à une baisse démographique importante. Il aurait pu être intéressant qu'il y ait plus d'enseignants et plus d'étudiants afin d'assurer une plus grande validité des données. Une autre limite est liée au fait que la technologie est peu utilisée dans le cadre de cette démarche. Il aurait été intéressant de l'utiliser davantage afin de rejoindre encore plus les étudiants d'aujourd'hui.

Des pistes futures sont dans la mire de la chercheuse. En effet, l'idée de concevoir un portfolio d'attitudes professionnelles et de le mettre à l'essai est très intéressante. Aussi, il pourrait être pertinent que cette démarche soit adaptée et mise à l'essai dans d'autres programmes collégiaux, entre autres dans différents programmes du Collège Laflèche. D'autres établissements d'enseignement collégial pourraient aussi adapter

cette démarche à leur réalité afin de favoriser la maîtrise d'attitudes professionnelles par leurs étudiants.

Quelques pistes de développement ont été mises de l'avant. Nous considérons que les pistes identifiées ont un lien direct avec cette recherche et qu'elles pourront permettre à la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles mise à l'essai de prendre son envol. De cette façon, nous souhaitons que la problématique vécue dans différents programmes de formation collégiale puisse être entreprise pour être éventuellement chose du passé. Nous souhaitons que cette démarche constitue un premier pas vers l'enseignement d'attitudes professionnelles dans plusieurs programmes collégiaux qui n'auront qu'à adapter cette démarche à leur réalité dans le but d'amener les étudiants à développer les compétences attendues à la fin de leur formation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. et Motier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Organisation de coopération de développement économiques (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris : Organisation de coopération et développement économiques.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachusetts : Clark University Press.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (dir.), *Readings in attitude theory and measurement* (p. 1-13). New York : Wiley & sons.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bégin, C. (2014). *Les étudiants d'aujourd'hui : mythes et réalités sur la génération Z*. Université du Québec à Montréal. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www.hec.ca/daip/compte\\_rendu\\_evenements/midi\\_pedagogie/3avril2014.pdf](http://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/midi_pedagogie/3avril2014.pdf)>. Consulté le 12 octobre 2017.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 129-153). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle Être*. Mille-Isle : Éditions Tout autrement inc.

- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (149-181). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Bourdon, E. (2011). *La perception du rôle et les attitudes de cynisme et de désengagement chez le technicien ambulancier paramédic québécois dans le contexte des interventions non urgentes*. Mémoire de maîtrise en administration des services de santé, Université de Montréal, Montréal.
- Bujold, N. (1994). Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial? L'évaluation des attitudes, objets de formation. In *Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)* (1-10). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Collège Laflèche, (2004). *Cahier de programme, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013a). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013b). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013c). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013d). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014a). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014b). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014c). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014d). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, M. (2015). Les apprenants de la génération Z et les TIC. *Perspectives SSF, décembre 2015*, Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse

<<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2015/le-ssf-veille/les-apprenants-de-la-generation-z-et-les-tic/>>. Consulté le 12 octobre 2017.

- Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ducharme, G. (2017). *Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 455-501). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1<sup>ère</sup> éd. 1984).
- Durand, M. J., Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. et Desbiens. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>ère</sup> éd. 2006).
- Fortin, M.-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>ère</sup> éd. 2006).
- Gerard, F.M. (2000). Savoir... oui mais encore? *Forum – pédagogie*, mai 2000, 29-35.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gosselin, R. (2013). *Première question; les stages*. Examen général de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Gouvernement du Québec (2000a). *Programme d'études techniques (414.A0) : Techniques de tourisme*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000b). *Programme d'études techniques (571.C0) : Techniques de commercialisation de la mode*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Programme d'études techniques (410.B0) : Techniques de comptabilité et de gestion*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Programme d'études techniques (410.D0) : Techniques de gestion de commerce*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Programme d'études techniques (430.A0) : Techniques de gestion hôtelière*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Grisé, S. et Trottier D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement de collèges PERFORMA. Cégep de Rimouski.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* : pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (35-62). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Joly, L. (2013). *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Kozanitis, A. (2009). *Les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui*. Journée de l'enseignement. Montréal : École Polytechnique de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse

- <[http://www.polymtl.ca/livreueap/docs/documents/Caracteristiques\\_etudiants\\_aujourd'hui.pdf](http://www.polymtl.ca/livreueap/docs/documents/Caracteristiques_etudiants_aujourd'hui.pdf)>. Consulté le 15 avril 2016.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches. Dans J. Poupart et collab. (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Montréal : Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31.
- Lecavalier, J. (2013). *Types d'essai dans le bloc Recherche, innovation et analyse critique, Cours MEC 800*. Site de l'Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <[https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/659/documents/Etape\\_1\\_-\\_MEC/Types\\_d\\_essai\\_Carte\\_de\\_concepts.jpg](https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/659/documents/Etape_1_-_MEC/Types_d_essai_Carte_de_concepts.jpg)>. Consulté le 16 février 2015.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin, éditeur ltée (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat non publiée). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (333-353). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 627-648). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Marchand, É. (2001). Si on parlait des attitudes? In *Actes du 21<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)* (1-5). Montréal : l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck, (1<sup>ère</sup> édition 1994).
- Morissette, D. (1986). La mesure et l'évaluation du savoir-être en classe : définition du problème et état des travaux sur une hypothèse de solution. *Mesure et évaluation en éducation*, 9(II-III), 5-38.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.
- Otis, F., Ouellet, L. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 9-13.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris, France : La Découverte (Collection Repères).
- Pratte, M., Ross, J. et Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec : Cégep Garneau.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation à l'école.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative, hors-série*, 5, 99-111. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (123-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 337-364). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1<sup>ère</sup> éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (109-122). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer?. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Stern, P.N. (1985). Using grounded theory method in nursing research. Dans M.M. Leininger (dir.) *Qualitative research methods in nursing* (p. 149-160). Orlando, Fl : Grune & Stratton.
- Strauss, A.L. et Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Turcotte, M.-A., Bouchard, J., Boucher, C. et Labbé, H. (2011). Enseigner et évaluer des attitudes professionnelles. *Communication présentée au 31e colloque annuel de L'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Lévy, Québec, 9 juin.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris : DeBoeck Université.



**ANNEXE A**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA**  
**MODE (571.C0)**



Numéro ou code	Nom du cours / Compétence
01BJ	Analyser la fonction de travail
01BK	Établir des plans d'action pour une entreprise de mode
01BL	Coordonner les activités d'une équipe de travail
01BM	Gérer un budget d'exploitation
01BN	Résoudre des problèmes
01BP	Relier les activités de commercialisation au fonctionnement d'une entreprise de mode
01BQ	Appliquer les lois et règlements propres au secteur de la commercialisation de la mode
01BR	Effectuer la collecte et l'analyse de données
00TA	Analyser le phénomène de la mode au regard d'éléments contextuels divers
01BS	Analyser les facteurs influençant le marché de la mode
01BT	Déterminer les caractéristiques de la clientèle cible
01BU	Rechercher des clients commerciaux et des fournisseurs
01BV	Planifier l'achat de produits mode
01BW	Élaborer des programmes exclusifs
01BX	Assurer la distribution et le contrôle des marchandises
01BY	Améliorer l'efficacité d'un espace de vente
01BZ	Présenter des produits mode
01C0	Concevoir et réaliser des activités de communication commerciale de masse
01C1	Établir une stratégie de vente et de service à la clientèle
01C2	Négocier les conditions d'une entente commerciale
01C3	Évaluer la qualité de produits mode et de matières textiles
01C4	Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu

Source : Gouvernement du Québec (2000b). *Programme d'études techniques (571.C0) : Techniques de commercialisation de la mode*, Québec : Ministère de l'Éducation.

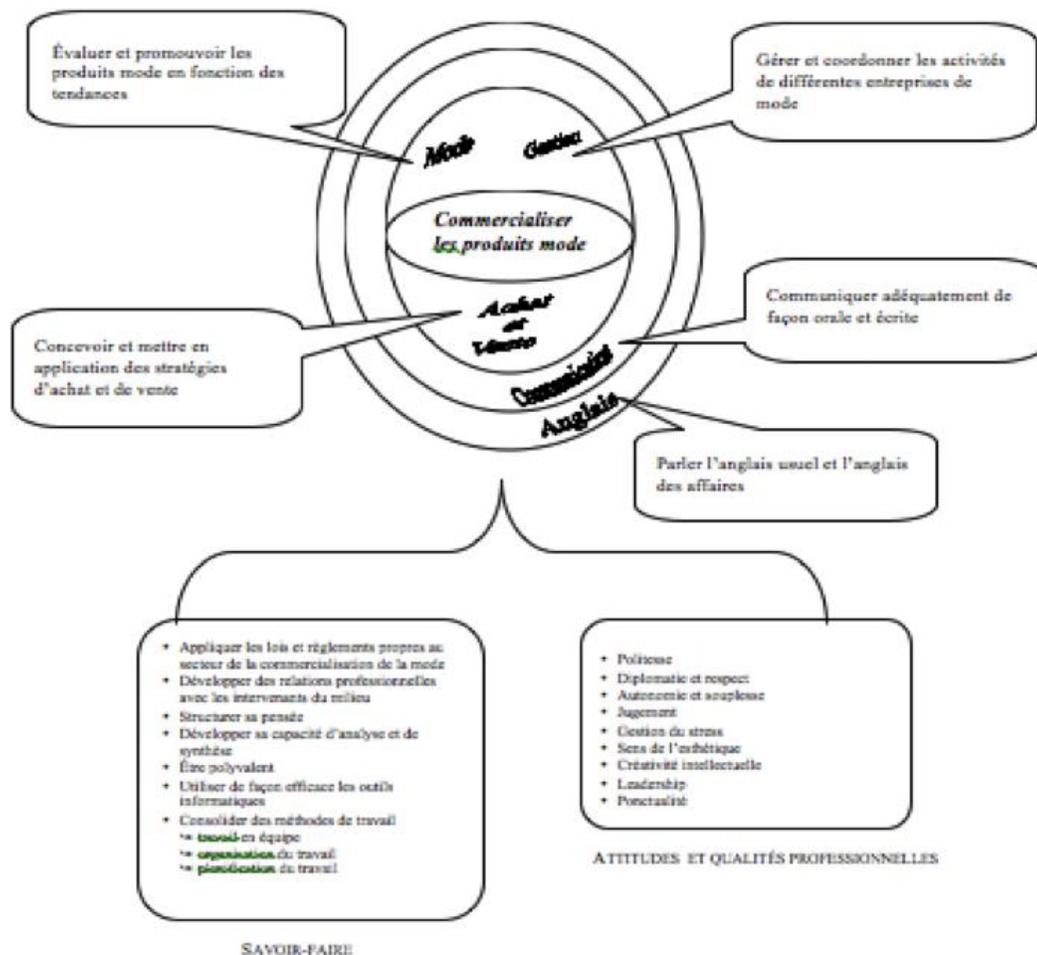


**ANNEXE B**  
**PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE**  
**LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE**



### Profil de sortie de Commercialisation de la mode

Le technicien en commercialisation de la mode analyse les besoins du marché, évalue les fournisseurs et leurs différentes gammes de produits, planifie les budgets, les achats et les collections saisonnières, contrôle la distribution, organise la présentation visuelle et physique et utilise des stratégies de marketing visant à rendre les produits plus intéressants. Il peut travailler pour les manufacturiers, pour les importateurs ou pour les boutiques de vente au détail. Sa grande force réside dans sa polyvalence.



Source : Collège Laflèche, (2004). *Cahier de programme, Programme Techniques de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.



**ANNEXE C**  
**CANEVAS DES QUATRE ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES**



**CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #1**  
**(Enseignants)**

**OBJECTIF :**

**Valider la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (au tout début de la première session)**

Consignes :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ;
- Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

Questions :

1. Selon vous, quels sont les points forts de cette démarche d'enseignement ?
2. Selon vous, quels sont les points à améliorer ?
3. En lien avec les points à améliorer identifiés, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?
4. Vous sentez-vous à l'aise d'intégrer cette démarche d'enseignement dans un ou des cours que vous enseignez au programme ? Pourquoi ?
5. Quels ajustements devrions-nous apporter afin que vous vous sentiez à l'aise d'intégrer cette démarche d'enseignement un ou des cours que vous enseignez au programme ?
6. Croyez-vous que le fait d'intégrer cette démarche d'enseignement dans le programme de Commercialisation de la mode amènera une amélioration dans les attitudes professionnelles ciblées chez vos étudiants ? Pourquoi ?
7. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

Merci beaucoup pour votre participation !

**CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #2****(Étudiants)****OBJECTIF :**

**Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (après les deux premières sessions, avant le premier stage-ATÉ)**

Consignes :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ;
- Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

Questions :

1. À la suite de l'enseignement d'attitudes professionnelles de la session d'automne 2016 et de la session d'hiver 2017, considérez-vous que vous avez fait un cheminement en lien avec les attitudes professionnelles ciblées ?
2. Si oui, de quelle façon ?
3. Quelles manifestations extérieures avez-vous observées en lien avec les attitudes professionnelles ciblées ?
4. Avez-vous observé des changements intérieurs en lien avec les attitudes professionnelles ciblées ? Si oui, lesquels ?
5. Selon vous, quels sont les points forts de cette démarche d'enseignement ?
6. Selon vous, quels sont les points à améliorer ?
7. En lien avec les points à améliorer identifiés, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?
8. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

Merci beaucoup pour votre participation !

**CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #3****(Enseignants)****OBJECTIF :**

**Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (après les deux premières sessions, avant le premier stage-ATÉ)**

Consignes :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ;
- Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

Questions :

1. Quelles observations avez-vous réalisées en lien avec l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au programme ?
2. Avez-vous observé des changements chez les étudiants ciblés depuis l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles ? Si oui, lesquels ?
3. Selon vous, quels sont les points forts de cette démarche d'enseignement ?
4. Selon vous, quels sont les points à améliorer ?
5. En lien avec les points à améliorer identifiés, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?
6. Croyez-vous que devrions continuer l'intégration de cette démarche d'enseignement dans le programme de Commercialisation de la mode ? Pourquoi ?
7. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

Merci beaucoup pour votre participation !

**CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #4**  
**(Enseignants)**

**OBJECTIF :**

**Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (à la suite du premier stage-ATÉ)**

Consignes :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ;
- Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

Questions :

1. À la suite des quelques semaines vécues depuis la rentrée, quelles observations avez-vous réalisées en lien avec l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au programme ?
2. À la suite des quelques semaines vécues depuis la rentrée, avez-vous observé des changements chez les étudiants ciblés depuis l'intégration de la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles ? Si oui, lesquels ?
3. Selon vous, quels sont les points forts de cette démarche d'enseignement ?
4. Selon vous, quels sont les points à améliorer ?
5. En lien avec les points à améliorer identifiés, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?
6. Croyez-vous que devrions continuer l'intégration de cette démarche d'enseignement dans le programme de Commercialisation de la mode ? Pourquoi ?
7. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

Merci beaucoup pour votre participation !

**ANNEXE D**  
**JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT ET DE LA CHERCHEUSE**



## Journal réflexif - enseignants

## Expérience

1. Je décris une situation, un événement en lien avec la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles qui est arrivé dans mon travail d'enseignant aujourd'hui.

--

## Explicitation

2. Je décris une action positive que j'ai réalisée à l'intérieur de cet événement.

--

3. Qu'est-ce que je me disais intérieurement lorsque je réalisais cette action ?

--

## Explication

4. Quelles idées ou théories m'ont amené à agir de cette façon ?

--

5. Quelles ressources vais-je continuer pour acquérir les savoirs pertinents en lien avec mon action ?

--

6. Qu'est-ce qui m'étonne, qu'est-ce j'apprends en écrivant ces lignes ?

--

7. À quelles compétences cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

--

## Expérimentation

8. Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que je me retrouverai dans une situation semblable ?

--

## Journal réflexif - chercheuse

## Expérience

1. Je décris une situation, un événement en lien avec la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles qui est arrivé aujourd'hui.

--

## Explicitation

2. Je décris une action positive que j'ai réalisée à l'intérieur de cet événement.

--

3. Qu'est-ce que je me disais intérieurement lorsque je réalisais cette action ?

--

## Explication

4. Quelles idées ou théories m'ont amené à agir de cette façon ?

--

5. Quelles ressources vais-je continuer pour acquérir les savoirs pertinents en lien avec mon action ?

--

6. Qu'est-ce qui m'étonne, qu'est-ce j'apprends en écrivant ces lignes ?

--

7. À quelles compétences cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

--

## Expérimentation

8. Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que je me retrouverai dans une situation semblable ?

--

**ANNEXE E**  
**QUESTIONNAIRE**



**QUESTIONNAIRE ÉTUDIANTS**  
**SUIVI ATTITUDES PROFESSIONNELLES**

**Rappel des attitudes professionnelles vues lors de votre première année au Collège :**

<b>Catégories d'attitudes professionnelles</b>	<b>Attitudes professionnelles ciblées</b>
<b>Maîtrise de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation de la critique</li> <li>• Imputabilité</li> </ul>
<b>Relations avec les autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomatie</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Politesse</li> </ul>
<b>Autonomie dans la tâche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Ponctualité</li> <li>• Respect des règles</li> </ul>
<b>Professionalisme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenue professionnelle</li> </ul>

1. Lors de votre stage, vous avez vécu différentes situations où vous avez utilisé les attitudes professionnelles ciblées.

a) Comment avez-vous réagi aux différentes situations (en lien avec les attitudes professionnelles ciblées)?

---



---



---



---

b) Quels liens avez-vous fait entre ce que vous avez appris lors de votre première année de cours (en lien avec les attitudes professionnelles ciblées) et vos réactions ?

---



---



---



---

c) Quel cheminement avez-vous réalisé durant votre stage en lien avec ces attitudes professionnelles ?

---



---



---



---

- d) Donnez un exemple concret de situation où vous avez eu à utiliser l'une de ces attitudes professionnelles ainsi que votre réaction.

---

---

---

---

---

2. Considérez-vous qu'il est important d'enseigner des attitudes professionnelles ? Pourquoi ?

---

---

---

3. Considérez-vous qu'il est important d'évaluer les comportements en lien avec des attitudes professionnelles ? Pourquoi ?

---

---

---

4. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

---

---

---

Merci beaucoup pour votre participation et bon succès !

**ANNEXE F**  
**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE**





## **Formulaire d'information et de consentement<sup>2</sup>** (Enseignantes, enseignants)

### **Partie 1 : Information**

#### ***Titre du projet de recherche :***

*Évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial*

#### ***Chercheure responsable du projet de recherche :***

*Geneviève Ducharme*

#### ***Bailleur de fonds ou commanditaire***

Le présent projet de recherche est subventionné par l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques du réseau de l'enseignement collégial privé (PREP).

#### ***Préambule***

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir un vocabulaire spécialisé que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair.

#### ***Objectifs du projet et méthodes de recherche***

En Commercialisation de la mode, les étudiantes et les étudiants doivent acquérir des habiletés relationnelles en lien avec une clientèle d'affaires, afin de créer et entretenir des relations d'affaires. Plusieurs milieux de stages se sont plaints de mauvaises attitudes professionnelles d'étudiantes et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Des lacunes ont été observées chez plusieurs étudiantes et étudiants à cet égard. Des difficultés quant à l'enseignement d'attitudes professionnelles sont aussi rencontrées.

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont les suivants :

---

<sup>2</sup> Inspiré du modèle proposé par le CER du Cégep régional de Lanaudière.

### **Objectif général de recherche :**

Évaluer une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial.

Nous avons ciblé le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche à cause des problématiques ayant été vécues avec les étudiants en milieu de stage.

### **Objectifs spécifiques de recherche :**

En lien avec l'objectif général de notre recherche, voici les objectifs spécifiques :

1. Valider une démarche d'enseignement auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Pour atteindre ces objectifs, la chercheure aura recours aux méthodes suivantes :

Cet essai correspond à une recherche de nature interprétative avec une approche méthodologique de type qualitatif.

### **Méthodologie propre à chacun des objectifs spécifiques :**

1. Valider une démarche d'enseignement auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche : La démarche d'enseignement conçue dans le cadre d'un essai professionnel sera présentée à des enseignantes et enseignants du programme ciblé et des questions seront posées à ceux-ci dans le but de valider la démarche d'enseignement, tout cela dans le cadre d'une entrevue de groupe. Des ajustements seront apportés afin de tenir compte des suggestions et des commentaires de ceux-ci.
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles : Une fois les ajustements apportés, une enseignante ou un enseignant par session sera ciblé pour la mise à l'essai. Ceux-ci seront accompagnés tout au long de la démarche. Un journal de bord sera tenu par la chercheure afin de permettre une documentation complète du rapport de recherche. Un journal de bord sera aussi tenu par les professeurs qui enseigneront des attitudes professionnelles afin de noter les observations des comportements des étudiantes et des étudiants, en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles fait.
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche : À la suite de la mise à l'essai, la démarche d'enseignement sera évaluée. Une entrevue de groupe sera

réalisée avec des étudiantes et étudiants ciblés par la démarche dans le but de recueillir leurs commentaires en lien avec leur cheminement à la suite de l'expérience qu'ils auront vécue (changements intérieurs et manifestations extérieures en lien avec les attitudes professionnelles enseignées). Une entrevue de groupe sera également réalisée avec des enseignantes et enseignants afin de recueillir leurs propos quant aux observations qu'ils auront faites des manifestations et/ou des comportements des étudiantes et des étudiants en lien avec la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles mise à l'essai. Une entrevue semi-dirigée sera réalisée avec le ou les superviseurs de stages-ATÉ au retour des étudiantes et des étudiants à la fin de l'été 2017. Une dernière entrevue de groupe sera aussi réalisée avec les étudiantes et étudiants ciblés à la suite du stage-ATÉ de l'été 2017 afin de recueillir leurs commentaires en lien avec leur cheminement à la suite de l'expérience vécue (changements intérieurs et manifestations extérieures en lien avec les attitudes professionnelles enseignées). Toutes les entrevues semi-dirigées seront enregistrées. Aussitôt que les renseignements fournis dans celles-ci seront transcrits, les enregistrements seront détruits.

### **Sélection des participants :**

#### **Pour les enseignants :**

- Enseigner ou être responsable des stages dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
- Avoir de l'intérêt;
- Avoir de la disponibilité.

#### **Pour les étudiants :**

- Faire partie de la cohorte d'automne 2016, première session.

### ***Rôle et responsabilités des participants et durée prévue de la participation***

Vos responsabilités, en tant qu'enseignante ou enseignant ou superviseur de stages sollicité, consistent à participer à une entrevue semi-dirigée afin de valider une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (environ 3 heures), de participer à une mise à l'essai de cette démarche d'enseignement en documentant un journal de bord en plus d'utiliser la démarche dans votre classe (un enseignant par session pour une durée d'un cours ou l'équivalent) et de participer à l'évaluation de cette démarche d'enseignement, toujours à l'aide d'une entrevue semi-dirigée (environ 3 heures) ou de deux entrevues semi-dirigées si vous êtes superviseur de stages. La discrétion sera de mise dans le cadre de la collecte des données.

### ***Risques associés au projet de recherche***

Les risques ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans la vie quotidienne des participantes et des participants. Les participantes et les participants pourront mettre fin à leur participation en tout temps.

### ***Inconvénients associés au projet de recherche***

Les principaux inconvénients liés à la participation à la recherche sont le temps à consacrer, les contraintes d'horaire que peut causer la participation. Les participants s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients.

### ***Avantages ou retombées***

Les principaux avantages pour vous, participantes et participants sont de prendre part à l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans un programme dans lequel vous enseignez. Vous pourrez bénéficier des retombées de cette démarche comme outil pédagogique. Vous pourrez aussi contribuer à l'amélioration d'attitudes professionnelles chez vos étudiants. Vous pourrez également poser un regard sur votre pratique, permettre l'avancement des connaissances, ainsi que l'amélioration de la formation offerte dans le programme Commercialisation de la mode.

### ***Participation volontaire et possibilité de retrait***

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous pourrez demander que les données qui proviennent de votre participation de même que les renseignements qui vous concernent soient détruits. Si vous nous permettez d'utiliser les données recueillies, nous vous assurons de la confidentialité de celles-ci en tout temps.

Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice relié aux travaux de recherche.

### ***Confidentialité***

Durant votre participation à ce projet, les renseignements vous concernant seront consignés dans un dossier de recherche auquel seule la chercheuse aura accès. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Ces renseignements seront conservés dans un fichier dans l'ordinateur de la chercheuse accessible à l'aide d'un mot de passe. Si des documents papiers sont conservés, ils le seront sous clé. Seule la chercheuse aura accès à ces données.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Le code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservé par la chercheuse responsable.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Ces données seront conservées pendant six mois par la chercheuse responsable, après quoi elles seront détruites. La chercheuse supprimera à ce moment son fichier contenant toutes les données informatiques de cette recherche définitivement. Elle procédera aussi elle-même au déchetage de toutes les données papier, afin de s'assurer du respect de la confidentialité.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de communications scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que la chercheuse responsable du projet ou l'établissement détiendront ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

### ***Identification des personnes ressources***

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Geneviève Ducharme, [genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca](mailto:genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca), (819) 375-1049 #339.

La chercheuse a tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques présentés dans *l'Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC2, 2014)<sup>3</sup> ainsi que la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains* du Collège Laflèche. Cependant, pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec Bertrand Clavet, conseiller pédagogique du Collège Laflèche, [bertrand.clavet@clafleche.qc.ca](mailto:bertrand.clavet@clafleche.qc.ca), (819) 375-1049 #319.

---

<sup>3</sup> CRSH, CRSNG, IRSC : Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, 2014, site : [http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC\\_2\\_FINALE\\_Web.pdf](http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf)

**Partie 2 : Consentement  
(Enseignante, enseignant)**

Participant :

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

---

Nom et signature du participant  
ou de la participante à la recherche

Date

Participant ne pouvant donner lui-même son consentement :

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

J'autorise la participation de mon [pupille, fils, fille, etc.] à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

---

Nom et signature du tiers autorisé

Date

Chercheure :

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à la recherche ou à son représentant autorisé.

---

Geneviève Ducharme

Date



## **Formulaire d'information et de consentement<sup>4</sup>**

### **(Étudiantes, étudiants)**

#### **Partie 1 : Information**

##### ***Titre du projet de recherche :***

*Évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial*

##### ***Chercheure responsable du projet de recherche :***

*Geneviève Ducharme*

##### ***Bailleur de fonds ou commanditaire***

Le présent projet de recherche est subventionné par l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques du réseau de l'enseignement collégial privé (PREP).

##### ***Préambule***

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir un vocabulaire spécialisé que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair.

##### ***Objectifs du projet et méthodes de recherche***

En Commercialisation de la mode, les étudiantes et les étudiants doivent acquérir des habiletés relationnelles en lien avec une clientèle d'affaires, afin de créer et entretenir des relations d'affaires. Plusieurs milieux de stages se sont plaints de mauvaises attitudes professionnelles d'étudiantes et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Des lacunes ont été observées chez plusieurs étudiantes et étudiants à cet égard. Des difficultés quant à l'enseignement d'attitudes professionnelles sont aussi rencontrées.

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont les suivants :

---

<sup>4</sup> Inspiré du modèle proposé par le CER du Cégep régional de Lanaudière.

### **Objectif général de recherche :**

Évaluer une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles au collégial.

Nous avons ciblé le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche à cause des problématiques ayant été vécues avec les étudiants en milieu de stage.

### **Objectifs spécifiques de recherche**

En lien avec l'objectif général de notre recherche, voici les objectifs spécifiques :

1. Valider une démarche d'enseignement auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles validée dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'enseignants et d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Pour atteindre ces objectifs, la chercheure aura recours aux méthodes suivantes :

Cet essai correspond à une recherche de nature interprétative avec une approche méthodologique de type qualitatif.

### **Méthodologie propre à chacun des objectifs spécifiques :**

1. Valider une démarche d'enseignement auprès d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche : La démarche d'enseignement conçue dans le cadre d'un essai professionnel sera présentée à des enseignantes et enseignants du programme ciblé et des questions seront posées à ceux-ci dans le but de valider la démarche d'enseignement, tout cela dans le cadre d'une entrevue de groupe. Des ajustements seront apportés afin de tenir compte des suggestions et des commentaires de ceux-ci.
2. Mettre à l'essai la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles : Une fois les ajustements apportés, une enseignante ou un enseignant par session sera ciblé pour la mise à l'essai. Ceux-ci seront accompagnés tout au long de la démarche. Un journal de bord sera tenu par la chercheure afin de permettre une documentation complète du rapport de recherche. Un journal de bord sera aussi tenu par les professeurs qui enseigneront des attitudes professionnelles afin de noter les observations des comportements des étudiantes et des étudiants, en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles fait.
3. Évaluer la mise à l'essai de la démarche d'enseignement auprès d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche : À la suite de la mise à l'essai, la démarche d'enseignement sera évaluée. Une entrevue de groupe sera

réalisée avec des étudiantes et étudiants ciblés par la démarche dans le but de recueillir leurs commentaires en lien avec leur cheminement à la suite de l'expérience qu'ils auront vécue (changements intérieurs et manifestations extérieures en lien avec les attitudes professionnelles enseignées). Une entrevue de groupe sera également réalisée avec des enseignantes et enseignants afin de recueillir leurs propos quant aux observations qu'ils auront faites des manifestations et/ou des comportements des étudiantes et des étudiants en lien avec la démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles mise à l'essai. Une entrevue semi-dirigée sera réalisée avec le ou les superviseurs de stages-ATÉ au retour des étudiantes et des étudiants à la fin de l'été 2017. Une dernière entrevue de groupe sera aussi réalisée avec les étudiantes et étudiants ciblés à la suite du stage-ATÉ de l'été 2017 afin de recueillir leurs commentaires en lien avec leur cheminement à la suite de l'expérience vécue (changements intérieurs et manifestations extérieures en lien avec les attitudes professionnelles enseignées). Toutes les entrevues semi-dirigées seront enregistrées. Aussitôt que les renseignements fournis dans celles-ci seront transcrits, les enregistrements seront détruits.

### **Sélection des participants :**

Pour les enseignants :

- Enseigner ou être responsable des stages dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
- Avoir de l'intérêt;
- Avoir de la disponibilité.

**Pour les étudiants :**

- Faire partie de la cohorte d'automne 2016, première session.

### ***Rôle et responsabilités des participants et durée prévue de la participation***

Vos responsabilités, en tant qu'étudiante ou étudiant sollicité, consistent à participer à une entrevue de groupe (environ 1 heure ou 1 heure 30 minutes) afin de répondre à des questions ouvertes portant sur votre cheminement à la suite de l'enseignement de certaines attitudes professionnelles réalisé durant l'année 2016-2017 avant votre stage-ATÉ et à une deuxième entrevue de groupe (environ 1 heure ou 1 heure 30 minutes) au retour de votre stage-ATÉ. La discrétion sera de mise dans le cadre de la collecte des données.

### ***Risques associés au projet de recherche***

Les risques ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans la vie quotidienne des participantes et des participants. Les participantes et les participants pourront mettre fin à leur participation en tout temps.

### ***Inconvénients associés au projet de recherche***

Les participants s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients.

### ***Avantages ou retombées***

Les principaux avantages pour vous, participantes et participants sont de prendre part à l'évaluation d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles dans un programme dans lequel vous étudiez. Vous pourrez ainsi commenter cette démarche et vivre une expérience enrichissante liée au développement et à l'intégration de plusieurs attitudes professionnelles requises et attendues par plusieurs employeurs sur le marché du travail.

### ***Participation volontaire et possibilité de retrait***

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous pourrez demander que les données qui proviennent de votre participation de même que les renseignements qui vous concernent soient détruits. Si vous nous permettez d'utiliser les données recueillies, nous vous assurons de la confidentialité de celles-ci en tout temps.

Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice relié aux travaux de recherche.

### ***Confidentialité***

Durant votre participation à ce projet, les renseignements vous concernant seront consignés dans un dossier de recherche auquel seul la chercheuse aura accès. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Ces renseignements seront conservés dans un fichier dans l'ordinateur de la chercheuse accessible à l'aide d'un mot de passe. Si des documents papiers sont conservés, ils le seront sous clé. Seule la chercheuse aura accès à ces données.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Le code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservé par la chercheuse responsable.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Ces données seront conservées pendant six mois par la chercheuse responsable, après quoi elles seront détruites. La chercheuse supprimera à ce moment son fichier contenant toutes les données informatiques de cette recherche définitivement. Elle procédera aussi elle-même au déchetage de toutes les données papier, afin de s'assurer du respect de la confidentialité.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de communications scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que la chercheuse responsable du projet ou l'établissement détiendront ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

### ***Identification des personnes ressources***

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Geneviève Ducharme, [genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca](mailto:genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca), (819) 375-1049 #339.

La chercheuse a tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques présentés dans *l'Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC2, 2014)<sup>5</sup> ainsi que la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains* du Collège Laflèche. Cependant, pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec Bertrand Clavet, conseiller pédagogique du Collège Laflèche, [bertrand.clavet@clafleche.qc.ca](mailto:bertrand.clavet@clafleche.qc.ca), (819) 375-1049 #319.

---

<sup>5</sup> CRSH, CRSNG, IRSC : Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, 2014, site : [http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC\\_2\\_FINALE\\_Web.pdf](http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf)

**Partie 2 : Consentement  
(Étudiante ou étudiant)**

Participant :

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

---

Nom et signature du participant  
ou de la participante à la recherche

Date

Participant ne pouvant donner lui-même son consentement :

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

J'autorise la participation de mon [pupille, fils, fille, etc.] à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

---

Nom et signature du tiers autorisé

Date

Chercheure :

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à la recherche ou à son représentant autorisé.

---

Geneviève Ducharme

Date

**ANNEXE G**  
**DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**  
**DANS LE PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU**  
**COLLÈGE LAFLÈCHE**



Catégories d'attitudes professionnelles	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5 (été)	Session 6 (PFE)
<b>Maîtrise de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation de la critique</li> <li>• Imputabilité</li> </ul>	Mêmes que session 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du stress</li> <li>• Maîtrise de soi</li> </ul>	Toutes	Toutes	Toutes
<b>Relation avec les autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomatie</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Politesse</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des autres</li> </ul>			
<b>Autonomie dans la tâche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Ponctualité</li> <li>• Respect des règles</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Efficacité</li> </ul>			
<b>Professionalisme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenue professionnelle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression orale et écrite/Communication</li> <li>• Jugement/Sens critique</li> </ul>			
<b>Leadership</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership</li> </ul>			
<b>Enseignement - Apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement soutenu par le cours</li> <li>• <i>Initiation à la profession</i> (Mises en situation + mise en application)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Journal réflexif (choix d'une ou deux attitudes professionnelles)</li> <li>• Principalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement soutenu par le cours</li> <li>• <i>Relations professionnelles</i> (Jeux de rôles + mise en application)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Journal réflexif (choix d'une ou deux attitudes professionnelles)</li> <li>• Principalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Bilan à l'intérieur du projet de fin d'études</li> <li>• Principalement soutenu par le cours <i>Projet de</i></li> </ul>

		soutenu par le cours <b>Stratégies de vente</b>		soutenu par le cours <b>Organisation d'événements</b>		<b>fin d'études</b>
<b>Apprentissage - Intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession et Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession et Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession et Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession et Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>
<b>Évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Initiation à la profession</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Initiation à la profession</i>) vers la fin de la session</li> <li>Première grille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Stratégies de vente</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Stratégies de vente</i>) vers la fin de la session</li> <li>Première grille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Relations professionnelles</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (<i>Relations professionnelles</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Organisation d'événements</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Organisation d'événements</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rien pour le moment, car session intensive très courte.</li> <li>Si les professeurs se rendent compte d'un manque au niveau des attitudes professionnelles, ils pourraient cependant revenir avec la deuxième grille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Projet de fin d'études</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Projet de fin d'études</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>

**ANNEXE H**  
**ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT : GRAFFITI COLLECTIF**



## Consignes pour le professeur

**Durée :** environ 50 minutes

**Objectif :** retour sur connaissances antérieures ; construction collective de connaissances.

Dix attitudes professionnelles (se trouvant à l'intérieur de quatre catégories) ont été ciblées pour cette activité :

- ⇒ Catégorie « Maîtrise de soi » : **acceptation de la critique et imputabilité ;**
- ⇒ Catégorie « Relation avec les autres » : **Ouverture d'esprit, politesse, diplomatie et esprit d'équipe ;**
- ⇒ Catégorie « Autonomie dans la tâche » : **Assiduité, respect des règles et ponctualité ;**
- ⇒ Catégorie « Professionnalisme » : **Tenue professionnelle.**

### **Pour l'activité :**

- ⇒ Inscrire une à deux attitudes professionnelles par tableau blanc (classe collaborative).
- ⇒ Mettre consignes pour les étudiants sur les deux écrans projetés.
- ⇒ Introduire cette première partie d'activité en expliquant aux étudiants que ce cours est destiné à faire le point sur certaines attitudes professionnelles. Cette première partie d'activité se veut une mise en commun des connaissances en lien avec ces dix attitudes professionnelles.
- ⇒ Regarder les consignes projetées avec les étudiants et leur demander de se mettre en action.
  - Les étudiants formeront 5 équipes (3 à 5 étudiants par équipe ; une équipe pour deux attitudes professionnelles).
  - Assigner un tableau à chacune des équipes.
  - Tableau par tableau, chaque équipe devra inscrire un comportement adéquat ainsi qu'un comportement inadéquat par attitude professionnelle ciblée. Pour ce faire, les étudiants devront se référer à leurs connaissances antérieures, ainsi qu'à l'expérience de chacun de ceux-ci (aucun accès à Internet). Par la discussion et le partage, ils devront faire consensus. (environ 3 minutes)
  - Demander aux équipes de se déplacer vers le tableau qui se situe à leur droite pour réaliser le même exercice. Les étudiants devront identifier un comportement adéquat ainsi qu'un comportement inadéquat différents de

ceux identifiés par l'équipe précédente ou les équipes précédentes. Et ainsi de suite. (environ 3 minutes par tableau devront être accordées)

(environ 15 minutes devront être accordées pour l'ensemble des tableaux)

\*Cette activité pourrait aussi être faite en utilisant un logiciel de travail collaboratif comme Google drive en remplacement des tableaux blancs ou en utilisant des cartons de couleurs différentes en remplacement des tableaux blancs.

- ⇒ Retour en grand groupe directement avec le professeur. Retour sur les exemples de comportements adéquats et inadéquats en prenant soin d'insister sur les comportements adéquats. Poser des questions de précisions aux étudiants et répondre aux questions de ceux-ci. (environ 30 minutes)
- ⇒ Reconnaître le travail fait par les étudiants et les encourager à continuer ainsi (ou à apporter certains ajustements au besoin).

**Voir consignes pour les étudiants sur la page suivante.**

### Consignes pour les étudiants

- ⇒ Formez 5 équipes (3 à 5 étudiants par équipe).
- ⇒ Un tableau blanc sera assigné à chacune des équipes.
- ⇒ Sur chaque tableau blanc, une à deux attitudes professionnelles sont inscrites.
- ⇒ À l'aide de vos connaissances et de votre expérience (aucun accès à Internet) :
  - a. Identifiez un comportement adéquat ainsi qu'un comportement inadéquat en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées. Pour ce faire, référez-vous à vos connaissances et à votre expérience. Par la discussion et le partage, faites consensus et inscrivez celui-ci sur le tableau blanc auquel vous êtes assignés. (3 minutes vous sont accordées pour réaliser ce travail)
  - b. Une fois ce travail réalisé, vous serez invités à vous diriger vers un autre tableau (celui situé à votre droite) pour effectuer le même travail. Vous devrez identifier un comportement adéquat ainsi qu'un comportement inadéquat différents de ceux identifiés par l'équipe précédente ou les équipes précédentes et l'inscrire au tableau auquel vous êtes maintenant assignés. Vous devrez poursuivre ainsi pour chaque tableau lorsque votre professeur vous l'indiquera. (environ 3 minutes par tableau vous seront accordées)
  - c. Une fois ce travail réalisé, attendez les consignes supplémentaires de votre professeur.
- ⇒ Un retour sera ensuite fait en grand groupe pour discuter de vos réalisations.

Bonne réflexion !



**ANNEXE I**  
**ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT : MISES EN SITUATIONS**  
**AUTHENTIQUES**



## Consignes pour le professeur

**Durée :** environ 50 minutes

**Objectif :** approfondir comportements adéquats (et non adéquats) liés aux 10 attitudes professionnelles ciblées en référant à des situations authentiques. Les étudiants pourront ainsi intégrer des comportements adéquats afin de développer et de maintenir des attitudes professionnelles attendues sur le marché du travail.

- ⇒ Garder les 10 attitudes professionnelles sur les tableaux blancs avec les modifications ou ajustements apportés par le professeur s'il y a lieu (ou par les étudiants supportant le professeur dans chaque équipe).
- ⇒ Introduire cette deuxième partie d'activité en expliquant le but de celle-ci. Mettre les étudiants en contexte en leur mentionnant les liens étroits existants entre ces attitudes professionnelles et le marché du travail. Mentionner que cette deuxième partie leur permettra de se voir dans différentes situations authentiques fréquemment rencontrées sur le marché du travail.
- ⇒ Mettre les consignes pour les étudiants sur les deux écrans projetés.
- ⇒ Regarder les consignes projetées avec les étudiants et leur demander de se mettre en action.
  - a. Conserver les 5 équipes formées précédemment et leur distribuer chacun deux mises en situation professionnelle authentique (formats papier et électronique). Chaque étudiant composant l'équipe doit lire la mise en situation professionnelle authentique et répondre aux questions individuellement en étant honnête et en se référant à ses expériences passées (environ 10 minutes). Les étudiants partagent ensuite leurs réponses et discutent de celles-ci en équipe pour arriver à un consensus d'équipe (environ 10 minutes). Chaque équipe sera appelée à présenter ses mises en situation professionnelle authentique à la classe en plus de partager les réponses ayant fait consensus.
  - b. Procéder à la présentation de chacune des mises en situation professionnelle authentique et au partage des réponses ayant fait consensus. Une équipe doit poser une question pertinente en lien avec les réponses présentées et l'attitude professionnelle ciblée à l'équipe qui présente (toutes les équipes à tour de rôle). Le professeur pose aussi au moins une question par équipe. (environ 6 minutes par présentation, donc environ 30 minutes au total)
  - c. Reconnaître le travail fait par les étudiants afin de les encourager positivement et constructivement à continuer leur bon travail et leurs apprentissages.

### **Attitudes professionnelles ciblées :**

- ⇒ Catégorie « Maîtrise de soi » : **acceptation de la critique et imputabilité ;**
- ⇒ Catégorie « Relation avec les autres » : **Ouverture d'esprit, politesse, diplomatie et esprit d'équipe;**
- ⇒ Catégorie « Autonomie dans la tâche » : **Assiduité, respect des règles et ponctualité ;**
- ⇒ Catégorie « Professionnalisme » : **Tenue professionnelle.**

**Pistes de solution :** se référer aux comportements adéquats mis de l'avant par les étudiants lors de la première partie de cette activité (comportements les plus appropriés dans la situation)

### **Liste des mises en situation professionnelles et authentiques (pour le professeur)**

- A. Acceptation de la critique :
  - Ton supérieur te fait plusieurs commentaires sur ton travail...
- B. Imputabilité :
  - Client insatisfait...
- C. Ouverture d'esprit :
  - Client avec une différence...
- D. Politesse :
  - Vouvoiement...
- E. Diplomatie :
  - Une cliente aime un vêtement...qui ne lui convient pas du tout
- F. Esprit d'équipe :
  - Travail en solitaire plutôt qu'en équipe...

G. Assiduité :

- Tu sais que tu as du travail à faire, mais tu reçois plusieurs textos et/ou tu jases avec une collègue.

H. Respect des règles :

- Tu fais les choses à ta façon...même s'il y a des procédures à suivre

I. Ponctualité :

- Tu arrives souvent en retard...

J. Tenue professionnelle :

- Tenues peu appropriées...

**Pistes de solutions – comportements à adopter  
(pour le professeur)**

A. Acceptation de la critique :

- Reste en contrôle de toi
- Prépare-toi à être à l'écoute, à poser des questions pour bien comprendre et à être en mode solution

B. Imputabilité :

- Reste en contrôle de toi
- Reconnaît ta responsabilité
- Apporte une solution qui convient aux deux parties

C. Ouverture d'esprit :

- Montre-toi tolérant et accepte les différences
- Sert la cliente aussi bien que toutes les autres avec la même attention et le même sourire

D. Politesse :

- Vouvoie toujours toutes les clientes

E. Diplomatie :

- Apporte-lui des vêtements qui mettent davantage en valeur sa silhouette
- Choisit les bons mots pour lui faire comprendre que cette robe ne l'avantage pas
- Accepte son choix même s'il est différent du tien (une fois que tu lui as fait savoir qu'elle ne convenait pas ...)

F. Esprit d'équipe :

- Travaille avec les autres de manière solidaire
- Contribue au travail d'équipe par tes idées et tes efforts

G. Assiduité :

- Concentre-toi sur la tâche lorsque tu es au travail

H. Respect des règles :

- Respecte les règles et les procédures à suivre

I. Ponctualité :

- Prévois tes activités et tes heures de lever et de coucher en fonction du fait que tu travailles le lendemain
- Prends les mesures pour arriver à l'heure et même en avance au travail

J. Tenue professionnelle :

- Fait preuve de professionnalisme en t'habillant de façon convenable
- Respecte le code vestimentaire en vigueur.... et/ou ton sens éthique

### **Consignes pour les étudiants**

- ⇒ Individuellement, lisez les mises en situation distribuées par votre professeur et répondez honnêtement aux questions en vous référant à vos expériences passées. (environ 10 minutes)
  
- ⇒ En équipe (mêmes équipes que précédemment), partagez maintenant vos réponses et discutez de celles-ci pour arriver à un consensus d'équipe. Nommez un porte-parole qui devra présenter vos mises en situation, ainsi que le fruit de vos discussions au groupe-classe. Tous les membres de l'équipe devront supporter le porte-parole lors de la présentation. (environ 10 minutes pour vos discussions et votre préparation)
  
- ⇒ Présentez vos mises en situation, ainsi que le fruit de vos discussions au groupe-classe. Répondez aux questions posées par vos collègues et par votre professeur. (environ 6 minutes par présentation/discussion)

Bonne réflexion !

**Exemple d'une mise en situation :**

**CONSIGNES :**

**1- Individuellement (environ 10 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**2- En équipe (environ 10 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 5 minutes.

**MISE EN SITUATION :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Sans que tes collègues et toi n'en soyez informés, une cliente mystère vient régulièrement en boutique et c'est entre autres ce qui permet à la gérante d'observer les comportements de ses employés afin de cibler les points à améliorer et de fournir de la formation appropriée au besoin. En ce samedi matin, la gérante t'informe qu'à la suite de la visite d'une cliente mystère, elle souhaite te rencontrer à la fin de la journée, car certaines lacunes ont été observées dans le service que tu as offert à celle-ci. Tu continues donc ta journée de travail en attendant cette rencontre.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS :**

1. Quelle est ta réaction ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ? Que fais-tu ?)

---



---



---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En voyant ta réaction, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---



---



---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---



---



---

5. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---



---



---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---



---



---

***Bonne réflexion !***



**ANNEXE J**  
**DÉFINITIONS ET COMPORTEMENTS ATTENDUS**



## Consignes pour le professeur

**Durée :** environ 10 minutes

**Objectif :** Informer les étudiants des attentes du programme en lien avec le développement et l'intégration de ces dix attitudes professionnelles.

- ⇒ Garder les 10 attitudes professionnelles sur les tableaux blancs avec les modifications ou ajustements apportés par le professeur s'il y a lieu (ou les étudiants supportant le professeur dans chaque équipe).
- ⇒ Introduire cette troisième partie d'activité en expliquant le but de celle-ci. L'idée est de présenter les 10 attitudes professionnelles faisant partie des 4 catégories ciblées de façon plus concrète à l'aide de courtes définitions utilisant un langage accessible et concret. Une grille d'évaluation formative et sommative comprenant les comportements attendus par le programme est aussi fournie avec cette activité. Les définitions qui seront présentées ici permettront de donner une bonne idée de chacune des 10 attitudes professionnelles ciblées et les comportements attendus sont concrètement définis dans la grille présentée. L'idée est d'amener les étudiants à développer et à intégrer celles-ci dans leur vie professionnelle (Collège et marché du travail). Mettre les étudiants en contexte en leur mentionnant les liens étroits existants entre ces attitudes professionnelles et le marché du travail. Leur mentionner que lorsqu'ils se présentent au Collège, c'est comme s'ils se présentaient au travail, donc ils se doivent de démontrer les mêmes attitudes professionnelles.
- ⇒ Mettre le support visuel présentant définitions en lien avec les dix attitudes professionnelles sur les deux écrans projetés. (Powerpoint)
- ⇒ Répondre aux questions des étudiants en lien avec les dix attitudes professionnelles ciblées.
- ⇒ Présenter brièvement comment une attitude professionnelle peut se développer et s'intégrer à l'aide du support visuel prévu à cet effet. Expliquer concrètement et de façon accessible comment une attitude professionnelle peut s'intégrer, s'ils le veulent (inspiré de Henri Boudreault, UQAM)
- ⇒ Répondre aux questions des étudiants en lien avec cette partie d'activité.

<b>Définitions des neuf attitudes professionnelles ciblées (Session 1)</b>	
<b>Catégorie « Maîtrise de soi »</b>	
<b>Acceptation de la critique</b>	⇒ Être capable de recevoir des commentaires et des remarques dans le but d'améliorer son travail.
<b>Imputabilité</b>	⇒ Être responsable de ses actions et assumer les conséquences de celles-ci.
<b>Catégorie « Relation avec les autres »</b>	
<b>Ouverture d'esprit</b>	⇒ Manifester de l'empathie et faire preuve de tolérance, envers les idées ou comportements qui diffèrent en partie ou totalement des siens.
<b>Politesse</b>	⇒ Utiliser les bonnes manières et adopter un comportement respectueux dans sa façon d'agir et de parler.
<b>Diplomatie</b>	⇒ Agir avec tact et être habile dans le choix des mots utilisés dans une situation donnée, parfois difficile.
<b>Esprit d'équipe</b>	⇒ Travailler avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts.
<b>Catégorie « Autonomie dans la tâche »</b>	
<b>Assiduité</b>	⇒ Faire preuve de présence active régulière et soutenue à l'endroit où l'on a des obligations à remplir.
<b>Respect des règles</b>	⇒ Tenir compte des prescriptions, de la réglementation, des procédures administratives et des règles de fonctionnement.
<b>Ponctualité</b>	⇒ S'organiser pour arriver à l'heure ou quelques minutes à l'avance lors d'un rendez-vous ou d'un engagement.
<b>Catégorie « Professionnalisme »</b>	
<b>Tenue professionnelle</b>	⇒ Adopter la tenue générale et le décorum conformes aux règles de la profession.

**ANNEXE K**  
**JOURNAL RÉFLEXIF**



## Consignes pour l'enseignant

**Durée :** environ 10 minutes

**Objectif :** Poser un regard réflexif sur ses propres réactions et comportements observables en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées.

- ⇒ Présenter le devoir aux étudiants en le regardant avec eux. Il s'agit en fait d'un journal réflexif où ils consigneront leurs réflexions en lien avec les dix attitudes enseignées dans le cours d'aujourd'hui. Le cours d'aujourd'hui a permis d'amorcer cette réflexion et ce journal permettra d'approfondir celle-ci afin d'amener le développement et l'intégration de ces dix attitudes professionnelles chez les étudiants.
- ⇒ Présenter la pratique réflexive à l'intérieur du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb<sup>6</sup> simplifié (inspiré du document préparé par François Guillemette<sup>7</sup>, UQTR). Expliquer aux étudiantes et aux étudiants dans un vocabulaire accessible afin qu'ils comprennent le sens des questions posées à l'intérieur du journal réflexif.

**Voie plus technologique :** La présentation du journal réflexif pourrait être faite en utilisant un logiciel de présentation comme PowerPoint. Le journal pourrait être complété directement à l'ordinateur en utilisant un logiciel de traitement de texte.

**Voie moins technologique :** Chacune des étudiantes et chacun des étudiants pourrait aussi avoir une copie papier du journal réflexif pour la présentation. Le journal réflexif pourrait être complété directement sur la copie papier.

(Sur la page suivante, vous trouverez un exemple du journal réflexif en lien avec une attitude professionnelle)

---

<sup>6</sup> Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

<sup>7</sup> Guillemette, F. (2012). *Programme d'accompagnement pédagogique*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

## Devoir

Nom : \_\_\_\_\_

### Consignes pour les étudiants

En lien avec chacune des attitudes professionnelles vues dans le cours d'aujourd'hui, réponds aux questions suivantes, honnêtement en te référant à tes connaissances et à tes expériences.

Ce devoir complété est à remettre : \_\_\_\_\_.

### Maîtrise de soi - Acceptation de la critique :

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris un comportement que tu as adopté et que tu considères adéquat à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu adoptais ce comportement ?

4. Sur quoi t'es-tu basé pour te comporter de cette façon ? (À quoi t'es-tu référé ? À quoi as-tu pensé ?)

5. Que comptes-tu faire pour en apprendre davantage à propos de comment agir dans une telle situation ou dans des situations semblables ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?



**ANNEXE L**  
**GRILLE D'AUTOÉVALUATION ET D'ÉVALUATION**



Nom de l'étudiant(e) :					
Attitudes professionnelles	Comportements attendus	Jamais	À l'occasion	Souvent	Toujours
<b>Catégorie « Maîtrise de soi »</b>					
<b>Acceptation de la critique</b>	Est à l'écoute				
	Garde son calme (se domine, se contrôle)				
	Manifeste une attitude positive				
<b>Imputabilité</b>	Respecte ses engagements				
	Reconnaît sa responsabilité				
	Compose avec les conséquences				
<b>Catégorie « Relation avec les autres »</b>					
<b>Ouverture d'esprit</b>	Respecte les différences (fait preuve de tolérance)				
	Fait preuve d'empathie				
<b>Politesse</b>	Intègre des formules de politesse dans son vocabulaire				
	Utilise un langage approprié et respectueux				
	Adopte une posture appropriée				
	Adopte un comportement respectueux en lien avec le matériel et les lieux				
<b>Diplomatie</b>	S'exprime de façon respectueuse				
	Choisit les bons mots				
	Nuance ses propos				
<b>Esprit d'équipe</b>	Travaille avec les autres de manière solidaire				
	Contribue au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts				
<b>Catégorie « Autonomie dans la tâche »</b>					
<b>Assiduité</b>	S'investit dans la tâche				
	Travaille de façon constante				
<b>Respect des règles</b>	Respecte les règles (procédures, réglementation, ...)				
<b>Ponctualité</b>	Est à l'heure au bon endroit au bon moment				
	Respecte les échéances				
<b>Attitudes professionnelles</b>	<b>Comportements attendus</b>	<b>Jamais</b>	<b>À l'occasion</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
<b>Catégorie « Professionnalisme »</b>					
<b>Tenue professionnelle</b>	Adopte une tenue soignée				
	Respecte le code vestimentaire				

**Rétroaction en lien avec l'évaluation des attitudes professionnelles ciblées :****Pistes d'amélioration en lien avec les attitudes professionnelles ciblées :**

**Signature :** \_\_\_\_\_

**ANNEXE M**  
**GRILLE INTÉGRATRICE ET SOMMATIVE POUR L'ÉVALUATION**  
**DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES CIBLÉES EN**  
**COMMERCIALISATION DE LA MODE**



**Nom de l'étudiant(e) :**

<b>Absence de maîtrise</b>	<b>Maîtrise insuffisante</b>	<b>Maîtrise minimale</b>	<b>Maîtrise satisfaisante</b>	<b>Excellente maîtrise</b>
<b>0 point</b>	<b>1 à 5 points</b>	<b>6 points</b>	<b>7 à 9 points</b>	<b>10 points</b>
<b>0</b>	<b>1 – 2 – 3 – 4 - 5</b>	<b>6</b>	<b>7 – 8 - 9</b>	<b>10</b>
L'étudiant(e) semble se sentir peu ou pas concerné(e) par l'intégration d'attitudes professionnelles. Ses comportements démontrés ne sont jamais appropriés.	L'étudiant(e) démontre peu d'intégration des attitudes professionnelles ciblées. Ses comportements démontrés sont appropriés à l'occasion.	L'étudiant(e) démontre une intégration partielle des attitudes professionnelles ciblées. Ses comportements démontrés sont souvent appropriés.	L'étudiant(e) démontre une intégration satisfaisante des attitudes professionnelles ciblées. Ses comportements démontrés sont presque toujours appropriés.	L'étudiant(e) démontre une réelle intégration des attitudes professionnelles ciblées. Ses comportements démontrés sont toujours appropriés.

**Rétroaction en lien avec l'évaluation des attitudes professionnelles ciblées :**

**Pistes d'amélioration en lien avec les attitudes professionnelles ciblées :**

**Signature :** \_\_\_\_\_

**ANNEXE N**  
**DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**  
**AJUSTÉE DANS LE PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA**  
**MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE**



Catégories d'attitudes professionnelles	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5 (été)	Session 6 (PFE)
<b>Maîtrise de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation de la critique</li> <li>• Imputabilité</li> </ul>	Mêmes que session 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du stress</li> <li>• Maîtrise de soi</li> </ul>	Toutes	Toutes	Toutes
<b>Relation avec les autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomatie</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Politesse</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des autres</li> </ul>			
<b>Autonomie dans la tâche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Ponctualité</li> <li>• Respect des règles</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Efficacité</li> </ul>			
<b>Professionalisme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenue professionnelle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression orale et écrite/Communication</li> <li>• Jugement/Sens critique</li> </ul>			
<b>Leadership</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership</li> </ul>			
<b>Enseignement - Apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement soutenu par le cours <i>Initiation à la profession</i> (Mises en situation + mise en application)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Journal réflexif (choix d'une ou deux attitudes professionnelles)</li> <li>• Principalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement soutenu par le cours <i>Relations professionnelles</i> (Jeux de rôles + mise en application)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Journal réflexif (choix d'une ou deux attitudes professionnelles)</li> <li>• Principalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en application</li> <li>• Bilan à l'intérieur du projet de fin d'études</li> <li>• Principalement soutenu par le cours <i>Projet de</i></li> </ul>

		soutenu par le cours <b>Stratégies de vente</b>		soutenu par le cours <b>Organisation d'événements</b>		<b>fin d'études</b>
<b>Apprentissage - Intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> et <i>Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> et <i>Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> et <i>Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lien avec enseignements -apprentissage réalisés dans le cours <i>Initiation à la profession</i> et <i>Relations professionnelles</i> + grille autoévaluation</li> </ul>
<b>Évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Initiation à la profession</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Initiation à la profession</i>) vers la fin de la session</li> <li>Première grille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Stratégies de vente</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Stratégies de vente</i>) vers la fin de la session</li> <li>Première grille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Relations professionnelles</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (<i>Relations professionnelles</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Organisation d'événements</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Organisation d'événements</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rien pour le moment, car session intensive très courte.</li> <li>Si les professeurs se rendent compte d'un manque au niveau des attitudes professionnelles, ils pourraient cependant revenir avec la deuxième grille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formative (cours <i>Projet de fin d'études</i>) vers la mi-session</li> <li>Sommative (cours <i>Projet de fin d'études</i>) vers la fin de la session</li> <li>Deuxième grille + grille intégratrice</li> </ul>

