

JOCELYN ROSS

**L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION
D'UNE ATTITUDE FAVORABLE À LA COMMUNICATION
EN TECHNIQUES POLICIÈRES**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de L'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

FACULTÉ DE PSYCHOPÉDAGOGIE
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2009

Résumé

Cette recherche présente un devis d'enseignement d'un « savoir être » et ses effets sur les apprentissages d'étudiants en première année de formation collégiale en Techniques policières. Après avoir défini le cadre conceptuel relié à la communication et celui relié au domaine affectif selon l'approche par compétences, nous présentons les stratégies d'enseignement et les modes d'évaluation, appliqués dans un cours de 45 heures, visant l'acquisition d'une attitude favorisant la création d'une saine communication. à la suite de la passation d'un questionnaire administré à 43 étudiants, avant et après les apprentissages, une analyse comparative des résultats est effectuée sur la manière de s'exprimer, la manière de communiquer dans les relations personnelles et dans la vie courante, la manière de communiquer en situation conflictuelle où l'étudiant est impliqué ou non. Nous constatons qu'il est possible à l'intérieur d'un cours de formation collégiale de modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	iii
Avant-propos	vi
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	ix
Liste des annexes.....	x
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique	3
1.1 Le contexte de la recherche.....	3
1.1.1 L’histoire de la police québécoise	4
1.1.2 La formation collégiale au Québec.....	6
1.1.3 Formation et actualisation du programme de Techniques policières au niveau collégial	8
1.1.4 L’enseignement et l’évaluation d’une attitude	10
1.1.5 La recherche dans le domaine policier	12
1.2 Le problème de recherche	13
1.2.1 Le peu de recherche sur la formation policière	14
1.2.2 Les attentes de la société à l’égard du travail policier	15
1.2.3 La difficulté de l’enseignement et l’évaluation dans le domaine affectif.....	16
1.2.4 La diversité des situations de communication lors d’interventions policières ..	18
1.3 L’objectif de la recherche.....	19
Chapitre 2 Cadre de référence	21
2.1 Le cadre de référence	21
2.1.1 Cadre conceptuel relié à la communication.....	21
2.1.1.1 Définition de la communication	21
2.1.1.2 La compétence de communication	27
2.1.1.3 La compétence de communication et la formation policière.....	28
2.1.2 Cadre conceptuel relié à l’enseignement et à l’évaluation d’une attitude	31
2.1.2.1 Les habiletés professionnelles d’ordre socioaffectif	32
2.1.2.2 La taxonomie de Krathwohl et al.	34

2.1.2.3	L'enseignement des attitudes dans les années 1980-1990.....	39
2.1.2.4	Définition de notions reliées au domaine affectif.....	39
2.1.2.5	Relation entre les notions reliées au domaine affectif.....	46
2.1.2.6	L'apprentissage et la modification d'une attitude	49
2.1.2	L'enseignement des attitudes selon l'approche par compétence.....	52
2.1.3	L'enseignement des attitudes au niveau collégial	54
2.1.5	L'évaluation des attitudes selon l'approche par compétence	62
Chapitre 3 Méthode de recherche.....		68
3.1	La méthodologie de la recherche	68
3.1.1	Identification des caractéristiques des étudiants.....	68
3.1.2	Présentation du cours Techniques de base de la communication.....	69
3.1.3	Déroulement du cours et des évaluations	70
3.1.3.1	L'apprentissage des notions reliées à la communication.....	71
3.1.3.2	La mise en pratique des techniques d'écoute et d'expression	72
3.1.3.3	La prise de conscience par l'étudiant de sa façon de communiquer	73
3.1.3.4	L'entrevue orale finale.....	74
3.1.4	Présentation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	75
3.1.4.1	Les stratégies reliées à la dynamique de groupe	76
3.1.4.2	Les stratégies reliées à l'acquisition de la compétence	78
3.1.4.3	Les stratégies reliées à la conscientisation de ses comportements et attitudes	81
3.1.5	Présentation de l'instrument de mesure.....	83
3.1.5.1	Avantages du questionnaire.....	84
3.1.5.2	Désavantages du questionnaire.....	85
3.1.5.3	Élaboration du questionnaire	85
3.1.5.4	Description du questionnaire	86
3.1.5.5	La passation du questionnaire	88
Chapitre 4 Analyse des résultats et interprétation des effets de notre enseignement sur le changement d'attitude.....		89
4.1	L'analyse des résultats d'août 2007 et de novembre 2007.....	89
4.1.1	L'annulation de huit affirmations	90
4.1.2	Analyse de la manière de communiquer.....	93

4.1.2.1	Manière de communiquer dans les relations personnelles	93
4.1.2.2	Manière de s'exprimer dans diverses situations	95
4.1.2.3	Manière de communiquer dans la vie courante	99
4.1.2.4	Variation dans la manière de communiquer selon le contexte	103
4.1.3	Analyse de la manière de communiquer en situation conflictuelle	109
4.1.3.1	Manière de communiquer en situation conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué	110
4.1.3.2	Variation dans la manière de communiquer en situation conflictuelle selon l'implication ou non de l'étudiant	118
4.1.4	Analyse du style de communication selon le contexte	122
4.1.4.1	Style de communication lors d'un conflit.....	123
4.1.4.2	Style de communication selon le contexte conflictuelle	124
4.1.5	Analyse des questions à développement.....	127
4.1.5.1	L'élément le plus marquant dans l'apprentissage des étudiants	127
4.1.5.2	La modification de la manière de communiquer des étudiants	129
4.1.5.2.1	La communication et ses composantes	130
4.1.5.2.2	Techniques d'écoute et d'expression	131
4.1.5.2.3	Évaluation de sa communication.....	131
Conclusion		134
Références bibliographiques.....		141

AVANT-PROPOS

L'auteur tient à remercier la direction des études du Collège François-Xavier-Garneau qui a permis la réalisation de cette recherche dans un cours de formation collégiale ayant pour but de développer chez les aspirants policiers une attitude positive à la création d'un climat favorable à la communication. L'auteur souligne la patience et l'empathie, tout au long de ce projet, de sa conjointe Doris et de ses cinq enfants : Audrey, Lindsay, Kate, Keven et Karen. L'auteur remercie Monsieur Denis Jeffrey, directeur de recherche, pour son accompagnement au moment propice, son dynamisme, ses conseils avisés et le plaisir de sa conversation. Finalement, l'auteur adresse un merci sincère aux 45 étudiants qui lui ont permis, par leur approbation, leur vivacité, leur curiosité intellectuelle, leur motivation à apprendre et à communiquer en contexte d'autorité, la réalisation de ce mémoire.

Liste des tableaux

Tableau II – 1 Objectif de l’enseignement de la communication	31
Tableau II – 2 Taxonomie du domaine affectif de Krathwohl <i>et al.</i>	38
Tableau II – 3 Les trois constituants d’une valeur	41
Tableau II – 1 Objectif de l’enseignement de la communication	31
Tableau II – 2 Taxonomie du domaine affectif de Krathwohl <i>et al.</i>	38
Tableau II – 3 Les trois constituants d’une valeur	41
Tableau II - 4 Les éléments d’un plan de formation par compétences	56
Tableau II - 5 Les composantes du modèle enseignement apprentissage d’habiletés d’ordre socioaffectif	58
Tableau IV -1 Les données statistiques des huit affirmations rejetées de l’analyse en pourcentage selon le groupe d’âge	92
Tableau IV - 2 Manière de communiquer des étudiants dans leurs relations interpersonnelles en pourcentage par groupe d’âge	96
Tableau IV - 3 Manière de s’exprimer des étudiants avec diverses personnes et contextes variés en pourcentage par groupe d’âge	96
Tableau IV - 4 Manière de communiquer des étudiants dans des situations de la vie courante en pourcentage par groupe d’âge	101
Tableau IV - 5 Variation générale dans la manière de communiquer selon le contexte des étudiants en pourcentage	104
Tableau IV - 6 Variation dans la manière d’écouter, de vérifier et de s’exprimer selon le contexte des étudiants en pourcentage	105
Tableau IV - 7 Variation dans la manière de tenir compte de l’autre selon le contexte des étudiants en pourcentage par groupe d’âge	107
Tableau IV - 8 Variation dans la manière de concrétiser la communication des étudiants selon le contexte en pourcentage	108
Tableau IV - 9 Variation dans la manière de s’exprimer en situation de communication conflictuelle sans implication des étudiants en pourcentage par groupe d’âge.....	111
Tableau IV - 10 Variation dans la manière de tenir compte de l’autre et de contrôler la situation sans implication des étudiants en pourcentage par groupe d’âge	117
Tableau IV - 11 Variation générale dans la manière de communiquer en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage.....	118

Tableau IV - 12 Variation dans la manière de s'exprimer en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage.....	120
Tableau IV - 13 Variation dans la manière de tenir compte de l'autre en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage.....	121
Tableau IV - 14 Variation dans la manière de contrôler la situation lors de situations de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage.....	122
Tableau IV - 15 Variation du style de communication lors de conflits en pourcentage par groupe d'âge	123
Tableau IV - 16 Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants en situation conflictuelle au restaurant en pourcentage par groupe d'âge	125
Tableau IV - 17 Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants en situation conflictuelle avec un ami en pourcentage par groupe d'âge	125
Tableau IV - 18 Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants en situation conflictuelle avec un voisin en pourcentage par groupe d'âge.....	126
Tableau IV - 19 Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants en situation conflictuelle au travail en pourcentage par groupe d'âge.....	127

Liste des figures

Figure II - I	Tableau synthèse du processus de la communication et de ses filtres	26
Figure II - 2	La dynamique du développement affectif selon Bujold	46
Figure II - 3	Modèle de la relation Attitude Comportement Habitude de Grisé et Trottier	49
Figure II- 4	Les étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier.....	60

Liste des annexes

Annexe 1	Lettre d'autorisation distribuée aux étudiants.....	147
Annexe 2	Le tableau synthèse de la communication	148
Annexe 3	Liste des compétences de la formation spécifique en Techniques policières.	149
Annexe 4	Plan cadre du cours <i>Techniques de base de la communication</i> en Techniques policières 310-A0	151
Annexe 5	Questionnaire sur la communication distribué en août 2007	155
Annexe 6	Questionnaire sur la communication distribué en novembre 2007	159
Annexe 7	Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué avant le cours <i>Techniques de base de la communication</i> par groupe d'âge	163
Annexe 8	Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué après le cours <i>Techniques de base de la communication</i> par groupe d'âge	167
Annexe 9	Compilation des réponses des étudiants au questionnaire distribué avant et après le cours <i>Techniques de base de la communication</i> par groupe d'âge en nombre et en pourcentage.....	171
Annexe 10	Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué avant et après le cours <i>Techniques de base de la communication</i> par groupe d'âge lors de conflits	175
Annexe 11	Réponses aux deux questions à développement par groupe d'âge	177
Annexe 12	Le processus d'admission en Techniques policières	181

INTRODUCTION

Le devoir d'un policier est d'assurer le maintien de la paix, de l'ordre et de la sécurité publique, de prévenir le crime, les infractions, de rechercher et de mettre en arrestation les auteurs de délits. Cette tâche préventive ou répressive, dépendamment des circonstances, s'effectue en constante interaction avec les gens et dans des contextes variés. Ainsi dans plusieurs interventions policières, le policier doit entrer en communication avec des individus, bien souvent dans un climat de conflit et de tension, pour parvenir à bien comprendre et à bien se faire comprendre afin de régler la situation le plus efficacement possible. Il importe donc, pour le policier, d'établir un climat favorable à la communication. Cela demande la maîtrise des techniques communicatives, mais aussi la présence d'attitudes qui favorisent une saine communication peu importe les circonstances.

Le défi d'une communication appropriée est d'autant plus grand qu'au début de sa carrière, le policier doit accepter d'apprendre à en maîtriser les techniques essentielles et de développer les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif qui y sont reliées. Ainsi dès l'admission des aspirants policiers dans le programme collégial de Techniques policières, l'apprentissage de ces techniques et le développement d'attitudes favorables à la communication débutent. Un cours de communication de quarante-cinq heures est dévolu exclusivement à cet apprentissage.

Dans le but d'évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement et les effets de cet enseignement sur les étudiants du cours de communication en Techniques policières, nous désirons savoir si les activités d'apprentissage permettent aux futurs policiers d'acquérir des attitudes qui favorisent la communication dans une intervention policière. Dans le programme de Techniques policières, nous considérons que l'acquisition d'attitudes favorables à la communication s'observant par la présence d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif est conditionnelle à la poursuite des études. Par conséquent, un étudiant qui échoue ce cours ne pourrait poursuivre son diplôme. C'est dire l'importance accordée à ces habiletés dans la communication professionnelle.

Pour notre mémoire, nous nous proposons de : 1. mieux comprendre le processus d'acquisition et d'évaluation d'attitudes favorables à la communication en contexte de pratique professionnelle, 2. de mesurer et d'analyser les effets de notre enseignement, dans le cours de communication, sur l'acquisition de l'habileté professionnelle facilitant la création d'un climat favorable à la communication lors d'interventions policières chez les étudiants.

CHAPITRE 1

Problématique

Ce chapitre a pour objectif de présenter le contexte ayant mené la rédaction de ce mémoire. Nous abordons un compte rendu chronologique de la formation policière québécoise, du développement de la formation collégiale et de l'enseignement des attitudes. Par la suite, nous présentons quatre aspects problématiques reliés à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes dans la formation policière au Québec. À la suite de ces constats, nous présentons l'objectif général de la recherche.

1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Depuis la fin des années 1960, la majorité des personnes voulant devenir policier patrouilleur doivent réussir au préalable le programme de formation collégiale en Techniques policières pour être ensuite admises dans le programme de formation initiale à l'École nationale de police du Québec. Au fil de ses trente ans, le programme de formation policière s'est transformé au gré de l'évolution des Collèges d'enseignement général et professionnel communément appelé cégep, de la transformation de l'Institut de police en École nationale de police du Québec et en fonction des modifications de la tâche de policier patrouilleur. Parallèlement à ces transformations, les stratégies d'enseignement se sont modifiées sous l'influence de la recherche et de la pratique. Les programmes de formation collégiale sont élaborés par compétences, ce qui engage l'évaluation de ces dernières par le biais de critères de performance. Les critères de performance en lien avec le savoir et le savoir-faire s'évaluent précisément, mais il en est autrement pour la certification des compétences reliées au savoir-être, c'est-à-dire les attitudes. Comment enseigner et évaluer une de ces compétences qui est la capacité de bien communiquer? Compétence que le policier patrouilleur doit maîtriser dans toutes ses interventions professionnelles. Nous situons ce mémoire dans le contexte que nous présentons dans les pages suivantes. Il sera aussi question de l'histoire québécoise de la fonction policière et du recrutement de ses membres, de l'évolution des cégeps et de la formation collégiale en Techniques policières, de l'actualisation périodique de la formation policière à la réalité du milieu de travail, de la

situation québécoise de l'enseignement, de l'évaluation d'une attitude et de la volonté du milieu d'accroître la recherche dans le domaine policier.

1.1.1 L'histoire de la police québécoise

Au fil de l'histoire du Québec, les fonctions policières ont évolué tout comme le processus de sélection des futurs policiers et la formation. La chronologie des événements que nous présentons ici provient de Brodeur (2003). Dès 1787, la fonction de constable fut créée, mais la sélection des candidats s'effectuait arbitrairement. En 1838, sous le règne de Lord Durham, la fonction de policier fut créée. Cette police de style paramilitaire avait le mandat de contrôler les insurrections dans les grandes villes, Québec et Montréal en particulier.

En 1843, le gouvernement dissout ce style de police pour former des polices urbaines sous la direction des grandes municipalités. Dans les autres municipalités, la fonction de constable continue avec sa sélection arbitraire des candidats. En 1869, une police provinciale est créée, puis abolie en 1878 parce que les municipalités trouvent trop dispendieuse l'utilisation de cette police pour les services qu'elles rendent à la population.

En 1884, le gouvernement du Québec constitue de nouveau la Police provinciale afin de surveiller les édifices parlementaires et d'effectuer des enquêtes. Dès le début du XX^e siècle, l'avènement de l'automobile, la contrebande d'alcool, l'apparition des maisons de jeux et la prolifération de la prostitution entraînent l'augmentation des attentes envers les interventions policières.

En 1918, un système d'examen et d'évaluation continue est mis en place pour circonscrire les conditions de sélection et de promotion des policiers. On veut minimiser l'arbitraire des sélections ayant entraîné la présence dans les corps policiers d'individus ayant des attitudes non conformes aux attentes du gouvernement et de la société. En 1937, la loi du cadenas statuée en réaction à la peur du communisme, l'influence de la religion catholique et l'ère de Duplessis augmentent le pouvoir de la Police provinciale. Cette situation demeure jusqu'à la révolution tranquille au début des années 1960. En mars 1961, un premier contingent de recrues de la police provinciale est admis à l'École de police du

Québec appelée communément l'Université Poupart à Montréal. Le 27 avril 1961, la Loi sur la Sûreté provinciale du Québec est sanctionnée. Cette loi officialise diverses tâches et fonctions policières.

La création du Front de libération du Québec en 1963 et la revendication de plusieurs attentats à la bombe poussent le gouvernement à revoir le mandat et les activités des institutions policières. En 1968, la Loi de police définit le domaine des compétences policières et son mandat de maintien de la paix, de l'ordre et de la sécurité publique au Québec. La Sûreté (ou Police) provinciale devient la Sûreté du Québec. Cette loi entraîne la fermeture de l'École de police du Québec et la création de l'Institut de police du Québec en 1969. Le 16 juin 1969, cette nouvelle école de formation policière accueille son premier contingent de policiers municipaux et de la Sûreté du Québec.

Pendant une trentaine d'années, des ajustements ont été apportés tant au niveau de la formation policière que de leurs fonctions. En 2000, la Loi sur la police remplace la Loi de police. Cette loi contrebalance le modèle de police réactive par la valorisation de la police communautaire avec ses quatre volets : rapprochement avec le citoyen devenant des co-acteurs de la sécurité, intervention policière orientée vers la résolution de problèmes, partenariat avec les ressources institutionnelles et communautaires, et le renforcement des actions préventives aux sources même de la délinquance. Cette valorisation vient officialiser diverses interventions communautaires appliquées par les corps de police depuis les années 1970 et s'intensifiant au fil des ans.

En 2001, cette loi intègre la loi sur l'organisation policière avec ses six niveaux de services offerts par les divers corps de police en fonction de la population desservie et de la complexité des opérations policières en réaction à la spécialisation de certaines activités criminelles. Le gouvernement cherche un équilibre entre la capacité financière variable des municipalités et les attentes de la société en matière de protection civile.

Depuis le Traité de Paris et l'application du système judiciaire anglais en 1763, la société canadienne-française a toujours veillé à la protection des individus. Au fil des événements économiques et politiques, le processus de sélection, de formation et la fonction de policiers se sont modifiés pour répondre aux nouvelles attentes des citoyens.

L'augmentation des compétences policières amène aussi ses défis. Le policier est appelé à améliorer la qualité de ses comportements lors de ses interventions, à les adapter au multiculturalisme québécois et à être au service des citoyens tout en assurant leur protection.

1.1.2 La formation collégiale au Québec

Parallèlement à la réorganisation de la fonction policière, le gouvernement a cherché à améliorer la formation policière initiale et continue par la création d'une École nationale de police, mais aussi par une formation préalable au niveau collégial appelée Techniques policières.

Au début des années 1960, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec fut créée. Communément appelée la commission Parent, elle déposa son rapport en trois parties. Dans la première partie déposée en avril 1963, le rapport Parent propose la création du Ministère de l'éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. En novembre 1964, la deuxième partie du rapport présente un projet de nouvelles structures de l'enseignement privilégiant un enseignement centré sur l'enfant et une pédagogie active. Cet enseignement se voulant unificateur culturellement comme le mentionne Guy Rocher, ex-commissaire de la commission Parent.

Il était issu de l'observation de la diversité des talents et des intérêts chez les jeunes, de la préoccupation de ne pas enfermer ceux-ci dans des choix d'orientation prématurés et définitifs, d'assurer à tous une solide formation de base et une culture générale, en vue d'une unité culturelle et spirituelle... faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. (Rocher, 2006 : 10)

À la suite des conclusions du rapport Parent, les douze premiers collèges d'enseignement général et professionnel communément appelé cégeps furent créés en 1967. Cette entité unique au Québec amène les étudiants issus du secondaire à acquérir une formation générale les préparant à des études universitaires. L'enseignement collégial a aussi un mandat de formation technique en lien constant avec le marché du travail. C'est dans ce secteur d'activité que s'insère la formation en Techniques policières.

L'enseignement collégial se développe depuis une quarantaine d'années. En 2006, nous dénombrons près d'une cinquantaine de cégeps. Le gouvernement procède à

l'évaluation de l'enseignement collégial à quelques occasions : *L'enseignement supérieur, pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle* en 1992, les *États généraux sur l'éducation* en 1996. Au collégial, est publié le rapport *L'orientation au coeur de la réussite*. Une réforme est entreprise au niveau collégial en 1993 pour privilégier l'approche programme qui décentralise la plupart des responsabilités de gestion aux cégeps. Les *États généraux sur l'éducation* en 1996 repositionnent les cégeps dans le système d'éducation et amorcent des réformes au niveau primaire-secondaire en 1997 et secondaire en 2004. En 2002, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial présente son évaluation de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. En juillet 2003, *Le Renouveau de l'enseignement collégial* officialise la mission du cégep sur les programmes de formation et lui confère le statut d'établissement d'enseignement supérieur.

Il ressort de ces écrits que l'enseignement collégial est une réalité particulière au Québec, périodiquement remise en question, mais qu'elle a sa place dans notre système d'enseignement. Le secteur de la formation technique semble répondre aux besoins de la société québécoise.

Avec le recul du temps, l'ensemble des observateurs considère l'enseignement technique comme un fleuron du système d'enseignement québécois. Par la diversité des programmes offerts et l'importance de ses effectifs, la formation technique a contribué de façon significative à répondre aux besoins en main-d'œuvre spécialisée pour le Québec. (Boisvert, Lacoursière, Lallier, 2006 : 83)

Les cégeps ont un rôle social de transmission de l'héritage culturel et des valeurs fondamentales de notre société aux étudiants qui les fréquentent. Les enseignants sont des spécialistes de leur domaine et la dimension relationnelle y est très importante. La pédagogie devient un défi majeur de l'enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992).

Il appert que les cégeps doivent rendre des comptes de manière efficace et répondre aux attentes de la société; attentes qui se modifient au fil du temps. La conjoncture internationale démontre l'accroissement de la mondialisation et la valorisation de la société du savoir. La mondialisation amène une hausse des qualifications, une mobilité accrue de la main-d'œuvre et l'apprentissage d'une troisième langue. La société du savoir engendre une

pression à la hausse sur le niveau de scolarité, le développement de compétences axées sur la résolution de problèmes, la communication et le travail en équipe dans des contextes multiculturels.

Le profil des étudiants modifie la conjoncture québécoise. Par exemple, le rapport des jeunes avec l'école a changé. L'école est une préoccupation parmi d'autres pour les jeunes (Conseil supérieur de l'Éducation, 2002). Plus de la moitié des jeunes occupent un emploi ou en ont occupé un pendant leurs études nonobstant leur travail d'été (Gagnon et Hémond, 2002).

Le plan de développement du réseau collégial public de la Fédération des cégeps (2003) présente diverses attentes de la société québécoise, dont les deux suivantes. Premièrement, offrir une réponse adaptée aux besoins de formation supérieure du jeune et d'adulte en resserrant les liens avec le marché du travail par des révisions régulières selon une approche par compétences. Il importe aux enseignants de choisir les activités d'apprentissage les plus efficaces pour atteindre les compétences attendues. Deuxièmement, offrir un milieu éducatif de qualité à l'étudiant pour favoriser sa réussite, stimuler son développement personnel et social et soutenir sa quête d'identité.

L'enseignement collégial évolue au fil des réformes tout comme les organisations policières. Dans les deux cas, la nécessité pour ces deux organismes de répondre aux attentes des citoyens amène une actualisation de leur mission et des objectifs s'y rattachant. La formation collégiale en Techniques policières s'actualise en conformité avec ces ajustements.

1.1.3 Formation et actualisation du programme de Techniques policières au niveau collégial

Pour devenir policier au Québec, il faut, pour la majorité des recrues, réussir la formation préalable en Techniques policières d'une durée de trois ans, puis la formation initiale à l'École nationale de police d'une durée de seize semaines. Par la suite, les organisations policières choisissent les recrues selon leurs critères respectifs. Afin de favoriser l'homogénéité des organisations policières, l'institution gouvernementale a sélectionné ce

mode de recrutement unique où tous les policiers débutent leur carrière comme policier patrouilleur. Le personnel civil s'adjoint à la police pour des fonctions connexes.

La formation préalable est dispensée dans onze cégeps répartis dans toutes les régions de la province. L'ensemble des cours de criminologie, de droit, de sociologie, de psychologie, d'interventions policières diverses ou inhérentes à la formation générale (français, philosophie, anglais, éducation physique et option) favorise l'apprentissage de diverses tâches policières selon l'approche par compétences.

Selon le profil de sortie élaboré en 1996 pour le programme Techniques policières du Collège François-Xavier-Garneau, six compétences intégratives doivent être acquises par l'étudiant : 1) établir une communication appropriée, 2) assumer un rôle social et communautaire, 3) travailler en équipe, 4) résoudre des problèmes, 5) gérer son stress et 6) démontrer des comportements conformes à l'éthique et à la déontologie policière.

Chacune de ces compétences est enseignée en tout ou en partie dans le cadre des vingt-cinq cours spécifiques au domaine policier et des sept cours en lien avec le domaine policier. La formation est complétée par onze cours de formation générale. Dans chacun des cours, les compétences sont divisées en sous-éléments assujettis à des critères de performance élaborés lors de l'actualisation du programme. Chacun des sous-éléments est divisé en objets d'apprentissage incluant le savoir théorique, le savoir procédural, les habiletés intellectuelles, les habiletés motrices et les attitudes¹.

Après l'obtention de son diplôme d'études collégiales, le diplômé peut travailler dans le domaine de la sécurité comme agent de sécurité, agent des services correctionnels, enquêteur sur les fraudes. La majorité des diplômés veulent toutefois devenir policier patrouilleur. Pour ce faire, ils doivent compléter leur formation à l'École nationale de police. Cette formation s'intitule la formation initiale. Durant les seize semaines de formation, l'aspirant policier sera appelé à intervenir pour près de la moitié de sa formation dans un milieu d'intervention simulé. Un poste de police-école est aménagé et géré comme un poste

¹ Voir en annexe la liste des compétences du programme, le plan cadre et le plan du cours de communication.

de police réel. L'aspirant policier doit se mobiliser et démontrer qu'il a intégré les diverses connaissances et habiletés acquises au collège et à l'École nationale de police en prévision de l'exercice des modes d'interventions policières québécois.

Les cinq compétences inscrites dans le programme de formation initiale² sont les suivantes : 1) patrouiller stratégiquement un secteur d'intervention, 2) intervenir lors de situations régulières, 3) intervenir lors de situations à risque, 4) intervenir lors de situations planifiées et 5) intégrer dans ses interventions policières les dimensions légale, méthodologique, technique (tir, conduite d'urgence, intervention physique), psychosociocommunautaire et éthique.

Tout au long de leur formation à l'ÉNP (École nationale de police), les aspirants policiers doivent montrer qu'ils ont acquis des valeurs professionnelles qui agiront tout au long de leur carrière comme principe directeur et les guideront vers le respect des codes d'éthique, de discipline et de déontologie. Ces valeurs fondamentales sont la discipline, l'esprit d'équipe, l'intégrité, le respect et le sens des responsabilités.

Pendant la durée de leur formation policière préalable et initiale, les aspirants policiers étudient les fondements théoriques et pratiques de la fonction policière québécoise les habilitant à intervenir en conformité avec les critères de performance établis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Aussi, ils doivent démontrer la présence d'attitudes en lien avec les valeurs prônées par les établissements d'enseignement, les organisations policières et la société.

1.1.4 L'enseignement et l'évaluation d'une attitude

L'enseignement des attitudes fait partie intégrante des programmes de formation collégiale, dont celui en Techniques policières. Les enseignants se préoccupent d'inclure cette réalité dans leur enseignement et cherchent des moyens pour l'évaluer objectivement.

L'apprentissage des attitudes est un champ de recherche dans le domaine de l'éducation. Nombre d'auteurs ont proposé des idées fortes intéressantes à cet égard. On a

² http://www.enpq.qc.ca/patgen_proforini.html

notamment mis en évidence que le mot « attitude » appartient au registre sémantique des mots valeur, besoin, émotion, perception, motivation, comportement, savoir-être et dimension affective (Bloom *et al.*, 1976; Gagné, 1976; Morissette et Gingras, 1989; Brien, 1991; Grisé et Trottier, 1997). On voit immédiatement la polysémie de ce mot. Puisque nous devons enseigner l'attitude à la communication, il est donc primordial que nous en donnions une définition fonctionnelle. Des taxonomies ont été développées par Krathwohl (1976) et Bujold (1982).

Que ce soit sous le vocable de l'enseignement fondé sur les objectifs où l'apprentissage est divisé en domaine cognitif, psychomoteur et affectif (Bloom *et al.*, 1976), de l'enseignement en lien avec la formation intégrale où il est divisé en savoir, savoir-faire et savoir-être (Le Breux, 1998) ou selon l'approche par compétences en savoirs théoriques, procéduraux, d'habiletés intellectuelles, motrices et d'attitudes, l'apprentissage des attitudes est au cœur des préoccupations des enseignants.

Un consensus apparaît dans l'analyse des écrits en lien avec la nécessité de référer à des taxonomies pour bien planifier l'enseignement et la difficulté d'évaluer directement l'acquisition d'une attitude (Grisé et Trottier, 1997).

En relation avec le développement de la pédagogie et de l'importance accordée aux attitudes, les enseignants cherchent des outils d'enseignement et d'évaluation des attitudes pouvant les soutenir dans leur pratique. Des programmes de formation technique collégial ou universitaire ayant des stages d'intervention dans le milieu de travail comme celui des soins infirmiers font l'objet de recherches (Lessard, 1984; Audette, 1985; Patenaude, 1998; Prud'homme Brisson, 1999; Phaneuf, 2002). Ces programmes élaborent des grilles permettant l'évaluation d'attitudes à la suite de l'observation des comportements des stagiaires.

Des auteurs québécois ont publié des ouvrages pouvant servir de références dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes pour les enseignants comme *Enseigner des attitudes* (Morissette et Gingras, 1989), *L'enseignement des attitudes* (Grisé et Trottier, 1997), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* (Scallon, 2004), *Développement des attitudes* (SÉBIQ, 2005) et *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement* (Tardif, 2006).

1.1.5 La recherche dans le domaine policier

Le domaine policier, par sa présence dans l'actualité quotidienne et son lien avec le contrôle social, est l'objet de diverses recherches de nature sociologique et de manière plus contributive criminologique (Brodeur, 2003). La fonction policière et plus particulièrement la manière dont certaines interventions policières se sont déroulées font aussi l'objet d'analyse. À cet égard, on peut lire le *Rapport d'enquête sur les relations entre les corps policiers et les minorités visibles et ethniques communément* appelé Rapport Bellemare rédigée en 1988, le Rapport Yaroski (1992), le Rapport Malouf (1994), le Rapport Thomas-sin (1994), *Rapport de la Commission d'enquête chargée de faire en quête sur la Sûreté du Québec* appelé Commission Poitras (1998). Nous constatons que la plupart de ces études ont une vision extérieure des organisations policières. La nouvelle réalité policière, suite à la valorisation du modèle de police communautaire par la Loi sur la police sanctionnée en 2000, est aussi l'objet d'analyse.

Cette Loi sur la police à l'article 28 crée une *Commission de formation et de recherche* au sein de l'École nationale de police. Cette Loi sur la police confie entre autres le mandat d'effectuer des échanges d'expertise avec des organismes étrangers et de se tenir informé de « l'évolution de la recherche dans le domaine de la formation policière, et en particulier de celle qui concerne l'adaptation de la formation aux besoins de la carrière policière et à ceux des organisations » (Loi sur la police, 2000, c. 12, art. 30). Le Centre d'intégration et de diffusion de la recherche en activités policières (CIDRAP) fut créé en 2001.

En continuité avec ce mandat, l'École nationale de police publie, depuis 2003, une revue *Police et société : les cahiers de la recherche en sécurité publique*. Dans le premier volume (CIDRAP, 2003), Marc Alain écrit un éditorial où il commente la recherche dans le milieu de la police, ses obstacles et par la suite effectue une recension des activités de recherche effectuées depuis 1997 dans les principales organisations policières et les ministères en relation avec la sécurité publique. Il effectue le constat suivant :

Malgré la prolifération de commissions d'enquêtes, de changements majeurs dans les organisations policières, telles l'implantation de la police communau-

taire et les fusions municipales, et compte tenu de l'intérêt que les médias et la population ont pour la fonction policière, la recherche en sécurité publique demeure relativement restreinte au Québec (2003 : 15).

En réponse à ce constat, une recherche longitudinale prévue sur 5 ans sous la direction de Marc Alain, *Étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois* (CIDRAP, 2004, 2006) est menée depuis 2003. Cette recherche couvre six thèmes : 1) l'image du métier et de l'administration policière, 2) police et société, 3) la police : mission et moyens, 4) la formation, 5) la loi, 6) votre perception des aspects éthiques du métier de policier.

C'est dans ce contexte et pour faire suite à cette volonté du CIDRAP de stimuler l'intérêt pour la recherche et de promouvoir un partage des connaissances dans le milieu policier que nous effectuons cette recherche sur l'enseignement et l'évaluation d'une attitude en lien avec la formation policière collégiale. Nous avons choisi parmi l'ensemble des attitudes (comme l'empathie, la collaboration, le respect, etc.) présentes dans l'action de communiquer, l'attitude d'établir et de conserver un climat favorable à la communication, élément de sous-compétence s'observant par la présence d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et se retrouvant aussi dans plusieurs autres professions. Nous espérons favoriser le transfert de ces connaissances dans divers programmes de formation.

1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Notre recherche porte sur l'attitude favorisant un sain climat de communication dans une situation d'interaction professionnelle. Notre préoccupation pour cette question de recherche découle de la prise de conscience, dans notre expérience d'enseignant, de quatre problématiques liées au domaine de la formation policière : 1) le peu de recherches sur la formation policière, 2) la hausse des attentes de la société pour le travail policier, 3) les difficultés liées à l'enseignement des attitudes et 4) la diversité des situations de communication lors d'interventions policières.

1.2.1 Le peu de recherche sur la formation policière

Nous partageons ce propos de Marc Alain (CIDRAP, 2003) sur la recherche en sécurité publique:

Il demeure que la recherche dans les domaines de l'intervention policière... est incontournable, absolument nécessaire. Pourquoi? Mais ne serait-ce que pour une simple raison : la police, comme organisme et institution sociale, est maintenant, que cela plaise ou non à certains, totalement indissociable de nos sociétés contemporaines. De l'impact parfois profond de l'action policière sur le corps social à cette ambivalence qui fait que les policiers doivent la plupart du temps intervenir auprès de protagonistes qui n'ont pas nécessairement envie de les voir intervenir, tout appelle le questionnement de la recherche (2003; 14).

Il en est de même pour la recherche axée sur la formation policière. En faisant abstraction du processus ministériel d'actualisation du programme de Techniques policières en 1996 qui, dans une de ses étapes, amène l'analyse de la situation de travail policier par divers intervenants provenant des milieux policiers et connexes à la police, Alain a recensé trois recherches (O'Reilly, 1977; Pauzé, 1989; Thomassin, 1991) antérieures aux modifications du programme par objectifs à l'approche par compétence en Techniques policières.

Depuis l'actualisation du programme en approche par compétences, mais selon nous, à la suite du mandat octroyé par la Loi sur la police sanctionnée en juin 2000 à L'École nationale de police du Québec de promouvoir la recherche policière, deux études ont été menées. Richard et Pacaud (2008) ont rédigé un rapport de recherche intitulé *Perceptions du travail policier : le point de vue d'étudiants en techniques policières*. Leur étude analyse la perception du travail policier selon les aspirants policiers au collégial. *L'étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois* effectuée par le CIDRAP (2006) analyse la modification de la perception des finissants à L'École nationale de police du Québec durant leurs cinq premières années comme policier patrouilleur. Notre recherche documentaire montre qu'aucune étude ne porte sur l'enseignement et l'évaluation des apprentissages lors de la formation policière.

1.2.2 Les attentes de la société à l'égard du travail policier

L'histoire de l'évolution de la fonction policière montre des ajustements, à l'aube de la Révolution tranquille, de sa mission et du processus de sélection des recrues. Dans les années 1970, une actualisation de la mission sociale de la police est rendue possible par la Loi de police. La formation policière débute au niveau collégial et se poursuit à l'Institut de police pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Dans les années 1990, des compétences auparavant enseignées à l'Institut de police sont transférées au secteur collégial et les étudiants obtiennent leur diplôme d'études collégiales à la fin de leurs trois années de formation dans les cégeps. Pour devenir policier-patrouilleur, ils doivent aller à l'Institut de police qui deviendra l'École nationale de police lors de la promulgation de la Loi sur la Police en 2000. Cette loi amène une réorganisation des organisations policières pour mieux répondre aux attentes sociales des citoyens, aux capacités financières des municipalités et à la nécessité d'optimiser des interventions policières pour contrebalancer la spécialisation de la criminalité.

[...] l'un des défis de l'institution policière est de reconsidérer les liens qu'elle établit avec la société civile, d'utiliser ses ressources humaines et technologiques à la seule fin d'améliorer la qualité de vie et de rétablir la confiance des contribuables en réduisant l'écart entre la demande sociale de sécurité et l'offre publique de sécurité (Chalom, 1998 : 141).

Cette réorganisation entraîne, trois ans plus tard, des ajustements au programme de formation policière. L'actualisation de la fonction policière hausse le niveau de compétences que les étudiants doivent acquérir.

[...] il y a surtout un savoir-être que tout patrouilleur doit développer quand il est question, par exemple, de l'accueil de victimes d'actes criminels, de la diligence dont on doit faire preuve dans le traitement des victimes ou des témoins de violence domestique ou encore dans la gestion des tensions intercommunautaires. Ces diverses problématiques nécessitent que les patrouilleurs, qui sont les premiers à se rendre sur les lieux à la suite d'un appel, soient capables d'écoute et d'empathie. Il y a là une pertinence à les informer et à les former dans la prise en charge des victimes et dans l'investigation de ces conflits ou de ces crimes. (Chalom, 1998 : 148-149)

De plus, les étudiants qui accèdent à la formation collégiale agissent différemment de leurs aînés. Comme enseignant, nous percevons une mouvance de certaines valeurs en

constatant certains comportements de nos étudiants. Par exemple, les comportements rattachés au respect traditionnel face à l'autorité sont peu présents. Aussi, les marques traditionnelles de respect à l'égard d'une personne qui leur est étrangère ne sont pas utilisées. Cela nous amène notamment à faire prendre conscience aux aspirants policiers de l'importance du vouvoiement afin de créer une distance professionnelle avec leur interlocuteur, distance importante à établir pour un policier afin de conserver une position de confiance et d'autorité. Nos étudiants vivent dans l'ère de la communication, mais les interactions sans intermédiaire technologique semblent se raréfier. Ils déambulent incognito avec leur iPod au milieu de la collectivité tout en communiquant avec cette même collectivité, sous un mode anonyme, par internet.

Un policier n'a pas à devenir un spécialiste de la communication, mais puisqu'il est régulièrement au cœur d'interactions sociales, il doit connaître les règles de base pour établir une communication respectueuse avec autrui. Nous ne vivons plus à l'époque où le policier impose son autorité uniquement par son uniforme et le pouvoir dont il est tributaire. Il faut aussi compter sur la force morale du policier pour s'attirer la confiance et le respect de la population. L'une des principales manifestations de cette force morale est sa capacité d'établir une saine communication dans une situation professionnelle. Cette capacité, pour nous, tient à l'apprentissage d'une attitude que nous nous efforçons d'enseigner aux futurs policiers.

En fait, les attentes de la société, la réorganisation des institutions policières, l'accroissement des compétences policières à acquérir pour la nouvelle génération de policiers soulèvent une préoccupation pour un enseignement de qualité du savoir, du savoir-faire et du savoir-être dont les habiletés de communication font partie.

1.2.3 La difficulté de l'enseignement et l'évaluation dans le domaine affectif

La formation collégiale s'est actualisée au gré des études et réformes dans le secteur de l'éducation. L'omniprésence de l'enseignement magistral a diminué au profit de nouvelles formules pédagogiques comme l'apprentissage par projet, les mises en situation, les jeux de rôle, l'expérimentation. La maîtrise par les étudiants accédant au niveau collégial

d'un savoir en lien avec l'utilisation des nouvelles technologies presse les enseignants à adapter leur pédagogie à cette réalité. Malgré ces modifications, l'enseignement d'un savoir théorique et procédural pose peu de problèmes aux enseignants.

Cela est différent pour l'enseignement dans le domaine affectif, du savoir-être et de la maîtrise d'habiletés d'ordre socioaffectif communément appelés attitude. La notion d'attitude est liée à la notion de valeur qui est en lien avec les normes d'une société. Ce ne sont pas tous les individus qui acquiescent aux normes de la société. Les valeurs qu'une société privilégie ne sont pas les mêmes que celles d'une autre société. Les valeurs qu'un individu privilégie ne sont pas les mêmes que celles d'un autre individu. Bujold (1982) mentionne que l'ordre hiérarchique des valeurs conditionne un premier niveau d'inférence dans le domaine affectif qui va dans un ordre logique formant un continuum allant des réactions de la personne jusqu'à ses actions.

La notion d'attitude est liée à la notion de comportement. Une attitude ne peut se mesurer directement, elle s'observe par le biais de comportement. Bujold (1982) définit les attitudes comme des prédispositions à agir qui se traduisent en mode d'action, c'est-à-dire que plus les comportements sont devenus des habitudes, plus ils tendent à témoigner de la présence des attitudes. Toutefois, un individu peut adopter un comportement démontrant la présence d'une attitude sans qu'il possède cette attitude.

L'enseignant a ses schèmes de valeurs qui se traduisent en attitudes favorables ou défavorables à l'égard d'une idée, d'un objet, d'une activité ou d'un individu. L'étudiant a aussi ses schèmes de valeur qui se traduisent en diverses attitudes et comportements. Que se passe-t-il lorsqu'un enseignant doit enseigner une attitude qu'il ne possède pas, mais qui est inscrite à son plan de cours? Comment l'enseignant peut-il s'assurer que l'étudiant possède l'attitude souhaitée si ce dernier peut démontrer des comportements liés à cette attitude sans y croire? Comment octroyer une note sur le niveau de maîtrise d'une attitude à l'intérieur d'un cours où il y a peu de place pour l'observation de comportements permettant la démonstration de l'apprentissage d'une attitude?

Ces questions alliées à la réalité de l'enseignement collégial à de jeunes adultes ayant des motivations diverses amènent un certain immobilisme des enseignants dans

l'expérimentation de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Grisé et Trottier, suite à des entrevues effectuées en 1994, interprètent cet immobilisme par le fait que les professeurs se sentiraient démunis :

Plusieurs d'entre eux se sentent démunis face à l'enseignement d'ordre socioaffectif à cause souvent d'un manque de précision des contenus et à une absence de modèle d'enseignement (mais que la majorité) juge nécessaire la formation d'ordre socioaffectif, car ils considèrent que les étudiants doivent développer durant leur apprentissage au collégial des attitudes pertinentes à l'exercice d'une tâche. Ils ont trop souvent observé chez certains de leurs étudiants des attitudes inadéquates qui ne venaient en rien modifier le résultat final centré avant tout sur l'évaluation des connaissances (1997 : 5).

1.2.4 La diversité des situations de communication lors d'interventions policières

La notion de police communautaire privilégiée par la Loi sur la police prône le rapprochement avec le citoyen, l'application d'un processus de résolution de problème, l'établissement de partenariat avec les ressources institutionnelles et communautaires et le renforcement des actions préventives. Toutes ces activités, ainsi que toutes les interventions répressives pour assurer leur mission de maintien de l'ordre, de la paix et de la sécurité publique, sont assujetties à l'obligation pour le policier d'établir un climat de communication le plus favorable possible.

Que ce soit pour procéder à l'arrestation d'un suspect, pour accompagner à l'hôpital une personne victime d'un crime sexuel, pour sécuriser une personne victime d'un cambriolage, pour annoncer la mort d'une personne à ses proches, pour soutenir la prévention dans une école secondaire multiethnique; dans toutes ces situations, le policier doit maîtriser diverses techniques de communication lui permettant de s'adapter aux diverses situations. Comment s'assurer que la nouvelle recrue démontre cette habileté de communication après sa formation policière?

Plus particulièrement, le profil de sortie du programme des Techniques policières du Collège François-Xavier-Garneau établi en 1996 mentionne, parmi les six compétences intégratives, la capacité d'établir une communication appropriée. Ce profil est en lien avec l'énoncé de la compétence établie par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

d'appliquer des notions et des techniques de base de la communication dans un contexte d'interventions policières. L'amorce de l'apprentissage de cette compétence est enseignée dans le cours « Techniques de base de la communication 310-CJC-03 » qui se donne en première année, première session du programme de formation policière.

Peut-on, à l'intérieur d'un cours de 45 heures où tous les exercices et travaux sont en lien avec cette compétence en communication, enseigner puis évaluer la présence, la modification et l'acquisition d'attitudes chez les futurs policiers? Compte tenu de la difficulté d'évaluer l'attitude souhaitée, comment s'assurer de son acquisition dans un contexte d'enseignement en classe? Comment mettre à profit les étudiants dans l'apprentissage et la responsabilisation de l'acquisition de cette compétence?

1.3 L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'évolution de la fonction policière depuis le XX^e siècle démontre un ajustement constant entre les attentes de la société envers les organisations policières et le travail des policiers. Leur tâche est d'assurer un contrôle social permettant le maintien de l'ordre, de la paix et de la sécurité publique, c'est-à-dire d'assurer la possibilité pour tous et chacun de pouvoir vivre sa vie selon ses valeurs personnelles en étroite relation et en respectant son environnement social.

Les attentes des citoyens ont conduit à l'institutionnalisation de la formation policière par une formation préalable au niveau collégial suivi d'une formation initiale à l'École nationale de police. Au fur et à mesure des modifications dans le monde de l'éducation, tant au niveau de l'élaboration des devis ministériels, des plans cadres élaborés par énoncé de compétence, qu'au niveau des nouvelles technologies, du nouveau savoir en lien avec l'apprentissage et la pédagogie, la formation policière s'est adaptée à ces nouvelles réalités.

Malgré ces transformations et l'accroissement de la connaissance liée à l'enseignement, peu d'enseignants se sentent outillés pour enseigner et surtout pour évaluer une attitude dans un contexte d'enseignement en classe.

Notre recherche vise précisément à construire un devis d'enseignement à cet égard et de mesurer ses effets sur les apprentissages. Pour mesurer l'acquisition de l'attitude qui vise à créer un climat favorable à la communication lors d'interventions policières, nous avons réalisé un questionnaire que nous avons administré à deux reprises aux étudiants de notre cours de communication qui se donne à la première session de la formation collégiale en Techniques policières.

Il est important de souligner que l'implication des étudiants dans le processus de régulation de leur apprentissage d'une attitude favorable à la communication efficace accentue l'acquisition et l'intégration de cette compétence.

CHAPITRE 2

Cadre de référence

2.1 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous présentons dans cette section les deux concepts reliés à notre thème de recherche : 1) la communication, et 2) l'attitude pour établir un climat favorable à la communication lors d'interventions policières.

2.1.1 Cadre conceptuel relié à la communication

Dans cette section, nous présentons quelques définitions générales de la notion de communication pour en arriver à proposer notre définition de la communication. La communication est un processus transactionnel où interagissent un émetteur et un récepteur dans un contexte particulier; ces interactions étant soumises à divers filtres réduisant la compréhension du message. Par la suite, nous précisons la compétence communicative dans la formation policière et plus particulièrement dans le cours Techniques de base de la communication diffusée dans le programme des Techniques policières du Collège François-Xavier-Garneau où cette compétence est initialement enseignée. Nous considérons que l'analyse des composantes de la communication développe chez l'étudiant la compétence communicative qui augmente le choix d'options de communiquer permettant la création d'un climat favorable à une communication efficace. L'acquisition de la compétence communicative comme attitude passe par l'apprentissage cognitif et procédural.

2.1.1.1 Définition de la communication

Du mot latin « *communicare* » signifiant mettre en commun, le dictionnaire *Le Petit Larousse* définit la communication comme l'action de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Bien que la communication puisse être analysée sous l'angle de la science de la communication et de la transmission d'informations, nous nous limitons, compte tenu du contexte de ce mémoire, à l'analyse du processus de la communication sous un angle psychosociologique. On doit alors considérer que la communication interpersonnelle étant un processus qui englobe tout ce qui se passe lorsque des individus interagissent.

Shannon et Weaver (1975) définissent la communication comme une action linéaire où un émetteur encode des idées ou des émotions dans un message envoyé par l'intermédiaire d'un canal à un récepteur qui le décode.

En incorporant la notion de rétroaction à cette définition, le récepteur devient l'émetteur d'un nouveau message au récepteur qui était auparavant l'émetteur. La communication devient un processus d'émission réception simultanée de messages; processus démontré régulièrement depuis une trentaine d'années par ces auteurs (Barnlund, 1970; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Watzlawick, 1978; Wilmot, 1987; De Vito, 1993).

Rogers et Kincaid (cité par Adler et Towne, 2005) soulignent l'aspect transactionnel dans leur définition de la communication :

Un mécanisme continu, transactionnel, engageant des participants qui se trouvent dans des environnements différents pouvant parfois se chevaucher, et qui créent des relations interpersonnelles en encodant et en décodant simultanément des messages (2005 : 12).

Ce processus transactionnel sous-entend que la communication est une action que nous faisons avec les autres et non que nous faisons aux autres de manière linéaire. Dans ces deux conceptions, la communication peut être déformée par des bruits externes, physiologiques et psychologiques, et se déroule dans un environnement propre à chaque communication (Adler et Towne, 2005). Germain (1986) va dans le même sens lorsqu'il présente la communication selon un modèle orchestral, c'est-à-dire comme étant le résultat des relations entre des phénomènes linguistiques et kinésiques.

Nous présentons notre interprétation du processus de la communication et des filtres qui interfèrent dans la communication sous l'influence des auteurs suivants : (DeVito, 1993; Myers et Myers, 1984; Marc et Picard, 2000; Adler et Towne, 2005)³.

Le processus de la communication se résume en ceci : dans un contexte particulier, un émetteur envoie un message à un récepteur qui lui renvoie un feedback. La communica-

³ Voir figure II-1 ou en annexe le tableau synthèse de la communication.

tion peut être entravée par l'existence de filtres provenant de différentes composantes qui interfèrent dans la compréhension du message.

La première composante est le contexte. Toute communication se situe dans un contexte physique, culturel, sociopsychologique et temporel qui lui est unique. Ce contexte conditionne toutes les composantes du processus de la communication et ses filtres. La communication effectuée lors d'une intervention policière dans une ruelle sombre pour une bagarre à deux heures du matin entre deux membres de gangs de rue diffère de la communication pour une bagarre dans une cour d'école lors de la récréation matinale de dix heures entre deux élèves de quatrième année.

Deuxièmement, chaque personne en processus de communication possède un bagage d'expériences et de connaissances qui lui sont propres. Ceci inclut la prise de conscience du type de relations qui existe entre l'émetteur et le récepteur. Il importe de mettre en place un minimum commun lors des interactions entre l'émetteur et le récepteur pour s'assurer que le processus de la communication s'enclenchera. Un jeune adulte ayant vécu sa jeunesse dans un milieu où les cris sont suivis de violence physique lors de conflits pourra interpréter l'ordre dit fortement d'un policier comme les prémisses d'un assaut et ainsi riposter physiquement à l'intervention policière.

Les autres composantes définissant le filtre de la communication se retrouvent à l'intérieur du message : le contenu, le code, le canal et le sentiment. Tout message comprend un contenu. Par ce contenu, l'émetteur a une intention, c'est-à-dire une certaine idée de ce qu'il veut dire au récepteur, ou une idée de ce qu'il veut que l'autre comprenne. Il conçoit son message, le construit et le verbalise. Dans toutes interventions, le policier doit formuler rapidement, sans habituellement maîtriser l'ensemble de la situation, un message au contenu clair permettant une meilleure compréhension de cette situation. Ceci explique pourquoi les policiers, lors de l'arrestation d'un individu, lisent une formule déjà établie pour s'assurer qu'aucun aspect légal n'a été oublié.

Son contenu transige par des codes verbaux, non verbaux ou para-verbaux (adaptation du mot paralangage présent dans la littérature). Le verbal, ce sont les mots prononcés. Les paroles sont habituellement interprétées selon le sens commun du dictionnaire, le sens

contextuel (entourage linguistique du mot) et le sens situationnel (contexte de la communication). Le policier doit utiliser des mots simples laissant peu de place à l'ambiguïté et à l'interprétation erronée. Par exemple, un policier reçoit une plainte de vol. Après avoir fait le tour des lieux et constaté les faits, il dit à la victime, en voulant être empathique, « vous sentez qu'on a violé votre intimité ». La victime se met à pleurer, car cette phrase ajoute de l'émotion au drame du vol.

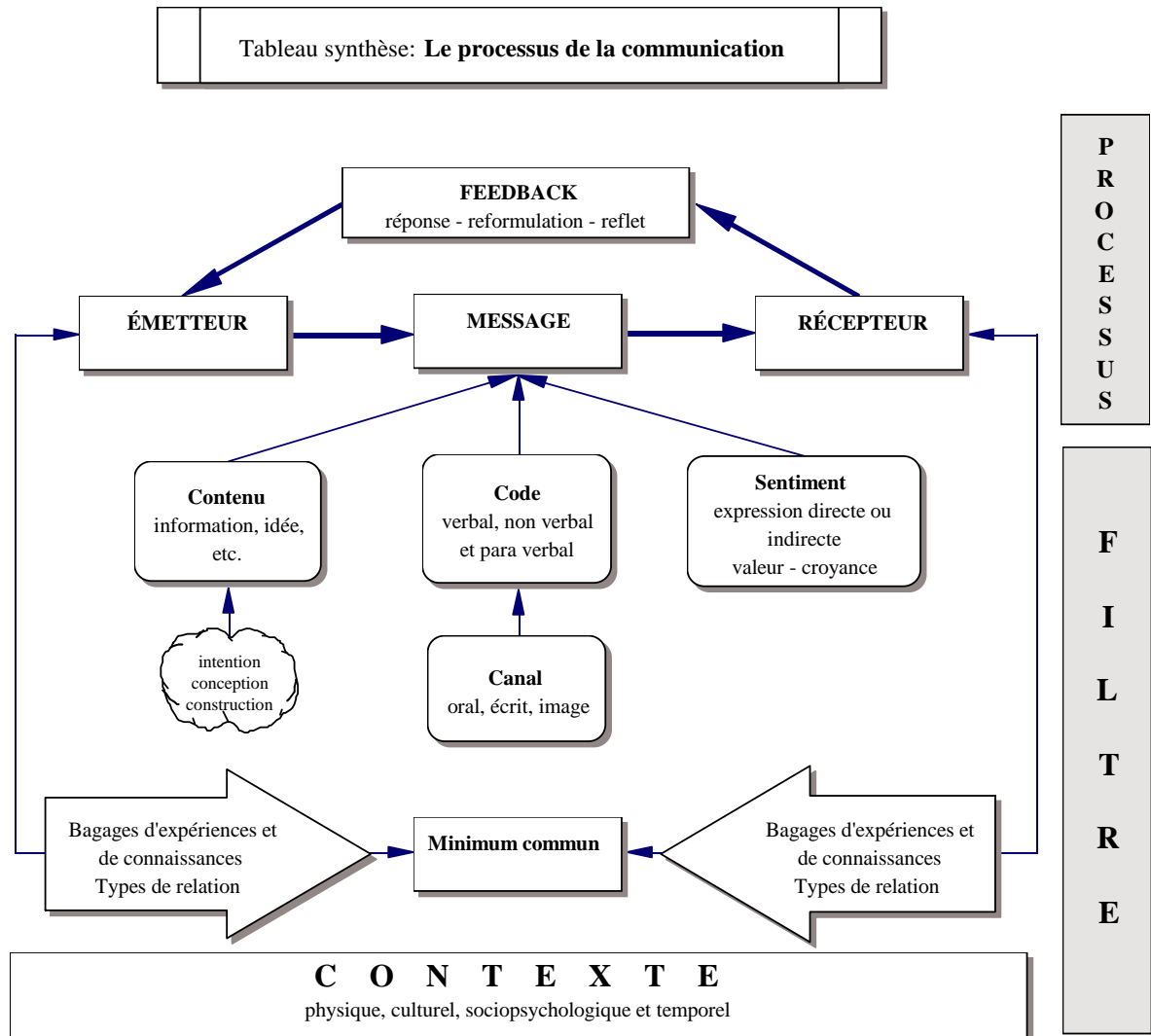
À ces interprétations s'ajoutent celles découlant des codes non verbaux et para-verbaux liés aux mots. Le non-verbal représente les gestes et expressions d'une personne. Contrairement aux mots exprimés linéairement selon un certain contrôle dans une phrase ayant un début et une fin, les gestes apparaissent simultanément de plusieurs parties du corps, de manière plus ou moins contrôlée et sans fin particulière. Un policier surprend un voleur dans un dépanneur et celui-ci prend le caissier en otage. Le policier dit au voleur : « rester calme, rien ne sert de paniquer, déposer votre arme » et il dit à l'otage : « ne bougez pas, rester calme, je contrôle la situation ». Durant ces propos, le policier tremble de tout son corps et son arme vacille au bout de ses mains. La possibilité d'erreurs d'interprétation du message en est augmentée. Cet effet de distorsion est aussi présent pour le para-verbal qui regroupe la voix : ses intonations, ses variations, son débit, ses inflexions ou accentuations, le nombre et la longueur des pauses. Durant cette situation de prise d'otage, le policier crie avec une voix hésitante et chevrotante les phrases mentionnées précédemment : « restez calme, rien ne sert de paniquer, déposez votre arme » au voleur et à l'otage : « ne bougez pas, restez calme, je contrôle la situation » à un caissier pris en otage par le voleur « restez calme, je contrôle la situation ». Le non-verbal et le para-verbal utilisés ne concordent pas avec le verbal du policier.

Peu importe les codes utilisés, un ou des canaux de communication sont sollicités : oral, écrit ou image. Dans l'expérimentation de l'enseignement de la communication lors d'un cours de formation collégiale, la communication orale est le canal le plus sollicité compte tenu de l'importance accordée à la mise en place d'un climat favorable à la communication lors d'une intervention qui engage des interactions entre deux ou plusieurs personnes.

La dernière composante du message est le sentiment, l'aspect émotif inclus dans le message. Deux messages au contenu, aux codes verbaux et aux canaux identiques peuvent présenter un sens différent selon l'expression directe ou indirecte des valeurs et des préjugés. Pour bien saisir le message, le récepteur doit non seulement bien comprendre le contenu et le code, mais aussi reconnaître le sentiment qui accompagne les mots. Le sentiment, s'il n'est pas exprimé en mots, est déduit des interrelations entre les autres filtres à la communication, d'où la nécessité pour un policier d'essayer de mettre en mots les divers sentiments pouvant être présents lors d'une intervention. « Je sens de la colère de votre part, monsieur, je veux régler amicalement cette situation, etc. ».

Après avoir passé au travers de ces filtres dans un contexte particulier, le message est reçu par le récepteur, celui qui écoute. Il ne faut pas oublier, comme nous l'avons mentionné précédemment, que le récepteur possède lui aussi un bagage d'expériences et de connaissances. Le processus de la communication se poursuit par l'émission d'un message retour, communément appelé feedback, par le récepteur qui devient l'émetteur; message soumis lui aussi aux filtres de la communication. C'est le processus d'émission réception simultanée de messages dans un contexte particulier qui permet, lorsque les individus maîtrisent la compétence communicative, de diminuer les filtres à la communication présente et de bien saisir le message initial.

Figure II - I
Tableau synthèse du processus de la communication et de ses filtres



Le tableau synthèse du processus de la communication permet de comprendre la complexité de l'action de communiquer. La communication devient « une négociation permanente, à plusieurs niveaux, visant la recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. » (Roulet, cité par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998 : 21). La communication est un processus d'ajustement (Gérard-Naef, 1987) qui dépend entre autres « de la capacité à déceler les signaux de l'autre personne, d'en connaître l'usage et d'en comprendre la signification » (De Vito, 1993 : 13).

La compréhension du processus de la communication et des difficultés engendrées par la présence de filtres nous amène à la communication en termes de compétence à acquérir.

2.1.1.2 *La compétence de communication*

La communication en termes d'attitude implique d'autres habiletés pouvant être synonymes d'attitudes comme l'empathie, l'image de soi positive, l'écoute active, l'objectivité, le respect, la stabilité émotionnelle. Duquette (cité par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998 : 21) énumère des habiletés de communication sous forme de compétences sous-entendues dans l'action de communiquer :

compétence linguistique (habiletés à interpréter et à appliquer les règles du code);
 compétence sociolinguistique (habiletés à interpréter et à appliquer les différentes situations de communication et les règles qui s'en dégagent);
 compétence socioculturelle (connaissance de l'histoire culturelle);
 compétence référentielle (connaissance des objets du monde et de leurs relations);
 compétence stratégique (habiletés à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec l'interlocuteur, pour gérer l'acte de communication en accord avec l'intention du locuteur).

La présence d'habiletés de communication qui s'insèrent dans le bagage d'expériences et de connaissances facilite l'action de communiquer et permet de répondre à divers besoins : transmettre et échanger des informations, des connaissances, des intentions et des émotions, diminuer des tensions intérieures, influencer autrui, établir des relations.

En lien avec la réponse à des besoins, Myers et Myers, dans leur livre *Les bases de la communication interpersonnelle*, mentionnent que « toute notre communication émerge du passé et se dirige vers le futur. Elle n'a pas de fin ni de début précis » (1984 : 6). Ils mettent en interrelation les notions de communication et de valeur. Ils considèrent que les valeurs, croyances et attitudes sont apprises à travers un processus de communication interpersonnelle en côtoyant divers groupes de référence. Ces valeurs affectent en retour notre manière d'agir et de communiquer. Ils rappellent la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1968) où la contradiction entre deux croyances amène une tension qu'une per-

sonne cherche à amenuiser de diverses manières comme la modification du comportement, de sa croyance ou l'utilisation de diverses stratégies de rationalisation.

Concernant l'acte d'influencer par le biais de la communication, Myers et Myers soulignent que « communiquer avec les autres, c'est les influencer et être influencés par eux », car c'est « essentiellement à travers la communication interpersonnelle que les gens développent les préjugés, présupposés et visions de ce que la vie est ou de ce qu'elle devrait être » (1984, 77). Nous considérons que si les attitudes sont apprises par le biais de la communication, elles peuvent aussi être modifiées par le même biais.

Marc et Picard (2002) expliquent le lien entre la communication et la relation interpersonnelle. La communication est un rapport d'interaction, minimalement entre deux personnes, qui s'établit lorsqu'ils sont en présence. En communiquant, ils établissent une relation qui s'alimente par la communication. Mettant l'emphase sur la relation, ils définissent ce rapport d'interaction en trois niveaux : intrapsychique (personnalité de chacun), interactionnel (la structure relationnelle et sa dynamique) et social (le contexte culturel).

Les liens entre la communication, la relation interpersonnelle, l'influence réciproque qu'elle occasionne et sa pérennité démontrent que l'apprentissage de la communication débute dès la naissance et que la maîtrise de la compétence communicative pour un policier patrouilleur est complexe. Lors d'une intervention policière, le policier patrouilleur doit tenir compte de son bagage d'expériences et de connaissance, de sa personnalité et celle de son interlocuteur, du motif de l'intervention et du statut de la personne rencontrée (témoin, victime, auteur du délit), de l'environnement physique et social entourant cette communication, du contexte ayant nécessité cette interaction tout en s'assurant de maintenir la paix et d'assurer sa sécurité et celle d'autrui.

2.1.1.3 La compétence de communication et la formation policière

Nous présentons dans cette section comment s'intègre cette capacité d'établir une communication appropriée dans le programme de formation policière collégiale.

Dans le profil de sortie du programme 310.A0, Techniques policières du département des techniques auxiliaires de la justice du Collège François-Xavier-Garneau, élaborés

en 1996, la capacité d'établir une communication appropriée fait partie des six objectifs intégrateurs énoncés sous forme de compétences. Les cinq autres objectifs sont la capacité d'assumer un rôle social et communautaire, la capacité de travailler en équipe, la capacité de résoudre des problèmes, la capacité de gérer son stress et la capacité de démontrer des comportements conformes à l'éthique et à la déontologie policière.

La capacité d'établir une communication appropriée est sous-entendue dans la plupart des cours octroyés en Techniques policières. Les habiletés de communication sont traitées sous l'aspect communication orale en lien avec les cours suivants : les techniques de base de la communication, les techniques spécialisées de communication policière, le français oral (cours de la formation de base), la communication en milieu de travail, la communication d'une preuve d'infraction pénale et sous l'aspect de la communication écrite dans tous les cours où les étudiants ont à rédiger des rapports policiers⁴.

Les éléments de base du processus de la communication, thème de ce mémoire sont enseignés dans le cours Techniques de la communication lors de la première session de la première année de la formation en Techniques policières sous l'énoncé de compétence 046D : *Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière*. Cet énoncé de compétence est subdivisé en quatre sous-éléments : 1) décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne, 2) déceler des difficultés dans une communication interpersonnelle, 3) mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression et 4) évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.

Ainsi, dès le début de sa formation en Techniques policières, l'étudiant sera évalué sur sa capacité à respecter les règles liées à l'écoute et à la transmission efficace d'informations. À la fin de sa première session, il devra être capable de relever ses points forts et ses points faibles dans sa communication et de déterminer les moyens appropriés pour améliorer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.

⁴ Voir en annexe la grille de cours du programme des Techniques policières au cégep Garneau.

L'amélioration de sa compétence communicative lui appartiendra pour le reste de sa formation. Cette compétence sera continuellement sollicitée dans les autres cours de formation collégiale en Techniques policières soit par des situations de présentation orale, la participation à des jeux de rôle et des mises en situation.

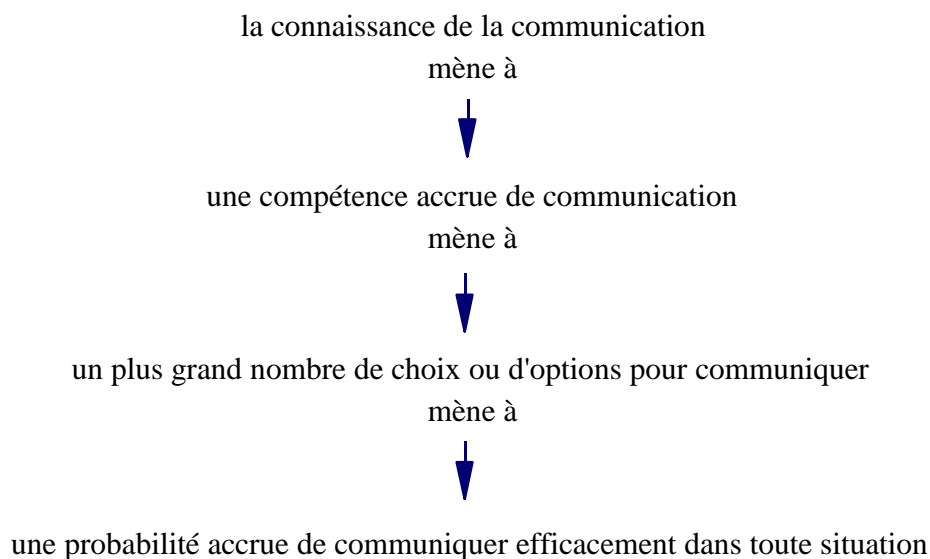
Durant sa formation initiale à l'École nationale de police du Québec, la communication sera évaluée implicitement lors des patrouilles et de diverses interventions reliées aux compétences de ce programme.

Lorsque l'aspirant policier deviendra policier patrouilleur, ses habiletés de communication seront constamment sollicitées. Lors de situations d'interventions mineures, il devrait démontrer des comportements permettant de créer un climat favorable à la communication. Toutefois, lorsqu'il devra intervenir dans des conditions très défavorables à une bonne communication, par exemple un flagrant délit de violence conjugale et de maltraitance d'enfants, le policier patrouilleur aura-t-il les mêmes comportements favorables à la communication démontrant l'intégration de cette attitude? Son intervention sera évaluée par l'agresseur, les victimes, les représentants de la justice et la collectivité.

Comme le souligne Spitzberg et Cupach (1989), la compétence en matière de communication représente bien souvent le critère sur lequel on évalue la qualité des relations interpersonnelles. Cela vaut également pour le policier au travail. Pour le policier, en effet, la compétence de communication est un des critères qui détermine les suites à l'intervention. Cette intervention sera évaluée et du même coup, la compétence du policier patrouilleur.

Compte tenu de la présence de cette compétence dans les cours de formation collégiale en Techniques policières, à la formation initiale et lors de leur travail de policier patrouilleur, nous considérons que la compréhension du processus de communication et de ses filtres favorise l'acquisition d'une attitude favorable à la communication. Spitzberg et Cupach (cité par De Vito, 1993 : 9) schématisent cet objectif de l'enseignement de la communication.

Tableau II – 1
Objectif de l'enseignement de la communication



2.1.2 Cadre conceptuel relié à l'enseignement et à l'évaluation d'une attitude

La formation dans le domaine affectif, souvent relié à la morale ou aux valeurs, est depuis longtemps sujet d'intérêt. Ross (cité par Bujold, 1982) écrit qu'Aristote et Platon considéraient la formation morale comme la plus importante pour un être humain. Plusieurs auteurs ont proposé leur perception des notions inhérentes au domaine affectif comme la morale, les valeurs, les attitudes, le savoir-être selon des approches philosophiques (éthique, morale, valeur), sociologiques (norme, valeur), psychologiques (besoin, développement moral) et psychopédagogiques entre autres.

Nous aborderons le domaine affectif sous l'angle psychopédagogique en nous appuyant principalement sur des écrits québécois développant ce secteur de recherche depuis les années 1970. Dans un premier temps, nous définissons la notion d'attitude. Par la suite, nous avons chronologiquement divisé en quatre étapes les recherches dans le domaine affectif qui ont influencé notre perception de l'enseignement des attitudes au collégial : 1) la taxonomie de Krathwohl *et al.* en 1964, 2) l'adaptation de cette taxonomie à l'enseignement primaire et secondaire dans les années 1980-1990, 3) l'enseignement des attitudes pour les programmes de formation collégiale développés selon l'approche par

compétences à la fin des années 1990 et 4) l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences dans les années 2000. En parallèle, nous présentons l'évolution du savoir en regard des concepts besoin, valeur, attitude, habitude et comportement afin de démontrer l'origine de nos définitions de ces concepts et notre choix de traiter d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif pour représenter l'enseignement et l'évaluation de la compétence « tendance à établir un climat favorable à la communication lors d'interventions policières » durant notre expérimentation dans la formation collégiale en Techniques policières au Collège François-Xavier-Garneau. Nous terminons cette section par la présentation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans notre étude.

2.1.2.1 Les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Tout comme Grisé et Trottier (1997), nous considérons qu'il est difficile pour les enseignants de niveau collégial de trouver un fil conducteur dans l'enseignement du domaine affectif, du savoir-être, des attitudes; tous des concepts utilisés comme synonymes, mais ayant aussi leur définition propre d'où un pluralisme de sens. De même, nous constatons que la notion d'attitude peut être synonyme soit de valeurs comme le respect, de qualités comme la courtoisie ou soit d'un comportement comme être poli. Cependant, un même comportement (il vouvoie ses interlocuteurs) répété à plusieurs reprises dans diverses situations est considéré comme une habitude représentative d'une attitude favorable aux règles de courtoisie qui renvoie à l'acquisition de la valeur respect.

Une relation hiérarchique de l'abstrait vers le concret apparaît dans les notions de valeur, d'attitude et de comportement. Par exemple, le mot « valeur » a un niveau d'abstraction plus élevé que le mot « attitude ». Le mot « attitude » a un niveau d'abstraction plus élevé que le mot « comportement ». Un « comportement » est une action qui s'observe directement. Un policier qui considère que le respect est une valeur importante aura une attitude favorable à toutes les actions d'autrui démontrant du respect et aura des comportements respectueux envers les autres. Malgré ce lien direct entre la valeur, l'attitude et le comportement de respect, peut-on dire d'un policier ayant un comportement irrespectueux qu'il n'a pas acquis l'attitude et ne favorise pas cette valeur? Et à l'inverse

peut-on considérer un policier qui a des comportements habituellement respectueux envers les gens de culture différente qu'il respecte ces mêmes gens? Comment s'assurer de l'acquisition d'une attitude souhaitée en Techniques policières en sachant que cette même attitude peut ne pas avoir le même sens pour tous? Comment résoudre la problématique?

Premièrement, nous proposons une définition courte et simplifiée de la notion d'attitude : « Une attitude est une disposition intérieure, apprise par l'expérience en regard d'une cible donnée et qui influence favorablement ou défavorablement un comportement » (Lévesque, 1997 : 62).

Deuxièmement, nous considérons que l'enseignement et l'évaluation des attitudes doivent être effectués en collaboration étroite avec les étudiants compte tenu de la démonstration par Krathwohl *et al.* (1964) de la structure hiérarchisée du processus d'acquisition de valeurs et des attitudes conduisant à l'adoption graduelle des manifestations du comportement désiré. Ce continuum d'intériorisation dans l'acquisition d'une attitude, processus à la base de sa taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif, implique une prise de conscience par l'étudiant et par la suite une volonté d'adopter les comportements représentatifs de l'attitude souhaitée; d'où la place importante de l'étudiant dans l'apprentissage d'une attitude et l'évaluation de celle-ci.

Troisièmement, bien que nous considérons, tout comme Fazio et Olson, l'importance de la notion d'attitude dans l'analyse des comportements des gens - « ...the attitude construct has proven indispensable in social psychology's understanding of why think, feel, and do the things we do. » (2003 : 139), nous insérons la notion d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans le continuum qui va de l'abstrait au concret entre les notions d'attitude et de comportement. Nous considérons que cette démonstration régulière dans diverses situations de comportements socioaffectifs exigés par la profession policière de la part de l'aspirant policier peut être le fil conducteur recherché par les enseignants dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Ainsi, nous considérons que la notion d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif peut faire consensus contrairement à la diversité des croyances ou des valeurs véhiculées par les organisations policières, les policiers, les enseignants ou les étudiants par rapport aux attitudes.

Enfin, nous considérons que la notion d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif démontre le processus de mobilisation d'un ensemble intégré de connaissances, d'expériences, de savoir-faire, de savoir-être qui, combinés entre eux, permet la démonstration de l'acquisition de la compétence recherchée dans l'exécution d'une situation complexe comme une intervention policière (Leroux, 2007).

Nous présentons dans les sections suivantes sous forme chronologique les recherches dans le domaine affectif qui ont influencé nos considérations et l'utilisation de la notion d'habiletés professionnelles d'ordre affectif dans l'enseignement et l'évaluation de la compétence établir un climat favorable à la communication lors d'interventions policières.

2.1.2.2 *La taxonomie de Krathwohl et al.*

Dans les années 1960-1970, le développement des théories de la personnalité comme la théorie psychosociale d'Érikson (1968) et le modèle de développement du jugement moral de Kohlberg (1984) permirent une modification de la compréhension du développement affectif chez l'être humain. Durant la même période, Krathwohl, Bloom et Masia (1964) soulèvent des questions relatives à l'enseignement dans le domaine affectif et les stratégies d'enseignement. Ils amènent un point de vue expliquant la réticence des enseignants à l'enseignement dans le domaine affectif :

Political and social forces are constantly at work, pressing the schools for some affective objectives and just as constantly placing restrictions on the school with regard to others. The play of these forces has, in many instances, made teachers and school administrators wary of expressing these objectives and all too frequently has led school staffs to retreat to the somewhat less dangerous cognitive domain (1964: 90).

Pour accentuer cette réticence, ils soulignent la conception selon laquelle le domaine affectif relève du domaine privé. Krathwohl *et al.* mettent en parallèle les limites entre l'éducation et l'endoctrinement où l'un ouvre et l'autre limite la voie au libre choix et aux décisions personnelles.

One's beliefs, attitudes, values, and personality characteristics are more likely to be regarded as private matters. [...] Indoctrination, on the other hand, is viewed as reducing the possibilities of free choice and decision. It is regarded as an attempt to persuade and coerce the individual to accept a particular view

point or belief, to act in a particular manner, and to profess a particular value and way of life (1964: 18).

Ils remettent en question le principe que les apprentissages cognitifs effectués par un individu amènent aux apprentissages affectifs.

If we obscure the objectives in the affective domain and bury them in platitudes, how can we examine them, determine their meaning, or do anything constructive about them? ...The affective domain contains the forces that determine the nature of an individual's life and ultimately the life of an entire people. To keep the "box" closed is to deny the existence of the powerful motivational forces that shape the life of each of us (1964: 90-91).

Pour démontrer la problématique entourant les objectifs affectifs, ils soulignent l'insuffisance d'outils d'évaluation et l'imperfection des techniques docimologiques, la difficulté de distinguer une réponse honnête, représentative de l'attitude souhaitée et une réponse effectuée pour plaire. Ils constatent que les objectifs affectifs lorsqu'ils sont mentionnés dans les programmes de formation sont libellés de manière généraliste diminuant ainsi la discrimination des réponses.

À la recherche d'un continuum permettant d'établir un rapport entre les différents comportements affectifs, Krathwohl *et al.* combinent les définitions d'intériorisation de trois auteurs. Ils soulignent le processus d'adoption incomplète à titre d'essai des manifestations des comportements désirés jusqu'à l'adoption complète en relation avec le concept de socialisation qui se retrouve dans la définition d'intériorisation d'English et English (1958).

L'incorporation de quelque chose dans l'esprit ou le corps; l'adoption comme siennes d'idées, de pratiques, de normes ou de valeurs provenant d'une autre personne ou de la société (Krathwohl *et al.*, 1976 : 32).

Ils citent Pitts (1961) qui, pour décrire le développement du surmoi selon le concept freudien, utilise le terme intériorisation : « Des collectivités importantes telles que l'église, l'état et l'armée, peuvent remplacer les images parentales que l'adolescent en croissance désire omnipotentes et omniscientes (p. 687) ». Krathwohl *et al.* ajoutent à cette définition le lien avec l'école :

L'école pousse plus loin la différenciation du surmoi, en substituant d'autres modèles aux parents et comme toute autre institution, en utilisant outre des modèles d'autres moyens pour développer les attitudes et les valeurs (Krathwohl *et al.*, 1976 : 36).

L'étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois de l'École nationale de police du Québec (2006) constate, trente ans plus tard, cette même influence d'une institution comme celles des organisations policières dans la modification des perceptions des finissants policiers de leur travail et du développement des attitudes.

Le troisième auteur cité est Kelman (1958). Pour décrire une théorie de changement d'attitudes, Kelman distingue trois processus. La conformité représente le premier niveau où l'étudiant se soumet sans engagement en espérant recevoir une réaction favorable d'une personne ou d'un groupe. L'identification représente le niveau intermédiaire où l'étudiant croit au comportement qu'il adopte, accepte les valeurs impliquées en voulant établir ou maintenir les relations satisfaisantes avec une personne ou un groupe. L'intériorisation représente le niveau final du changement d'attitude où l'étudiant adopte le comportement, accepte l'attitude et l'intègre dans son système de valeurs. Ce système guide sa conduite sans se soucier d'influence ou de surveillance d'un professeur ou d'autres personnes (Krathwohl *et al.*, 1976 : 37).

Krathwohl *et al.* suggèrent que le concept d'intériorisation soit le fil conducteur d'une taxonomie du domaine affectif : « The analysis suggested that the concept « internalization » described well the major process of the affective domain » (1964 : 44).

Ils présentent leur taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif comme une structure hiérarchisée des différents niveaux d'intériorisation des comportements affectifs d'une personne dont font partie les attitudes. Le continuum part du niveau où l'individu est conscient d'un phénomène parce qu'il est capable de le percevoir. Au niveau suivant, l'individu est prêt à recevoir le phénomène puis à y porter attention. Au niveau suivant, il répond au phénomène avec un sentiment positif. Ce sentiment devient parfois assez fort pour l'entraîner à chercher toutes les occasions d'y répondre. L'individu en vient à valoriser ce phénomène. À un moment donné du processus, l'individu va conceptualiser son comportement et ses sentiments puis les organiser en système. Si le phénomène

affectif franchit tous les niveaux et joue un rôle considérable dans la vie de l'individu, celui-ci en viendra à dominer et à diriger certains aspects de sa vie.

Thus the continuum progressed from a level at which the individual is merely aware of a phenomenon, being able to perceive it. At a next level he is willing to attend to phenomena. At a next level he responds to the phenomena with a positive feeling. Eventually he may feel strongly enough to go out of his way to respond. At some point in the process he conceptualizes his behaviour and feelings and organizes these conceptualizations into a structure. This structure grows in complexity as it becomes his life outlook (Krathwohl *et al.*, 1964: 27).

Nous considérons cette taxonomie encore représentative de l'apprentissage d'une attitude dans le contexte scolaire. Toutefois, nous fixons des seuils à respecter dans l'enseignement et surtout dans l'évaluation des attitudes. Les résultats d'enseignement des habiletés professionnelles s'observent directement au niveau de la réception et de la réponse tandis que la valorisation par certains étudiants de ces habiletés peut être déduite indirectement par l'engagement à soutenir et à adopter le comportement affectif. Dans le respect de la préoccupation éthique des enseignants d'évaluer le plus justement possible, la certification de l'acquisition d'habiletés professionnelles ne devrait pas dépasser le niveau de la réponse et l'observation de la constance de l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif dans les situations complexes comme l'établissement d'un climat favorable à la communication dans une intervention policière.

Tableau II – 2
Taxonomie du domaine affectif de Krathwohl *et al.*

1.0 Réception	1.1 Conscience	
	1.2 Volonté de recevoir	
	1.3 Attention dirigée ou préférentielle	
2.0 Réponse	2.1 Assentiment	
	2.2 Volonté de répondre	
	2.3 Satisfaction à répondre	
3.0 Valorisation	3.1 Acceptation d'une valeur	
	3.2 Préférence pour une valeur	
	3.3 Engagement	
4.0 Organisation	4.1 Conceptualisation d'une valeur	
	4.2 Organisation d'un système de valeurs	
5.0 Caractérisation par un système de valeurs	5.1 Disposition généralisée	
	5.2 Caractérisation	

2.1.2.3 *L'enseignement des attitudes dans les années 1980-1990*

Morissette et Gingras (1989) reprennent la taxonomie de Krathwohl dans leur livre *Enseigner des attitudes?* Ils présentent leur conception de l'éducation affective dans le domaine scolaire. En référant à l'*Énoncé de politique et plan d'action* du Ministère de l'Éducation de 1979 qui démontre une volonté de favoriser l'apprentissage d'attitudes en lien avec des valeurs de la société québécoise, ces deux auteurs soulignent l'importance pour les enseignants de s'investir dans l'enseignement des attitudes.

Les programmes d'enseignement, à des degrés divers, traduisent ces attentes globales pour chacune des matières... Dans une pratique pédagogique où l'affectif est pris en charge au même titre que le cognitif ou le psychomoteur, la difficulté reste bien réelle... Nous ne pensons pas que la solution réside dans l'esquive, c'est-à-dire dans l'omission systématique de toute intervention formelle en regard de l'affectif, laissant au hasard ou aux réactions spontanées des éducateurs le soin de former cet aspect de la personnalité des étudiants. Nous entendons proposer, au contraire, la planification formelle, l'intervention systématique et l'évaluation éclairée comme étant une avenue préférable (1989 : 20).

En lien avec leur pratique en éducation, ils soulignent « l'absence d'une définition claire et précise de ce qui doit être appris ou du moins d'une définition suffisamment précise pour qu'une action appropriée soit possible » (1989 : 20). Nous constatons, dans les écrits universitaires traitant du domaine affectif durant cette décennie, une volonté de définir ou du moins de présenter une définition commune des notions reliées au domaine affectif : valeurs, besoins, attitudes, émotions, comportements (Bujold, 1982; 1994, Pauzé, 1989; Lirette, 1991; Roy, 1992; Lévesque, 1997; Le Breux, 1998).

2.1.2.4 *Définition de notions reliées au domaine affectif*

Dans les années 1980-1990, le domaine affectif est traité en interrelation avec le domaine cognitif et psychomoteur. Contrairement aux notions relatives au domaine cognitif qui sont abondamment traitées et développées dans la littérature, les définitions des concepts reliés au domaine affectif sont moins nombreuses. Des auteurs ont proposé leurs interprétations des concepts. Nous faisons un portrait des définitions ayant cours durant cette période pour les notions de besoin, de valeur, d'attitude et de comportement.

2.1.2.4.1 *Définir un besoin*

Dans le domaine affectif, des auteurs réfèrent à la notion de besoin pour élaborer une réponse à la question suivante : un individu adopte-t-il des comportements en fonction de ses valeurs ou de ses besoins? Ce débat ne sera pas analysé dans ce mémoire. Nous résumons deux réflexions sur la notion de besoin. Dans son mémoire de maîtrise, Bujold analyse les effets produits sur le rendement par la communication d'objectifs affectifs exprimés sous forme de comportements observables. En 1982, il définit le besoin comme la différence entre une situation désirable et une situation existante. Qu'ils soient acquis ou innés, les besoins incitent l'individu à une recherche constante, consciemment ou inconsciemment, à les combler. Il affirme que pour provoquer un changement des attitudes des gens, il faut d'abord combler les besoins primaires en référence à la pyramide des besoins de Maslow (1954). Perron (1981) distingue les besoins sentis qui résistent davantage à l'influence des autres et à l'usure du temps et les besoins dus aux pressions extérieures qui se prolongent par le biais des valeurs.

Le Breux (1998) utilise les bases de l'approche systémique pour définir le besoin en contexte d'enseignement dans le domaine affectif. Elle définit le besoin comme l'écart existant entre les attentes (situation désirée) des apprenants (variable environnement) et les extrants (actes d'enseignement et de supervision) produits par les enseignants (variable système) : « Le savoir-être est la dimension qui, en interaction avec le savoir et le savoir-faire transforme le fait éducatif. » (1998 : 59).

2.1.2.4.2 *Définir une valeur*

En 1979, De Landsheere, dans son dictionnaire de l'éducation, définit la notion de valeurs en référant aux croyances et aux normes :

Organisation de croyances, d'options relatives à des référents abstraits ou des principes, à des normes comportementales ou des modèles, à des fins de la vie. Les valeurs expriment des jugements moraux, des impératifs, des préférences pour des normes et des modèles de comportements. Nous considérons comme valeur tout ce qu'il nous importe fondamentalement de réaliser, tout ce qui donne un sens à la vie (1979 : 289).

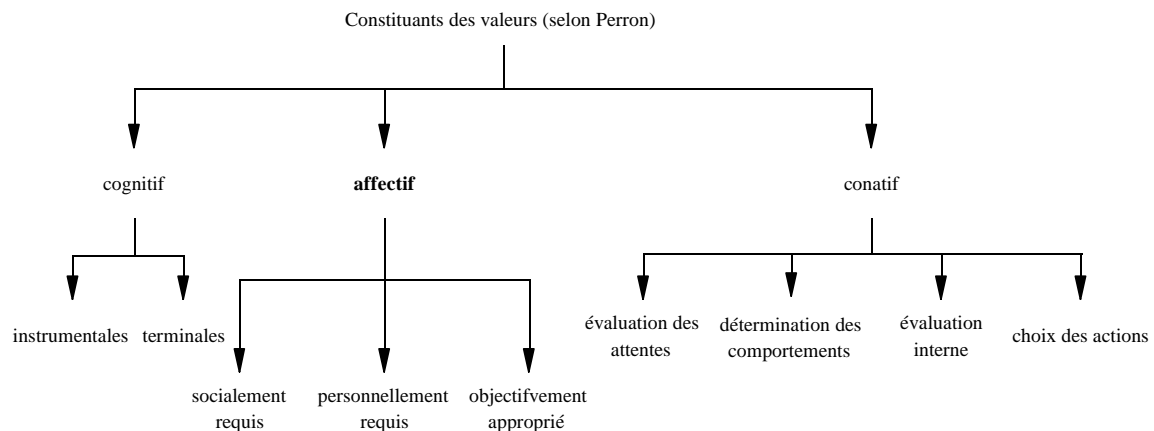
Perron (1981) définit les constituants des valeurs après avoir cité, dans sa revue de littérature, trois définitions de la notion de valeur :

Une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles (Kluckhohn, 1951 : 395).

Des construits motivationnels liés à des différences perçues dans le comportement orienté et reflété par la sélection d'alternatives d'action offertes par des situations sociales (Tisdale 1961: 71).

Une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie (Rokeach, 1973: 5).

Tableau II – 3
Les trois constituants d'une valeur



Perron énumère des attributs reliés à la notion de valeur : la stabilité des valeurs dans le temps et à travers les situations, la hiérarchisation des valeurs en système et la généralité des valeurs qui les amènent à transcender une situation particulière. En 1982, Bujold considère que la valeur constitue l'interface des besoins.

En 1989, Morissette et Gingras définissent la notion de valeur avec, en filigrane leur conception de l'apprentissage selon le modèle du behaviorisme social de Staats (1986).

Une valeur est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par de fortes réactions émotives qui sont apprises puis ressenties de façon constante à l'égard d'une idée (parfois d'un objet ou d'une activité); ces réactions émotives

portent la personne à défendre l'idée (à la trouver importante) ou à la réfuter (à la trouver futile ou même inacceptable) (1989 : 43).

Jeffrey (1999) dans sa réflexion sur un des défis de l'éducation morale qui est d'aider un étudiant à choisir ses valeurs et à l'encourager à les justifier devant autrui souligne la pluralité des significations du mot « valeur ». Selon Lalande (1991), le sens subjectif de la valeur renvoie à ce qui est désiré par une personne (un étudiant désire la réussite) et le sens objectif indique comment les choses satisfont certaines fins (valeurs scolaires pour la réussite et l'effort). Jeffrey utilise la notion de système pour conceptualiser la mouvance et l'interrelation des valeurs entre elles; d'où l'appellation système de valeurs. Tout comme chacun des organes est en étroite dépendance dans le système organique humain, « la construction du sens d'une valeur s'élabore en étroite dépendance avec la construction du sens des autres valeurs » (Jeffrey, p.139). Si nous continuons le parallèle, le système organique du corps humain se modifie également au fil du temps et de l'évolution, le système des valeurs se modifie en fonction de la mouvance des sociétés.

Jeffrey présente sa définition d'une valeur selon trois composantes : 1) la dimension conceptuelle qui soulève la nécessité de définir le sens à donner à une valeur pour y adhérer, 2) la dimension affective qui réfère aux expériences émotionnelles imprégnées des valeurs héritées du milieu familial et social, et 3) la dimension idéale qui renvoie à des images représentatives d'une valeur.

Une valeur est une unité de sens qui indique les tendances, les orientations et les positions désirées et revendiquées par une personne, ou un groupe de personnes. Les valeurs s'expriment habituellement à travers des représentations, des sentiments et des concepts (1999 : 140).

À la suite de cette conceptualisation de la notion de valeur et de la mouvance du sens d'une valeur, nous considérons que les valeurs servent à orienter les actions humaines et déterminent les attitudes.

Les valeurs se traduisent alors par des attitudes; tout individu devient ainsi habité par des valeurs qui contribuent à le définir et qu'il contribue à développer (Roy, 1992; en citant Hamelin).

2.1.2.4.3 Définir une attitude

La recherche d'un consensus sur la définition de la notion d'attitude n'est pas nouvelle. En 1935, Allport définit ainsi la notion d'attitude :

Une attitude est une prédisposition mentale et neurologique, organisée par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réaction d'un individu à l'égard de tout objet ou situation avec lequel ou laquelle il est en relation (1935 : 810).

Allport soutient l'importance de ce concept dans le domaine de la psychologie sociale.

The concept of attitude is probably the most distinctive and indispensable concept in contemporary social psychology [...] This useful, one might almost say peaceful concept has been so widely adopted that it has virtually established itself as the keystone in the edifice of American social psychology (1935: 798).

Dans cette section, nous présentons la conception de la notion d'attitude présentée par certains auteurs québécois pour en arriver à notre définition de cette notion. En 1976, Gagné définit l'attitude comme la capacité qui gère le comportement de l'individu et intègre la notion d'apprentissage dans sa définition.

Un état interne acquis qui influence le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, personnes et événements (1976 : 60).

St-Yves (1982) considère aussi l'attitude comme une disposition interne résultant d'un apprentissage et ajoute la stabilité relative de son influence sur les comportements de la personne.

La formation d'une attitude résulte d'un apprentissage, qu'elle est acquise en cours d'expériences personnelles et relationnelles : ce qui fait qu'elle est chargée d'affectivité. Résultat d'un apprentissage, elle connaîtra un caractère relativement durable en ce sens que de nouvelles expériences et situations l'amèneront peut-être à changer, quoique de façon générale elle ait plutôt tendance à se maintenir (1982 : 77).

À l'instar d'Henderson *et al.* (1987), nous considérons que la notion d'attitude est un construit de l'esprit permettant la compréhension des actions des gens et pouvant prédire leurs comportements.

The concept of attitude, like many abstract concepts, is a creation – a construct. As such, it is a tool that serves the human need to see order and consistency in what people say, think and do, so that given certain behaviors, predictions can be made about future behaviors (1987: 11).

Morissette et Gingras (1989) après leur recension d'écrits relatifs à la notion d'attitude, présente cette définition :

« Une attitude est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (être défavorable) de cet objet (1989 : 42).

Legendre (1993) dans son dictionnaire de l'éducation, définit une attitude comme un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, préjugé...), une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression...) qui incite à une manière d'agir favorable ou défavorable.

Dans leur étude sur les perceptions des étudiants en techniques policières du travail policier, Richard et Pacaud (2008) simplifient la notion d'attitude en la référant à une façon d'être par rapport à une situation, un objet ou une personne.

Parallèlement à cette définition d'une attitude comme étant une disposition intérieure, la notion d'attitude est assujettie à d'autres interprétations. La notion d'attitude peut représenter un trait de personnalité comme le soulignent Eagly et Chaiken (1993) : « When an uncooperative person is described as having a bad attitude or an attitude problem, attitude has taken on personality-trait meaning. » (1993 : 8-9). La notion d'attitude peut représenter une valeur comme le respect, « il a une attitude de respect ». La notion d'attitude peut être synonyme de comportement comme le mentionne Bédard, Déziel et Lamarche (2006).

On confond l'attitude avec un comportement. Par exemple, on dira à une personne qu'on n'a pas aimé son attitude lors d'une soirée, évoquant ainsi des gestes qu'elle a ou n'a pas faits, des paroles qu'elle a ou n'a pas dites, des émotions qu'elle aurait ou n'aurait pas dû exprimer (2006 : 100).

Malgré l'existence d'un certain consensus dans la recherche sur la notion d'attitude, nous soulevons l'hypothèse que les diverses significations de cette notion et son lien étroit avec les valeurs individuelles occasionnent pour les enseignants une difficulté à la circonscrire, d'où une perception de ne pas se sentir outillés pour l'enseigner et l'évaluer. Voulant simplifier, mais sans réduire l'aspect conceptuel représentatif de la réalité liée à l'attitude et à son lien avec le comportement, nous faisons nôtre la définition de Lévesque : « l'attitude est une disposition intérieure, apprise par l'expérience en regard d'une cible donnée et qui influence favorablement ou défavorablement un comportement ». Référant à une disposition intérieure, cette définition amène le concept d'intériorisation. La taxonomie de Krathwohl, élaborée en fonction d'un continuum du processus d'intériorisation, demeure une référence dans l'élaboration des objectifs et des critères de performance reliée à l'acquisition des comportements affectifs désirés. L'apprentissage par expérience en regard d'une cible donnée réfère à un continuum de prise de conscience, d'expérimentation, d'essais et erreurs dans l'organisation du système de valeurs d'un étudiant. Ce processus d'intériorisation liée à l'expérimentation ramène l'importance de la participation intrinsèque de l'étudiant dans l'apprentissage d'une attitude. De plus, l'apprentissage par expérience implique la notion de temps dans l'acquisition du comportement, d'où la nécessité d'évaluer graduellement, sur une période prolongée, la présence et la constance du comportement souhaité.

2.1.2.4.4 *Définir un comportement*

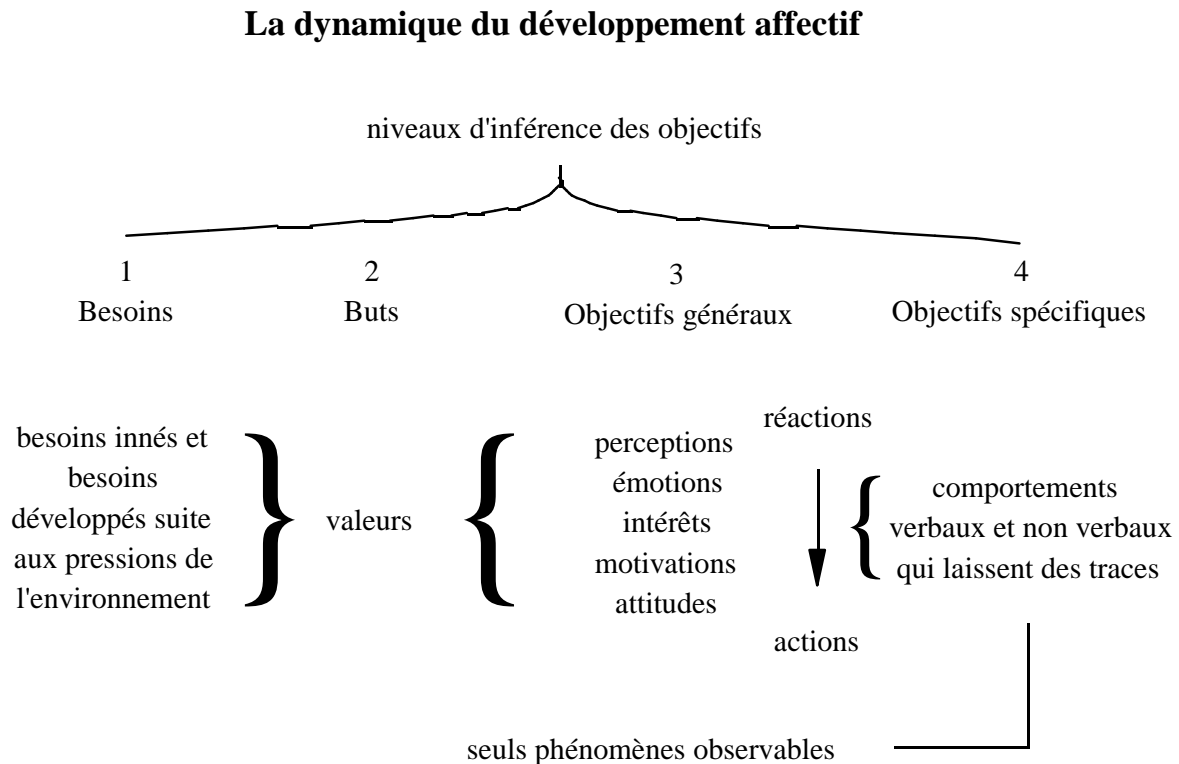
Quant à la notion de comportement, un consensus apparaît sur sa définition : l'action d'une personne qui est observable, qui peut se mesurer. En lien avec la communication, nous observons des comportements verbaux comme les mots prononcés, des comportements non verbaux comme les mimiques du visage et des comportements paraverbaux comme le timbre de la voix. Bien que ces actions puissent être observées et décrites par tous, la difficulté réside dans l'interprétation de ces comportements en relation avec l'attitude. La subjectivité réside dans le constat qu'une attitude ne peut se mesurer directement, elle s'extrapole par le biais des comportements d'une personne. Bien que cela soit du domaine de l'inférence, nous constatons dans notre pratique d'enseignement que plus les

comportements deviennent des habitudes, plus ils tendent à témoigner de la présence d'attitudes favorables ou défavorables.

2.1.2.5 Relation entre les notions reliées au domaine affectif

Bujold (1994) schématise la dynamique des variables qui influencent ou conditionnent les comportements en effectuant un parallèle avec la typologie employée dans l'enseignement par objectifs. Nous y retrouvons sa conception des liens entre les quatre notions présentées précédemment : besoin, valeur, attitude et comportement.

Figure II – 2
La dynamique du développement affectif selon Bujold



Dans leur guide, Grisé et Trottier (1997) présentent un modèle adapté d'Eagly et Cheiken (1993) qui précise la relation entre le besoin, la valeur, l'attitude et le comportement illustrée précédemment par Bujold. Le point de départ du processus repose sur le désir qu'a l'individu de satisfaire ses besoins fondamentaux selon la hiérarchie de Maslow (be-

soin physiologique, besoin de sécurité, besoin d'appartenance et d'amour, besoin d'estime de soi et des autres, besoin de se réaliser). En tenant compte de ses besoins, l'individu façonne son système de valeurs. Ces valeurs déterminent les tendances, les orientations et les positions désirées et revendiquées (Jeffrey, 1999) de l'individu. L'évaluation de son environnement conduit à la notion d'attitude, c'est-à-dire à la disposition intérieure à adopter tel ou tel comportement. Grisé et Trottier intègrent les notions de conséquences anticipées et d'intention comme concepts intermédiaires entre la prise de conscience d'une attitude et sa réalisation dans un comportement.

Concernant les conséquences anticipées avant la mise en œuvre d'un comportement, l'individu évalue préalablement trois aspects. Il évalue les pour et les contre de celui-ci (conséquences utilitaires). Il anticipe les réactions d'approbation ou non des personnes significatives de son environnement et confronte la mise en œuvre de ce comportement à ses règles morales internes (conséquences normatives). L'individu évalue aussi les répercussions du comportement envisagé sur des dimensions liées à l'image de soi. Nous effectuons un parallèle entre ces trois niveaux de conséquences et les besoins de Maslow pour démontrer les liens étroits entre ces concepts. L'individu évalue préalablement les répercussions de la mise en œuvre de ce comportement en fonction de ses besoins primaires, d'appartenance et d'estime de soi et des autres qui façonnent ses valeurs.

L'individu, après l'évaluation préalable des conséquences a une attitude favorable à la mise en œuvre d'un comportement, va prendre en compte les contraintes véhiculées dans la situation immédiate (Ajzen, 1987; 1988). Il tiendra aussi compte de sa propre efficacité (Bandura, 1986).

L'individu démontre une intention réelle et passe à l'action. Il effectue une rétroaction des conséquences de son action en regard des prémisses antérieures.

Et c'est seulement si les résultats égalent ou dépassent les attentes que le comportement sera répété et deviendra relativement automatisé, sans nécessiter régulièrement de directives conscientes : l'individu aura pris l'habitude de se comporter d'une façon relativement stable face à une situation et dans des circonstances similaires. L'attitude est maintenant acquise et stable (Grisé et Trottier, 1997 : 19).

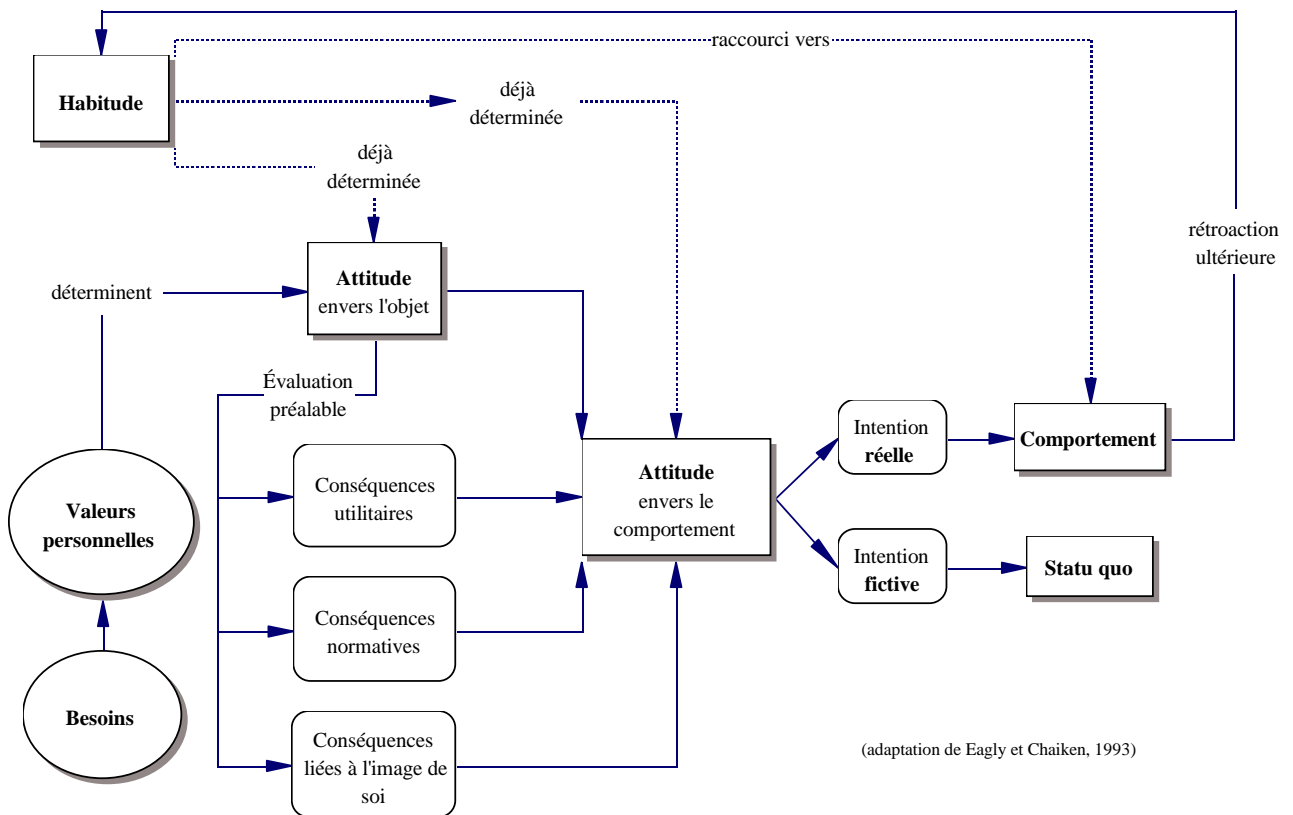
Par exemple, un père de deux enfants en bas âge reconsidère son plan de carrière et veut accomplir son rêve de devenir policier. Il considère son milieu familial et la stabilité financière comme des valeurs importantes. Pour satisfaire ce besoin d'accomplissement, il évalue préalablement les conséquences financières d'une diminution de temps à son emploi actuel, la réaction d'approbation ou non de sa conjointe et remet en question sa conception morale selon laquelle les besoins de la famille passent avant les besoins individuels. Il s'informe des procédures et apprend qu'une des exigences d'admission est la réussite de tests physiques. Étant donné qu'il est actuellement peu en forme physiquement, il décide de reporter son inscription à la prochaine année. Toutefois, il adopte le comportement de se mettre en forme physiquement pour s'inscrire. Ainsi, l'individu a une attitude favorable pour devenir policier, s'informe des procédures, mais décide de reporter son inscription compte tenu de sa condition physique déficitaire.

Toutefois, cette intention réelle l'amène à vouloir se mettre en forme physiquement. Il s'entraîne trois fois par semaine et au fur et à mesure de l'amélioration de sa condition physique, il développe l'habitude de s'entraîner. L'individu a acquis une attitude positive en regard de la condition physique et à moins d'une modification de ses besoins, de ses valeurs, des conséquences liées à l'attitude, de son vécu lors d'un entraînement, ou si une situation empêche momentanément le comportement, s'entraîner devient un automatisme. Nous percevons que le changement d'attitudes s'effectue graduellement et par étapes. C'est à ce niveau que nous considérons importantes les stratégies d'enseignement et d'apprentissages. Nous y reviendrons ultérieurement.

Cet exemple permet de décrire le processus complexe d'acquisition d'une attitude. Cependant, il rappelle l'importance de l'autoévaluation et de la motivation personnelle pour comprendre les passages à l'acte. Il importe d'amener un individu à prendre conscience puis à mettre en mots les motivations ayant influencé la mise en oeuvre de ses comportements en relation avec ses besoins, ses valeurs, ses attitudes et ses habitudes. Par exemple, le comportement observé régulièrement (s'entraîner) peut sembler être en lien avec une attitude (être en bonne condition physique). Si l'individu ne souligne pas qu'il effectue cela pour devenir policier ou que rien n'est observé dans ce sens, un questionnement peut être

soulevé si l'individu cesse de s'entraîner après une annonce médiatique mentionnant que les corps policiers engagent seulement des personnes célibataires.

Figure II - 3
Modèle de la relation Attitude Comportement Habitude de Grisé et Trottier



2.1.2.6 L'apprentissage et la modification d'une attitude

Même si nous définissons l'attitude comme étant une disposition intérieure acquise au gré des expériences et des interactions avec l'environnement (Staats, 1986; Voyer et Leduc, 1984; Morissette et Gingras, 1989), cela ne signifie pas qu'elle est innée. Les attitudes s'apprennent et par le fait même elles sont modifiables. Des théories expliquent l'apprentissage et la modification des attitudes. Nous mentionnons quatre théories qui ont influencé les choix de nos stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Paupé (1989) définit l'apprentissage d'une attitude en se référant à la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980).

L'apprentissage est un processus qui permet aux organismes vivants de modifier leur comportement. Il commence quand un stimulus (interne ou externe) amène l'organisme à réagir. L'individu devient conscient du stimulus. Cette conscience suscite une bonne curiosité ou un intérêt certain face à l'activité, l'individu peut en venir à développer une attitude (et éventuellement une valeur) qui pourra s'observer dans un comportement modifié. L'observateur pourra voir qu'un apprentissage a eu lieu s'il note un changement de comportement et s'il y a persistance de ce changement (1989 : 14).

La théorie du behaviorisme social précise le type de conditionnement amenant l'apprentissage d'une attitude. Cette théorie postule que le comportement humain peut s'expliquer et être modifié par des stimuli externes à l'individu comme les objets, les événements et leurs pairs. Staats (1986) mentionne que les individus en interaction reçoivent des stimuli sociaux qui peuvent déclencher des réponses émotives positives ou négatives, soit sur une base innée, soit comme résultat d'un apprentissage de type classique où le langage est fortement impliqué. Cette valeur affective des individus en interaction détermine, d'une part le pouvoir renforçant par rapport aux comportements des autres et d'autre part le pouvoir dans le contrôle des comportements sociaux d'attraction ou d'évitement (Byrne et Clore, 1966; Early, 1968; Lott et Lott, 1969; Pandey et Griffit, 1974; Leduc, 1984).

La théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1968) explique l'apprentissage d'une attitude en relation avec la recherche d'une cohérence des éléments cognitifs. Il démontre qu'il faut créer des situations où il y aura dissonance, ce qui occasionne une tension psychologique. L'individu cherche à réduire ou à faire disparaître cette dissonance en modifiant son comportement, en modifiant son environnement ou en ajoutant de nouveaux éléments cognitifs. Plus les éléments cognitifs en jeu sont grands, plus la dissonance sera intense (Thomas et Alaphilippe, 1983).

Selon Triandis (1971), l'interrelation entre les trois composantes distinctes de l'attitude explique l'apprentissage ou la modification d'une attitude. Ces trois composantes sont l'élément cognitif qui réfère aux croyances ou aux connaissances relatives à l'objet, l'élément affectif qui réfère aux émotions associées à l'objet qui apparaissent en présence de celui-ci et l'élément conatif qui réfère à la mise en œuvre du comportement (Fishbein et Ajzen, 1975; Larouche, 1984; Morissette et Gingras, 1989).

En joignant ces théories explicatives de l'apprentissage d'une attitude au modèle illustré précédemment de Grisé et Trottier, on peut penser qu'il est possible de modifier l'attitude d'un étudiant en intervenant au niveau de ses besoins, de ses valeurs, des conséquences liées à l'attitude, de son vécu ou de ses comportements en classe. En plus d'être la résultante d'un apprentissage, Morissette et Gingras (1989) soulèvent la croyance que les attitudes influencent l'apprentissage.

À la base de notre modèle théorique, il y a la croyance selon laquelle la personne est douée d'une grande capacité d'apprendre, d'acquérir de nouveaux répertoires de connaissances, d'émotions ou de motivations et d'habiletés instrumentales. Au centre de cette capacité, il y a les attitudes qui, une fois acquises, deviennent de puissants leviers pour l'acquisition d'autres répertoires; les attitudes rendent possible, ou tout au moins favorisent, tout apprentissage subséquent (1989 : 56).

C'est dans cette optique que Morissette et Gingras présentent leur guide méthodologique parsemé d'exemples destinés aux enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire pour planifier, enseigner et évaluer des attitudes en lien avec des objectifs du domaine affectif.

Nous appliquons un modèle de planification par déduction-induction et une taxonomie du domaine affectif (Kratwohl *et al.*, 1964) quand vient le temps de concevoir un plan à moyen et à long terme ou de préparer de façon immédiate des interventions sur les attitudes. Nous référons aux lois ou aux principes de la communication efficace, du conditionnement classique ou instrumental, de l'apprentissage social et de la participation active, dans le choix des stratégies ou des méthodes pédagogiques d'interventions les plus adéquates. Enfin, nous avons recours, en évaluation de programme et d'apprentissage, au modèle d'évaluation formative (Morissette, 1984 : Scallon, 1988) avec définition de domaine (Auger, Fréchette, 1984, 1988) par la technique des objectifs spécifiques terminaux et intermédiaires et avec une mesure à interprétation critériée des apprentissages affectifs (1989 : 57).

Dans les années qui suivent, le Ministère de l'éducation entame la modification des programmes par objectif en des programmes élaborés par l'approche par compétence au niveau préscolaire et primaire (Ministère de l'éducation, 2001), secondaire et collégial (Ministère de l'éducation, 2003). Cette modification des programmes transforme la démarche d'apprentissage dont celui des attitudes.

2.1.3 L'enseignement des attitudes selon l'approche par compétence

Le programme de formation de l'école québécoise définit le concept de compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'éducation, 2001 : 4). Pour les niveaux primaire et secondaire, on différencie l'enseignement des compétences disciplinaires des compétences transversales :

(Les compétences) sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école [...] elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie... Leur développement est un processus évolutif qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école... elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois (2001 : 12).

Au niveau primaire, le programme de formation retient neuf compétences transversales regroupées en compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre de la communication et d'ordre personnel et social. Ces compétences font appel à des attitudes comme l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, le sens des responsabilités, l'esprit de discipline, l'engagement et l'entraide. On mentionne que tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève. Nous percevons dans le processus d'apprentissage l'étroite relation entre les compétences disciplinaires, les compétences transversales, les attitudes et le concept de soi au niveau préscolaire et primaire.

Le Boterf (2002) définit la compétence professionnelle, développée entre autres au niveau collégial et universitaire, comme un savoir agir complexe qui requiert la mobilisation de multiples ressources de divers ordres (savoir, savoir-faire, attitude) et qui s'actualise dans un contexte d'action réel. Tardif (2006) suggère l'emploi du terme famille de situations pour parler de l'impossibilité de circonscrire une compétence sans se référer à une catégorie de situations. Ainsi, nous devons tenir compte du contexte de développement du programme comme celui des Techniques policières, de la planification des situations

d'apprentissage et des situations d'évaluation pour déterminer les situations visées par la compétence. Tardif définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (2006 : 22). Il spécifie que le savoir-agir n'est pas synonyme de savoir-faire. Le savoir-agir est heuristique. Il ne peut être automatisé puisque dans la démonstration d'une compétence, il faut considérer de multiples agencements d'éléments, leur donner un sens particulier et contextuel, construire une représentation de la situation et ajuster ses comportements en fonction de l'évolution de cette situation (Tardif: 2006).

Legendre (2007) dans son analyse des aspects à prendre en compte dans l'évaluation des compétences professionnelles lors de la formation universitaire des enseignants souligne qu'une compétence ne peut être directement appréhendée à partir de ses seules manifestations observables, seuls sont observables les comportements et les performances qu'elle engendre. On ne peut légitimement en déduire l'existence que par l'interprétation d'observations suffisamment nombreuses et diversifiées qui prennent en compte la réalité de l'activité professionnelle.

Nous concluons cette section en établissant un parallèle entre les notions de compétence et d'attitude; parallèle nous permettant d'envisager un transfert des connaissances démontrant l'acquisition d'une compétence à celle d'une attitude. Toutes deux ne peuvent s'observer directement. Nous inférons leur acquisition par l'observation d'une habitude de comportements attendus. Toutefois, le savoir-agir complexe de la compétence et les ramifications profondes des attitudes dans le système de valeurs d'un individu démontrent le degré de complexité de la mise en action variable de ses comportements dépendamment des situations et de l'obligation de tenir compte de divers éléments dans ce processus d'inférence. La mise en œuvre de comportements requiert de l'étudiant un processus d'intériorisation du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Tant la compétence que l'attitude sont assujetties aux stimuli de leur environnement. L'évaluation d'une compétence et celle d'une attitude requièrent la mise en place de situations planifiées, évolutives et bien souvent complexes. Nous considérons que la réflexion universitaire et la conceptua-

lisation comme celles présentées par Bélair, Laveault et Lebel (2007) et Tardif (2006), en regard de la notion de compétence, permettront le transfert de ses savoirs au domaine affectif.

2.1.4 L'enseignement des attitudes au niveau collégial

Dix ans après la parution du guide méthodologique destiné aux enseignants du préscolaire, primaire et secondaire de Morissette et Gingras (1989) et en parallèle avec l'instauration de l'approche par compétence, Grisé et Trottier (1997) constatent l'absence d'un fil conducteur permettant aux enseignants ainsi qu'aux étudiants de s'approprier la formation dans le domaine affectif. Ils publient un guide de formation de l'enseignement des attitudes pour les programmes développés selon l'approche par compétences au collégial. Après avoir montré la présence d'un consensus sur l'importance de la formation affective dans les programmes de formation collégiale, ils différencient l'attitude et l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif dans le contexte du développement d'une compétence.

Les attitudes étant des représentations mentales, issues de l'expérience, et exerçant une influence directive ou dynamique sur le comportement (Breckler et Wiggins, 1989), elles sont précédées, lorsqu'on les considère sous l'angle de leur niveau d'action plus général, soit celui des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (1997 : 8).

Ils mettent en relation une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif et l'acquisition d'une compétence.

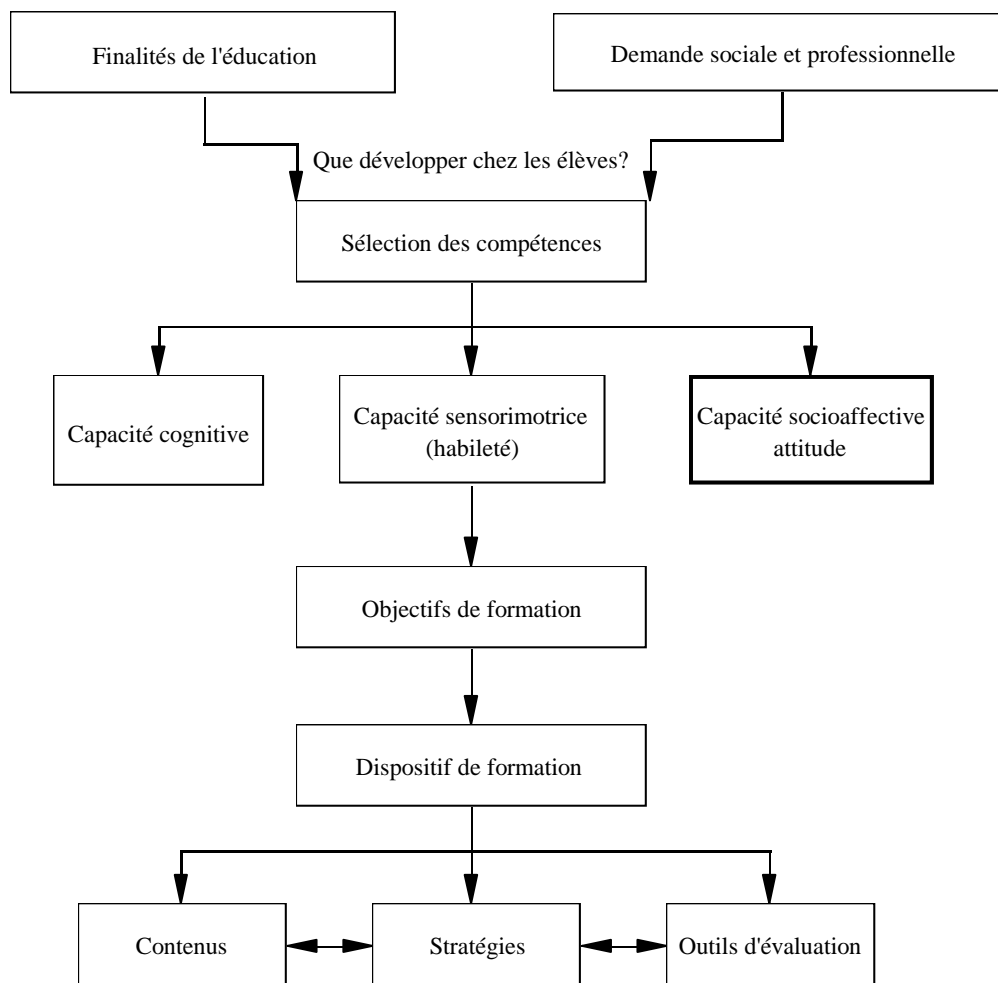
Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif contribue au développement d'une compétence lorsqu'elle comporte un réseau organisé et structuré de connaissances abstraites, de procédures, de conditions de réalisation de ces procédures dont l'agencement selon des classes de situations professionnelles typiques rend possible l'identification de la problématique, présente la proposition d'une solution et permet la réalisation de cette solution par une action efficace (1997 : 9).

La transformation de la formation technique au collégial d'un programme par objectif à un programme par compétence dans les années 1990 a permis, par le biais du contact privilégié avec les représentants du milieu de travail, lors de l'analyse de la situation de travail de préciser les attentes concernant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être à acquérir par les étudiants.

Les programmes élaborés par les seuls milieux scolaires donnent de l'importance aux connaissances; les programmes élaborés en collaboration avec l'entreprise donneront de l'importance au développement d'attitudes (Inchauspé, 1992 cité dans Grisé et Trottier, 1997 : 4).

Grisé et Trottier considèrent que l'acquisition par l'étudiant d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif se manifeste par des attitudes et des comportements appropriés associés aux habiletés cognitives et sensorimotrices permettant l'accroissement des compétences liées à la future profession. Reproduisant sous forme de tableau les éléments d'un plan de formation de Gillet (1992) (voir tableau II-4), ils présentent leur modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif, modèle qui est devenu la principale référence lors de l'élaboration des objectifs de formation présentés dans les plans cadre par compétence des programmes de formation collégiale, et par la suite dans l'élaboration du contenu, des stratégies et des modes d'évaluation présentés dans les plans de cours.

Tableau II - 4
Les éléments d'un plan de formation par compétences

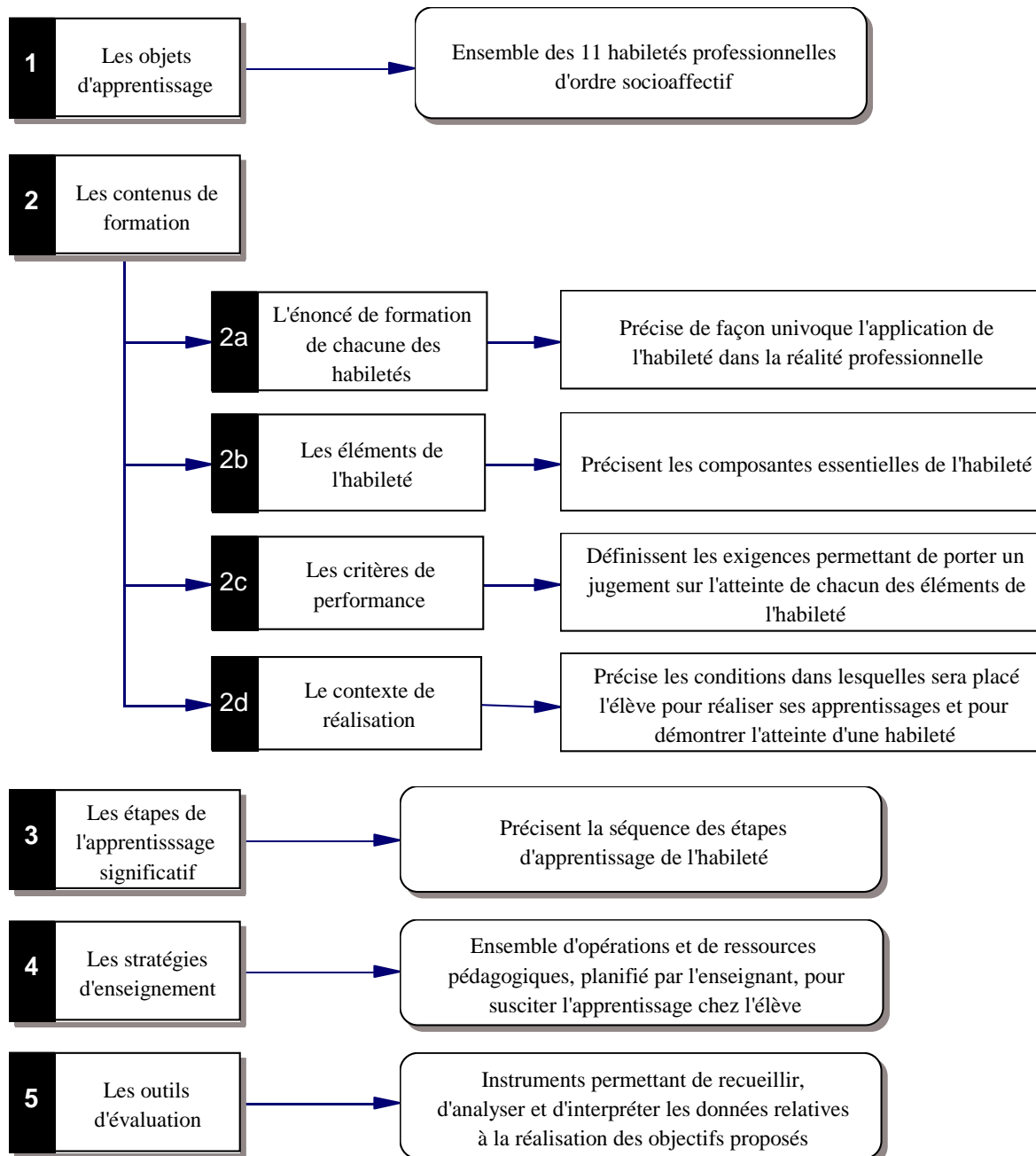


Grisé et Trottier présentent les composantes du modèle enseignement/apprentissage. Ce modèle identifie les objets d'apprentissage, précise les contenus de formation, définit les étapes de l'apprentissage significatif et propose des stratégies d'enseignement et des instruments de mesure (voir tableau II-5). Habituellement, les deux premières composantes, objet d'apprentissage, et les éléments de contenu (énoncé de compétence, élément de compétence, critère de performance et contexte de réalisation), se retrouvent détaillées formellement dans les plans cadre et sont repris dans les plans de cours⁵. Les trois autres compo-

⁵ Voir en annexe le plan cadre et le plan de cours du Techniques de base de la communication.

santes, étapes de l'apprentissage significatif, stratégies d'enseignement et outils d'évaluation, sont décrites dans les plans de cours et peuvent varier selon les collègues et les enseignants. Dans leur guide de formation, ils énumèrent onze habiletés professionnelles générales à développer divisées en trois dimensions : 1° La dimension personnalité avec l'ouverture à l'expérience, la prise en charge personnelle et le recours à l'environnement, 2° la dimension relation avec le milieu avec la relation interpersonnelle, l'acceptation de l'autre, l'adaptation personnelle, la réaction socioaffective et la prise en charge professionnelle, et 3° la dimension professionnelle avec l'engagement dans le milieu, l'engagement axiologique et l'engagement éthique.

Tableau II - 5
Les composantes du modèle enseignement apprentissage d'habiletés d'ordre socioaffectif



Grisé et Trottier décrivent plus particulièrement la composante 3 concernant les étapes de l'apprentissage significatif des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (voir figure II-4). Par ses six étapes, ils démontrent le cheminement progressif et individualisé que l'étudiant suivra permettant l'acquisition d'une habileté. Ils proposent d'amener l'étudiant à se construire activement une représentation de ce qu'il est. En filigrane de ce cheminement, deux aspects de l'apprentissage sont présents, le développement de la métacognition et la présence de comportements attendus. Les deux premières étapes sont la perception globale et celle de la conceptualisation de l'émotion associée à l'élément retenu de la situation. Nous retrouvons de manière sous-jacente le premier niveau d'intériorisation de la taxonomie de Krathwohl : la réception. En troisième étape, l'étudiant évalue son attitude, et l'avantage ou non de changer celle-ci à l'égard de la situation. Par la suite, si l'étudiant considère plus avantageuse la modification de son attitude, il met en application ses nouveaux comportements. Nous y retrouvons le deuxième niveau du continuum d'intériorisation de Krathwohl : la réponse. Dans les étapes quatre et cinq, l'étudiant prend conscience de son apprentissage et applique ses nouveaux comportements dans la gestion de situations. Nous y percevons le début du troisième niveau de la taxonomie de Krathwohl : la valorisation. Lorsque l'étudiant arrive à l'étape de transférer son habileté professionnelle dans de nouvelles situations, nous inférons qu'il valorise l'attitude sous-jacente à cette habileté. Dans ces étapes de l'apprentissage significatif, nous retrouvons les interrelations entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans l'acquisition d'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif.

Figure II- 4
Les étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier



Nous constatons que ce modèle ne traite pas explicitement des deux dernières catégories de la taxonomie de Krathwohl : l'organisation et la caractérisation. Nous considérons que cela démontre les balises à respecter dans l'enseignement des attitudes. Pour le Ministère de l'Éducation, « le maître a la responsabilité de permettre aux étudiants de développer certaines compétences et d'inculquer des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société estime indispensable pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et exerçant un métier ou une profession» (2001 : 52). Pour les programmes de formation collégiale, les institutions collégiales ont pour mandat la formation générale et professionnelle des étudiants comme le mentionne le Collège François-Xavier-Garneau dans son plan stratégique 2004-2009.

Le Collège François-Xavier-Garneau a pour mission de mettre en œuvre des programmes d'études collégiales et un environnement éducatif de qualité reconnus, de façon à ce que ses étudiants puissent s'insérer avec succès sur le marché du travail ou réussir des études universitaires et devenir des citoyens responsables et engagés dans leur société (2004 : 2).

Pour les enseignants, ils ont la responsabilité d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage, de gérer la progression des apprentissages tout en impliquant les étudiants dans ce cheminement (Perrenoud, 2004). Dans le domaine affectif, nous considérons que les enseignants doivent évaluer l'acquisition de connaissances cognitives et conatives des étudiants et l'utilisation de celles-ci jumelée à l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. La responsabilité de valoriser une attitude, d'organiser et de caractériser son futur revient à l'étudiant. Cette prise de position de notre part nous amène à la dimension évaluation dans l'enseignement d'une attitude.

Grisé et Trottier considèrent que deux aspects de l'apprentissage peuvent être évalués : l'aspect métacognition et l'aspect pratique. Pour eux, évaluer l'aspect métacognitif, c'est « mesurer la capacité progressive de l'étudiant à réfléchir à sa façon de développer la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant» (1997 : 69). Ils proposent six modèles de fiche de situation significative en lien avec les cinq premières étapes de l'apprentissage significatif. L'étudiant décrit sa perception, conceptualise l'émotion, évalue si sa façon de faire correspond aux exigences de la profession, décide des comportements à

modifier et des actions à entreprendre, met en application et évalue les changements puis en sixième étape formule une synthèse des nouveaux éléments acquis. L'enseignant vérifie par ses fiches le processus réflexif de l'étudiant.

L'aspect pratique porte « sur la capacité de l'étudiant à mettre en application des habiletés professionnelles apprises qui se traduisent par des comportements attendus observables » (1997 : 70). Ils présentent un modèle de grille d'évaluation avec une échelle de type Likert pour chacune des 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Ces listes de contrôle énumèrent des comportements représentatifs de l'atteinte des critères de performance reliés au domaine affectif. Utilisées dans un premier temps formativement, elles peuvent devenir sommatives.

2.1.5 L'évaluation des attitudes selon l'approche par compétence

Un des objectifs du programme collégial de formation policière est de certifier l'acquisition des compétences requises pour être admis comme aspirant policier à l'École nationale de police du Québec. Les évaluations comprennent la régulation des apprentissages, c'est-à-dire l'application d'activités pédagogiques ayant pour buts d'aider l'étudiant dans son cheminement personnel et d'aider l'enseignant à optimiser son rôle de personne-ressource (Laurier, Morissette et Tousignant, 2005). Les trois types de régulation sont : 1) la régulation proactive qui s'effectue avant l'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage, 2) la régulation interactive qui s'effectue durant l'apprentissage et 3) la régulation rétroactive qui s'effectue au terme d'une situation d'apprentissage (Allal, 1988; Scallon, 2004). En lien avec la pédagogie active prônée dans les collèges, les évaluations effectuées par l'enseignant se veulent stimulantes et renforçatrices. Les conditions gagnantes soulevées habituellement dans la littérature sont : 1) un pré-test qui évalue le niveau actuel de compétence de l'étudiant permettant ainsi la prise de conscience de l'écart avec le niveau de compétence attendue, 2) une régulation interactive basée sur des comportements précis favorisant la prise en compte des résultats acquis et des causes de la non atteinte et des capacités à acquérir, 3) la connaissance par l'étudiant des critères de performance reliés à l'évaluation et des critères de correction, 4) la division de l'acquisition de la compétence en étapes successives d'apprentissage permettant la prise de conscience par l'étudiant de sa progression

et 4) une rétroaction rapide favorisant le renforcement positif ou négatif des apprentissages (Morissette et Gingras, 1989; Grisé et Trottier, 2002; Scallon, 2004; Tardif, 2006).

Scallon pose le problème de l'inférence des « savoir-être » en situation de compétence. Il emploie le concept de « savoir-être » plutôt que domaine affectif pour atténuer la séparation traditionnelle des domaines cognitif, psychomoteur et affectif et mieux représenter la réalité humaine en situation d'apprentissage. Il distingue dans le « savoir-être » la motivation, les attitudes et des caractéristiques à forte dominance affective de la personnalité comme « le sentiment d'efficacité personnelle, l'origine du pouvoir d'action (la perception qu'un individu a des causes de ses succès et de ses échecs), la confiance en soi, les croyances, etc. » (2004 : 74).

Concernant l'inférence des « savoir-être », Scallon rappelle l'apport de l'évaluation formative diminuant les problèmes d'ordre méthodologique et de crédibilité dans l'évaluation du « savoir-être ». Il soulève la question « est-ce vraiment la réalité qu'on observe? » dans un contexte de certification présentant des enjeux pour l'étudiant. Il précise la place prépondérante du savoir-être dans une approche par compétences.

La motivation et les attitudes des étudiants, ainsi que les perceptions qu'ils ont de leur possibilité, doivent occuper une place prépondérante dans une approche par compétences, qui les met aux prises avec des activités complexes comportant une certaine part d'incertitude et exigeant beaucoup d'engagements personnels (2004 : 93).

Il présente trois façons d'envisager les « savoir-être » du point de vue de l'évaluation : 1) des objectifs de formation à atteindre, 2) des caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage et 3) des critères de qualité particuliers à certaines performances.

Premièrement, pour les objectifs de formation à atteindre, il souligne que les programmes nouvellement définis par l'approche par compétence accordent de l'importance au domaine affectif. Il cite quelques exemples du *Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 2001) où les notions de personnalité, d'ouverture sur le monde, de compétences d'ordre personnel, social et de la communication sont définies. Il en est de même pour les pro-

grammes collégiaux actualisés selon l'approche par compétences où la rigueur, la capacité d'écoute et de coopération, l'honnêteté intellectuelle sont des objectifs à atteindre. La compétence faisant l'objet de cette étude, adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière, en est un exemple. Scallon souligne que ces compétences doivent être évaluées formativement par des situations tests et à terme par l'atteinte des critères de performance. Prenant en compte qu'une compétence n'est jamais tout à fait développée et demande la mise en œuvre d'un savoir-agir complexe (Laurier, Morissette et Tousignant, 2005), il est possible de réguler l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre affectif en soumettant l'étudiant à des tâches équivalentes, mais différentes. Par l'application des critères de performance, nous évaluons l'atteinte d'un niveau de maîtrise équivalent aux exigences minimales de l'aspirant policier débutant à l'École nationale de police du Québec et prochainement du policier patrouilleur.

Deuxièmement, pour les caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage, Scallon considère que des aspects du domaine affectif peuvent devenir des objets d'évaluation formative. Il cite les concepts interreliés de motivation, de sentiment d'efficacité personnelle et d'image de soi.

Concernant la motivation qu'il définit préalablement en citant Legendre : « ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (1993 : 881-882), Scallon considère qu'en mesurant régulièrement la motivation d'un étudiant lors de situations variées d'apprentissage, l'enseignant peut ajuster ses stratégies pédagogiques favorisant ainsi la motivation de l'étudiant à aborder des tâches plus difficiles.

Concernant l'efficacité personnelle et l'image de soi, Scallon cite Laveault (1999) qui considère que les gens s'engagent dans une activité lorsqu'ils estiment que leurs chances de succès sont bonnes. Cet engagement soulève la notion de perception de soi-même et de confiance en soi. Amener l'étudiant à effectuer des autoévaluations avant et durant son apprentissage lui permet d'avoir la perception de contrôle sur son apprentissage. Par autoévaluation, nous entendons la définition de Legendre : « le processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail et de ses ac-

quis en regard d'objectifs prédéfinis, et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation» (2005:132). Cette autoévaluation permet la modification d'une attitude (Lirette, 1991).

Dans notre expérimentation, l'apprentissage de l'habitude de créer un climat favorable à la communication lors d'interventions policières devient un objet d'évaluation formative. En analysant les résultats, l'étudiant et l'enseignant peuvent circonscrire les difficultés et effectuer les ajustements nécessaires à une optimisation des conditions d'apprentissage de cette habileté professionnelle. L'utilisation d'un portfolio comme outil pédagogique est tout indiquée. Nous retrouvons sous une autre forme les étapes d'apprentissage de Grisé et Trottier (1997) dans un exemple d'inférence des « savoir-être » pour orienter la régulation formative. L'enseignant sonde en premier lieu l'intérêt de l'étudiant pour la communication policière efficace. Il travaille sur la perception de celui-ci sur ses chances de réussite et par des stratégies pédagogiques amène l'étudiant à modifier sa perception (si elle n'est pas favorable). L'étudiant motivé expérimente des situations où il se sent efficace et a un pouvoir d'action. En dernier lieu, l'étudiant analyse les résultats pour en soutirer des moyens pour améliorer sa réussite.

Nous constatons l'utilisation de la métacognition dans ce processus de régulation de l'apprentissage. Cela montre l'existence d'interrelations entre le « savoir-être », le « savoir » et le « savoir-faire ». Ainsi comme le souligne Scallon, des aspects du domaine affectif peuvent devenir des objets d'évaluation formative, permettant ainsi une régulation continue pouvant améliorer les conditions d'apprentissage.

La métacognition et l'autoévaluation doivent devenir des savoir-faire à développer et aussi des habitudes à faire acquérir... Un étudiant habitué à commenter ainsi ses succès comme ses échecs témoigne d'un certain savoir-être lié à la métacognition, à l'autoévaluation et à l'autorégulation (2004 : 85).

Troisièmement pour les critères de qualité particuliers à certaines performances, Scallon soulève le problème de l'évaluation des savoir-être relié à des compétences professionnelles comme la conscience morale, le respect, la sociabilité, etc.

Certaines personnes en formation se préparent à un métier... qui les amènera à entrer en interaction avec d'autres personnes. Suffit-il que ces personnes manifestent explicitement leur savoir-être au moment d'accomplir certaines tâches

professionnelles ou, à l'inverse, peut-on se satisfaire de la réussite de ces tâches et se dispenser de traiter à part les indices révélateurs de valeurs et de certaines manières d'être? (2004 : 89).

En résumé, après avoir élaboré notre définition du processus de la communication et de ses filtres, nous avons présenté sommairement des auteurs ayant traité de notions liées au domaine affectif. En conservant comme toile de fond la taxonomie de Krathwohl, nous considérons que les attitudes s'enseignent et peuvent être évaluées par le biais d'habiletés socioprofessionnelles d'ordre affectif.

Comme Scallon, nous considérons que l'évaluation du « savoir-être » se distingue du « savoir-faire » par l'observation d'une habitude présente dans diverses situations et non simplement par l'application du comportement attendu lors d'une situation d'évaluation. Les méthodes d'évaluation doivent permettre de vérifier l'acquisition, mais aussi la stabilité de la compétence (Ministère de l'éducation, 2001).d'où la nécessité de formuler des critères d'évaluation spécifiques aux comportements attendus en situation d'évaluation formelle, mais aussi à la répétition de ces comportements durant l'ensemble de la formation de l'étudiant.

Nous considérons que l'évaluation des habiletés socioprofessionnelles d'ordre affectif doit s'effectuer dans des cours ciblés de manière formative lors de l'apprentissage des comportements attendus et de manière formelle pour certifier la présence du savoir-faire souhaité. Durant l'ensemble de sa formation, une grille de cheminement des habiletés socioprofessionnelles et des évaluations s'y rapportant devrait être complétée pour en arriver à une certification de l'atteinte des objectifs de formation du domaine affectif en fin de technique. Scallon énumère quelques outils de collectes d'information comme l'autodescription (self report), le questionnaire, les jeux de rôle, l'exercice in basket et le portfolio.

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans l'évaluation des savoir-être liés à la qualité des apprentissages. Ils doivent s'appuyer sur des approches de mise en situation appropriées à l'apprentissage par problèmes ou à la pédagogie de projets... Utiliser un portfolio ou dossier d'apprentissage est une bonne façon de rendre opérationnel cet aspect étroitement lié à la perception que l'étudiant a de lui-même (2004 : 91).

La mise en place de cette grille de cheminement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif permettra de documenter le parcours de développement de l'étudiant durant sa formation collégiale en l'insérant dans le dossier d'apprentissage tel que défini par Tardif.

Un échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant ou par l'étudiant dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une autoévaluation, pour que soit porté un jugement judiciaire et éthique sur le niveau de développement des compétences concernées, sur le degré de maîtrise des ressources pouvant être mobilisées et combinées, ainsi que sur l'étendue des situations dans lesquelles ce niveau de développement et ce degré de maîtrise sont susceptibles de se matérialiser (2006 : 266).

Comme prémisses à cette mise en place d'une grille de cheminement dans la formation policière, nous vous présentons une expérimentation de l'enseignement et de l'évaluation d'une habileté socioprofessionnelle d'ordre affectif portant sur la communication.

CHAPITRE 3

Méthode de recherche

3.1 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans le but de vérifier le processus d'acquisition et d'évaluation d'une attitude que nous enseignons, nous nous proposons d'analyser les effets de notre cours de communication qui vise l'acquisition d'une attitude à créer un climat favorable à la communication lors d'interventions policières. Afin d'évaluer l'acquisition de cette attitude, nous menons une recherche qui porte sur les stratégies d'enseignement ainsi que les outils d'évaluation utilisés durant toute la séquence de ce cours intitulé *Techniques de base de la communication* donné à la session d'automne 2007. Pour mesurer l'acquisition de l'attitude, nous effectuons une analyse comparative entre les résultats d'un même questionnaire distribué en début et à la fin de la session. Le présent chapitre traite de l'échantillon, de l'identification des caractéristiques des étudiants, du cours *Techniques de base de la communication*, du déroulement du cours et de ses évaluations, de la présentation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et de la présentation de l'instrument de mesure.

3.1.1 Identification des caractéristiques des étudiants

À l'automne 2007, 83 étudiants furent admis pour leurs études collégiales en Techniques policières suite à la réussite d'un rigoureux processus de sélection⁶. Dès leur première session, ils sont inscrits à huit cours totalisant 26 heures par semaine durant quinze semaines. Ils ont trois cours reliés directement à la formation policière : *Police et système judiciaire*, *Organisation policière et discipline* et le cours en lien avec cette recherche *Techniques de base de la communication*. Les étudiants sont divisés en quatre groupes pour le cours de communication afin de restreindre leur nombre par classe et de permettre, à l'intérieur des trois heures de cours par semaine, l'expérimentation des apprentissages en laboratoire. Deux groupes, de 21 et de 24 étudiants, font l'objet de cette recherche (toutefois, le nombre d'étudiants répondant aux questionnaires est de 43 étant donné que deux

⁶ Voir en annexe le processus d'admission en Techniques policières au Cégep François-Xavier-Garneau.

étudiants n'étaient pas présents lors du premier cours où la première passation du questionnaire eut lieu). Les deux groupes ont le même enseignant, les mêmes notes de cours, exercices pédagogiques et évaluations. Bien que chacun des groupes développe en cours de session sa propre dynamique, l'analyse est effectuée pour l'ensemble des étudiants.

Les 43 étudiants sont âgés entre 17 et 25 ans. Il y a 31 hommes et 12 femmes. Aux fins d'analyse, nous avons réparti les étudiants en quatre groupes selon l'âge au début de la session : 27 étudiants ont 17 ans et proviennent directement du secondaire, 6 étudiants ont 18 ans et ont effectué une année d'étude collégiale dans un autre domaine d'études, 7 étudiants ont 19 ans et ont complété deux années d'études collégiales sauf 1 étudiant qui a effectué une année d'étude collégiale, 2 étudiants ont 20 ans et ont complété respectivement une et deux années d'études collégiales, 1 étudiant a 25 ans et a complété une attestation d'études collégiales en sécurité (ces trois étudiants sont réunis dans la catégorie 20 ans et plus).

3.1.2 Présentation du cours Techniques de base de la communication

Durant leur formation en techniques policières de trois ans, les étudiants ont cinq cours reliés à la communication : *Techniques de base de la communication* en première session, *Communication en milieu de travail* et *Français (communication)* en quatrième session, *Techniques spécialisées de communication policière* en cinquième session et *Communication d'une preuve d'infraction pénale* en sixième session. Le cours *Techniques de base de la communication* porte sur la première compétence touchant le volet communication dans le programme : Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière. L'ensemble des apprentissages de ce cours est réinvesti tout au long de la formation policière d'où sa caractéristique d'être préalable à l'ensemble des cours liés à la communication et aux interventions policières. Un échec dans ce cours de communication prolonge d'une année la fin de la formation collégiale de l'étudiant.

Cette compétence se subdivise en quatre sous-éléments de compétence : 1) décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne, 2) déceler les difficultés dans une

communication interpersonnelle, 3) mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression et 4) évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité. Bien qu'un nombre d'heures soit octroyé à chacun des sous-éléments de compétence, l'apprentissage ne se fait pas linéairement dans le temps. Les apprentissages de ces sous-éléments de compétence s'enchevêtrent dans la séquence des cours. Chacun des cours est divisé en trois thèmes : 1) l'apprentissage des notions liées à la communication, 2) l'apprentissage et la mise en pratique des techniques d'écoute et d'expression et 3) la prise de conscience de sa façon de communiquer en situation de la vie courante puis en contexte d'autorité. Au fur et à mesure des apprentissages, le temps accordé à l'apprentissage des notions liées à la communication diminue, d'où l'augmentation du temps accordé à la pratique des techniques d'écoute et d'expression. Quant à la prise de conscience de sa façon de communiquer, elle est présente tout au long de la session.

3.1.3 Déroutement du cours et des évaluations

Nous présentons le portrait type d'un cours de communication. Chacun des cours a une durée de trois heures et a lieu une fois par semaine. Une pause divise le cours en deux parties de durée variable dépendamment du déroulement de l'apprentissage. Pour favoriser l'expérimentation de la communication et les échanges, à tous les cours les étudiants forment un grand cercle avec une ouverture vers le tableau où tous peuvent se voir; cette ouverture forme une place réservée pour l'enseignant ou l'étudiant effectuant une présentation orale.

Lors du premier cours, avant d'aborder la présentation du plan de cours, nous avons présenté notre recherche; l'objectif étant d'être clair et honnête avec les étudiants. Nous avons distribué, expliqué puis fait signer la feuille d'autorisation aux étudiants. Les étudiants ont répondu au premier questionnaire sur la communication. Par la suite, nous avons présenté le plan de cours en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques employées et les modes d'évaluation. Nous avons répondu aux questions des étudiants. Dans la seconde partie du cours, chacun des étudiants doit à tour de rôle se positionner en avant de la classe, dans la partie ouverte du cercle pour se présenter durant deux minutes chronométrées. Les seules consignes sont de dire son nom, son âge, son cheminement scolaire, sa région de

provenance et un côté québécois⁷ de sa personnalité; le reste du temps leur appartient dans le choix de leur propos. Une caméra fixe filme en plan rapproché toutes les présentations. Les étudiants se présentent au moment qu'ils désirent, mais en sachant que tous doivent effectuer l'exercice. Par la suite, il y a rétroaction sur leur vécu et les liens à effectuer avec la communication. La fin du cours se termine par l'inscription de six étudiants volontaires pour effectuer une présentation orale de quatre minutes le cours suivant.

3.1.3.1 *L'apprentissage des notions reliées à la communication*

Dès le début de la session, les étudiants ont en leur possession l'ensemble des notes de cours ainsi qu'un échéancier comprenant le guide de lecture et les consignes de l'examen oral final. Les étudiants ont pour consigne de faire les lectures préparatoires avant chacun des cours. L'apprentissage des notions reliées à la communication s'effectue par une discussion sur les lectures préparatoires et la démonstration par des exemples liés à leur vécu ou d'exercices en classe. Sauf lors du deuxième cours où il importe de présenter le tableau synthèse de la communication, schéma principal de ce cours, les notions sont discutées dans la seconde partie du cours. Les notions théoriques sont évaluées par deux examens maison, le premier ayant lieu aux cinquième et sixième cours et le second aux neuvième et dixième cours. Pour les deux évaluations, les étudiants doivent démontrer leur capacité à définir, discriminer, décrire et analyser une intervention policière. Les étudiants regardent, à plusieurs reprises dans le dernier 45 minutes des deux cours attribués à l'évaluation, une intervention policière tirée de la série télévisée *Métier policier* parue dans les années 1990. Ils doivent faire des liens entre cette intervention et les diverses notions liées à la communication. Ils doivent remettre une semaine plus tard leur analyse de cette intervention et l'impact sur leur apprentissage de leur compétence communicative. La première évaluation porte sur les deux premiers sous-éléments de compétence : 1) décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne et 2) déceler les difficultés dans une communication interpersonnelle lors d'interventions policières. Elle compte pour 25 % de

⁷ Québécois désignant d'abord une personne mal habillée, mais employé dans ce contexte pour désigner une habitude démodée prêtant à rire permettant la création d'une dynamique de groupe.

la note finale. La seconde évaluation est en lien avec le troisième sous-élément de compétence : mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression. Les étudiants doivent analyser les techniques d'écoute et d'expression des policiers lors d'une intervention policière et l'impact sur leur propre technique. Elle compte pour 15 % de la note finale.

3.1.3.2 *La mise en pratique des techniques d'écoute et d'expression*

L'apprentissage et la mise en pratique des techniques d'écoute et d'expression s'effectuent tous les cours de deux manières. De manière informelle, l'enseignant utilise les diverses situations de communication se produisant dans le cours pour illustrer les notions liées aux sous-éléments de compétence. Nous appelons cette technique *arrêt sur image*. De manière formelle, les étudiants font trois présentations orales durant la session, excluant les deux minutes obligatoires du premier cours. L'objectif de ces présentations est d'amener l'étudiant à créer rapidement un climat favorable à la communication. L'étudiant a le contrôle de la classe et de tous les aspects liés à la communication lors de sa présentation incluant les interactions avec les autres étudiants.

La première présentation d'une durée de quatre minutes porte sur un thème choisi par l'étudiant. Les seules consignes sont : 1) la durée maximale de quatre minutes incluant les questions et 2) se positionner devant la classe dans la partie ouverte du cercle d'étudiants. Après chacune des présentations, les étudiants émettent leur rétroaction sur les divers comportements ayant favorisé ou défavorisé la communication. L'étudiant ayant effectué la présentation ne fait que recevoir les commentaires sans justification. Au fur et à mesure des interventions, les étudiants constatent les règles à respecter pour favoriser un climat favorable à la communication. Lorsque tous les étudiants ont fait leur présentation, ils créent une grille d'analyse qui présente les comportements à adopter pour créer un climat de communication efficace. Les présentations sont réparties sur une période de quatre semaines.

La seconde présentation d'une durée de trois minutes porte sur un sujet imposé une minute avant le début de la présentation. L'étudiant pige au hasard dans une boîte un sujet sur une cinquantaine de thèmes diversifiés comme cravate, électricité, violence, image poli-

cière, etc. L'étudiant a une à deux minutes pour se préparer tandis que la discussion continue en classe sur divers sujets. L'étudiant fait sa présentation en respectant les comportements de la grille d'analyse créée précédemment. À la suite de sa présentation, les autres étudiants écrivent sur un bout de papier deux comportements, le plus et le moins favorables, en lien avec le tableau synthèse de la communication. Pendant ce temps, l'étudiant commente devant la classe sa manière de communiquer en se référant à la grille. Ensuite, un étudiant, déterminé à l'avance, complète l'évaluation de la compétence communicative. L'enseignant complète au besoin. Les commentaires écrits sont ensuite remis à l'étudiant. Durant ses rétroactions, un autre étudiant se prépare pour sa présentation. Ces présentations sont réparties sur une période de quatre semaines.

La troisième présentation sert d'évaluation sommative. Chacun des étudiants présente un thème de son choix devant la classe pour une durée maximale de trois minutes. La rétroaction est écrite sur la grille d'analyse par l'enseignant et remise à l'étudiant à la fin du cours. Elle compte pour 20 % de la note finale. Les présentations sont réparties sur une période de trois semaines.

3.1.3.3 La prise de conscience par l'étudiant de sa façon de communiquer

L'étudiant prend conscience de sa manière de communiquer tout au long de la session. Premièrement, il est suggéré aux étudiants de tenir un journal de bord en préparation pour l'examen final. Ce journal de bord contient ses réflexions après chacun des cours, les réponses à des questions préparatoires à l'examen oral final et les commentaires concernant sa progression au niveau de sa manière de communiquer depuis le début de la session en fonction du visionnement de la cassette vidéo de toutes ses présentations orales et de toutes ses interventions policières effectuées en classe. À partir du dixième cours, les étudiants participent à tour de rôle, de manière individuelle puis en équipe de deux, à des mises en situation conflictuelles liées à des interventions policières de routine. Lors de ces interventions, les étudiants portent l'uniforme des étudiants en Techniques policières qu'ils ont acquis en début de formation. Les étudiants doivent appliquer les diverses techniques apprises en cours de session. Suite à cette intervention, les étudiants policiers analysent leurs comportements et attitudes durant l'intervention. Ceux qui jouent le rôle d'acteur présentent

leurs observations puis les autres étudiants font des liens entre ce qu'ils ont vu et l'ensemble de la théorie liée à la communication. Étant donné que les étudiants ne maîtrisent pas les diverses lois et procédures reliées à une intervention policière, l'attention est portée sur la création d'un climat favorable à la communication lors d'une intervention policière en situation de communication conflictuelle. Ces diverses évaluations et autoévaluations formatives de leur manière de communiquer en contexte d'autorité servent de référence pour préparer leur examen oral final.

3.1.3.4 L'entrevue orale finale

Cet examen consiste en une entrevue filmée d'une durée maximale de 22 minutes. Cette évaluation vaut pour 40 % de la note finale et un double standard est appliqué. Cette appellation signifie que le corps professoral des Techniques policières considère la réussite de cette évaluation significative et préalable à la poursuite des études dans la formation policière. Donc, l'étudiant doit avoir au moins 60 % (24/40) dans cet examen pour que cette note soit additionnée avec ses résultats antérieurs et ainsi atteindre la note de passage soit 60 %. Par exemple, un étudiant ayant une note cumulée de 50/60 et ayant eu 20/40 lors de son entrevue finale se verra inscrit la note de 56/100 sur son bulletin. À la suite de cet échec, les cinq sessions restantes pour compléter sa formation collégiale seront réparties sur sept sessions d'où la prolongation d'une année de ses études.

Cette entrevue se divise en trois parties. Premièrement, l'étudiant présente sa manière de communiquer dans la vie courante par des exemples vécus personnellement en effectuant constamment des liens avec toutes les notions liées à la communication apprises durant la session. Il présente ensuite sa façon de communiquer en contexte d'autorité en s'appuyant sur ses expériences personnelles où il fut en autorité en classe ou dans sa vie personnelle. Il termine cette autoévaluation en expliquant les objectifs qu'il se fixe et les comportements qui suivront pour améliorer d'ici la fin de sa formation en techniques policières sa communication en contexte d'autorité. Il peut se référer à la feuille synthèse de son autoévaluation pour cette première partie de l'évaluation seulement. Cette partie représente la moitié de la pondération de cette évaluation, 20/40.

Deuxièmement, l'étudiant répond à quatre questions reliées à la matière traitée durant la session. Les trois premières questions (2 points chacune) sont choisies au hasard parmi une vingtaine de questions déjà discutées en classe. La quatrième question (4 points) touche la synthèse du cours. L'étudiant doit expliquer, en faisant plusieurs liens avec le tableau synthèse de la communication, pourquoi il est plus difficile de communiquer pour un policier lors d'interventions policières et ce qu'il doit faire pour restreindre ces difficultés. Cette partie compte pour le quart de la note 10/40.

En troisième partie, l'étudiant autoévalue sa manière de communiquer lors de cet examen en mentionnant tous les aspects de la grille d'analyse créée en classe, qu'il doit maîtriser par cœur. L'examen se termine par un résumé de l'ensemble de l'entrevue par l'enseignant afin de s'assurer que les divers thèmes abordés furent inscrits dans la grille d'évaluation. À la suite de l'approbation de l'étudiant de ce résumé, l'enseignant présente, à partir de la grille d'évaluation, les points forts et les lacunes de l'étudiant au niveau de sa compétence communicative. Cette partie compte pour le quart de la note 10/40.

Cette évaluation comporte quatre difficultés. La première concerne la capacité de l'étudiant à maîtriser l'ensemble du contenu théorique et de l'illustrer par des exemples personnels. La seconde difficulté concerne l'obligation pour l'étudiant de démontrer en situation d'évaluation sa capacité à communiquer de manière efficace. La troisième difficulté réside dans la gestion du temps de sa présentation. L'étudiant doit maîtriser les notions et présenter des exemples de son vécu, avoir planifié sa présentation permettant de synthétiser ses propos. Après le délai de présentation prévu, l'examen se termine et les parties non traitées ne sont pas évaluées. La dernière difficulté a trait à la capacité de gérer le stress compte tenu des impacts temporels du double standard.

3.1.4 Présentation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Nous allons dans cette partie présenter les principales stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans le cours *Techniques de la communication*. Les termes employés réfèrent au *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de Pierre Paradis* (2006). Nous les avons regroupées en trois thèmes : 1) les stratégies reliées

à la dynamique de groupe, 2) les stratégies reliées à l'acquisition de la compétence et 3) les stratégies reliées à la conscientisation de ses comportements et attitudes.

3.1.4.1 Les stratégies reliées à la dynamique de groupe

Dès le premier cours, les étudiants forment un grand cercle permettant à tous de pouvoir interagir directement avec leurs pairs. Chacun des étudiants a son prénom inscrit sur un carton permettant de personnaliser les interactions. Dès le début de la session, les étudiants ont en leur possession toutes les notes de cours ainsi qu'un guide de lecture. L'étudiant doit lire la matière avant le cours où cette dernière est traitée. Lorsqu'il est prévu de traiter la matière, l'enseignant demande si des étudiants ont des questions liées à la compréhension des termes employés. Puis, il demande aux étudiants leurs opinions sur le contenu abordé. Dans les deux cas, l'enseignant utilise la reformulation. Il redit dans ses propres mots le propos que l'étudiant vient de tenir (Paradis, p.194). Cette reformulation se termine par une question à l'étudiant et aux autres étudiants : « Qu'en pensez-vous? Que répondriez-vous? » L'objectif est de favoriser la pratique de la communication et d'effectuer un apprentissage coopératif et interactif.

Processus d'acquisition, par un être humain, de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec les autres apprenants de sa communauté ou particulièrement avec les membres de son équipe (Paradis, p.29).

Dans toutes les situations de communication en classe, l'étudiant s'exprime au « je » et ses affirmations doivent être basées sur des comportements observables. Dès qu'un étudiant généralise son propos « on-nous » ou qu'il y a interprétation, jugement, conseil, l'enseignant émet un son continu ressemblant à celui d'un avertisseur. La première fois que le son est émis, l'ensemble de la classe est surpris. Nous appliquons le principe behavioriste qui considère que le comportement est fonction des conséquences émotives qu'il produit. L'enseignant fait appel de façon systématique et planifiée à l'utilisation de moyens susceptibles d'orienter l'étudiant vers les comportements démontrant l'acquisition de la compétence communicative. (Paradis, p.211). Dans cette situation, l'enseignant utilise un conditionnement classique. Le son de l'avertisseur est un renforcement négatif. Immédiatement après l'émission du son, l'enseignant demande à l'étudiant de reformuler son propos. Les

autres étudiants sont sollicités pour aider à la reformulation. Nous avons constaté que ce renforcement négatif occasionne, les premières fois, une émotion négative qui amène des étudiants à ne plus émettre de commentaires ou à hésiter dans la formulation de ceux-ci tandis que pour d'autres, ils cherchent à augmenter leur participation aux discussions sans entendre le son de l'avertisseur. Au fur et à mesure de la session, ce renforcement négatif laisse place au renforcement positif par la prise de conscience de l'absence du bruit d'avertisseur. Cela favorise une émotion positive de satisfaction pour les étudiants.

Dans toutes les interventions entre étudiants, l'enseignant s'assure du respect de chacun, autant dans sa personne que dans ses propos. Les comportements de la personne observée sont remis en question, mais non la personne dans sa dignité. Lorsqu'une situation conflictuelle apparaît, l'enseignant fait « un arrêt sur image » et demande à l'ensemble de la classe d'analyser ce qui s'est produit en lien avec le deuxième sous-élément de compétence : déceler les difficultés dans une communication interpersonnelle. Après cette analyse, le débat reprend. La classe devient un laboratoire permettant la mise en pratique des notions liées à la communication à travers l'observation et l'expérimentation (Paradis, p.208).

Le cercle d'échanges créé par les étudiants dans la classe présente une ouverture du côté du tableau. Cet endroit est réservé à l'enseignant ou à l'étudiant qui fait une présentation orale. Cet endroit acquiert avec le temps une signification de communication en contexte d'autorité. La personne qui s'y trouve doit assumer son rôle d'autorité dans toutes les sphères de sa communication. Sauf pour la première présentation où l'étudiant n'a aucune consigne particulière dans sa manière de communiquer, l'étudiant doit appliquer les comportements attendus dans la grille d'analyse comme être debout, avoir un tonus musculaire démontrant de l'assurance et regarder l'ensemble de la classe ou certaines personnes en particulier dépendamment des échanges. Cet endroit sert de point d'ancrage de la communication en contexte d'autorité. Afin de respecter cette association, l'enseignant s'assoit derrière un bureau et ferme le cercle lorsqu'il veut démontrer qu'il a un rôle similaire aux étudiants dans les discussions.

3.1.4.2 *Les stratégies reliées à l'acquisition de la compétence*

Dès le début de la session, le tableau synthèse de la communication⁸ est présenté régulièrement aux étudiants. Il est inséré dans leurs notes de cours, sur la quatrième de couverture de leurs notes de cours et dessiné au tableau lors des trois premiers cours. Toutes les observations effectuées en classe sont classifiées selon les concepts du tableau synthèse. L'enseignant illustre par des gestes non verbaux les parties du tableau visées lorsque c'est nécessaire. Les étudiants finissent par associer ce langage gestuel aux concepts du tableau.

Dès les premiers échanges en classe, l'enseignant adopte les comportements attendus démontrant la présence d'une attitude favorable à la création d'un climat de communication efficace en contexte d'autorité. Par cette démonstration modeling, l'enseignant présente un modèle pour guider l'apprentissage de cette habileté socioprofessionnelle d'ordre affectif (Paradis, p.111). Au fur et à mesure que la session avance, les étudiants prennent conscience de cette habileté, des comportements y étant rattachés et des effets favorables sur la communication.

Dès le deuxième cours, les étudiants sont amenés à préciser les consignes reliées à l'élaboration de rétroactions efficaces. C'est le non respect d'une de ces consignes qui déclenche le son d'avertisseur de l'enseignant. Après chacune des présentations des étudiants, des rétroactions sont exigées en lien avec les notions apprises. Après quatre semaines de cours, tous les étudiants ont fait une présentation d'un sujet à leur convenance. Une rétroaction générale s'amorce. Une synthèse s'effectue, en petits groupes puis avec l'ensemble de la classe, pour élaborer une grille d'analyse des présentations orales. L'enseignant revient au besoin sur des comportements oubliés. Le cours suivant, l'enseignant présente la grille d'analyse regroupant divers comportements démontrant la présence de l'habileté socioprofessionnelle d'ordre affectif attendu. Cette grille décrit les règles à respecter pour la séquence des présentations orales avec sujet imposé et sert de repères pour les rétroactions suite aux exposés. Nous rappelons que lors de ces présentations avec sujet imposé, l'étudiant sait qu'il aura à faire une présentation durant ce cours, mais qu'il connaîtra le

⁸ Voir en annexe le tableau synthèse de la communication.

thème de sa présentation deux minutes avant le début de cette dernière. L'impossibilité pour l'étudiant d'avoir plus de temps pour maîtriser le contenu de son propos l'amène à découvrir que le contenu a une place importante pour la crédibilité du message, mais représente moins de 20 % de la communication (Boisvert et Beaudry, 1979). L'enseignant sert de modèle pour illustrer l'exercice et susciter la motivation qui amène l'étudiant au cœur même de l'objectif réel visé par cette présentation orale avec sujet imposé, soit la prise en compte de l'importance du non-verbal et du paraverbal. Paradis nomme cette stratégie la mise en situation-amorce-activité (2006 : 222). L'enseignant demande aux étudiants de choisir un sujet de leur choix. Il prend une minute pour planifier sa présentation et par la suite effectue toutes les étapes mentionnées dans la grille d'analyse. À la fin de son exposé, il fait l'autoévaluation de sa présentation puis demande les rétroactions aux étudiants. Par le biais de cette stratégie d'imitation, l'enseignant reproduit fidèlement les comportements démontrant la compétence communicative (Paradis, p.195).

Une autre stratégie est utilisée lors du troisième cours. L'enseignant sélectionne neuf étudiants au hasard et leur demande de former un cercle de discussion à l'intérieur du grand cercle formé dans la classe. Les étudiants ont à débattre de ce thème : lequel des quatre principes suivants (écouter, s'exprimer, tenir compte de l'autre, vérifier) est le plus important dans la communication? L'affirmation « ils ont tous la même importance » ne peut être envisagée. Pendant cette discussion en aquarium, les autres étudiants de la classe observent la communication, notent les comportements adoptés et les effets sur le débat (Paradis, p.124). En résumé, ils analysent la communication en se référant aux notions théoriques apprises jusqu'à maintenant.

Pour la préparation des deux examens portant sur les trois premiers sous-éléments de compétence, décoder les messages verbaux et non-verbaux d'une personne, déceler les difficultés dans une communication interpersonnelle et mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression, l'enseignant utilise les documents audiovisuels. Les étudiants ob-

servent diverses interventions policières provenant de la série télévisée *Métier policier*⁹. Les étudiants peuvent transférer leur expertise d'analyse de situations de communication de la vie courante et en classe dans le domaine policier. Cette possibilité d'observations d'interventions policières leur permet aussi de répertorier les comportements et attitudes qu'ils pourraient, par imitation ou modeling, reproduire dans les mises en situation qui seront vécues en classe vers la fin de la session. Ils observent aussi les comportements non favorables à l'établissement d'un climat favorable à la communication.

Une autre stratégie utilisée est la pratique répétitive d'habiletés-mémorisation (Paradis, p.249). Les trois exercices de présentation orale favorisent l'observation par les étudiants de plus de soixante présentations différentes sur une période de douze semaines. Chacune de ces observations est commentée. Cette répétition systématique des règles à respecter lors de la création d'un climat favorable à la communication permet l'acquisition et ensuite le maintien de l'automatisme.

Lors du huitième cours, les étudiants sont placés en équipe de trois pour effectuer une entrevue de 15 minutes. Un étudiant agit à titre de personne interviewée, un autre agit comme interviewer et le troisième observe les techniques d'écoute et d'expression de l'interviewer. Après une quinzaine de minutes, l'entrevue prend fin et les étudiants échangent entre eux leurs observations. Ensuite, l'exercice se répète à deux reprises afin que les étudiants puissent expérimenter les trois rôles. Ce travail en petit groupe favorise la régulation des apprentissages par les pairs. Une plénière suit cet exercice pratique afin de démontrer les forces et faiblesses des diverses techniques d'écoute passive et active apprises en classe.

À partir du dixième cours, des simulations d'interventions policières de routine sont vécues en classe. Les acteurs, sélectionnés parmi les étudiants intéressés dans la classe, reproduisent aussi fidèlement que possible une situation réelle vécue par un policier patrouilleur. Chacun des étudiants a la possibilité d'être le policier en service à deux reprises.

⁹ Le collègue a acheté plusieurs extraits de cette émission qui passait à la télévision dans les années 1990. Cette série présentait des interventions effectuées par les policiers du Service de police de Montréal jumelées à des analyses thématiques des policiers concernés, d'intervenants sociaux et d'autres spécialistes.

Il devra intervenir en solo ou en équipe de deux dans des situations regroupant d'un à six acteurs. Pour ces mises en situation, la classe est divisée en deux. Tous les bureaux et les étudiants se retrouvent d'un côté de la classe et la mise en situation a lieu à l'opposé de la classe. Il existe des laboratoires (dépanneur, appartements, brasserie, etc.) pour les mises en situation au Collège Garneau, mais ils sont utilisés à leur capacité maximale pour les cours impliquant de multiples mises en situation et bien souvent en deuxième et troisième année de la formation policière. Pour diminuer l'impact de la présence des autres étudiants lors de l'intervention, les aspirants policiers sont placés dos aux autres étudiants. Les personnes ne participant pas à la mise en situation ont comme tâche d'observer les comportements des aspirants policiers et de faire des liens avec l'ensemble de la matière. Il importe que les observations soient très précises étant donné que l'étudiant est en action/réaction et a peu de temps pour réfléchir à ses comportements. L'étudiant constate que le fait de créer un climat favorable à la communication, l'habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif à acquérir, demande des efforts, de la motivation et la présence d'automatisme. Il faut plus que la connaissance des notions théoriques et le sens d'observation. Il faut analyser les filtres à la communication et ajuster ses comportements.

La dernière stratégie reliée à l'acquisition de la compétence que nous présentons est la pratique de ces habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Au début de la session, l'enseignant a demandé aux étudiants de pratiquer les habiletés développées dans leur vie personnelle, le meilleur terrain de pratique. À tous les cours, l'enseignant demande aux étudiants intéressés de raconter une situation personnelle de la vie courante où ils ont eu à observer et à mettre en pratique les notions théoriques apprises et les habiletés de communication.

3.1.4.3 Les stratégies reliées à la conscientisation de ses comportements et attitudes

Pour parvenir à l'acquisition du dernier sous-élément de compétence, évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité et ainsi compléter l'acquisition de la compétence du cours, adapter des principes et des techniques de base de

la communication au contexte de l'intervention policière, l'étudiant est amené à prendre conscience de ses comportements et de ses attitudes de manières différentes.

Dès le premier cours, l'enseignant leur suggère de se créer un journal personnel qui vise principalement à garder les traces des autoévaluations, et de leur façon de communiquer en contexte d'autorité. Ce journal devient un outil central dans les évaluations et les autoévaluations de l'étudiant. L'étudiant note dans ce journal l'ensemble de ses observations, de ses expérimentations et de ses réflexions provenant de situations vécues en classe, au travail, en famille et dans la vie courante.

Plus précisément, l'étudiant donne des exemples personnels de l'application de chacune des notions apprises dans le cours ainsi que les avantages ou difficultés vécues. L'étudiant insère les résultats d'un sondage effectué auprès de deux personnes qui le connaissent très bien sur ses techniques d'écoute¹⁰ et l'analyse des réponses en lien avec ses réponses à ce même sondage. L'étudiant note les prises de conscience effectuées en classe suite aux commentaires de ses pairs et de l'enseignant sur ses actions lors des échanges, des débats, des mises en situation et des présentations. Concernant les présentations, l'étudiant a en sa possession une cassette VHS utilisée pour enregistrer ses trois présentations orales ainsi que les situations conflictuelles en contexte d'autorité expérimentées en classe. L'enseignant demande aux étudiants de visionner leur performance et d'utiliser ce support visuel comme prémisse à une discussion avec leur famille ou amis proches sur leurs habiletés de communication. Les commentaires émis par les autres étudiants et l'enseignant se retrouvent sur cette cassette. L'étudiant inscrit alors dans son journal de bord les comportements démontrant la progression de sa compétence communicative. En résumé, ce journal sert à l'étudiant d'aide mémoire lors de sa préparation pour l'examen oral final où il devra aussi démontrer : 1) sa progression au niveau de son habileté communicative et 2) les objectifs qu'il se fixe pour accroître cette compétence.

L'application de ces diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage implique le développement chez l'étudiant du sens de l'observation et la capacité de décrire ses ob-

¹⁰ Voir en annexe la grille d'évaluation de l'écoute.

servations sous forme de comportements. Nous considérons que l'on perçoit bien ce que l'on connaît bien. L'augmentation du savoir théorique par le biais des notes de cours et du savoir procédural par le biais de la répétition des comportements attendus amène l'étudiant à bien décrire les comportements de ses pairs et la résultante de ceux-ci sur l'amélioration de la communication. Dans la même action, l'étudiant qui reçoit la rétroaction prend conscience de ses comportements. Plus tard dans la session, l'étudiant est appelé à effectuer l'autoévaluation de sa communication à la fin d'une situation conflictuelle de communication en contexte d'autorité. L'objectif final est que l'étudiant en arrive à évaluer sa communication avec autrui pendant la situation de communication afin de favoriser la recherche constante d'un climat favorable à la communication, donc qu'il valorise cette attitude lors de ses futures interventions policières. Toutefois, l'étudiant n'est évalué que sur sa capacité à évaluer sa façon de communiquer dans la vie courante et en contexte d'autorité.

La dernière stratégie favorisant la prise de conscience de l'étudiant s'effectue lors de l'examen oral final. Suite à la présentation de l'étudiant, l'enseignant souligne, à partir de la grille d'évaluation, les points forts et les lacunes de l'étudiant au niveau de sa compétence communicative. L'étudiant a une rétroaction immédiate et se fait conseiller par l'enseignant de prendre le temps de visionner la cassette VHS de son entrevue et de mettre en application les objectifs qu'il s'est fixés lors de sa formation policière.

3.1.5 Présentation de l'instrument de mesure

Un des aspects de cette recherche est de présenter diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans le cadre du cours *Techniques de base de la communication* en Techniques policières pour favoriser l'acquisition de l'habileté socioprofessionnelle d'ordre affectif « établir un climat de communication efficace dans la vie courante et en contexte d'autorité ». Tout au long de leur apprentissage dans le contexte de classe, les étudiants sont amenés à observer directement les comportements de leurs pairs, et à observer leurs comportements par le biais du visionnement des enregistrements vidéo de leur performance lors de situations de communication. Ils s'appuient sur des grilles d'observation élaborées durant leur apprentissage. Cet apprentissage est mesuré par les évaluations sommatives inhérentes au cours de communication. Toutefois, nous voulons aussi,

dans cette expérimentation, démontrer la modification ou non d'une attitude favorable à l'instauration d'un climat favorable à la communication. Nous avons mentionné dans le cadre de référence que la mesure d'une attitude s'effectue par un processus d'inférence étant donné que nous ne pouvons l'observer directement. Un étudiant peut effectuer un comportement représentatif d'une attitude sans toutefois qu'il y ait valorisation de cette même attitude (Henderson, Morris et Taylor Fitz-Gibbon, 1987). Pour ce faire, nous avons privilégié le questionnaire selon l'échelle de Likert comme instrument de mesure pour diverses raisons malgré certains désavantages de cet outil.

3.1.5.1 Avantages du questionnaire

Compte tenu du processus d'inférence dans la mesure d'une attitude, « we can only infer that a person has attitudes by her words and actions » (Henderson, Morris et Taylor Fitz-Gibbon, p.13); le questionnaire permet alors aux étudiants d'émettre leurs opinions sur des comportements que nous considérons représentatifs d'une attitude favorable à la communication. Bien que l'entrevue semi-directive ait été envisagée pour approfondir l'analyse des opinions des étudiants et pour permettre une plus grande flexibilité dans les réponses, l'analyse des résultats aurait nécessité plus de temps et aurait entraîné, compte tenu de cette contrainte temporelle, une diminution importante du nombre d'étudiants sollicités. L'administration de l'instrument de mesure à plusieurs étudiants en même temps fut un avantage qui favorisa grandement le choix du questionnaire. Il en est de même pour l'uniformité des réponses engendrée par l'utilisation du questionnaire comportant la même formulation des affirmations. Un autre avantage est que l'étudiant a la possibilité de réfléchir avant de répondre. De plus, compte tenu de l'anonymat du questionnaire, l'étudiant peut exprimer de manière plus authentique son opinion relative aux affirmations inscrites dans le questionnaire. Nous voulions atténuer la présence de réponse socialement acceptable. Dernièrement, une attitude est un construit qui ne peut être divisé en sections mutuellement exclusives. L'utilisation de l'échelle de Likert permet à l'étudiant de tenir compte de la progression d'une échelle de classement additionné de son opinion.

3.1.5.2 *Désavantages du questionnaire*

Le questionnaire, contrairement à l'entrevue semi-directive, ne permet pas l'élaboration du point de vue de l'étudiant. Il ne permet pas non plus de mesurer l'interprétation des affirmations de la part de l'étudiant tout comme les réponses socialement acceptables de ces derniers.

Respondents have an idea of which answers are socially desirable. Not wishing to appear deviant, they hide their true feelings and bend their answers to conform to a model of how they ought to answer (Henderson, Morris et Taylor Fitz-Gibbon, p.135).

Afin de respecter la fiabilité des réponses, le questionnaire étant distribué à deux reprises, en début et fin de session, ne peut être modifié. Ainsi, la prise de conscience d'une faille dans le questionnaire ne peut être corrigée sans modifier l'interprétation des résultats.

Toutefois, sans modifier les affirmations du questionnaire, nous avons ajouté dans le questionnaire distribué à la fin de la session, deux questions à court développement directement en lien avec la modification de l'attitude reliée à la communication. Cet ajout a permis d'atténuer une des limites du questionnaire et d'augmenter la fiabilité de celui-ci.

3.1.5.3 *Élaboration du questionnaire*

Le questionnaire fut élaboré en tenant compte spécifiquement du plan de cours et de la compétence à acquérir et globalement en lien avec le cadre théorique. L'objectif étant de démontrer la modification d'une attitude en lien avec les notions et l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif développées dans le cours *Techniques de base de la communication*; les affirmations du questionnaire représentent des comportements et attitudes décrits et analysés en classe. Bien que nous ayons dispensé ce cours de communication depuis les dix dernières années, le questionnaire fut présenté à deux autres enseignants qui donnent ce même cours afin d'augmenter la validité de celui-ci, et de bien cibler les commentaires des étudiants avant et après l'application des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons énoncé les affirmations pour qu'elles soient mutuellement exclusives et qu'elles ne représentent qu'une seule action. Nous avons respecté le vocabulaire qui sera employé dans le cours de communication. Il est certain que certains mots représentent une

réalité qui sera décrite durant l'apprentissage, mais nous croyons qu'une incompréhension de ces mots est peu probable étant donné que les étudiants ont tous un diplôme d'études secondaires.

3.1.5.4 Description du questionnaire

Le questionnaire est composé de trois questions reliées aux caractéristiques des étudiants et de 75 affirmations reliées à des situations de communication. Le questionnaire se divise en cinq sections. La première section présente les caractéristiques de l'étudiant : âge, sexe et dernière année d'études complétées par l'étudiant avant son acceptation dans la formation policière au Collège François-Xavier-Garneau.

La deuxième section comporte sept affirmations sur la perception générale de l'étudiant de sa communication dans ses relations interpersonnelles sur une échelle de 1 à 5. La cote 5 correspond à la valorisation maximale de la présence d'une attitude favorable à la communication. Une pondération est associée à chaque cote pour des fins d'analyse statistique. La cote 1 équivaut à 1 point et ainsi de suite jusqu'à la cote 5 équivalant à 5 points.

La troisième section porte explicitement sur la capacité de l'étudiant à s'exprimer sans difficulté dans sept situations diverses sur une échelle de 5 éléments uniformes allant de gauche à droite : « tout à fait d'accord, d'accord, plus ou moins d'accord, en désaccord et tout à fait en désaccord ». La réponse « tout à fait d'accord » correspond à la valorisation maximale de la présence d'une attitude favorable à la communication équivalant à 5 points.

Cette même échelle en 5 éléments gradués de Likert est présente pour la quatrième section qui se divise en trois blocs. Le premier bloc de neuf questions porte sur la manière de communiquer de l'étudiant en situation de la vie courante en lien avec quatre thèmes développés dans le cours : je m'exprime, j'écoute, je vérifie et je tiens compte de l'autre. Une seule affirmation dans ce bloc est formulée négativement : « Je ne sors pas du sujet » respectant ainsi la conception qu'un comportement représente une action qui peut s'observer. Le deuxième bloc comporte vingt-trois affirmations portant sur la manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué. Les neuf premières affirmations de cette section sont la répétition des énoncés du premier

bloc; l'objectif étant de mesurer la différence des réponses en fonction d'une situation de communication de la vie courante et une situation conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué. Trois affirmations dans ce bloc sont formulées pour que la valorisation maximale de la présence d'une attitude favorable à la communication soit représentée par la réponse « Tout à fait en désaccord ». Ces affirmations sont : « J'utilise la menace, je m'exprime vulgairement et j'hausse le ton ». Le troisième bloc porte sur la manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où l'étudiant est impliqué. Ce bloc comporte vingt-quatre affirmations dont vingt-deux sont identiques à celles du deuxième bloc. Une affirmation fut modifiée : « Je veux régler le conflit à tout prix » par « Je veux gagner à tout prix ». Une affirmation fut ajoutée : « Je reconnais peu ma responsabilité ». Cette dernière affirmation est formulée pour que la valorisation maximale de la présence d'une attitude favorable à la communication soit représentée par la réponse « Tout à fait en désaccord ». L'objectif de ce troisième bloc est d'analyser les variations des réponses en fonction de la présence d'une situation de communication conflictuelle ou non et de l'implication ou non de l'étudiant dans la situation de communication conflictuelle.

La cinquième section débute par le choix d'une affirmation parmi les cinq comportements pouvant être effectués lors de conflits. Par la suite, quatre situations de communication sont présentées et l'étudiant doit choisir parmi trois affirmations laquelle représente le mieux sa façon d'agir dans cette situation. Chacune de ces trois affirmations représente une manière de communiquer qui sera analysée lors du cours de communication : la communication assertive, la communication passive ou la communication agressive.

Deux questions à développement s'ajoutent dans le questionnaire distribué à la fin de la session : « Quel fut l'élément le plus marquant dans votre apprentissage relié au cours de communication » et « Ce cours a-t-il modifié votre façon de communiquer (tendance à établir un climat de communication favorable)? Si oui, de quelle manière? Si non, expliquez ». L'objectif de ces deux questions est d'insérer un élément de mesure qualitatif de la modification d'une attitude permettant ainsi une meilleure compréhension du phénomène. Nous avons pensé à des entrevues semi-directives avec des étudiants, mais compte tenu des contraintes élaborées précédemment, cet instrument de mesure ne fut pas utilisé.

3.1.5.5 La passation du questionnaire

Le même questionnaire fut distribué à deux reprises; au début et à la fin de la session aux 43 étudiants des deux classes. Ceux-ci ont d'abord complété la feuille d'autorisation aux fins de recherche et pour le respect de l'anonymat¹¹. La première distribution du questionnaire eût lieu les mercredi 22 août et vendredi 24 août 2007. Le questionnaire fut présenté aux étudiants avant même que ceux-ci n'aient reçu le plan de cours ainsi que toutes autres informations concernant le cours *Techniques de base de la communication*. Notre intention était d'éviter l'influence de toutes interventions ou opinions de notre part auprès des étudiants. Nous avons planifié une vingtaine de minutes pour remplir le questionnaire et avons accordé aux étudiants trente minutes en leur mentionnant qu'ils pouvaient effectuer cette tâche à leur rythme. Aucun étudiant n'a eu besoin des trente minutes. Le dernier étudiant ayant remis sa copie après vingt-six minutes.

Le même questionnaire, avec l'ajout de deux questions à court développement mentionné précédemment, fut distribué une seconde fois trois mois plus tard, soit lors du treizième cours de la session¹². Ce questionnaire fut complété par les étudiants en moins de trente minutes soit les mercredi 21 novembre et vendredi 23 novembre 2007 et une semaine précédent le début de l'examen oral final.

Ainsi, notre stratégie de mesure de notre enseignement fut de distribuer un questionnaire mesurant la présence d'une attitude favorable à la communication, d'appliquer les stratégies d'apprentissage et d'enseignement mentionnées précédemment en respectant le plan de cours du cours de première session en Techniques policières *Techniques de base de la communication*, de redistribuer le questionnaire avec un ajout de deux questions à court développement à la fin de la session, de comparer les résultats obtenus lors des deux distributions et d'inclure les commentaires des étudiants aux questions à développement.

¹¹ Voir en annexe la feuille d'autorisation.

¹² Bien qu'une session collégiale soit répartie en quinze cours, le treizième cours fut le dernier cours de communication. Les périodes dévolues au quatorzième et quinzième cours furent libérées pour permettre la passation de l'examen oral final pour l'ensemble des étudiants.

CHAPITRE 4

Analyse des résultats et interprétation des effets de notre enseignement sur le changement d'attitude

4.1 L'ANALYSE DES RÉSULTATS D'AOÛT 2007 ET DE NOVEMBRE 2007

Comme mentionné précédemment, notre questionnaire est composé de trois questions reliées aux caractéristiques des étudiants et de 75 affirmations reliées à des situations de communication.

Dans un premier temps, nous expliquerons la décision du rejet de 8 affirmations dans notre analyse.

Deuxièmement, nous analyserons les réponses en fonction des sections : 1) perception globale de l'étudiant de sa communication dans ses relations interpersonnelles, 2) capacité de l'étudiant à s'exprimer sans difficulté dans diverses situations, 3) manière de communiquer de l'étudiant en situation de la vie courante, 4) manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué et 5) manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où l'étudiant est impliqué. Toutes les analyses débiteront par la présentation des réponses pour les 43 étudiants lors de la première et de la seconde distribution du questionnaire, puis au besoin, la présentation pour chacun des quatre regroupements effectués en fonction de l'âge des étudiants (27 étudiants de 17 ans, 6 étudiants de 18 ans, 7 étudiants de 19 ans et 3 étudiants de 20 et plus).

Troisièmement, nous analyserons les résultats en fonction des variations des réponses aux affirmations similaires dans la manière de communiquer en fonction de la présence d'une situation de communication de la vie courante, d'une situation de communication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué et d'une situation de communication conflictuelle où il est impliqué.

Quatrièmement, nous analyserons les réponses concernant le style de communication (assertif, passif ou agressif) dans diverses situations conflictuelles

Nous terminerons par l'analyse des réponses en lien avec les deux questions à développement incorporées dans le questionnaire distribué à la fin de la session.

4.1.1 L'annulation de huit affirmations

Nous présentons ci-dessous les motifs ayant amené l'exclusion de huit affirmations de l'analyse principale des résultats au questionnaire. Malgré l'exclusion de ces affirmations, nous effectuerons à l'occasion une brève analyse des réponses. Dans la section « dans mes relations interpersonnelles », les deux affirmations « je sais qu'il est important de bien communiquer » et « la communication est importante dans le travail policier » furent rejetées compte tenu de leur formulation entraînant une réponse teintée de désirabilité sociale. Pour la première affirmation « je sais qu'il est important de bien communiquer », l'ensemble des 43 étudiants ont répondu lors de la première passation du questionnaire à 96,3 % puis à la seconde passation à 99,5 % favorablement. Nous avons constaté toutefois une diminution régulière du pourcentage selon l'âge lors de la première passation du questionnaire, 97,8 % pour les 17 ans, 96,7 % pour les 18 ans, 94,3 % pour les 19 ans et 86,7 % pour les plus de 20 ans. Plus les étudiants sont jeunes, plus ils considèrent favorablement l'importance de bien communiquer. Cette diminution disparaît lors de la deuxième passation du questionnaire, 99,3 % pour les 17 ans et 100 % pour les autres étudiants. Cette diminution peut s'expliquer par une plus faible représentation du nombre d'étudiants dans les catégories 18 ans et plus entraînant un poids statistique plus important d'un étudiant. L'analyse détaillée des réponses indique que la majorité des étudiants ont indiqué « tout à fait d'accord » sauf 3 personnes sur 27 de 17 ans, 1 personne sur 6 de 18 ans, 2 personnes sur 7 de 19 ans et 2 personnes sur 3 de 20 ans et plus ont indiqué « d'accord ». Une autre hypothèse pourrait être que la pression sociale diminue au fur et à mesure que l'estime de soi s'accroît en fonction de la maturation. Nous constatons que plus de 99 % des étudiants considèrent l'importance de bien communiquer. En se référant à la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, la totalité des étudiants démontre l'acquisition du premier niveau, la réception. Ils étaient sensibilisés à cette attitude favorable à la communication avant le cours de communication et ont accentué cette sensibilité de 3,2 % à la fin de la session. Pour la seconde affirmation « la communication est importante dans le travail policier », la majorité des étudiants ont répondu « tout à fait d'accord » sauf deux étudiants respectivement de 17 et 19 ans lors de la première passation du questionnaire. Lors de la deuxième passation du questionnaire, tous les étudiants ont répondu favorablement à cette affirma-

tion. La faible hausse de 0,9 % n'est pas significative d'une modification de la perception. De plus, comment un étudiant voulant devenir policier aurait-il pu répondre défavorablement à cette affirmation en ayant un cours obligatoire de communication lors de sa première session en Techniques policières?

Dans les deux sections « en situation de communication conflictuelle » avec implication ou non de l'étudiant, cinq affirmations furent rejetées. L'affirmation « je veux gagner à tout prix » qui fut modifiée par « je veux régler le conflit à tout prix » ne permet pas une discrimination des réponses et une comparaison de celles-ci. Dans le premier cas, 57,7 % des 43 étudiants dans la première passation du questionnaire et 49,3 % dans la seconde passation ont répondu défavorablement à cette affirmation. Ce pourcentage devient 80,5 % et 77,2 % en défaveur de la seconde affirmation. Nous expliquons cette différence par l'interprétation plus favorable socialement de « régler le conflit à tout prix » comparativement à « gagner à tout prix ».

Les quatre affirmations « je garde le silence », « je reporte le conflit », « je bouge peu » et « j'hausse le ton » furent rejetées compte tenu du pourcentage, sous la barrière des 70 %, des réponses sans ou avec implication de l'étudiant lors de la première passation du questionnaire. La situation est similaire pour la deuxième passation du questionnaire pour un pourcentage variant entre 33,5 % et 69,8 %. Nous expliquons ce faible pourcentage par l'interprétation diversifiée de ces quatre affirmations. Par exemple, un étudiant peut considérer qu'il favorise une communication efficace en gardant le silence pour éviter une aggravation du conflit tandis qu'un autre étudiant peut favoriser l'évitement du silence pour le même objectif. Il en est de même pour les autres affirmations. Ces affirmations ne permettent pas une discrimination des réponses en fonction d'une attitude favorable ou non à la bonne communication.

Tableau IV -1
Les données statistiques des huit affirmations rejetées de l'analyse en pourcentage selon le groupe d'âge

En pourcentage	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Dans mes relations interpersonnelles,										
Je sais qu'il est important de bien communiquer	97,8	99,3	96,7	100	94,3	100	86,7	100	96,3	99,5
La communication est importante dans le travail policier	99,3	100	100	100	97,1	100	100	100	99,1	100
En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas et où je suis impliqué,	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Je veux régler le conflit à tout prix	78,5	73,3	83,3	83,3	80	82,9	93,3	86,7	80,5	77,2
(remplacé par) Je veux gagner à tout prix	57,8	51,9	50	43,3	60	45,7	66,7	46,7	57,7	49,3
Je garde le silence	46,7	55,6	60	56,7	51,4	71,4	66,7	53,3	50,7	58,1
	37,8	40,7	36,7	43,3	42,9	37,1	53,3	46,7	39,5	40,9
Je reporte le conflit	40	38,5	36,7	33,3	42,9	34,3	26,7	33,3	39,1	36,7
	40,7	37	30	26,7	20	31,4	33,3	20	35,3	33,5
Je bouge peu	65,2	69,6	56,7	73,3	45,7	62,9	66,7	80	60,9	69,8
	59,3	65,2	60	60	40	37,1	66,7	73,3	56,7	60,5
J'hausse le ton	54,1	56,3	46,7	46,7	54,3	65,7	66,7	60	54	56,7
	52,6	57	60	50	51,4	65,7	60	73,3	54	58,6
En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Je reconnais peu ma responsabilité	67,4	82,2	86,7	83,3	77,1	82,9	73,3	86,7	72,1	82,8

La huitième affirmation « je reconnais peu ma responsabilité » fut exclue compte tenu de sa présence unique dans la section « situation de communication conflictuelle où je suis impliqué » et l'impossibilité de comparer avec les autres situations de communication. Toutefois, nous constatons une hausse de 10,7 % d'étudiants défavorables à cette affirmation entre la première et la deuxième passation du questionnaire variant de 72,1 % à 82,8 %. N'eût été une baisse de 3,4 % occasionnée par un étudiant sur 6 ayant répondu « en désaccord » en remplacement de « tout à fait en désaccord » pour le groupe des 18 ans, la hausse fut d'environ 14 % pour les trois autres groupes. Nous expliquons cette hausse par une prise de conscience des étudiants en cours de session de l'impact de leur action dans le processus de communication lors de situation conflictuelle. La communication est une interaction constante entre un récepteur et un émetteur et la prise de conscience de sa responsabilité dans cet échange favorise la création d'un climat de communication efficace.

4.1.2 Analyse de la manière de communiquer

Maintenant, nous analysons les réponses des étudiants en fonction des sections : 1) sa perception globale de sa communication dans ses relations personnelles, 2) sa capacité à s'exprimer sans difficulté dans diverses situations, 3) sa manière de communiquer en situation de la vie courante puis 4) sa manière de communiquer en situation de la vie courante en comparaison avec sa manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué et 5) sa manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où il n'est pas impliqué en comparaison avec sa manière de communiquer en situation de communication conflictuelle où il est impliqué.

4.1.2.1 Manière de communiquer dans les relations personnelles

Cette section du questionnaire comprenait sept affirmations dont deux furent rejetées pour les motifs présentés précédemment. Nous analyserons ces cinq affirmations en les divisant en deux thèmes : 1) le niveau d'intériorisation d'une attitude favorable à la communication et 2) la différenciation entre la perception de sa communication par l'étudiant et celle qu'il croit que son entourage a de sa communication.

Le premier thème, en lien avec le niveau d'intériorisation de la taxonomie de Krathwohl, concerne les affirmations « j'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense », « je valorise la bonne communication », « je m'organise en tout temps pour bien communiquer » et « les gens considèrent ma façon de bien communiquer ». Une similitude apparaît dans les réponses aux deux premières affirmations. Les étudiants ont exprimé qu'ils essaient d'adopter des comportements favorables à la communication avant le cours avec un pourcentage de 80,9 % et 82,8 %. À la fin de la session, les pourcentages augmentent à 93 % et 94 %. Nous considérons que cette hausse démontre une plus grande sensibilisation des étudiants à l'importance de la communication dans les relations personnelles suite aux diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage vécues en classe. En se référant à la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, 80 % des étudiants démontrent l'acquisition du deuxième niveau, la réponse et la présence du troisième niveau, la valorisation. Ils démontraient des comportements favorables à la communication avant le cours et ont accentué cette sensibilité de 12,1 % et 11,2 % à la fin de la session.

En ce qui concerne l'affirmation « je m'organise en tout temps pour bien communiquer » les étudiants ont répondu favorablement lors de la première passation du questionnaire à 74,4 % et ce pourcentage a augmenté à 84,7 % à la fin de la session. À la session, il y a eu augmentation de 10,3 % pour l'adoption de comportements favorables à la création d'un climat de communication efficace.

À l'affirmation « les gens considèrent ma façon de bien communiquer », les étudiants ont répondu favorablement lors de la première passation du questionnaire à 70,2 % et ce pourcentage a augmenté à 77,7 % à la fin de la session; une hausse de 7,5 % pour l'ensemble des étudiants, mais de 9,7 % pour les étudiants de 17 ans passant de 65,9 % à 75,6 %. Nous en déduisons que l'apparition de comportements favorisant la communication fut plus explicite pour cette catégorie d'étudiants et que les trois quarts des étudiants perçoivent à la fin de la session que les gens reconnaissent la présence de ces comportements favorables à la communication dans leurs relations personnelles. En se référant à la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, environ 80 % des étudiants parviennent au troisième niveau, soit la valorisation et une volonté d'organiser leurs actions en ce sens. Donc,

en comparant les cinq premières affirmations de la section « dans mes relations interpersonnelles », (tableau IV-2) nous constatons une baisse régulière du pourcentage des étudiants, lors de la première passation du questionnaire de 96,3 % à 70,2 % et, lors de la deuxième passation du questionnaire, de 99,5 % à 77,7 % inversement proportionnelle à la hausse du niveau d'intériorisation. Ces résultats confirment que plus on tend vers les dernières étapes du continuum d'intériorisation de la taxonomie de Krathwohl, plus la tâche est exigeante et devra s'étendre sur une longue période de temps pour en arriver à l'intégration de cette attitude dans le système de valeurs d'un étudiant.

Le deuxième thème en lien avec la perception de sa communication par l'étudiant et celle de son entourage se retrouve dans les affirmations : « les gens considèrent ma façon de bien communiquer » et « je me considère comme un bon communicateur ». Dans les deux cas, les résultats sont presque similaires tant au niveau de la première passation du questionnaire 70,2 % et 73,5 %, que de la deuxième passation du questionnaire 77,7 % et 80 % pour une hausse du pourcentage de 7,5 % et 6,5 %. Nous expliquons cette tendance par l'interaction entre ces deux perceptions. Un étudiant qui reçoit un commentaire favorable à sa manière de communiquer améliore la perception positive de sa communication. L'augmentation de son estime à ce niveau favorise l'apparition de comportements favorables à la communication qui sont perçus plus facilement par son entourage.

4.1.2.2 *Manière de s'exprimer dans diverses situations*

Cette section du questionnaire comprenait sept affirmations sur la manière de s'exprimer des étudiants avec diverses catégories de personnes. De prime abord, nous constatons que plus de 80 % des étudiants n'ayant pas encore suivi le cours *Techniques de base de la communication* ne croient pas avoir de difficulté à s'exprimer dans diverses situations sauf dans le cas des présentations en classe où le pourcentage est de 73,5 %. Pour l'ensemble des affirmations, les étudiants s'exprimaient sans difficulté à 85,6 % lors de la première passation du questionnaire et à 89,8 % lors de la deuxième passation du questionnaire pour une hausse de 4,2 %. Globalement, le cours aura eu un effet variable selon la catégorie de personnes et de situations où l'étudiant doit s'exprimer. Nous analysons maintenant chacune de ces affirmations.

Tableau IV - 2
Manière de communiquer des étudiants dans leurs relations interpersonnelles en pourcentage par groupe d'âge

Dans mes relations interpersonnelles,	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense	78,5	90,4	86,7	96,7	82,9	97,1	86,7	100	80,9	93
Je valorise la bonne communication	82,2	91,9	86,7	96,7	82,9	100	80	93,3	82,8	94
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer	72,6	83	76,7	83,3	77,1	91,4	80	86,7	74,4	84,7
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie	65,9	75,6	80	80	77,1	82,9	73,3	80	70,2	77,7
Je me considère comme un bon communicateur	73,3	78,5	73,3	76,7	74,3	88,6	73,3	80	73,5	80

Tableau IV - 3
Manière de s'exprimer des étudiants avec diverses personnes et contextes variés en pourcentage par groupe d'âge

Généralement,	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille	93,3	93,3	96,7	90	100	100	80	93,3	94	94
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es	95,6	97	93,3	100	97,1	97,1	86,7	93,3	94,9	97,2
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général	83	88,9	76,7	83,3	85,7	88,6	66,7	100	81,4	88,8
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation	76,3	83	73,3	76,7	71,4	82,9	53,3	73,3	73,5	81,4
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur	84,4	88,1	86,7	90	97,1	100	60	86,7	85,1	90,2
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes	85,2	91,1	86,7	93,3	97,1	97,1	60	86,7	85,6	92,1
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits	87,4	85,9	86,7	80	85,7	85,7	60	80	85,1	84,7
Total	86,5	89,6	85,7	87,6	90,6	93,1	66,7	87,6	85,6	89,8

Pour les deux premières affirmations concernant la famille et les amis, nous constatons que plus de 94 % des 43 étudiants n'ont aucune difficulté à s'exprimer avec leurs proches lors de la première passation du questionnaire et que ce pourcentage reste stable pour la famille et augmente de 2,3 % pour atteindre 97,2 % avec les amis à la fin de la session. Nous constatons alors peu d'effets du cours de communication compte tenu du niveau de maîtrise de cette habileté au début de la session. Nous notons toutefois dans le cas de la famille que la variation est nulle pour les étudiants de 17 et 19 ans, soit pour 34 des 43 étudiants, mais que la variation est de moins 6,7 % pour les 6 personnes de 18 ans et de 13,3 % pour les 3 personnes de 20 ans et plus. Pour le groupe des 18 ans, une personne seulement a modifié sa réponse en ayant indiqué « tout à fait en accord » lors de la première passation du questionnaire et « plus ou moins d'accord lors du dernier questionnaire »; modification découlant peut-être d'une situation familiale particulière vécue en cours de session. Quant au groupe de 20 et plus, deux personnes sur trois ont modifié leur réponse « d'accord » à « tout à fait d'accord ». Le petit nombre d'étudiants dans ce groupe d'âge accentue les modifications statistiques de tout changement de manière importante.

Pour l'affirmation « je m'exprime sans difficulté avec les gens en général », 81,4 % des étudiants considéraient ne pas avoir de difficulté au début de la session et 88,8 % à la fin de la session. Représentant un des pourcentages de cette section le plus faible lors de la première passation du questionnaire pour l'ensemble des étudiants, il a augmenté de 7,4 % à la fin de la session pour représenter la deuxième hausse en importance pour la capacité à s'exprimer des étudiants avec diverses catégories de gens. Nous expliquons cette augmentation de l'habileté d'expression d'un message de la part des étudiants par l'expérimentation régulière d'échanges verbaux à tous les cours. Nous soulignons qu'à partir du troisième cours, les étudiants ont comme objectif de s'exprimer minimalement à deux reprises à chacun des cours. Cet objectif devient une obligation vers le milieu de la session.

Pour l'affirmation « je m'exprime sans difficulté lors de présentation en classe ou en groupe », 73,5 % des étudiants considéraient ne pas avoir de difficulté au début de la session comparativement à 81,4 % à la fin de la session pour une hausse de 7,9 %; l'augmentation la plus élevée dans cette section. Malgré la capacité de l'ensemble des étu-

dians de s'exprimer sans difficulté de 85,6 % en moyenne pour les sept affirmations, cette affirmation représente le taux le plus bas en pourcentage avec 73 % et un des plus bas à la fin de la session avec 81,4 % pour une moyenne de 89,8 %. Cependant, on dénote un écart à la moyenne allant en diminuant de 12,1 % à 8,4 %. Plus particulièrement, nous constatons que cette difficulté est plus apparente pour les étudiants les plus âgés. Pour le groupe de 19 ans, le pourcentage de 71,4 % passe à 82,9 % pour une hausse de 11,5 %. Pour le groupe de 20 ans et plus, il est de 53,3 % en début d'année avec une hausse importante de 20 % à la fin de la session. Nous expliquons cette hausse par l'obligation de tous les étudiants d'effectuer quatre présentations en classe en cours de session incluant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs complétée par l'enseignant. Toutes ces présentations sont enregistrées sur cassette vidéo et l'étudiant a à s'autocorriger. Pour les étudiants plus âgés, nous croyons que cette obligation leur a permis de confronter cette difficulté présente depuis plus longtemps que leurs pairs, de vivre des émotions positives durant leur apprentissage et ainsi de modifier leur perception de leur capacité à s'exprimer sans difficulté lors de présentation devant un groupe de personnes.

Pour les affirmations concernant la capacité à s'exprimer avec leur employeur ou leur subalterne, respectivement 85,1 % et 85,6 % des étudiants perçoivent ne pas avoir de difficulté à s'exprimer dans leur milieu de travail lors de la première passation du questionnaire. Ce pourcentage augmente à 90,2 % et 92,1 % à la fin de la session pour une hausse respective de 5,1 % et 6,5 %. Une analyse selon les groupes d'âge démontre toutefois que le groupe de 20 et plus, malgré son petit nombre, influence ce pourcentage. Les trois étudiants ont indiqué similairement pour les deux affirmations qu'ils étaient « plus ou moins en accord » lors de la première passation du questionnaire et à la fin de la session, 2 étudiants ont indiqué « d'accord » et un étudiant « tout à fait d'accord » entraînant la deuxième hausse en importance de cette recherche soit 26,7 %. Nous croyons que l'expérimentation de situations de communication où la notion d'autorité était présente a favorisé le transfert des comportements favorables à l'émission d'un message en contexte hiérarchique pour l'ensemble des étudiants, mais plus particulièrement pour les étudiants les plus âgés. Ainsi, plus de 90 % des étudiants considèrent s'exprimer sans difficulté dans leur communication au travail.

Pour l'affirmation concernant les situations conflictuelles, 85,1 % des étudiants ont indiqué ne pas avoir de difficulté au début de la session, et 84,7 % à la fin de la session pour une baisse de 0,4 %. N'eut été la hausse de 20 % pour les 20 ans et plus qui, comme nous l'avons déjà mentionné, a peu d'influence sur la moyenne compte tenu de son échantillon de 3 personnes, la baisse aurait été plus prononcée. Bien que cette variation soit non significative statistiquement, nous expliquons celle-ci par une prise de conscience des étudiants lors des mises en situation en classe de l'ensemble des filtres à la communication et des difficultés vécues pour créer un climat favorable à la communication.

Pour l'ensemble des affirmations, nous constatons que les étudiants de 19 ans considèrent avoir le moins de difficulté à s'exprimer. Tandis que les étudiants de 20 et plus considéraient lors de la première passation du questionnaire avoir le plus de difficulté à s'exprimer, mais qu'ils sont ceux ayant diminué en moyenne de 20,9 % cette difficulté à la fin de la session.

4.1.2.3 Manière de communiquer dans la vie courante

Cette section du questionnaire comprenait neuf affirmations sur la manière de communiquer de l'étudiant en situation de la vie courante en lien avec quatre thèmes développés dans le cours : j'écoute, je vérifie, je m'exprime et je tiens compte de l'autre. Pour l'ensemble des situations de communication de la vie courante, les 43 étudiants ont répondu favorablement à 86,4 % lors de la première passation du questionnaire et à 90,5 % à la fin de la session. Nous constatons que les étudiants admis en Techniques policières perçoivent positivement leur compétence communicative dès le début de leur formation policière. Nous rappelons la présence d'un test d'intérêts et de personnalité dans le processus de sélection des candidats au Collège Garneau, l'écoute faisant partie du profil recherché des futurs policiers.

Pour le thème « j'écoute », 92,6 % des étudiants considéraient écouter les gens attentivement au début de la session. Bien que la hausse ne soit que de 3,7 %, le pourcentage de 96,3 % obtenu à la fin de la session des étudiants ayant une attitude favorable à l'écoute est parmi les plus élevés du questionnaire. Nous croyons que l'expérimentation de situa-

tions en classe, où les étudiants doivent porter une attention au non-verbal, au paraverbal et au verbal de leurs pairs, a favorisé la prise de conscience de l'importance de l'écoute dans le processus de la communication.

Pour le thème « je vérifie », deux affirmations traitent cet aspect de la communication : « je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit » et « je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit ». Pour la première affirmation, 85,6 % des étudiants disaient vérifier leur compréhension des propos d'autrui lors de la première passation du questionnaire. Ce pourcentage diminue très légèrement à 84,7 % lors de la deuxième passation du questionnaire. En analysant les résultats pour chacun des groupes, nous constatons que pour les groupes de 17 et 18 ans, une hausse légère de 0,8 % et 3,3 % est présente. Tandis que pour les groupes plus âgés, 19 et 20 et plus, la diminution est plus apparente, -8,6 % et -6,7 %. Nous expliquons cette diminution par une prise de conscience des étudiants, principalement pour les plus de 19 ans, de l'absence de vérification de leur compréhension du message de l'émetteur. La pratique à tous les cours de la reformulation a favorisé cette prise de conscience. Pour l'affirmation « je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit », les étudiants ont répondu affirmativement à 81,4 % au début de la session et à 85,1 % lors de la deuxième passation du questionnaire pour une hausse de 3,7 %. En analysant les résultats pour chacun des groupes, nous constatons une grande variation du pourcentage entre les groupes de 19 ans et 20 et plus, 11,5 % et -13,3 % qui s'annulent statistiquement. Bien que ces pourcentages élevés découlent du faible nombre d'étudiants dans ces catégories, nous constatons que quatre étudiants sur sept dans le groupe de 19 ans ont modifié la réponse « d'accord » par « tout à fait d'accord » à la fin de la session. Tandis que pour le groupe de 20 ans et plus, un étudiant sur trois a modifié « tout à fait d'accord » par « plus ou moins en accord » lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous croyons que la pratique de la reformulation en classe jumelée à l'amélioration de l'écoute des propos de l'autre a conscientisé les étudiants à l'importance de la vérification dans la communication, mais sans modifier leurs comportements antérieurs. Selon la taxonomie de Krathwohl, nous observons que les étudiants sont au niveau d'intériorisation de la réponse pour la vérification de la compréhension d'un message.

Tableau IV - 4
Manière de communiquer des étudiants dans des situations de la vie courante en
pourcentage par groupe d'âge

En situation de la vie courante,	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
J'écoute l'autre attentivement	92,6	96,3	90	96,7	94,3	94,3	93,3	100	92,6	96,3
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	85,9	86,7	80	83,3	82,9	74,3	100	93,3	85,6	84,7
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	81,5	85,9	80	80	77,1	88,6	93,3	80	81,4	85,1
Je remarque le côté positif des gens	85,2	90,4	90	90	82,9	97,1	86,7	86,7	85,6	91,2
J'exprime honnêtement mes idées	90,4	94,8	86,7	90	82,9	94,3	100	100	89,3	94,4
J'exprime ouvertement mes désaccords	82,2	89,6	70	86,7	82,9	88,6	80	86,7	80,5	88,8
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	94,8	91,1	86,7	93,3	91,4	94,3	80	86,7	92,1	91,6
Je ne sors pas du sujet	77	89,6	76,7	86,7	80	80	80	93,3	77,7	87,9
Je vouvoie les gens que je connais moins	91,9	93,3	96,7	93,3	91,4	100	100	100	93	94,9
Total	86,8	90,9	84,1	88,9	85,1	90,2	90,4	91,9	86,4	90,5

Pour le thème « je m'exprime », nous avons précédemment analysé cet aspect de la communication en fonction de diverses catégories de gens. Dans cette section, les deux affirmations sont formulées en fonction de l'authenticité des propos. La première affirmation est « j'exprime honnêtement mes idées ». 89,3 % des étudiants considèrent s'exprimer honnêtement en situation de communication de la vie courante lors de la première passation du questionnaire et 94,4 % à la fin de la session pour une hausse de 5,1 %. Plus particulièrement, la hausse est de 11,4 % en cours de session pour les sept étudiants âgés de 19 ans passant de 82,9 % à 94,3 % tandis que pour les trois personnes de 20 ans et plus, ils ont indiqué s'exprimer honnêtement à 100 % dès la première passation du questionnaire. Nous croyons que cette hausse découle d'une prise de conscience des étudiants en cours de session de la présence d'une attitude favorable à l'expression honnête lorsqu'ils s'expriment pour la majorité d'entre eux. Ces étudiants montrent une capacité d'affirmation de soi. Quant à la seconde affirmation « j'exprime ouvertement mes désaccords », 80,5 % des étu-

dians disent exprimer ouvertement leurs désaccords lors de la première passation du questionnaire. Ce pourcentage augmente de 8,3 % pour atteindre 88,8 % lors de la deuxième passation du questionnaire. Plus particulièrement, la hausse est de 16,7 % pour les six étudiants âgés de 18 ans passant de 70 % à 86,7 %. Nous croyons que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage comme la discussion en aquarium et les simulations effectuées en classe ont démontré que la formulation d'un désaccord en respectant les règles de la communication et en diminuant les filtres n'empêche pas la création d'un climat favorable à la communication. En comparant les deux affirmations sur l'authenticité du message, nous constatons pour la majorité des étudiants, sauf pour les étudiants de 19 ans où le taux de 82,9 % reste fixe, un pourcentage d'expression de soi plus faible de 8,7 % lors d'un désaccord en situation de communication de la vie courante lors de la première passation du questionnaire. Ce pourcentage diminue à 4,4 % à la fin de la session démontrant une amélioration plus accentuée de l'expression des désaccords en situation de communication de la vie courante. Les pourcentages obtenus pour les deux affirmations sur le thème « je m'exprime » concordent avec les pourcentages obtenus en moyenne dans la section précédente portant exclusivement sur « je m'exprime sans difficulté ». Les étudiants démontrent que l'habileté à s'exprimer fait partie de leur manière de communiquer régulièrement en toutes occasions, démontrant l'atteinte du niveau d'intériorisation « valorisation » de la taxonomie de Krathwohl.

Le thème « je tiens compte de l'autre » se retrouve sous trois affirmations. Pour la première affirmation, 85,6 % des étudiants remarquent le côté positif des gens lors de la première passation du questionnaire. Ce pourcentage augmente de 5,6 % à la fin de la session pour atteindre 91,2 % des étudiants. Cette augmentation est présente pour les 34 personnes âgées de 17 et 19 ans seulement, puisque la variation est minime pour les 9 personnes âgées de 18 et 20 ans et plus. Nous expliquons cette hausse par l'obligation de décrire tous les comportements observés lors des présentations orales en classe sans les qualifier de favorables ou non à la communication dans un premier temps. Ils prennent conscience qu'une même action peut accroître ou diminuer l'attention des gens. Au fur et à mesure de la session, les étudiants mettent l'emphase sur les comportements favorisant la communication, délaissant ainsi l'habitude de remarquer les aspects négatifs lors d'un premier contact.

La troisième affirmation en lien avec « tenir compte de l'autre » traite de l'importance de ne pas sortir du sujet lors d'une situation de communication. 77,7 % des étudiants, le plus bas pourcentage dans cette section concernant la communication de la vie courante, conservent le même sujet de conversation au début de la session. Ce pourcentage augmente de 10,2 %, la plus forte hausse dans cette section, pour en arriver à 87,9 % des étudiants. Nous considérons que cette hausse découle de trois situations d'apprentissage. Premièrement, la pratique quotidienne de trouver et d'entretenir le minimum commun entre l'émetteur et le récepteur dans tous les échanges. Deuxièmement, cette hausse provient de la prise de conscience des étudiants de l'importance de la concrétisation, cette technique d'entrevue permet de ramener l'interlocuteur dans le sujet de conversation, lors de diverses simulations en classe. S'exercer à concrétiser les propos des gens amène la personne à contrôler sa tendance à sortir du sujet. Troisièmement, le visionnement d'interventions policières provenant de la série télévisée *Métier policier* a permis l'observation des impacts différents sur la résolution de problèmes lorsque les personnes sortent du sujet et de l'application de la concrétisation par les policiers.

L'affirmation « je vouvoie les gens que je connais moins » n'est pas en lien avec les quatre aspects de la communication traités précédemment. Toutefois, nous voulions analyser la modification du comportement de vouvoiement des étudiants selon le contexte de la situation de communication, comparaison que nous aborderons dans la section suivante « variation dans la manière de communiquer selon le contexte » de ce mémoire. En situation de la vie courante, nous constatons une hausse peu significative de 93 % à 94,9 % des étudiants qui vouvoient les gens qu'ils connaissent moins. Nous constatons simplement que le vouvoiement est présent pour la majorité des étudiants avec cette clientèle avant le début de leur formation en Techniques policières.

4.1.2.4 *Variation dans la manière de communiquer selon le contexte*

Dans cette section, nous analysons les résultats en fonction de la variation des réponses aux neuf affirmations similaires dans la manière de communiquer en fonction de la présence d'une situation de communication de la vie courante, d'une situation de commu-

nication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué et d'une situation de communication conflictuelle où il est impliqué.

Les neuf affirmations analysées précédemment en situation de communication de la vie courante se retrouvent dans les deux autres blocs du questionnaire qui traitent des situations conflictuelles où l'étudiant est impliqué ou non. Nous avons comme objectif en inscrivant ces neuf affirmations dans les trois contextes de comparer les comportements des étudiants en fonction de l'augmentation des filtres à la communication occasionnée par l'ajout de la notion de conflit dans la situation de communication et du niveau d'implication de l'étudiant. En comparant la moyenne des pourcentages obtenus pour l'ensemble des affirmations, nous constatons une faible hausse des résultats de la première à la seconde passation du questionnaire de même qu'au niveau du contexte. Nous soulevons l'hypothèse que cette faible augmentation représente une hausse de l'attention dirigée sur l'impact des filtres à la communication en relation avec la complexification de la situation de communication. Il en est de même pour l'augmentation du pourcentage entre la première passation du questionnaire et la seconde passation pour chacun des contextes, augmentation que nous considérons représentative de la prise de conscience par les étudiants du contexte dans le processus de la communication.

Tableau IV - 5
Variation générale dans la manière de communiquer selon le contexte des étudiants en pourcentage

En situation de communication	Premier questionnaire	Second questionnaire	écart
de la vie courante	86,4 %	90,5 %	4,1 %
conflictuelle où je ne suis pas impliqué	87,5 %	91,6 %	4,1 %
conflictuelle où je suis impliqué	88,9 %	92,3 %	3,5 %

En comparant chacune des affirmations, nous observons d'autres tendances. Premièrement, nous constatons une augmentation constante du pourcentage relié aux cinq affirmations traitant de l'écoute, de la vérification et de l'expression en fonction du degré de complexification du contexte tant lors de la première que de la deuxième passation du questionnaire sauf pour deux situations. La première exception concerne l'affirmation « j'écoute

l'autre attentivement » de la première passation du questionnaire pour le contexte conflictuel où l'étudiant est impliqué avec un pourcentage de 92,1 %. En lien avec cette exception, nous constatons le pourcentage le plus élevé d'étudiants démontrant l'importance de l'écoute soit 97,7 % résultant de l'augmentation la plus significative soit 5,6 %. Nous expliquons cette hausse par une prise de conscience des étudiants durant la session de l'importance de l'écoute suite aux analyses de situations de communication vécue en classe et d'interventions policières de la série *Métier policier*. À maintes reprises, les étudiants ont constaté la détérioration de la communication lorsque l'émetteur et le récepteur ne prennent pas le temps d'écouter. La seconde exception concerne les deux affirmations sur l'expression « J'exprime honnêtement mes idées » et « J'exprime ouvertement mes désaccords » de la deuxième passation du questionnaire pour le contexte conflictuel où l'étudiant n'est pas impliqué avec un pourcentage de 93 % et 87,4 %. Cette situation est occasionnée par la présence d'un statut quo dans les résultats aux deux questionnaires pour les sept étudiants âgés de 18 ans (86,7 % pour la première affirmation et 80 % pour la seconde) et une baisse du pourcentage de 2,9 % (82,9 % à 80 %) pour la deuxième passation du questionnaire des six étudiants de 19 ans à l'affirmation « J'exprime ouvertement mes désaccords ».

Tableau IV - 6
Variation dans la manière d'écouter, de vérifier et de s'exprimer selon le contexte des étudiants en pourcentage

En situation de communication	Vie courante			Conflictuelle					
				Non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
J'écoute l'autre attentivement	92,6	96,3	3,7	93,5	96,3	2,8	92,1	97,7	5,6
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	85,6	84,7	-0,9	87,4	91,2	3,8	88,8	92,1	3,3
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	81,4	85,1	3,7	84,2	85,1	0,9	90,7	89,3	-1,4
J'exprime honnêtement mes idées	89,3	94,4	5,1	90,2	93	2,8	95,8	95,3	-0,5
J'exprime ouvertement mes désaccords	80,5	88,8	8,3	82,8	87,4	4,6	88,8	93,5	4,7

Malgré ces deux exceptions où la variation est faible, nous observons une augmentation constante du pourcentage dans le temps et en fonction du degré de complexification du contexte représentant l'augmentation des filtres à la communication pour trois des quatre thèmes de la communication : j'écoute, je m'exprime et je vérifie.

Deuxièmement, les deux affirmations traitant de la vérification « je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit » et « je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit » présentent des écarts moins élevés variant de -1,4 % à 3,8 % démontrant peu de modifications des réponses entre la première et la deuxième passation du questionnaire. La première affirmation confirme la tendance mentionnée précédemment : soit la hausse de réponses favorables selon la complexification du contexte. Pour la seconde affirmation, nous constatons une baisse constante des écarts, passant de 3,7 % à -1,4 %, mais une tendance au nivellement des pourcentages à la fin de la session. Est-ce dû à une prise de conscience des étudiants qu'ils n'appliquent pas souvent la technique « je vérifie » en situation de conflits, malgré la présence constante de comportements favorables à la vérification peu importe le contexte?

Troisièmement, nous constatons une diminution régulière du pourcentage relié à deux des trois affirmations traitant du thème « tenir compte de l'autre » et à celle sur le vouvoiement en fonction du degré de complexification du contexte pour la première passation du questionnaire et une variation du pourcentage lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous constatons une diminution régulière du pourcentage de 85,6 % à 80 % pour l'affirmation « je remarque le côté positif des gens », de 92,1 % à 87,9 % pour l'affirmation « je respecte l'autre malgré mes désaccords » et de 93 % à 88,4 % pour l'affirmation « je vouvoie les gens que je connais moins », démontrant la diminution de l'ouverture à l'autre et du vouvoiement en fonction de l'augmentation du degré de complexification de la situation pour les étudiants. Plus les filtres à la communication augmentent, c'est-à-dire quand la situation devient conflictuelle et se personnalise, moins les étudiants adoptent une attitude favorable à la communication lors de la première passation du questionnaire. Toutefois, nous rappelons que plus de 80 % des étudiants ont répondu favorablement à ces affirmations.

La situation diffère lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous observons des effets positifs du cours *Techniques de base de la communication* en lien avec le respect par l'augmentation du pourcentage des étudiants démontrant une attitude positive à ces trois affirmations, allant de 4,2 % à 7,4 % dans la majorité des situations sauf pour les deux dernières affirmations en lien avec les situations de communication, dans la vie courante avec -0,5 % et 1,9 %. Pour ces deux exceptions, nous reprenons le constat effectué précédemment dans cette recherche : les étudiants ont pris conscience de leur manière de communiquer par le biais des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et ont ainsi modifié leur perception de leurs comportements. Plus particulièrement, pour l'affirmation « je remarque le côté positif des gens », nous constatons les écarts positifs de 4,2 % à 7,4 % tout en observant la diminution du pourcentage des réponses favorables selon le degré de complexification de la situation. Nous pouvons croire que l'expérimentation à tous les cours de l'évaluation et l'autoévaluation de la communication lors des présentations et des simulations ont favorisé l'habitude d'observer le côté positif des gens permettant la création d'un climat favorable à la communication.

Tableau IV - 7
Variation dans la manière de tenir compte de l'autre selon le contexte des étudiants en pourcentage par groupe d'âge

En situation de communication	Vie courante			Conflictuelle					
				Non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
Je remarque le côté positif des gens	85,6	91,2	5,6	85,1	89,3	4,2	80	87,4	7,4
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	92,1	91,6	-0,5	88,8	93,5	4,7	87,9	92,1	4,2
Je vouvoie les gens que je connais moins	93	94,9	1,9	91,6	97,2	5,6	88,4	93,5	5,1

Pour l'affirmation « je respecte l'autre malgré mes désaccords », nous constatons la tendance à un nivellement des réponses favorables lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous expliquons cette tendance par la mise en place en cours de session d'un automatisme pour les étudiants lors de désaccords. Dès l'apparition d'un différend,

l'enseignant et les étudiants s'assurent que les opinions sont émises en fonction du sujet en litige et non de la personne. Ils s'assurent aussi de vérifier la compréhension du message par la reformulation avant d'exprimer un avis contraire. Cette stratégie est appliquée, peu importe le contexte entourant les multiples situations de communication vécues en classe.

Quant à notre questionnement sur le vouvoiement, nous constatons une présence marquée du vouvoiement pour les personnes moins connues des étudiants avec une hausse de plus de 5 % des réponses favorables en situation conflictuelle lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous expliquons cette hausse par la prise de conscience des effets positifs du vouvoiement lors des interventions policières visionnées en classe ainsi que par l'obligation pour les étudiants de vouvoyer en tout temps lorsqu'ils assument leur statut de policier lors d'interventions pour régler des situations conflictuelles en classe.

Enfin, contrairement aux affirmations analysées précédemment en lien avec le thème « tenir compte de l'autre » où il y avait diminution, nous constatons une augmentation des pourcentages pour l'affirmation « je ne sors pas du sujet » en fonction du degré de complexification du contexte tant lors du premier que de la deuxième passation du questionnaire sauf pour le résultat légèrement plus bas dans la situation de communication conflictuelle où l'étudiant est impliqué. Nous avons mentionné dans l'analyse précédente concernant la communication de la vie courante que le taux de 77,7 % des 43 étudiants était le plus bas pourcentage dans cette section lors de la première passation du questionnaire et que l'augmentation de 10,2 % était la plus forte hausse dans cette section, pour en arriver à 87,9 % des étudiants.

Tableau IV - 8
Variation dans la manière de concrétiser la communication des étudiants selon le contexte en pourcentage

En situation de communication	Vie courante			Conflictuelle					
				Non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
Je ne sors pas du sujet	77,7	87,9	10,2	83,7	91,6	7,9	87,4	90,2	2,8

Le même constant apparaît pour la situation de communication conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué. 83,7 % est un des pourcentages le plus bas dans cette section lors de la première passation du questionnaire, et l'augmentation de 7,9 % est la plus significative dans cette catégorie pour en arriver à un pourcentage de 91,6 % des étudiants « qui ne sortent pas du sujet » lors de communication conflictuelle où ils ne sont pas impliqués. Nous réitérons l'hypothèse que l'expérimentation en classe du minimum commun entre l'émetteur et le récepteur, la prise de conscience des étudiants de l'importance de la concrétisation lors de diverses simulations en classe et le visionnement d'interventions policières provenant de la série télévisée *Métier policier* expliquent cette hausse significative de comportements favorables à la communication. Toutefois, malgré une hausse de 2,8 % en cours de session des étudiants disant ne pas sortir du sujet, cette hausse est de moindre importance que celle présente dans les situations de communication de moindre complexité du contexte. Cette faible hausse découle du pourcentage de 87,4 % des étudiants qui est le plus élevé pour cette affirmation lors de la première passation du questionnaire et du pourcentage de 90,2 % qui est dans la moyenne pour les trois contextes. Nous concluons qu'au début de la session, les étudiants portaient une attention plus grande à « ne pas sortir du sujet » en situation de communication où ils sont impliqués dans le conflit que dans celle de la vie courante et conflictuelle où ils ne sont pas impliqués. Durant leur cours *Techniques de base de la communication*, les étudiants ont pris conscience par le biais des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'importance de ne pas sortir du sujet dans toutes situations de communication favorisant ainsi la création d'un climat favorable aux échanges, d'où un accroissement du pourcentage plus significatif en relation avec la diminution du degré de complexité du contexte dans lequel la communication s'effectue.

4.1.3 Analyse de la manière de communiquer en situation conflictuelle

Nous analysons les réponses en fonction des deux sections traitant de la manière de communiquer de l'étudiant en situation de communication conflictuelle où ce dernier est impliqué ou non. Nous débutons par l'analyse de chacune des neuf affirmations reliées à la communication où l'étudiant n'est pas impliqué en général et en fonction du groupe d'âge.

Ensuite, nous analyserons globalement la variation dans la manière de communiquer en situation conflictuelle selon l'implication ou non de l'étudiant.

4.1.3.1 Manière de communiquer en situation conflictuelle où l'étudiant n'est pas impliqué

Comparativement aux affirmations analysées précédemment dans cette recherche qui représentaient des actions généralement précises, la formulation de ces affirmations laissait place à des réponses teintées de désirabilité sociale exceptée l'affirmation « j'explique ce qui se passe » représentant un comportement observable. Pour l'ensemble des affirmations, nous constatons que les 43 étudiants ont répondu favorablement à 86,5 % lors de la première passation du questionnaire et ont haussé le pourcentage de 4,4 % pour atteindre 90,9 % lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous pouvons considérer que les étudiants démontraient une perception positive de leur compétence communicative en situation conflictuelle avant le début du cours et l'ont amélioré durant leur formation. Nous avons regroupé les affirmations en trois thèmes : je m'exprime, je tiens compte de l'autre et je contrôle la situation. Pour éviter une erreur d'interprétation des pourcentages, nous avons modifié la formulation des deux affirmations suivantes : « j'utilise la menace » et « je m'exprime vulgairement ». La pondération était attribuée en fonction de l'aspect négatif des réponses, c'est-à-dire la réponse « tout à fait en désaccord » valait 5 points et « tout à fait d'accord » valait 1 point. Ainsi, nous formulons ainsi les deux affirmations « je n'utilise pas la menace » et « je ne m'exprime pas vulgairement » pour favoriser la comparaison des pourcentages.

Tableau IV - 9

Variation dans la manière de s'exprimer en situation de communication conflictuelle sans implication des étudiants en pourcentage par groupe d'âge

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	17 ans			18 ans			19 ans			20 ans et +			Total	
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second
Je m'exprime positivement	83,7	90,4	6,7	90	90	0	82,9	91,4	8,5	73,3	86,7	13,4	83,7	90,2
Je m'exprime clairement	83,7	94,1	10,4	96,7	90	-6,7	80	91,4	11,4	80	86,7	6,7	84,7	92,6
Je n'utilise pas la menace	94,8	95,6	0,8	100	96,7	-3,3	88,6	94,3	5,7	100	100	0	94,9	95,8
Je ne m'exprime pas vulgairement	92,6	95,6	3	96,7	96,7	0	94,3	91,4	-2,9	86,7	93,3	6,6	93	94,9
J'explique ce qui se passe	83,7	86,7	3	90	86,7	-3,3	88,6	88,6	0	80	73,3	-6,7	85,1	86

Premièrement, le thème en lien avec « je m'exprime » comporte les cinq affirmations suivantes : « je m'exprime positivement », « je m'exprime clairement », « je n'utilise pas la menace », « je ne m'exprime pas vulgairement » et « j'explique ce qui se passe ». Pour l'affirmation « je m'exprime positivement », 83,7 % des étudiants ont répondu favorablement lors de la première passation du questionnaire et 90,2 % lors de la deuxième passation du questionnaire pour une hausse de 6,5 %. Les six étudiants de 18 ans n'ont pas modifié leur réponse pour un pourcentage de 90 % tandis que les sept étudiants de 19 ans et les trois âgées de 20 ans et plus ont accentué leur pourcentage respectivement de 8,5 % et 13,4 %. Cette augmentation de l'écart pour les étudiants plus âgés provient d'un pourcentage plus bas de réponses favorables que l'ensemble des étudiants lors de la première passation du questionnaire étant donné que les résultats sont quasi similaires lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous expliquons cette situation par une prise de conscience des étudiants de leur façon de s'exprimer en situation conflictuelle et des bienfaits de s'exprimer positivement favorisée par l'analyse en classe de l'impact différencié des commentaires positifs et négatifs dans la création d'un climat favorable à la communication.

Pour l'affirmation « je m'exprime clairement », 84,7 % des étudiants ont répondu favorablement lors de la première passation du questionnaire et augmenté de 7,9 % leurs résultats pour un pourcentage de 92,6 % à la fin de la session. L'écart était de 10,4 % et de 11,4 % pour les étudiants âgés respectivement de 17 et 19 ans. Cet écart fut abaissé par la diminution de -6,7 % pour les étudiants âgés de 18 ans. Nous constatons que cet écart découle d'un pourcentage de 96,7 %, taux supérieur à celui des étudiants lors de la première passation du questionnaire et un retour à la moyenne avec un taux de 90 % lors de la deuxième passation du questionnaire. Plus particulièrement, nous constatons que deux étudiants sur six de 18 ans ont modifié la réponse « tout à fait d'accord » par « d'accord » à la fin de la session. Cette modification démontre un ajustement de leur perception en lien avec la clarté de leur message en situation de communication. Nonobstant cette particularité, nous constatons un impact positif concernant l'habileté de s'exprimer clairement. Nous expliquons cette hausse significative par la pratique pour tous les étudiants de présentations orales, dont l'obligation, lors des deux dernières présentations, de structurer celle-ci et de diminuer le nombre de mots pour exprimer leurs idées. Nous rappelons que toutes les pré-

sentations et les commentaires de l'ensemble de la classe étaient enregistrés sur cassette vidéo permettant l'autoévaluation.

Pour l'affirmation « je n'utilise pas la menace », la majorité des étudiants ont répondu qu'il était « tout à fait d'accord » avec cette affirmation avec un pourcentage de 94,9 % lors de la première passation du questionnaire et à 95,8 % lors du dernier questionnaire. Nous considérons cette hausse de 0,9 % peu significative. De plus, nous rappelons l'influence possible de désirabilité sociale compte tenu de sa formulation pouvant expliquer ce fort pourcentage. Cependant, l'analyse des réponses par groupe d'âge montre une hausse de 0,8 % pour les 27 étudiants de 17 ans, de 5,7 % pour les 7 étudiants de 19 ans, le même pourcentage de 100 % pour les 3 étudiants de plus de 20 ans et une baisse de -3,3 % pour les 6 étudiants de 18 ans. L'augmentation de 5,7 % et la diminution de -3,3 % découlent de la variation prononcée du pourcentage lors de la première passation du questionnaire respectivement de 88,6 % et 100 % comparativement à un taux quasi identique de 94,3 % et 96,7 % à la fin de la session; ces deux écarts s'annulant mutuellement. Nous constatons sensiblement les mêmes tendances au niveau des pourcentages pour l'affirmation « je ne m'exprime pas vulgairement » si ce n'est que ce sont les groupes de 19 ans et plus de 20 ans qui s'annulent mutuellement.

Pour la dernière affirmation, « j'explique ce qui se passe », 85,1 % des étudiants effectuaient cette action au début de la session et 86 % à la fin de la session pour une hausse de 0,9 %, l'écart le plus bas parmi l'ensemble des affirmations en lien avec « je m'exprime ». Bien que nous considérions cet écart non significatif, nous émettons l'hypothèse que c'est la seule affirmation formulée sous forme de comportement parmi les neuf de cette section, limitant ainsi l'interprétation et la désirabilité sociale. En analysant les résultats en fonction de l'âge des étudiants, nous constatons une hausse de 3 % pour les étudiants de 17 ans démontrant ainsi une prise de conscience de l'importance d'expliquer ce qui se passe lors de la transmission d'un message. Nous rappelons qu'une des stratégies pédagogiques de l'enseignant était d'expliquer et de décomposer en tout temps les situations de communication vécues en classe en fonction du tableau de la communication puis d'amener les étudiants à imiter cette façon de faire. Pour les étudiants de 19 ans, le pour-

centage demeurait identique soit 88,6 %. Cependant, nous constatons une baisse de -3,3 % pour les étudiants de 18 ans et de -6,7 % pour ceux de 20 ans et plus. Cette diminution du pourcentage reflète peut-être une plus grande utilisation du silence comme technique d'écoute, limitant ainsi l'utilisation d'expliquer ce qui se passe.

Deuxièmement, le thème en lien avec « je tiens compte de l'autre » comporte les trois affirmations suivantes : « j'évite de choquer l'autre », « je prône le respect mutuel » et « je respecte l'espace personnel de l'autre ». Pour l'affirmation « j'évite de choquer l'autre », 79,1 % des 43 étudiants ont répondu favorablement lors de la première passation du questionnaire et 89,3 % lors de la deuxième passation du questionnaire pour une hausse de 10,2 %. Cette hausse est la plus importante pour l'ensemble des affirmations liées aux situations de communication conflictuelle avec ou sans l'implication. Bien que variable selon le groupe d'âge du plus jeune au plus âgé, 9,6 %, 13,4 %, 5,7 % et 20 %, cette hausse démontre un effet positif de leur formation en communication sur la nécessité de restreindre les comportements pouvant choquer l'autre. Nous considérons que l'évaluation par les pairs et l'enseignant jumelée à l'autoévaluation de sa manière de communiquer lors des présentations orales, des débats, de la discussion en aquarium, des simulations ont favorisé la prise de conscience de la présence de comportements pouvant déranger et ainsi choquer le récepteur. Cette conclusion pourrait expliquer la variation des réponses ayant conduit au rejet de quatre affirmations en début d'analyse : « je garde le silence », « je reporte le conflit », « je bouge peu » et « j'hausse le ton ». Chacun de ces comportements peut, selon les particularités d'une situation de communication, choquer l'autre ou atténuer les filtres à la communication.

Pour l'affirmation « je prône le respect mutuel », 87,4 % des étudiants disaient favoriser cette affirmation lors de la première passation du questionnaire et 94 % lors de la deuxième passation du questionnaire. Même si la formulation peut engendrer une réponse teintée de désirabilité sociale au début de la session, une hausse à la fin de la session, de 6,6 % des étudiants prônant le respect mutuel en situation de communication conflictuelle où ils ne sont pas impliqués, nous apparaît significative. Plus particulièrement, les étudiants âgés de 19 ans et de plus de 20 ans ont augmenté le pourcentage de 14,3 % et 20 % tandis

qu'un étudiant parmi les six âgés de 18 ans a modifié « tout à fait d'accord » par « d'accord » lors de la deuxième passation du questionnaire pour diminuer le pourcentage de -3,3 %. Nous rappelons toutefois que c'est le groupe des étudiants âgés de 17 ans avec 27 étudiants sur 43 qui a une plus grande influence sur le taux moyen. Nous expliquons cette hausse par la prise en compte, par la majorité des étudiants, de l'aspect sentiment dans le tableau de la communication; prise en compte occasionnée par l'expression régulière des émotions vécues par les étudiants, lors de l'analyse en classe de situations de communication régulière et en contexte d'autorité.

Pour la dernière affirmation « je respecte l'espace personnel de l'autre » en lien avec le thème « tenir compte de l'autre », 88,8 % des étudiants affirmaient respecter cet espace lors de la première passation du questionnaire et 89,8 % à la fin de la session. Nous considérons cette hausse de 1 % non significative. Selon le groupe d'âge, nous constatons qu'un étudiant sur les six âgés de 18 ans a modifié le « tout à fait d'accord » par « plus ou moins d'accord » pour entraîner une diminution du taux de -6,6 % tandis que pour trois étudiants sur les sept âgés de 19 ans ont modifié le « plus ou moins d'accord » et « d'accord » par « tout à fait d'accord » lors de la deuxième passation du questionnaire entraînant une augmentation de 11,4 %. Nous émettons les hypothèses que dans le premier cas, l'étudiant a pris conscience en cours de session, par le biais des simulations en classe, qu'il avait tendance à ne pas respecter l'espace de son interlocuteur et dans le second cas, que les étudiants ont pris conscience de l'importance de respecter l'espace personnel en situation de communication conflictuelle où ils ne sont pas impliqués.

Pour le dernier thème de cette section, « assumer son rôle d'autorité », 73 % des étudiants ont indiqué se sentir en contrôle de la situation lors de conflits où ils ne sont pas impliqués lors de la première passation du questionnaire comparativement à 79,5 % lors de la deuxième passation, pour une hausse de 6,5 %. Ainsi, le quart des étudiants ne se sentait pas en contrôle au début de la session. Bien que nous constatons une hausse continue du pourcentage en fonction de l'accroissement de l'âge des étudiants passant de 4,4 % à 20 %, 80 % des étudiants de tous les groupes d'âge se sentent en contrôle à la fin de la session. Ces hausses sont occasionnées par un pourcentage plus faible lors de la première passation

du questionnaire. Nous expliquons ces écarts positifs par une démystification du processus de la communication et de ses filtres lors de situations conflictuelles au fur et à mesure que les étudiants acquièrent la capacité de décoder et d'analyser les situations de communication traitées en classe.

Tableau IV - 10
Variation dans la manière de tenir compte de l'autre et de contrôler la situation sans implication des étudiants
en pourcentage par groupe d'âge

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	17 ans			18 ans			19 ans			20 ans et +			Total	
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart	Premier	Second
J'évite de choquer l'autre	78,5	88,1	9,6	83,3	96,7	13,4	80	85,7	5,7	73,3	93,3	20	79,1	89,3
Je prône le respect mutuel	86,7	91,9	5,2	100	96,7	-3,3	85,7	100	14,3	73,3	93,3	20	87,4	94
Je respecte l'espace personnel de l'autre	88,1	88,1	0	93,3	86,7	-6,6	85,7	97,1	11,4	93,3	93,3	0	88,8	89,8
Je me sens en contrôle de la situation	75,6	80	4,4	70	76,7	6,7	71,4	80	8,6	60	80	20	73	79,5

4.1.3.2 Variation dans la manière de communiquer en situation conflictuelle selon l'implication ou non de l'étudiant

Dans cette section, nous analysons les résultats en fonction de la variation des réponses aux neuf affirmations similaires dans la manière de communiquer en fonction de l'implication ou non de l'étudiant lors d'une situation de communication conflictuelle. En comparant la moyenne des pourcentages obtenus pour l'ensemble des affirmations, nous constatons une hausse quasi similaire des résultats de la première passation à la seconde passation du questionnaire de 4,7 % et 4,2 % démontrant ainsi un impact du cours *Techniques de base de la communication* sur la compétence communicative en situation conflictuelle des étudiants. En comparant les résultats selon l'implication ou non de l'étudiant dans la situation conflictuelle, nous constatons une baisse non significative du pourcentage ne permettant pas d'effectuer une analyse différenciée des réponses.

Tableau IV - 11
Variation générale dans la manière de communiquer en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage

En situation de communication	Premier questionnaire	Second questionnaire	écart
conflictuelle où je ne suis pas impliqué	85,5 %	90,2 %	4,7 %
conflictuelle où je suis impliqué	85,3 %	89,5 %	4,2 %
écart	0,2 %	0,7 %	0,5 %

Suite à ce constat, nous passons à l'analyse des écarts de pourcentage en fonction de chacune des neuf affirmations. Nous rappelons le regroupement des affirmations en trois thèmes : je m'exprime, je tiens compte de l'autre et je contrôle la situation. Il en est de même pour la modification de la formulation de deux affirmations « je n'utilise pas la menace » et « je ne m'exprime pas vulgairement » pour favoriser la comparaison des pourcentages.

Premièrement, le thème en lien avec « je m'exprime » comporte les cinq affirmations suivantes : « je m'exprime positivement », « je m'exprime clairement », « je n'utilise

pas la menace », « je ne m'exprime pas vulgairement » et « j'explique ce qui se passe ». Nous débutons par le constat que les réponses aux deux affirmations « je n'utilise pas la menace » et « j'explique ce qui se passe » démontrent que l'implication ou non de l'étudiant dans le conflit modifie peu les réponses des 43 étudiants.

Pour l'ensemble des trois affirmations débutant par « je m'exprime », nous constatons une baisse en moyenne de 2 % du pourcentage des réponses favorables lorsque l'étudiant est impliqué dans le conflit sauf pour le taux de 85,6 % lors de la première passation du questionnaire concernant la clarté des propos. Bien qu'au minimum 87 % des étudiants répondent favorablement aux affirmations, cette baisse démontre qu'en situation de conflits lorsque l'étudiant est impliqué émotionnellement, la capacité à s'exprimer sans vulgarité, avec clarté et positivement diminue. La hausse du niveau de stress qui accompagne les situations conflictuelles peut expliquer cette baisse jumelée au constat que le degré d'intériorisation de cette habileté n'atteint pas le niveau organisation et caractérisation de la taxonomie de Krathwohl.

Plus spécifiquement pour les deux affirmations « je m'exprime positivement » et « je m'exprime clairement », nous constatons que l'écart entre la première et la deuxième passation du questionnaire diminue lorsque l'étudiant est impliqué; ceci particulièrement lorsqu'il est question de clarté des propos; de 6,5 % à 5,1 % et 7,9 % à 4,2 %. Malgré cette baisse, nous observons une hausse significative des pourcentages entre la première passation du questionnaire et celui distribué à la fin de la session de 5,1 % et 4,2 %. Nous réitérons les deux explications mentionnées précédemment soit la prise de conscience des étudiants de leur façon de s'exprimer en situation conflictuelle et des bienfaits de s'exprimer positivement jumelée à l'amélioration de l'habileté de s'exprimer clairement. Même si le niveau de stress présent lors d'un conflit peut être un facteur expliquant la diminution du pourcentage lorsque l'étudiant est impliqué dans le conflit, nous suggérons un lien avec la notion de temps et d'expérimentation. Durant les treize cours de la session, les étudiants ont vécu et analysé une variété de situations de communication de la vie courante. À partir du quatrième cours jusqu'à la fin de la session, ils ont analysé des situations de communication conflictuelle sans implication particulière de leur part. Ce n'est que lors des quatre derniers

cours que les étudiants ont été impliqués à une ou deux reprises dans des situations de communication conflictuelle; situations où ils devaient, à titre de policier en service, pratiquer leur habileté à diminuer les filtres à la communication permettant ainsi la création d'un climat plus favorable à la communication et la résolution du conflit.

Pour l'affirmation concernant l'utilisation de la menace, un écart non significatif de 0,5 % apparaît pour la première passation du questionnaire selon la non-implication ou l'implication de l'étudiant. Pour l'affirmation « j'explique ce qui se passe », nous constatons une hausse d'environ 3 % au début de la session lorsque les étudiants sont impliqués dans la situation conflictuelle, mais aucun écart entre la première et la deuxième passation du questionnaire. Nous suggérons que cette hausse démontre une tendance acquise antérieurement d'expliquer ce qui se passe lorsque l'étudiant est impliqué dans le conflit. Malgré des variations dans les réponses pour les étudiants âgés de 18 et 19 ans de l'ordre de -6,6 % et 5,7 %, il n'y a aucune variation pour les autres étudiants ce qui démontre un impact nul du cours *Techniques de base de la communication*.

Tableau IV - 12
Variation dans la manière de s'exprimer en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage

En situation de communication	conflictuelle où l'étudiant est					
	non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
Je m'exprime positivement	83,7	90,2	6,5	81,9	87	5,1
Je m'exprime clairement	84,7	92,6	7,9	85,6	89,8	4,2
Je n'utilise pas la menace	94,9	95,8	0,9	94,4	95,8	1,4
Je ne m'exprime pas vulgairement	93	94,9	1,9	89,8	94	4,2
J'explique ce qui se passe	85,1	86	0,9	88,8	88,8	0

Le thème en lien avec « je tiens compte de l'autre » comporte les trois affirmations suivantes : « j'évite de choquer l'autre », « je prône le respect mutuel » et « je respecte l'espace personnel de l'autre ». Globalement, nous constatons une baisse du pourcentage en moyenne de 3 % lors de la première passation du questionnaire lorsque l'étudiant devient impliqué dans le conflit démontrant une différenciation à ce niveau par les étudiants au dé-

but de la session. Cette différenciation devient presque nulle lors de la deuxième passation du questionnaire sauf pour l'affirmation « j'évite de choquer l'autre ». Pour cette affirmation, nous constatons une hausse significative de 7,5 % bien qu'elle soit de moindre importance que celle de 10,2 % lors de la non-implication de l'étudiant. Cette hausse montre un effet positif de leur formation en communication sur la nécessité de restreindre les comportements pouvant choquer l'autre, même si l'implication dans le conflit atténue cette habileté pour 5,1 % des étudiants. Le contrôle des émotions serait une avenue à explorer.

Tableau IV - 13
Variation dans la manière de tenir compte de l'autre en situation de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage

En situation de communication	conflictuelle où l'étudiant est					
	non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
J'évite de choquer l'autre	79,1	89,3	10,2	76,7	84,2	7,5
Je prône le respect mutuel	87,4	94	6,6	85,1	93,5	8,4
Je respecte l'espace personnel de l'autre	88,8	89,8	1	86	90,2	4,2

Pour l'affirmation « je prône le respect mutuel » lorsque je suis impliqué dans le conflit, nous constatons une hausse de 2,2 % entre la première et la seconde passation du questionnaire pour un pourcentage de variation de 8,4 %, l'écart le plus élevé pour les neuf affirmations reliées à l'implication de l'étudiant en situation de communication conflictuelle. Cette hausse est occasionnée par un pourcentage plus bas lors de la première passation du questionnaire que dans la situation de non-implication de l'étudiant, mais un pourcentage quasi similaire à la fin de la session. On peut supposer qu'à la fin de la session la notion de respect mutuel est mieux intégrée pour la majorité des étudiants lors de situations conflictuelles, peu importe leur niveau d'implication.

Pour la dernière affirmation, en lien avec le thème tenir compte de l'autre, « je respecte l'espace personnel de l'autre » lorsque je suis impliqué dans le conflit, 90,2 % des étudiants affirment respecter cet espace à la fin de la session comparativement à 86 % lors de la première passation du questionnaire pour une hausse de 4,2 % comparativement à un

écart de 0,9 % lorsque l'étudiant n'est pas impliqué. Nous expliquons cette situation par la prise de conscience lors des simulations en classe de situations conflictuelles de l'importance de respecter l'espace personnel de l'autre et dans certaines circonstances de l'accroître tant pour diminuer la tension, atténuer la confrontation que pour assurer une distance sécuritaire d'intervention.

Pour le dernier thème de cette section, 79,5 % des étudiants ont indiqué se sentir en contrôle de la situation lors de conflits où ils sont impliqués lors de la première passation du questionnaire comparativement à 82,3 % lors de la deuxième passation du questionnaire pour une hausse de 2,8 %. Bien que plus d'étudiants se sentent en contrôle de la situation lorsqu'ils sont impliqués comparativement aux situations conflictuelles où ils ne le sont pas, la hausse est de moindre importance. Nous expliquons cette situation par l'amélioration de l'analyse des filtres à la communication lors de situations conflictuelles et d'une prise de conscience des étudiants qu'ils ont comme futur policier à assumer un rôle d'autorité et se sentir en contrôle de la situation dans la résolution de problèmes même s'ils ne sont pas impliqués personnellement dans conflit.

Tableau IV - 14
Variation dans la manière de contrôler la situation lors de situations de communication conflictuelle sans et avec implication des étudiants en pourcentage

En situation de communication	conflictuelle où l'étudiant est					
	non impliqué			impliqué		
	Premier	Second	Écart	Premier	Second	Écart
Je me sens en contrôle de la situation	73	79,5	6,5	79,5	82,3	2,8

4.1.4 Analyse du style de communication selon le contexte

Dans cette section, nous analysons les réponses concernant le style de communication des étudiants en situation conflictuelle. Cette section comprenait une question générale traitant de la manière de se comporter lors d'un conflit et la présentation de brèves situations conflictuelles avec choix de réponses.

4.1.4.1 *Style de communication lors d'un conflit*

Concernant la manière de se comporter lors d'un conflit, l'étudiant devait choisir le style de communication qu'il adopte parmi les cinq actions suivantes : laisser porter, détendre, négocier, aggraver ou résoudre le conflit.

Tableau IV - 15
Variation du style de communication lors de conflits en pourcentage par groupe d'âge

Lors de conflits,	17		18		19		20+		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Je laisse porter	1								1	0
J'essaie de détendre l'atmosphère	3	4	1	1	4	1	1		9	6
Je cherche un compromis	9	1	2	1	1				12	2
Je mets de l'huile sur le feu									0	0
Je mets tout en place pour en arriver à la solution la plus satisfaisante pour tous	14	22	3	4	2	6	2	3	21	35
Nombre d'étudiants par groupe	27	27	6	6	7	7	3	3	43	43

Pour l'ensemble des 43 étudiants, nous constatons que 21 étudiants ont favorisé l'affirmation « je mets tout en place pour en arriver à la solution la plus satisfaisante pour tous » lors de la première passation du questionnaire pour atteindre 35 étudiants, soit plus des trois quarts des étudiants. Cette hausse découle principalement du transfert de 10 étudiants favorables à l'établissement d'un compromis et de 3 étudiants favorisant la détente de l'atmosphère lors de la première passation du questionnaire. Bien que la formulation de cette affirmation puisse avoir favorisée une réponse socialement acceptable, nous expliquons cette modification par la prise de conscience dans le cours de communication, mais principalement lors des quatre derniers cours où les étudiants ont effectué des interventions policières en contexte de communication conflictuelle, que d'abaisser les filtres à la communication crée un climat favorable à la résolution de conflits; prise de conscience que nous considérons plus importante pour les étudiants âgés de 17 ans. Plus particulièrement, nous constatons que sur les six étudiants ayant répondu « j'essaie de détendre l'atmosphère » lors de la deuxième passation du questionnaire, cinq étudiants ont conservé leur choix et un étudiant a modifié son choix « je laisse porter ». Tenant compte que la détente de l'atmosphère est un moyen parmi d'autres pour arriver à la solution la plus satisfai-

sante pour tous, 41 étudiants favorisent un climat favorable à la résolution du conflit. Nous constatons, pour l'affirmation « je cherche un compromis », que plus les étudiants sont âgés moins ils favorisent cette action lors de la première passation du questionnaire et aucunement lors de la deuxième passation du questionnaire. Nous considérons que cela montre la prise de conscience au début de l'âge adulte que la recherche d'une solution gagnant-gagnant est privilégiée à la recherche d'un compromis. De plus, nous notons qu'au début de la session, 42 étudiants ont sélectionné une affirmation démontrant une implication de leur part dans la résolution de conflit. De plus, aucun étudiant n'a sélectionné « je mets de l'huile sur le feu ». Est-ce parce qu'ils ne le font pas ou qu'il était socialement inacceptable d'inscrire ce choix?

4.1.4.2 *Style de communication selon le contexte conflictuel*

L'étudiant devait déterminer, suite à la lecture d'une brève situation, l'énoncé représentant le style de communication, qu'il aurait adopté. Pour chacune des quatre situations, la première affirmation représente la passivité, la seconde affirmation représente l'agressivité et la dernière affirmation représente l'assertion ou l'affirmation de soi, le mode de communication à privilégier dans la création d'un climat favorable à la communication. Globalement, nous constatons peu de différence entre les réponses inscrites dans la première passation du questionnaire et le second démontrant ainsi la présence d'un mode de communication assertif pour plus des trois quarts des 43 étudiants. Nous constatons le caractère peu discriminatoire de ces situations dans la démonstration d'un effet du cours *Techniques de base de la communication* sur les étudiants. Nous effectuons tout de même une analyse de ces données. Globalement, nous signalons que les quelques étudiants n'ayant pas privilégié le mode assertif étaient des femmes. Dans le contexte de cette recherche, nous n'effectuerons pas une analyse psychosociologique si ce n'est de suggérer une influence socioculturelle. Nous constatons quelques différences en comparant les réponses pour chacune des situations.

Pour la situation « vous êtes Pierre » en lien avec une problématique avec une serveuse au restaurant, nous constatons la modification de leur mode de communication pour 5 étudiants. Ces derniers ont délaissé le mode passif pour le mode assertif. Nous croyons que

ces étudiants ont rehaussé leur confiance en soi permettant une plus grande affirmation de soi en situation d'insatisfaction. Selon nous, cette hausse découle des diverses stratégies d'apprentissage qui ont sollicité durant toute la session la prise en compte des filtres à la communication et l'application d'actions permettant la diminution de leurs effets favorisant ainsi l'expression de soi tout en respectant l'autre.

Tableau IV - 16
Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants
en situation conflictuelle au restaurant en pourcentage par groupe d'âge

Vous êtes Pierre	17		18		19		20+		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Pierre bougonne en constatant l'erreur, mais n'en souffle pas mot à la serveuse...	4	2	2	1	1		1		8	3
En colère, Pierre fait venir la serveuse à la table. Il l'engueule ...									0	0
Pierre fait signe à la serveuse de venir à sa table. Faisant remarquer ...	23	25	4	5	6	7	2	3	35	40

Pour la situation « vous êtes Hélène » en lien avec le prêt à une amie, nous constatons que 38 des étudiants affirmaient être assertifs dans cette situation au début de la session et trois étudiants se sont ajoutés à ce nombre à la fin de la session. Nous constatons que deux étudiants ont conservé leur mode de communication passif suggérant une passivité de leur part lors de situations de prêt entre amies.

Tableau IV - 17
Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants
en situation conflictuelle avec un ami en pourcentage par groupe d'âge

Vous êtes Hélène	17		18		19		20+		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Hélène ravale son anxiété concernant la possibilité que le collier soit perdu ou ...	3	2					2		5	2
Hélène réagit avec indignation à la requête de son amie. Elle lui répond ...									0	0
Hélène explique la signification de l'objet à sa compagne et lui fait comprendre ...	24	25	6	6	7	7	1	3	38	41

Pour la situation « vous êtes les parents » en lien avec la relation avec le voisinage, nous constatons qu'une étudiant affirmait au début de la session un mode de communication passif et a modifié pour le mode assertif à la fin de la session. Tandis qu'un étudiant ayant inscrit un mode de communication assertif lors de la première passation du questionnaire a modifié pour le mode agressif lors de la deuxième passation du questionnaire. Ces deux constats démontrent que la majorité des étudiants démontraient une communication assertive dès le début de la session d'où aucune modification de leur perception suite à leur formation en communication.

Tableau IV - 18
Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants
en situation conflictuelle avec un voisin en pourcentage par groupe d'âge

Vous êtes les parents	17		18		19		20+		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Ils. déplacent les enfants dans leur propre chambre à l'autre extrémité de ...	1								1	0
Ils appellent la police et racontent qu'un de ces «adolescents écervelés» les ...		1							0	1
Ils vont voir le jeune homme et lui indiquent que sa stéréo empêche leurs ...	26	26	6	6	7	7	3	3	42	42

Pour la situation « vous êtes Paul » en lien avec la communication en situation d'autorité, deux étudiants ont indiqué une communication passive au début de la session et se sont ajoutés à la majorité des étudiants ayant une communication assertive à la fin de la session démontrant la présence du mode assertif dès le début de la session.

Tableau IV - 19
Variation du style de communication passif, agressif ou assertif des étudiants
en situation conflictuelle au travail en pourcentage par groupe d'âge

Vous êtes Paul	17		18		19		20+		Total	
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second
Tout apeuré, Paul essaie de calmer son patron en s'excusant de façon exagérée	1		1						2	0
Paul essaie de crier aussi fort que son patron, lui fait savoir qu'il n'a pas ...									0	0
Paul reconnaît avoir fait l'erreur et se dit désolé des conséquences fâcheuses...	26	27	5	6	7	7	3	3	41	43

4.1.5 Analyse des questions à développement

Pour ajouter un volet qualitatif à notre analyse, nous avons incorporé deux questions à développement à la suite du questionnaire distribué à la fin de la session : 1) quel fut l'élément le plus marquant dans votre apprentissage relié au cours de communication? 2) ce cours a-t-il modifié votre façon de communiquer (tendance à établir un climat de communication favorable)?

4.1.5.1 L'élément le plus marquant dans l'apprentissage des étudiants

Nous avons regroupé en six thèmes les éléments que les 43 étudiants ont considérés marquants de leur apprentissage relié au cours *Techniques de base de la communication* : le processus de la communication, l'observation, les techniques d'écoute, les présentations orales, les mises en situation et la conscientisation de ses actions. Pour éviter la redondance, les éléments marquants ne sont indiqués qu'à une seule reprise¹³. Les deux éléments suivants n'ont pas été catégorisés : « le sens de l'observation de l'enseignant » et « mon premier échec dans un examen ».

¹³ Voir annexe 11 : Réponses aux deux questions à développement par groupe d'âge.

Le premier thème porte sur le processus de la communication. Six étudiants ont souligné l'importance de la communication dans la fonction policière; « l'ensemble de notre manière d'agir et de dire les choses qui fera en sorte que le message passe bien ». Quatre de ces étudiants ont mentionné plus précisément le tableau synthèse de la communication et ses composantes.

Le deuxième thème porte sur l'observation de la communication. Trois étudiants ont souligné que l'observation de la communication, surtout non verbale, fut l'élément le plus marquant de leur apprentissage.

Le troisième thème porte sur les techniques d'écoute. Le quart des étudiants, soit dix, ont souligné l'importance des techniques d'écoute dans la communication en général, dont trois ont précisé « ses effets lors de conflits ». Deux étudiants parmi ceux-ci ont souligné « la diversité des techniques » pour rendre une communication favorable.

Le quatrième thème porte sur les présentations orales. Huit étudiants ont souligné la progression de leurs habiletés communicatives lors des présentations orales. Quatre d'entre eux considèrent que la présentation avec sujet imposé fut l'élément marquant de leur apprentissage.

Le cinquième thème porte sur les mises en situation de communication. Nous constatons que neuf étudiants ont souligné l'importance des mises en situation en classe permettant ainsi l'amélioration de leur compétence communicative. Nous retrouvons entre autres les commentaires suivants en lien avec ce thème: « confiance en moi et de mes techniques d'écoute; contrôle de soi et des autres en situation de communication ». Parmi ceux-ci, cinq étudiants ont inséré la notion de conflits dans les mises en situation : « Gérer l'inattendu; rester calme; meilleure gestion de mon stress; l'importance de l'assertion pour éviter d'aggraver les situations conflictuelles ».

Le dernier thème porte sur la conscientisation de sa façon de communiquer. Quatre étudiants ont souligné que l'élément le plus marquant de leur apprentissage fut la prise de conscience de leur façon de communiquer par « l'évaluation de ma façon de communiquer et celle des autres ».

Globalement, nous avons constaté que la moitié des étudiants (vingt étudiants) ont traité des thèmes se rapportant à l'apprentissage d'habiletés techniques comme l'observation, l'écoute et les présentations orales. L'autre moitié, vingt et un étudiants ont souligné des thèmes se rapportant à la prise de conscience du processus de communication et de ses filtres ainsi que de la manière d'être et de réagir en situation de communication conflictuelle ou non. De ces réponses, nous avons noté une tendance pour les étudiants plus âgés de souligner les thèmes liés à la prise de conscience tandis que les habiletés techniques apparaissent plus souvent chez les étudiants moins âgés comme élément marquant.

4.1.5.2 *La modification de la manière de communiquer des étudiants*

La deuxième question à développement du questionnaire était : ce cours a-t-il modifié votre façon de communiquer (tendance à établir un climat de communication favorable)? Si oui, de quelle manière? Si non, expliquez. Nous avons regroupé les 43 réponses¹⁴ en trois thèmes représentant les quatre sous-éléments de la compétence du cours *Techniques de base de la communication* : adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière. Le thème la communication et ses composantes est en lien avec les deux sous-éléments de compétence : décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne et déceler les difficultés dans une communication interpersonnelle. Le thème Techniques d'écoute et d'expression est en lien avec le sous-élément : mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression. Le thème évaluation de sa communication est en lien avec le sous-élément : évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité. Dans cette section, aucune information quantitative n'est utilisée dans l'analyse étant donné que les commentaires des étudiants comprenaient bien souvent des informations en lien avec les trois thèmes. Pour éviter la duplication de l'information, les commentaires seront cités dans un seul thème. À la question principale concernant la modification de la manière de communiquer, nous constatons unanimement la réponse « oui ».

¹⁴ Voir en annexe la liste exhaustive des commentaires à cette question en fonction de l'âge des étudiants.

-J'ai appliqué plusieurs techniques de communication dans ma vie et elles ont eu un impact pour établir un climat de communication favorable. –Désormais, je tente de rendre toutes les communications entre moi et les autres plus simples et donc plus efficaces. –J'ai plus de facilité à aborder les gens en général, car je suis maintenant conscient que ce qu'il faut pour obtenir l'attention et l'intérêt des gens est de trouver un bon minimum commun. De personne à personne, j'ai plus de facilité à prendre du recul face aux conflits et à communiquer de façon positive.

4.1.5.2.1 *La communication et ses composantes*

Le premier thème abordé est celui de la communication dans son ensemble. Le processus de la communication et les nombreux filtres pouvant modifier la qualité de la transmission et de la réception du message furent le sujet de plusieurs commentaires. Que ce soit dans son ensemble « il m'a montré que la communication est en fait quelque chose de complexe et difficile à maîtriser, mais qu'elle est primordiale » ou selon une de ses nombreuses composantes, l'apprentissage du tableau synthèse de la communication a modifié la manière de communiquer des étudiants « le tableau synthèse me revient en tête lorsque je suis en communication avec d'autres personnes ». Voici quelques affirmations traitant des apprentissages liés aux filtres à la communication.

-J'essaie de rendre la communication plus favorable en tenant compte de l'autre et du contexte, ce que je ne faisais pas ou peu avant. –Je porte beaucoup plus attention au non-verbal des gens. Je tends à prendre conscience des sentiments des autres et aussi j'essaie de plus m'affirmer, mais surtout de regarder les gens dans les yeux. –Je communique avec plus d'assurance sur les plans verbal, paraverbal et non-verbal.

Les étudiants ont appris que la création d'un minimum commun entre les bagages d'expériences personnelles de chaque individu impliqué dans la communication permet de cibler le message et ainsi de diminuer les obstacles à une communication favorable. Cette recherche d'un minimum commun est mentionnée maintes fois par les étudiants.

-Je cherche à trouver un minimum commun. –J'essaie de créer un minimum qui me permettra d'entrer en contact avec les gens. –Je sais que le plus important est de créer un bon minimum commun. –Je m'assure aussi maintenant de créer un minimum commun avec les gens.

Trois des quatre principes à respecter dans la communication, qui furent débattus lors de la discussion en aquarium, sont soulignés par les étudiants; je m'exprime, j'écoute, et je tiens compte de l'autre. Toutefois, le principe je vérifie n'apparaît pas dans les commentaires.

-J'ai maintenant plus de facilité à trouver les bons mots quand je communique avec autrui. -Je tente plus d'écouter l'autre à présente au lieu d'y aller tout de suite avec mes propos et mes idées. Je tente de plus les respecter. -J'essaie maintenant de plus tenir compte de ce que l'autre me dit. -Je tiens plus compte des autres dans mes propos.

4.1.5.2.2 *Techniques d'écoute et d'expression*

Les thèmes techniques d'écoute et d'expression se retrouvent dans les commentaires des étudiants. Nous constatons que pour les techniques d'écoute qui incluent les techniques d'entrevue, les étudiants mettent l'accent sur l'apprentissage de ces techniques et les effets positifs pour la communication.

-Lorsque je communique, je pense souvent au tableau et aux différents types de relances passives et actives. J'utilise beaucoup plus l'écho que j'utilisais déjà avant, mais moins souvent car je ne savais pas les bienfaits. -J'essaie de mieux m'adapter aux situations de communication en utilisant diverses techniques. - J'ai appris qu'il fallait que j'utilise plus de techniques pour calmer l'atmosphère. -Il me permet de mieux prendre en compte les opinions des autres en les faisant jaser grâce aux techniques d'écoute.

Nous constatons pour les techniques d'expression que les commentaires des étudiants montrent une modification et surtout une amélioration de l'habileté de s'exprimer.

-Je m'exprime mieux avec les gens que je côtoie. -Maintenant, je porte plus attention aux phrases que j'utilise et à celles que les autres utilisent. C'est un changement très marquant et la communication est plus facile. -Je me sens beaucoup plus à l'aise de parler en public et je suis maintenant capable de contrôler davantage mes gestes et ma position corporelle. -Je m'explique mieux et je poigne les nerfs moins facilement qu'auparavant.

4.1.5.2.3 *Évaluation de sa communication*

Le thème évaluation de sa communication englobe les commentaires des étudiants portant sur l'assertion, la résolution de conflits et l'établissement d'un climat favorable à la communication. Plusieurs étudiants ont mentionné la transformation de leur mode de com-

munication passif ou agressif en communication assertive. Ils expriment cette modification en référant à une transformation de leur personnalité.

-J'étais une personne un peu agressive et au fur et à mesure des cours, je suis devenu assertif. J'aime mieux les climats de conversation ainsi. –J'ai tendance à être moins stressée et beaucoup moins agressive qu'auparavant. –Avant j'étais du type agressif, pas toujours mais souvent. Depuis le début de la session que je pratique le mode assertif, cela me réussit bien. –Je suis beaucoup plus assertive, une meilleure posture, plus de facilité à regarder dans les yeux. Je cherche à trouver un minimum commun qui me permettra d'entrer en contact avec les gens. J'étais passif lorsque je communiquais. Maintenant, je suis assertif et cela m'aide à avoir un climat de communication favorable.

Des étudiants ont émis leurs commentaires en fonction de la modification de leur manière de communiquer en situation conflictuelle de communication.

-Il m'a appris qu'une bonne communication pouvait rendre les choses plus faciles dans toutes situations de conflit et dans la vie de tous les jours. –Il m'a donné des trucs pour régler des situations difficiles. –Surtout dans une situation conflictuelle; je sais que c'est important de rester calme, de laisser l'autre s'exprimer autant que moi. Je n'accuse plus l'autre et je dis plus qu'est-ce que la situation en question me fait ressentir.

Nous constatons en lien avec ce thème traitant de conflit que des étudiants illustrent cette modification de leur manière de communiquer en référant à leur situation familiale.

-Lors des conflits avec ma famille, il m'est plus facile de changer l'atmosphère et de régler le problème. –J'ai un caractère très fort et ma mère aussi. Donc, les chicanes étaient très fréquentes, alors que maintenant elles sont rares. –Ayant des problèmes de relation mère fils, j'ai tendance beaucoup à garder mon calme et surtout de ramener ma mère au calme pour essayer de régler le problème. Ça s'améliore. Cependant, il y a encore du travail à faire.

Le thème traitant de la prise de conscience de l'établissement d'un climat favorable à la communication s'est retrouvé dans des citations précédentes ainsi que dans les trois suivantes. Ces derniers commentaires soulignent de manière qualitative qu'il est possible à l'intérieur d'un cours de formation collégiale de modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.

-Celui-ci m'a permis de prendre plus conscience de ce qui m'entoure et aussi comment mieux établir un bon climat pour une bonne conversation. –À chaque moment de communication, j'essaie de tout mettre en place afin d'avoir le meilleur

leur climat possible –En étant plus confiant en moi, j’arrive plus facilement à utiliser les techniques d’écoute et d’établir un bon climat en identifiant les éléments pouvant nuire à la communication -Quand je communique en contexte d’autorité, mes habiletés ont augmenté et je gère mieux cette situation à présent.

Nous concluons cette analyse en soulignant que dans la majorité des commentaires émis par les 43 étudiants ayant suivi le cours *Techniques de base de la communication* lors de leur première session en Techniques policières au Collège François-Xavier-Garneau, nous observons le transfert de cette attitude favorable à la création d’un climat favorable à la communication dans la vie personnelle de chacun des étudiants.

CONCLUSION

Cette recherche a été réalisée afin de savoir si nos cours contribuent à l'acquisition chez des futurs policiers d'une bonne attitude à la communication en situation d'interactions.

Après avoir constaté le peu de recherches sur notre sujet, mais aussi les attentes déontologiques toujours plus grandes à l'égard des policiers, nous voulions, à partir de notre pratique d'enseignement, construire un devis d'enseignement d'une attitude à la communication et mesurer ses effets sur les apprentissages par l'entremise des perceptions des élèves.

Récapitulons notre démarche. Dans un premier temps, nous avons présenté un cadre conceptuel centré sur la communication. Nous en avons profité pour décrire les multiples composantes du processus de la communication. Puis, nous avons défini la compétence communicative en lien avec la formation policière. Dans un deuxième temps, nous avons présenté un cadre conceptuel centré sur les attitudes. Après avoir situé les attitudes dans le contexte plus global du domaine affectif, nous avons présenté la taxonomie de Krathwohl *et al.* qui a inspiré notre analyse. Par la suite, nous avons défini l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif qui fait l'objet de notre recherche : la création d'un climat favorable à une saine communication lors d'interventions policières. Dans un troisième temps, nous avons présenté le cours *Techniques de base de la communication* et les stratégies d'enseignement appliquées dans ce cours dispensé à la première session de la formation collégiale en Techniques policières.

Pour mesurer l'apprentissage de cette habileté professionnelle d'ordre socioaffectif, nous avons réalisé un questionnaire que nous avons administré aux étudiants avant les apprentissages. Ce même questionnaire fut distribué à la fin des apprentissages; avec l'ajout d'une section permettant aux étudiants une description qualitative de leur apprentissage.

Nous avons dégagé plusieurs constatations de l'analyse des données de notre recherche. Nous constatons d'abord que tous les étudiants, dès le début de la session de formation, présentaient une attitude favorable à la communication. Selon la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, tous les étudiants étaient au premier niveau, soit celui de la réception; plus de 80 % des étudiants étaient au deuxième niveau, soit celui de la réponse et démontraient la présence du troisième niveau, soit celui de la valorisation. En fin de session, lors de la deuxième passation du questionnaire, tous les étudiants considèrent avoir modifié favorablement leur manière de communiquer. Bien que la majorité des étudiants ont indiqué pratiquer une communication assertive avant le cours, plusieurs élèves ont mentionné la transformation, en fin de session, de leur mode de communication passif ou agressif en communication assertive. Ils expriment cette modification en indiquant une transformation de leur personnalité, les troisième et quatrième niveaux de la taxonomie de Krathwohl *et al.*, la valorisation et la caractérisation.

L'analyse des résultats confirme les modifications de la manière de s'exprimer des étudiants dans diverses situations, de la manière de communiquer dans la vie courante et dans les conflits dans lesquels les étudiants peuvent être impliqués. Nous constatons que l'augmentation du nombre d'éléments contextuels créant un filtre à la communication, vécu par les étudiants lors des mises en situation reliées à des interventions policières, diminue le nombre d'étudiants démontrant l'atteinte du niveau valorisation de l'attitude. Ces résultats confirment que plus on tend vers les dernières étapes du continuum d'intériorisation de la taxonomie de Krathwohl, plus la tâche est exigeante, et devra s'étendre sur une longue période de temps pour en arriver à l'intégration de cette attitude dans le système de valeurs d'un étudiant.

Les stratégies d'enseignement favorisant la pratique de la communication en classe, jumelées à l'évaluation constante de la compétence communicative selon le tableau synthèse de la communication, ont favorisé l'acquisition de comportements démontrant la valorisation de la création d'un climat favorable à la communication. Les étudiants ont amélioré leur capacité à s'exprimer, à écouter et à tenir compte de l'autre. En prenant conscience qu'une même action peut accroître ou diminuer l'attention des gens, les étudiants ont

mis l'emphase sur les comportements favorisant la communication, atténuant ainsi les comportements défavorables à celle-ci. Toutefois, pour la vérification de la compréhension du message, nous observons que la pratique de la reformulation en classe, jumelée à l'amélioration de l'écoute des propos de l'autre, a conscientisé les élèves à l'importance de la vérification dans la communication, mais sans avoir modifié leurs comportements antérieurs; moins enclin à vérifier. Ce constat est plus apparent lors de la complexification de la situation de communication par la présence de conflits. Ainsi, selon la taxonomie de Krathwohl, les élèves sont au niveau d'intériorisation de la réponse pour la vérification.

Les stratégies d'enseignement favorisant l'auto-évaluation des étudiants ont amélioré la perception de leur compétence communicative, entraînant ainsi l'application des apprentissages dans leur vie personnelle. Cette amélioration est accrue pour les étudiants plus âgés. Par le biais des résultats qualitatifs, nous constatons une hausse de l'affirmation de soi et de l'estime de soi des étudiants. Cela favorise l'apparition de comportements propices à la communication, et qui sont perçus comme tels par leur entourage.

Les stratégies d'enseignement favorisant l'évaluation de la compétence communicative de policiers lors d'interventions fictives ou réelles ont permis aux étudiants de valider certains apprentissages, plus particulièrement le vouvoiement, l'importance de l'espace personnel lors d'une intervention, tant pour diminuer la tension que pour assurer une distance sécuritaire d'intervention, et les bienfaits de s'exprimer positivement dans la création d'un climat favorable à la communication en situations conflictuelles. Les étudiants, ayant spécifié particulièrement l'amélioration de leur manière de communiquer en situation conflictuelle, ont illustré cette modification par la résolution de conflits personnels familiaux.

Enfin, nous avons noté une tendance chez les élèves plus âgés à souligner les thèmes liés à la prise de conscience de soi et de l'impact de leurs comportements sur le processus de la communication, tandis que les habiletés techniques, comme les techniques d'écoute et la poignée de main, apparaissent plus souvent dans les commentaires des étudiants plus jeunes comme un élément marquant de leur apprentissage.

Ainsi, nous pouvons affirmer que tous les étudiants qui ont participé à cette recherche ont développé cette habileté de créer un climat favorable à une saine communication en classe et lors de leurs relations personnelles. Cela montre qu'il est possible à l'intérieur d'un cours de formation collégiale de modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.

Le questionnaire comme outil d'évaluation?

La passation du questionnaire a permis de montrer que le découpage d'une attitude en divers comportements observables sous forme d'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif, jumelé à l'utilisation de stratégies d'enseignement, favorise l'autorégulation des apprentissages. Toutefois, nous considérons que le questionnaire ne peut être utilisé comme outil pour évaluer une attitude. Il en est de même pour les limites du questionnaire dans l'analyse des résultats dans ce mémoire. Le petit nombre de répondants ne permet pas de tirer des conclusions généralisables. L'utilisation des pourcentages peut conduire sur de fausses pistes interprétatives. Il s'agit de perceptions des étudiants sur leur performance et non la description de performance réelle. Cette perception peut avoir été influencée par la subordination des étudiants par rapport au professeur en situation de cours ou par l'enseignant qui, malgré un désir de rigueur, mais croyant dans l'efficacité de son cours, peut d'une certaine manière avoir influencé les étudiants à s'évaluer positivement.

Malgré ses réserves, nous constatons que notre pratique d'enseignement et les commentaires des étudiants, à la suite des quatre évaluations recueillies dans le cadre de notre cours de formation, concordent avec ses résultats¹⁵. Les deux examens-maisons font la démonstration de la capacité des étudiants à reconnaître la présence des comportements favorables et défavorables à la communication lors d'interventions policières réelles, ainsi qu'à analyser l'impact de ces comportements sur la communication; le premier niveau de la taxonomie, la réception.

¹⁵ Ces constatations sont d'ordre général. La présentation des résultats des élèves aux différentes épreuves du cours ne figure pas dans ce mémoire.

La présentation orale interactive fait la démonstration de la mise en œuvre par les étudiants d'habiletés professionnelles permettant une bonne communication; le deuxième niveau, la réponse.

L'entrevue orale finale fait la démonstration, suite à l'auto-évaluation des étudiants de leur compétence communicative illustrée par des situations vécues en classe et dans leur vie personnelle, de l'application de comportements favorisant la création d'un climat favorable à la saine communication; le deuxième et le troisième niveau de la taxonomie, la réponse et la valorisation.

Notre pratique d'évaluation de cette entrevue avec cette cohorte d'étudiants, résultat allant de 19/40 à 37/40, fait la démonstration que les étudiants ne maîtrisant pas certains éléments de la compétence communicative ont de la difficulté ou ne peuvent démontrer leurs acquisitions. On exprime bien ce qu'on comprend bien. Nous considérons que l'auto-évaluation dans l'apprentissage d'une attitude renforce la pertinence de l'entrevue orale finale comme mode d'évaluation à double standard de la compétence communicative.

Nous soulevons la limite de ces quatre modes d'évaluations. Ils peuvent mesurer la présence des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif au niveau de la réception et de la réponse, mais ne peuvent certifier, compte tenu de la désirabilité sociale, la valorisation d'une attitude. Nous considérons que, malgré cette limite, les enseignants peuvent et doivent évaluer l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif sous-entendant la présence d'une attitude favorable aux valeurs prônées par la profession sans toutefois avoir la certitude que l'étudiant valorise cette attitude. Tout comme un enseignant, évaluant un étudiant qui réussit la résolution d'un problème mathématique, ne peut affirmer que cet étudiant valorise la résolution de problème.

Les perspectives de recherche

Une première piste de recherche est l'approfondissement de cette expérimentation de l'enseignement et l'évaluation du savoir être en contexte de classe. Compte tenu d'une certaine présentation linéaire des résultats selon l'ordre d'apparition dans le questionnaire, une corrélation entre les résultats aux différents thèmes permettrait un éclairage différent.

Une bonification du questionnaire jumelée à l'analyse des résultats des étudiants aux diverses évaluations et la présence d'un groupe contrôle faciliteraient l'attribution de la cause du changement au cours de communication ou à d'autres facteurs.

Une deuxième piste de recherche est en relation avec la mobilisation des acquis liés à cette compétence communicative essentielle dans le travail policier. Nous avons fait la démonstration de l'acquisition des deux premiers niveaux de la taxonomie de Krathwohl *et al*, la réception et la réponse d'une attitude positive à la création d'un climat favorable à la communication dans le cadre d'un cours. Étant donné que cette habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est requise dans plusieurs autres cours de la formation, comment l'enseignement de cette compétence est-il poursuivi? Y a-t-il réactivation des apprentissages? Est-ce que des étudiants démontrent l'acquisition du troisième niveau de la taxonomie soit la valorisation dans diverses situations de leur compétence communicative? Des recherches sur la poursuite des apprentissages d'une attitude en lien avec divers cours et divers enseignants devraient être entreprises.

Une troisième piste de recherche est en relation avec l'évaluation de la compétence communicative dans les autres cours de la formation policière au niveau collégial et à l'École nationale de police du Québec. Cette compétence communicative est présente dans l'apprentissage et l'application d'autres compétences liées au travail policier, d'où l'obligation pour les étudiants d'avoir réussi le cours de communication pour accéder aux autres cours du programme de formation. Comment établir une continuité dans l'évaluation de cette attitude? La création d'une grille d'enseignement et d'évaluation des attitudes essentielles au travail policier, en parallèle avec les plans cadre du Ministère, pourrait être envisagée.

Une quatrième piste de recherche est en relation avec les réticences des professeurs à enseigner et à évaluer une attitude. Depuis plusieurs années, l'enseignement et l'évaluation des attitudes demeurent un sujet préoccupant pour les enseignants. Le développement de l'approche par compétences et de ses modes d'évaluation permet un rapprochement avec l'enseignement et l'évaluation d'une attitude. Des recherches devraient être entreprises sur les réticences des enseignants à enseigner et évaluer des attitudes. La forma-

tion des enseignants au découpage d'une attitude en habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif puis en comportements observables, jumelé à l'appropriation de cette grille par les étudiants, pourrait être envisagée.

Nous espérons que cette recherche aura montré aux lecteurs qu'il est possible, dans un contexte de formation en classe, de définir, d'enseigner puis d'évaluer le « savoir être » en employant des stratégies d'enseignement servant aussi à l'apprentissage du « savoir » et du « savoir faire ». Nous espérons que d'autres enseignants transféreront ce devis d'enseignement dans leur domaine d'enseignement respectif et que l'attribution de la notion d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif permettra de concevoir qu'une personne peut s'acquitter adéquatement de son travail sans pour autant aller à l'encontre de son système de valeurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, Ronald B., et Neil Towne. *Communication et interactions*. 3e éd. Montréal : Beauchemin Chenelière éducation, 2005.
- Ajzen, Izek. *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- Ajzen, Izek. "Attitude." Dans John Wiley and Sons, 1987.
- Ajzen, Izek, et Martin Fishbein. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.
- Ajzen, Izek, et Martin Fishbein. *Belief, Attitude, Intension, and Behavior: An Introduction to Theory et Research*. Reading, Mass.: Don Mills: Addison-Wesley Pub. Co, 1975.
- Allal, Linda. *Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*. Neufchâtel-Paris : Delachaux et Niestle, 1988.
- Allport, Gordon W. "Attitude." Dans *A Handbook of Social Psychology*. Édité par C. A. Murcheson. New York: Russell & Russell, 1935, 798-844.
- Aspy, David N., et Flora N. Roebuck. *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*. Traduit par Lalanne et Luc-Berbard (1990). Montréal: Actualisation, 1988.
- Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- Bédard, Luc, Josée Déziel, et Luc Lamarche. *Introduction à la psychologie sociale: Vivre, penser et agir avec les autres*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique, 2006.
- Bélair, Louise, Dany Laveault, et Christine Lebel. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007.
- Bellemare, Jacques. *Enquête sur les relations entre les corps policiers et les minorités visibles et ethniques : Rapport final du Comité d'enquête à la Commission des droits de la personne du Québec*. Montréal: Commission des droits de la personne du Québec, 1988.
- Bloom, B. S., B. B. Masia, et D. R. Krathwohl. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2, domaine affectif*. Montréal: Presses de L'Université du Québec, 1976.
- Bloom, B. S., B. B. Masia, et D. R. Krathwohl. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, inc, 1964.
- Boily, Brigitte. *L'Enseignement d'attitudes en entreprise*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval, 1994.
- Boisvert, Jean-Marie, et Madeleine Beaudry. *S'affirmer et communiquer*. Montréal: Éditions de l'Homme, 1979.
- Boisvert, Michel, Marie Lacoursière, et Alain Lallier. "L'aventure collective du renouveau de 1992 à 2004: Une maturation engageante." Dans *Les cégeps: Une grande aventure col-*

lective québécoise. Édité par Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006, 71-91.

Breckler, S. J., et E. C. Wiggins. "On Defining Attitude and Attitude Theory: Once More with Feeling." Dans *Attitude Structure and Function*. New-Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 1989, 462.

Brodeur, Jean-Paul. *Les visages de la police: Pratiques et perceptions*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal, 2003.

Bujold, Nérée. *La formation dans le domaine affectif*. Québec: Université Laval, 1991.

Bujold, Nérée. "Les effets produits sur le rendement par la communication d'objectifs exprimés sous forme de comportements observables." Thèse de doctorat. Québec : Université Laval, 1979.

Bujold, Nérée. *La formation dans le domaine affectif*. 2e épreuve. Québec: Université Laval, 1982.

Byrne, D., et G. L. Clore. "Predicting Interpersonal Attraction Toward Strangers. Dans Three Different Stimulus Modes." *Psychonomic science* 4, 1966, 239-240.

Chalom, Maurice. *Le policier et le citoyen : Pour une police de proximité*. Montréal: Liber, 1998.

CIDRAP. "Étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois; Analyse des données de la troisième phase." *Police et société: Les cahiers de la recherche en sécurité publique* 3, 2006, 106.

CIDRAP. "Étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois; Analyse des données de la première année: Position initiale des aspirants policiers des cohortes 19 à 30." *Police et société: Les cahiers de la recherche en sécurité publique*, Volume 1, numéro 2, 200, 113.

CIDRAP. "Activités de recherche au sein des organisations policières québécoises, Un Bilan raisonné des cinq dernières années." *Police et société: Les cahiers de la recherche en sécurité publique* 1 # 1, 2003, 56.

Commission d'enquête chargée de faire enquête sur la Sûreté du Québec. *Rapport de la Commission d'enquête chargée de faire enquête sur la Sûreté du Québec: Pour une police au service de l'intégrité et de la justice*. Ste-Foy: Les publications du Québec, 1998.

Conseil supérieur de l'éducation. *Au Collégial; l'orientation au coeur de la réussite: Avis du conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation*. Sainte-Foy, Québec: Conseil supérieur de l'Éducation, 2002.

Conseil supérieur de l'Éducation. *L'enseignement supérieur; Pour une entrée réussie dans le XXI Siècle, avis à la ministre de l'enseignement supérieur et de la science et au ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, 1992.

Conseil supérieur de l'Éducation. *L'intégration des savoirs du secondaire, au coeur de la réussite scolaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1991.

- De Landsheere, Gilbert. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1979.
- DeVito, Joseph A. *Les fondements de la communication humaine*. Boucherville: Gaétan Morin, 1993.
- Dupont, Benoît, et Émile Pérez. *Les polices au Québec*. Paris: Presses universitaires de France, 2006.
- Eagly, A. H., et S. Chaiken. *The Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt Brace Janovitch College Publishers, 1993.
- Early, J. C. "Attitude Learning in Children." *Journal of education psychology* 59, (1968): 176-180.
- Eiss, A. F., et M. B. Harbeck. *Behavioral Objectives in the Affective Domain*. Washington, D.C.: National science supervisors association, 1969.
- English, Horace B., et Ava Champney English. *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A Guide to Usage*. New York; Toronto: Longmans, Greens and Co., 1958.
- Fazio, Russel H., et Michael A. Olson. "Attitudes: Foundations, Functions, and Consequences." Dans *The Handbook of Social Psychology*. Édité par Michael A. Hogg et Joël Cooper. London: Thousand Oaks, Calif. Sage, 2003, 139-160.
- Festinger, Leon. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Californie: Stanford University Press, 1968.
- Fiedos, Viviane. *Les cégeps, une réussite québécoise: Mémoire présenté par la fédération des cégeps au forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Montréal: Fédération des cégeps, 2004.
- Gagné, Robert M., Robert Brien, et Raymond Paquin. *Les principes fondamentaux de l'Apprentissage: Application à l'enseignement*. Montréal: Les Éditions HRW Ltée, 1976.
- Gagnon, Claire, et Éloïse Hémond. *Salut les filles, bonjour les sciences: Portraits de femmes en sciences et technologie*. 2e éd. Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Direction du développement scientifique, 1992.
- Gérard-Naef, Josselyne. *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1987.
- Gillet, P. *Construire la formation*. Paris: Éditions ESF, 1992.
- Gouvernement du Québec. *Orientations des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, 2001.
- Gouvernement du Québec. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique: Cadre général*. Québec: Service de développement des programmes, 1990.
- Gouvernement du Québec. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1984.

- Gouvernement du Québec. *L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1979.
- Grisé, Sylvie, et Daniel Trottier. *L'évaluation des attitudes : Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétence*. Rimouski: Cégep de Rimouski, 2002.
- Grisé, Sylvie, et Daniel Trottier. *Sylvie Grisé, Daniel Trottier. L'enseignement des attitudes: Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski, Québec: Regroupement des collèges Performa, 1997.
- Henderson, Marlene, L. L. Moriss, et C. Taylor Fitz-Gibbon. *How to Measure Attitudes*. 2e éd.. Californie: Sage Publications, 1987.
- Inschaupé, P. *L'avenir du cégep*. Montréal: Liber, 1992.
- Jeffrey, Denis. *La morale dans la classe*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.
- Kazanas, H. C. *Affective Work Competencies for Vocational Education*. Ohio State University: National Center for Research in Vocational Education, 1978.
- Kelman, Herbert C. *International Behavior; a Social-Psychological Analysis*. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1965.
- Kohlberg, Lawrence. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. 1re éd. San Francisco: Harper & Row, 1984.
- Larouche, Viateur. *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*. St-Nazaire: Éditions JCL, 1984.
- Laurier, Michel D., Robert Tousignant, et Dominique Morissette. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaétan Morin éditeur, 2005.
- Laveault, Dany. "Autorégulation de l'apprentissage scolaire: Interaction entre les processus métacognitifs et déterminants de la motivation". Dans *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Édité par C. Depover et Bernadette Noël. Paris; Bruxelles: De Boeck Université, 1999, 81-98.
- Le Boterf, Guy. *Développer la compétence des professionnels; Construire les parcours de professionnalisation*. 4e éd. Paris: Éditions d'organisation, 2002.
- Le Breux, Mireille. *L'enseignement des attitudes à l'ordre d'enseignement collégial*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval, 1998.
- Le Petit Larousse*. Paris: Larousse, 2003.
- Leduc, Aimée. *La théorie behavioriste de Staats concernant les attitudes et l'interaction sociale*. Montréal: Commission canadienne des droits de la personne du Québec, Direction de l'éducation, 1984.
- Legendre, Marie-Françoise. "L'évaluation des compétences professionnelles." Dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Édité par Louise Bélaïr, Dany Laveault et Christine Lebel. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, 169-179.

- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal: Guérin, 2005.
- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse, 1993.
- Leroux, Julie Lyne. "L'évaluation des compétences au collégial." Dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Édité par Louise Bélair, Dany Lavault et Christine Lebel. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, 213-227.
- Lévesque, Raymond. "Les effets d'un cours universitaire non magistral sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français." Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal, 1997.
- Likert, Rensis. "A Technique for Measurement of Attitudes." *Archives of Psychology* 140, (1932): 1-55.
- Lirette, Nicole. "Les effets de l'autoévaluation sur l'apprentissage d'une attitude." Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval, 1991.
- Loi sur la police*. L.R.Q., c. P-13.1. Québec: Éditeur officiel, 2000.
- Lott, A. J., et B. E. Lott. "Liked and Disliked Persons as Reinforcing Stimuli." *Journal of personality and social psychology* 11, (1969): 129-137.
- Marc, Edmond, et Dominique Picard. *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod, 2000.
- Maslow, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper, 1954.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement, primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 2001.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel, 1979.
- Morissette, Dominique, et Maurice Gingras. *Enseigner des attitudes? : Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles; De Boeck-Wesmael; Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 1989.
- Myers, Gail E., et Michele Tolela Myers. *Les bases de la communication interpersonnelle : Une approche théorique et pratique*. Traduit par Pierre Racine. 3e éd. Montréal: McGraw-Hill, 1984.
- Soucy, Nathalie. "Relations entre le style parental et les attitudes, perceptions et comportements scolaires d'étudiants du secondaire." Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval, 1996.
- Pandey, J., et W. Griffitt. "Attraction and Helping." *Bulletin of psychonomic science* 3, (1974): 123-124.
- Paradis, Pierre. *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Guérin, 2006.

- Parent, A. *Rapport Parent: Apport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1963.
- Paupé, Éline. *Le développement affectif des étudiants inscrits au programme de Techniques policières*. Montréal: Collège Ahuntsic, 1989.
- Perrenoud, Philippe. "Évaluer des compétences." *L'éducateur*, 2004, 8-11.
- Perron, Jacques. *Valeurs et choix en éducation*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem inc., 1981.
- Préfontaine, Clémence, Monique Lebrun, et Martine Nachbauer. *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1998.
- Resnick, L. B., et L. E. Klopfer. "Toward the Thinking Curriculum: An Overview." Dans *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989, 1-19.
- Richard, Éric, Pacaud, Marie-Christine. *Perceptions du travail policier: Le point de vue d'étudiants en Techniques policières*. Rapport de recherche PREP. Québec, Campus Notre-Dame-De-Foy 2008.
- Rocher, Guy. "L'engendrement du cégep par la Commission Parent." Dans *Les cégeps: Une grande aventure collective québécoise*. Édité par Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006, 9-18.
- Roy, Alain. *Développement d'attitudes positives à l'égard de l'environnement chez un groupe d'étudiants du primaire*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval, 1992.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2004.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative*. Saint-Laurent, Québec: ERPI, 2000.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1988.
- Spitzberg, Brian H., et William R. Cupach. *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag, 1989.
- Staats, Arthur W. *Behaviorism Social*. Brossard, Québec: Behaviora Inc., 1986.
- Steinaker, N. W., et M. R. Bell. *The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning*. New York: Academic Press, 1979.
- St-Yves, Aurèle. *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1982.
- Thomas, Raymond, et Daniel Alaphilippe. *Les attitudes*. Paris: Presses universitaires de France, 1983.
- Triandis, Harry C. *Attitude and Attitude Change*. New York: Wiley, 1971.
- Valois, Pierre. "La mesure des attitudes par mises en situation et la prédiction de comportements." Thèse de doctorat, Québec : Université Laval, 1991.
- Voyer, Jean-Paul, et Aimée Leduc. "Le changement de l'attitude à l'égard des autres." *Monographie en mesure et évaluation* 2, no 3, (1984): 60.

ANNEXE 1
Lettre d'autorisation distribuée aux étudiants

21 août 2007

Bonjour,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'utiliser pour des fins de recherche divers renseignements recueillis durant le cours de communication 310-CJC-03 en Techniques policières au Collège François-Xavier-Garneau.

Au cours de votre formation en Techniques policières au Collège puis à l'École nationale de police du Québec, vous serez appelé à démontrer diverses attitudes reliées à la tâche d'un policier (respect, intégrité, rigueur, etc.); attitudes que les organisations policières et la société s'attendent que vous possédiez. Un questionnement en découle. Comment ces attitudes sont-elles enseignées et évaluées? Comment démontrer que les aspirants policiers possèdent ces attitudes?

Pour répondre à ces questions, j'effectue une recherche sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial dans le cadre d'un projet de maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval. Une présentation des stratégies d'enseignement reliées à l'apprentissage de techniques de communication sera effectuée en parallèle avec l'analyse de l'impact de ces stratégies et activités pédagogiques sur l'apprentissage de l'attitude « tendance à établir un climat de communication efficace lors d'une intervention ». L'objectif de cette recherche est de présenter une méthodologie d'enseignement et d'évaluation d'une attitude dans un contexte d'enseignement collégial.

Les renseignements colligés proviendront d'un questionnaire distribué au début et à la fin de la session à tous les étudiants et des divers exercices pédagogiques en lien avec la communication. L'anonymat de chacun d'entre vous sera respecté.

Professionnellement,

Jocelyn Ross

Enseignant en Techniques policières
Collège François-Xavier-Garneau

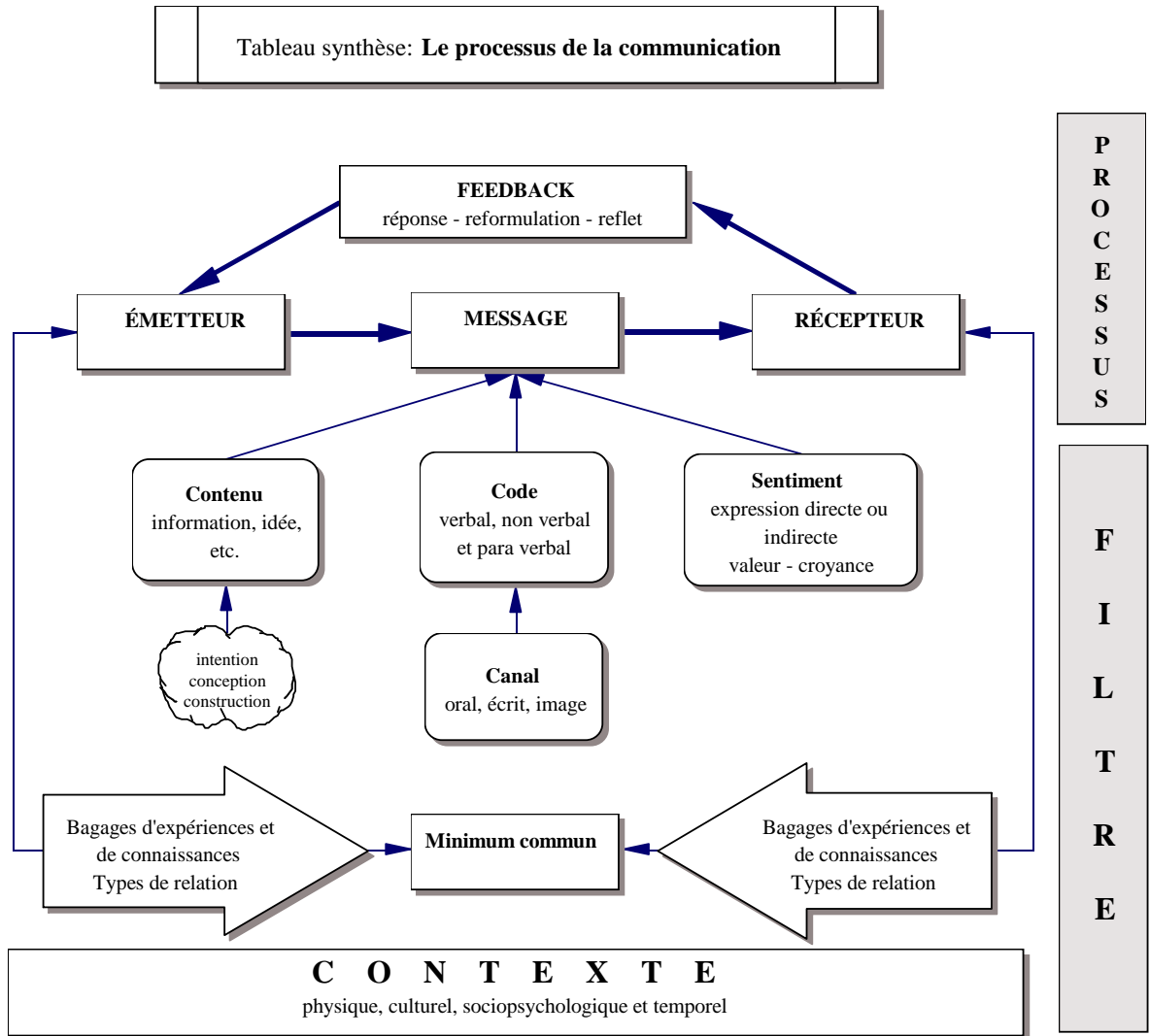
Formule d'autorisation

Je (soussigné), _____, autorise M. Jocelyn Ross à utiliser pour des fins de recherche les renseignements obtenus lors du cours de communication 310-CJC-03 de première session en Techniques policières au Cégep François-Xavier-Garneau en respectant les règles de confidentialité.

Signé le _____ à _____

Signature : _____

ANNEXE 2
Le tableau synthèse de la communication



ANNEXE 3**Liste des compétences de la formation spécifique en Techniques policières¹⁶**

- 0098 Situer les rôles et les responsabilités de la police dans le système juridique du Québec.
- 009A Utiliser des méthodes d'observation.
- 009B Interagir avec des clientèles différenciées.
- 009C Interagir avec les membres de son organisation.
- 009E Exercer des activités policières à l'intérieur d'opérations planifiées ou dirigées.
- 009F Dispenser des soins d'urgence en tant que premier répondant.
- 009H Interagir avec des clientèles appartenant à diverses communautés culturelles et ethniques.
- 009J Établir la commission d'un crime.
- 009M Se défendre contre des coups frappés.
- 009P Effectuer des interventions policières d'aide ou d'assistance à l'occasion d'incidents mineurs.
- 009Q Exercer les pouvoirs et devoirs de la police en matière pénale.
- 009R Gérer le stress inhérent au travail policier.
- 009U Se défendre dans des combats corps à corps.
- 009X Analyser et communiquer une preuve d'infractions pénales.
- 009Z Exercer les pouvoirs et devoirs de la police en matière de sécurité routière.
- 00A1 Maîtriser une personne violente.
- 00A2 Situer le rôle de la policière ou du policier dans le processus judiciaire et la réinsertion sociale.
- 00A3 Effectuer des interventions policières en rapport avec le tabac, les boissons alcooliques, les drogues ou autres substances.
- 00A4 Exercer les pouvoirs et devoirs de la police en matière de lois du Québec et de règlements municipaux.
- 00A6 Effectuer des interventions policières liées à la circulation et aux accidents routiers.
- 046B Analyser la profession et le contexte organisationnel de la policière-patrouilleuse ou policier-patrouilleur.

¹⁶ Année de référence 2005

- 046C Effectuer des analyses criminologiques de situations et de contextes particuliers au travail policier.
- 046D Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière.**
- 046E Intervenir dans des situations à caractère privé.
- 046F Déterminer le rôle de la policière ou du policier dans diverses situations impliquant des jeunes en difficulté ou des jeunes contrevenants.
- 046G Exploiter les logiciels liés au travail des policières-patrouilleuses et des policiers-patrouilleurs.
- 046H Intervenir sur une scène de crime à titre de premier répondant.
- 046J Travailler en partenariat avec diverses ressources communautaires.
- 046K Intervenir en tant que premier répondant lors d'incendies et autres situations d'urgences.
- 046L Concevoir et appliquer des stratégies d'intervention répressives, préventives et communautaires.
- 046M Mettre en pratique des techniques spécialisées de communication policière.
- 046N Effectuer des interventions policières liées à la capacité de conduite affaiblie par l'effet de l'alcool ou d'une drogue.
- 046P Conduire un véhicule de façon préventive.
- 046Q Répondre aux exigences physiques propres aux policiers.
- 046R Intervenir auprès de personnes en état de crise.

ANNEXE 4

Plan cadre du cours *Techniques de base de la communication* en Techniques policières 310-A0¹⁷

Titre du cours : Techniques de la communication	Session : 1	Cours préalable: aucun
No du cours : 310-CJC-03		Pondération : 1-2-2
Discipline responsable : Techniques policières		Heures-contact : 45 heures
Présentation du cours dans le programme	<p>Dans ce cours, l'étudiant sera amené à appliquer des notions et des techniques de base de la communication dans un contexte d'interventions policières. Ces notions et ces techniques seront réinvesties et réutilisées dans la plupart des cours de la formation.</p> <p>L'étudiant apprendra à déceler les difficultés dans une communication interpersonnelle en décodant les messages verbaux, non verbaux et para verbaux d'une personne. L'étudiant mettra en pratique des techniques d'écoute et d'expression lors de mises en situation afin d'évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.</p> <p>Contribution au projet éducatif « Une formation pour la vie » : à la fin de ce cours, l'étudiant sera à même de prendre conscience de son mode de communication et de celui d'autrui, permettant ainsi d'améliorer son processus de communication avec son entourage. Ce cours vise, outre cette capacité intellectuelle d'évaluation et d'autoévaluation, à développer la capacité de s'exprimer de façon claire et cohérente dans une langue correcte, dans toutes situations de communication. Elle privilégie la communication orale et l'ouverture aux différences, contribuant ainsi à une formation pour la vie.</p> <p>Compétence atteinte dans le cadre de cours : 046D</p>	
Contexte de réalisation sur le marché du travail	Dans des situations courantes de la vie professionnelle de la policière patrouilleuse ou du policier patrouilleur.	
Contexte de réalisation de la formation	<p>En classe ou en laboratoire.</p> <p>A partir de mises en situation.</p> <p>A partir d'exposés oraux.</p> <p>A partir d'une rencontre individuelle (une rencontre individuelle par participant).</p> <p>A l'aide de matériel audio-visuel.</p>	
Énoncé de compétences	046D Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière (compétence développée entièrement dans le cadre de cours. Compétence développée également dans le stage).	

¹⁷ Collège François-Xavier Garneau / Programme Techniques policières 310.0A / 310-CJC-03 / Adopté au comité de programme du 14 février 2006.

Sous-éléments de compétence	Critères de performance	Objets d'apprentissage		
		Savoirs théoriques	Savoirs procéduraux	Habilités intellectuelles, attitudes et habiletés motrices
<p>No de la compétence : 046D Titre : Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière</p> <p>1 Décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne.</p> <p>1.1 Distinguer les composantes d'un message.</p> <p>1.2 Reconnaître les signes d'un message non-verbal.</p> <p>1.3 Analyser un message.</p>	<p>1.1 Relevé d'indices pertinents.</p> <p>1.2 Interprétation plausible de ces indices.</p>	<p>Processus de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbal - non-verbal - paraverbal 	<p>Interprétation d'une communication dans le cadre d'une intervention policière.</p>	<p>Observer</p> <p>Analyser</p> <p>Respect</p> <p>Conscience et gestion de soi</p>
Sous-éléments de compétence		Savoirs théoriques	Savoirs procéduraux	Habilités intellectuelles, attitudes et habiletés motrices
<p>2 Déceler des difficultés dans une communication interpersonnelle.</p> <p>2.1 Identifier les éléments favorables et défavorables à une communication interpersonnelle.</p> <p>2.2 Expliquer les effets de ces éléments sur une communication interpersonnelle.</p>	<p>2.1 Relevé précis d'éléments favorables et défavorables.</p> <p>2.2 Explications pertinentes quant aux effets de ces éléments.</p>	<p>Critères de qualité d'une communication interpersonnelle.</p> <p>Évaluation de la communication interpersonnelle dans un contexte d'intervention policière.</p>	<p>Identification des difficultés dans une communication.</p> <p>Techniques de communication interpersonnelle dans un contexte d'intervention policière.</p>	

Sous-éléments de compétence	Critères de performance	Objets d'apprentissage		
		Savoirs théoriques	Savoirs procéduraux	Habilités intellectuelles, attitudes et habiletés motrices
<p>3 Mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression.</p> <p>3.1 Appliquer des techniques d'écoute.</p> <p>3.2 Appliquer des techniques d'expression orale.</p>	<p>3.1 Respect des règles liées à l'écoute.</p> <p>3.2 Respect des règles liées à la transmission efficace d'information.</p>	<p>Écoute passive et active.</p> <p>Qualités et les biais de l'écoute.</p> <p>Notions sur les présentations orales préparées.</p> <p>Notions sur les interventions verbales improvisées.</p>	<p>Techniques du feedback.</p> <p>Techniques d'écoute passives et actives.</p> <p>Techniques d'expression orale.</p> <p>Techniques de communication dans le cadre d'une intervention policière.</p>	
<p>4 Évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.</p> <p>4.1 Démontrer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.</p> <p>4.2 Identifier ses attitudes, ses comportements et ses habiletés favorables et défavorables à la communication.</p> <p>4.3 Évaluer les effets de son mode de communication en position d'autorité.</p> <p>4.4 Proposer des moyens pour améliorer sa façon personnelle de communiquer en position d'autorité.</p>	<p>4.1 Relevé de ses points forts et de ses points faibles dans sa communication verbale et non-verbale.</p> <p>4.2 Détermination de moyens appropriés en vue d'améliorer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.</p>	<p>Communication dans un contexte d'autorité.</p> <p>Attitudes et comportements en position d'autorité.</p> <p>Affirmation de soi.</p> <p>Contrôle de l'agressivité.</p>	<p>Techniques d'évaluation d'une communication dans un contexte d'autorité.</p> <p>Techniques d'affirmation de soi.</p> <p>Techniques de contrôle de l'agressivité.</p>	S'auto évaluer

Activités pédagogiques	Présentation orale devant le groupe. Rencontre individuelle avec l'enseignant. Mises en situation. Exercices d'évaluation et d'autoévaluation.	
Recommandations particulières	Que tous les étudiants aient la possibilité de vivre au moins une mise en situation de communication dans un contexte d'autorité.	
Sources de référence	Aucune	
Précisions sur l'évaluation des apprentissages	Présentation orale en cours de session : 20 % Rencontre individuelle à la fin de la session avec l'enseignant : 40 %. L'étudiant doit obtenir la note de 24 sur 40 sur l'évaluation finale pour la réussite de ce cours.	
Temps consacré par élément de compétence	12 heures	046D Adapter des principes et des techniques de base de la communication au contexte de l'intervention policière. Élément 1 : Décoder les messages verbaux et non verbaux d'une personne. Élément 2 : Déceler des difficultés dans une communication interpersonnelle.
	18 heures	Élément 3 : Mettre en pratique des techniques d'écoute et d'expression.
	15 heures	Élément 4 : Évaluer sa façon personnelle de communiquer dans une position d'autorité.

ANNEXE 5

Questionnaire sur la communication distribué en août 2007

Caractéristique de l'étudiant

Nom : _____ Âge : _____ ans Sexe : M F

Dernière année d'études complétées. Cochez la case correspondante et complétez au besoin

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Diplôme d'études secondaires | <input type="checkbox"/> | |
| Un an de cégep | <input type="checkbox"/> | |
| ____ ans de cégep | <input type="checkbox"/> | |
| Attestation d'études collégiales | <input type="checkbox"/> | Domaine d'études : _____ |
| Diplôme d'études collégiales | <input type="checkbox"/> | Domaine d'études : _____ |
| Un an d'université | <input type="checkbox"/> | |
| ____ ans d'université | <input type="checkbox"/> | |
| Certificat d'études universitaires | <input type="checkbox"/> | Domaine d'études : _____ |
| Baccalauréat | <input type="checkbox"/> | Domaine d'études : _____ |

Cochez la case correspondant le mieux à votre opinion (échelle de 1 à 5, cinq étant le mieux)

	1	2	3	4	5
Dans mes relations interpersonnelles,					
Je sais qu'il est important de bien communiquer					
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense					
Je valorise la bonne communication					
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer					
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie					
La communication est importante dans le travail policier					
Je me considère comme un bon communicateur					

Cochez la case correspondante à votre opinion

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Généralement,					
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille					
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es					
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général					
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation en classe ou en groupe					
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur					
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes					
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits					
En situation de communication de la vie courante,					
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					
Je m'exprime positivement					
Je m'exprime clairement					
J'évite de choquer l'autre					
Je garde le silence					
Je me sens en contrôle de la situation					
J'utilise la menace					
Je m'exprime vulgairement					
Je prône le respect mutuel					
Je reporte le conflit					
Je veux régler le conflit à tout prix					
Je respecte l'espace personnel de l'autre					
Je bouge peu					
J'hausse le ton					
J'explique ce qui se passe					
En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					
Je m'exprime positivement					
Je m'exprime clairement					
J'évite de choquer l'autre					
Je garde le silence					
Je me sens en contrôle de la situation					
J'utilise la menace					

(suite) En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désac- cord	Tout à fait en désaccord
Je m'exprime vulgairement					
Je prône le respect mutuel					
Je reconnais peu ma responsabilité					
Je reporte le conflit					
Je veux gagner à tout prix					
Je respecte l'espace personnel de l'autre					
Je bouge peu					
J'hausse le ton					
J'explique ce qui se passe					

Laquelle des situations vous représente le mieux? Cochez la case correspondante

Lors de conflits,

- Je laisse porter
- J'essaie de détendre l'atmosphère
- Je cherche un compromis
- Je mets de l'huile sur le feu
- Je mets tout en place pour en arriver à la solution la plus satisfaisante pour tous

Vous êtes Pierre

Pierre et Lise prennent un repas dans un assez bon restaurant. Pierre a commandé un steak saignant, mais il constate à la première bouchée que son steak est trop cuit.

- Pierre bougonne en constatant l'erreur, mais n'en souffle pas mot à la serveuse. Il se contente de dire à sa compagne qu'on ne le reverra pas ici. Quand la serveuse lui demande si c'est à son goût, il répond «oui».
- En colère, Pierre fait venir la serveuse à la table. Il l'engueule parce qu'elle a mal noté ce qu'il voulait. Il demande et reçoit un autre steak.
- Pierre fait signe à la serveuse de venir à sa table. Faisant remarquer qu'il avait demandé un steak saignant, il lui indique qu'on lui a apporté un bien cuit et demande poliment, mais fermement qu'on le remplace par celui correspondant à ses désirs. La serveuse revient quelques minutes plus tard avec un steak saignant.

Vous êtes Hélène

Hélène est une étudiante brillante, aimée de ses camarades et de ses professeurs. Elle demeure en appartement avec trois compagnes. Un soir, alors que les autres filles projettent de sortir, Marie lui dit qu'elle rencontre un garçon «vraiment spécial» et qu'elle espère faire bonne impression. Elle demande à Hélène de lui prêter ce nouveau collier qu'elle vient de recevoir de son frère et auquel Hélène attache une valeur sentimentale particulière.

- Hélène ravale son anxiété concernant la possibilité que le collier soit perdu ou endommagé, son sentiment qu'elle n'a pas envie de lui prêter un objet ayant une signification aussi personnelle, et répond: «Sûrement, je peux te le prêter.
- Hélène réagit avec indignation à la requête de son amie. Elle lui répond «jamais» et la réprimande sévèrement pour avoir osé faire une demande aussi stupide.
- Hélène explique la signification de l'objet à sa compagne et lui fait comprendre poliment, mais clairement que cette demande n'est pas raisonnable, étant donné la valeur personnelle qu'elle attache à ce collier.

Vous êtes les parents

Monsieur et Madame X. ont deux jeunes enfants. Il arrive depuis quelque temps que le fils du voisin, âgé de 17 ans, passe la soirée dans sa voiture à écouter de la musique. Il commence à peu près à l'heure où les parents couchent leurs enfants. Comme sa radio joue très fort et que la chambre des enfants est située du côté où résonne la musique, il devient impossible de coucher les petits avant qu'elle ne cesse. Les parents sont fortement incommodés.

- Ils déplacent les enfants dans leur propre chambre à l'autre extrémité de la maison, attendent que la musique arrête vers une heure de la nuit pour ensuite les ramener dans leur lit. Finalement, ils se couchent, beaucoup plus tard que d'habitude.
- Ils appellent la police et racontent qu'un de ces «adolescents écervelés» les dérange, juste à côté. Ils demandent aux policiers de faire leur travail, de faire cesser immédiatement ce tapage. Les policiers parlent au jeune homme et à ses parents.
- Ils vont voir le jeune homme et lui indiquent que sa stéréo empêche leurs enfants de dormir. Ils soulignent qu'il faudrait en venir à une entente pour éviter cela.

Vous êtes Paul

Paul est un employé consciencieux qui donne toujours un bon rendement. Son patron immédiat, avec lequel il s'entend habituellement bien, vient le voir un jour et l'engueule d'une façon plutôt brutale d'avoir fait une erreur qui retardera de quelques jours la mise en marche d'un important projet.

- Tout apeuré, Paul essaie de calmer son patron en s'excusant de façon exagérée, dit qu'il regrette, qu'il promet de ne plus recommencer.
- Paul essaie de crier aussi fort que son patron, lui fait savoir qu'il n'a pas d'affaire à critiquer son travail, que ce n'est certainement pas lui qui peut lui montrer quoi faire.
- Paul reconnaît avoir fait l'erreur et se dit désolé des conséquences fâcheuses entraînées par sa distraction. Il ajoute, cependant, qu'il trouve injuste d'être engueulé de telle façon et que ce n'est réellement pas nécessaire d'être aussi dur pour l'amener à éviter cette erreur à l'avenir.

Bien que vous ayez indiqué votre nom sur ce questionnaire, ce questionnaire sera numéroté et vos réponses seront reportées dans un logiciel de gestion de données; la confidentialité des informations sera respectée. Ce questionnaire vous sera remis individuellement ultérieurement.

Merci!

Jocelyn Ross

ANNEXE 6
Questionnaire sur la communication distribué en novembre 2007

Caractéristique de l'étudiant

Nom : _____

Cochez la case correspondant le mieux à votre opinion (échelle de 1 à 5, cinq étant le mieux)

	1	2	3	4	5
Dans mes relations interpersonnelles,					
Je sais qu'il est important de bien communiquer					
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense					
Je valorise la bonne communication					
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer					
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie					
La communication est importante dans le travail policier					
Je me considère comme un bon communicateur					

Cochez la case correspondante à votre opinion

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Généralement,					
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille					
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es					
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général					
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation en classe ou en groupe					
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur					
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes					
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits					
En situation de communication de la vie courante,					
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					
En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désac- cord	Tout à fait en désaccord
En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué, (suite)					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					
Je m'exprime positivement					
Je m'exprime clairement					
J'évite de choquer l'autre					
Je garde le silence					
Je me sens en contrôle de la situation					
J'utilise la menace					
Je m'exprime vulgairement					
Je prône le respect mutuel					
Je reporte le conflit					
Je veux régler le conflit à tout prix					
Je respecte l'espace personnel de l'autre					
Je bouge peu					
J'hausse le ton					
J'explique ce qui se passe					
	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins	En désac- cord	Tout à fait en désaccord
En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,					
J'écoute l'autre attentivement					
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit					
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit					
Je remarque le côté positif des gens					
J'exprime honnêtement mes idées					
J'exprime ouvertement mes désaccords					
Je respecte l'autre malgré mes désaccords					
Je ne sors pas du sujet					
Je vouvoie les gens que je connais moins					
Je m'exprime positivement					
Je m'exprime clairement					
J'évite de choquer l'autre					
Je garde le silence					
Je me sens en contrôle de la situation					
J'utilise la menace					
Je m'exprime vulgairement					
Je prône le respect mutuel					
Je reconnais peu ma responsabilité					
Je reporte le conflit					
Je veux gagner à tout prix					
Je respecte l'espace personnel de l'autre					
Je bouge peu					
J'hausse le ton					
J'explique ce qui se passe					

Laquelle des situations vous représente le mieux? Cochez la case correspondante

Lors de conflits,

- Je laisse porter
- J'essaie de détendre l'atmosphère
- Je cherche un compromis
- Je mets de l'huile sur le feu
- Je mets tout en place pour en arriver à la solution la plus satisfaisante pour tous

Vous êtes Pierre

Pierre et Lise prennent un repas dans un assez bon restaurant. Pierre a commandé un steak saignant, mais il constate à la première bouchée que son steak est trop cuit.

- Pierre bougonne en constatant l'erreur, mais n'en souffle pas mot à la serveuse. Il se contente de dire à sa compagne qu'on ne le reverra pas ici. Quand la serveuse lui demande si c'est à son goût, il répond «oui».
- En colère, Pierre fait venir la serveuse à la table. Il l'engueule parce qu'elle a mal noté ce qu'il voulait. Il demande et reçoit un autre steak.
- Pierre fait signe à la serveuse de venir à sa table. Faisant remarquer qu'il avait demandé un steak saignant, il lui indique qu'on lui a apporté un bien cuit et demande poliment, mais fermement qu'on le remplace par celui correspondant à ses désirs. La serveuse revient quelques minutes plus tard avec un steak saignant.

Vous êtes Hélène

Hélène est une étudiante brillante, aimée de ses camarades et de ses professeurs. Elle demeure en appartement avec trois compagnes. Un soir, alors que les autres filles projettent de sortir, Marie lui dit qu'elle rencontre un garçon «vraiment spécial» et qu'elle espère faire bonne impression. Elle demande à Hélène de lui prêter ce nouveau collier qu'elle vient de recevoir de son frère et auquel Hélène attache une valeur sentimentale particulière.

- Hélène ravale son anxiété concernant la possibilité que le collier soit perdu ou endommagé, son sentiment qu'elle n'a pas envie de lui prêter un objet ayant une signification aussi personnelle, et répond: «Sûrement, je peux te le prêter.
- Hélène réagit avec indignation à la requête de son amie. Elle lui répond «jamais» et la réprimande sévèrement pour avoir osé faire une demande aussi stupide.
- Hélène explique la signification de l'objet à sa compagne et lui fait comprendre poliment, mais clairement que cette demande n'est pas raisonnable, étant donné la valeur personnelle qu'elle attache à ce collier.

Vous êtes les parents

Monsieur et Madame X. ont deux jeunes enfants. Il arrive depuis quelque temps que le fils du voisin, âgé de 17 ans, passe la soirée dans sa voiture à écouter de la musique. Il commence à peu près à l'heure où les parents couchent leurs enfants. Comme sa radio joue très fort et que la chambre des enfants est située du côté où résonne la musique, il devient impossible de coucher les petits avant qu'elle ne cesse. Les parents sont fortement incommodés.

- Ils déplacent les enfants dans leur propre chambre à l'autre extrémité de la maison, attendent que la musique arrête vers une heure de la nuit pour ensuite les ramener dans leur lit. Finalement, ils se couchent, beaucoup plus tard que d'habitude.
- Ils appellent la police et racontent qu'un de ces «adolescents écervelés» les dérange, juste à côté. Ils demandent aux policiers de faire leur travail, de faire cesser immédiatement ce tapage. Les policiers parlent au jeune homme et à ses parents.
- Ils vont voir le jeune homme et lui indiquent que sa stéréo empêche leurs enfants de dormir. Ils soulignent qu'il faudrait en venir à une entente pour éviter cela.

Vous êtes Paul

Paul est un employé consciencieux qui donne toujours un bon rendement. Son patron immédiat, avec lequel il s'entend habituellement bien, vient le voir un jour et l'engueule d'une façon plutôt brutale d'avoir fait une erreur qui retardera de quelques jours la mise en marche d'un important projet.

- Tout apeuré, Paul essaie de calmer son patron en s'excusant de façon exagérée, dit qu'il regrette, qu'il promet de ne plus recommencer.
- Paul essaie de crier aussi fort que son patron, lui fait savoir qu'il n'a pas d'affaire à critiquer son travail, que ce n'est certainement pas lui qui peut lui montrer quoi faire.
- Paul reconnaît avoir fait l'erreur et se dit désolé des conséquences fâcheuses entraînées par sa distraction. Il ajoute, cependant, qu'il trouve injuste d'être engueulé de telle façon et que ce n'est réellement pas nécessaire d'être aussi dur pour l'amener à éviter cette erreur à l'avenir.

Bien que vous ayez indiqué votre nom sur ce questionnaire, ce questionnaire sera numéroté et vos réponses seront reportées dans un logiciel de gestion de données; la confidentialité des informations sera respectée. Ce questionnaire vous sera remis individuellement ultérieurement.

Commentaire sur l'apprentissage (écrire au verso si besoin)

Quel fut l'élément le plus marquant dans votre apprentissage relié au cours de communication:

Ce cours a-t-il modifié votre façon de communiquer (tendance à établir un climat de communication favorable)? Si oui, de quelle manière? Si non, expliquez.

Bien que vous ayez indiqué votre nom sur ce questionnaire, ce questionnaire sera numéroté et vos réponses seront reportées sur des grilles de compilation; la confidentialité des informations sera respectée. Ce questionnaire sera détruit ultérieurement.

Merci!

Jocelyn Ross

ANNEXE 7

**Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué
avant le cours *Techniques de base de la communication* par groupe d'âge**

	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Dans mes relations interpersonnelles,																														
Je sais qu'il est important de bien communiquer				3	24				1	5				2	5				2	1	0	0	0	8	35					
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense	2		3	15	7				4	2			1	4	2				2	1	2	0	4	25	12					
Je valorise la bonne communication			8	8	11				4	2			2	2	3			1	1	1	0	0	11	15	17					
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer			13	11	3			2	3	1			3	2	2			1	1	1	0	0	19	17	7					
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie		5	13	10				1	6				2	4	1			2		1	0	5	18	20	2					
La communication est importante dans le travail policier				1	26					6				1	6					3	0	0	0	2	41					
Je me considère comme un bon communicateur		3	4	19	1			2	4				3	3	1			2		1	0	3	11	26	3					

Généralement,	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total				
	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille	19	7	1			5	1				7					3					31	11	1	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es	21	6				4	2				6	1				2	1				33	9	1	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général	7	17	3				5	1			3	3	1				1	2			10	26	7	0	0
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation en classe ou en groupe	4	15	7	1			4	2				4	3				2	1			4	23	14	2	0
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur	10	13	4				3	2	1			6	1				3				19	16	8	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes	9	16	2				3	2	1			6	1				3				18	19	6	0	0
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits	10	17					2	4				3	3	1			3				15	24	4	0	0

En situation de communication de la vie courante,	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
	J'écoute l'autre attentivement	17	10				3	3				5	2				2	1				27	16	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	10	16		1		1	4	1			2	4	1			3					16	24	2	1	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	5	20	1	1		1	4	1				6	1			2	1				8	31	3	1	0
Je remarque le côté positif des gens	13	9	4	1			3	3			2	4	1			1	2				19	18	5	1	0
J'exprime honnêtement mes idées	16	9	2				2	4			3	2	2			3					24	15	4	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	10	11	5	1			3	3			2	4	1			1	1	1			13	19	10	1	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	21	5	1				3	2	1			4	3				3				28	13	2	0	0
Je ne sors pas du sujet	5	13	9				5	1				1	5	1			3				6	26	11	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	19	5	3				5	1				4	3				3				31	9	3	0	0

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total				
	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait en accord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait en accord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait en accord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait en accord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait en accord
J'écoute l'autre attentivement	19	7	1			3	3				6	1				2	1				30	12	1	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	13	13	1			1	5				3	4				1	1	1			18	23	2	0	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	9	17	1			2	3	1			1	6				2	1				12	28	3	0	0
Je remarque le côté positif des gens	16	6	4	1		1	4	1			3	3	1			1	1		1		21	14	6	2	0
J'exprime honnêtement mes idées	16	10	1			3	2	1			3	4				2	1				24	17	2	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	11	12	3	1		1	4	1			2	4	1			1	1		1		15	21	5	2	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	17	9				3	3				3	4				3					23	19	0	0	0
Je ne sors pas du sujet	7	17	3				6				3	4				1	2				11	29	3	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	16	9	2			5	1				3	4				3					27	14	2	0	0
Je m'exprime positivement	8	16	3			3	3				1	6				2	1				12	27	4	0	0
Je m'exprime clairement	8	16	3			5	1				1	5	1			1	1	1			15	23	5	0	0
J'évite de choquer l'autre	7	12	7	1		2	3	1			2	3	2			2	1				11	20	11	1	0
Je garde le silence	1	2	6	14	4			6				2	2	2		1		1	1		2	4	15	17	4
Je me sens en contrôle de la situation	3	16	7	1			3	3			12	2	2		1		1	1	1		15	22	13	2	1
J'utilise la menace			1	5	21				6				1	2	4					3	0	0	2	7	34
Je m'exprime vulgairement			1	8	18				1	5			1		6				2	1	0	0	2	11	30
Je prône le respect mutuel	9	18				6					5	1			1		2	1			20	21	1	0	1
Je reporte le conflit		2	6	9	10		1		2	3	1			4	2				1	2	1	3	6	16	17
Je veux régler le conflit à tout prix	4	18	4	1		1	5				3	2	1	1		2	1				10	26	5	2	0
Je respecte l'espace personnel de l'autre	13	12	2			4	2				3	3	1			2	1				22	18	3	0	0
Je bouge peu	2	10	10	3	2			5	1		1		1	3	2		2		1		3	12	16	8	4
J'hausse le ton	1	5	8	11	2			3	2	1		2	2	2	1		2		1		1	9	13	16	4
J'explique ce qui se passe	6	20	1			3	3				3	4				3					12	30	1	0	0

En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total				
	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'écoute l'autre attentivement	15	10	2			5	1				6	1				2	1				28	13	2	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	14	11	2			3	2	1			5	2				1	1	1			23	16	4	0	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	17	9	1			3	2	1			5	2				1	1	1			26	14	3	0	0
Je remarque le côté positif des gens	11	8	7	1		2	2	2			2	4	1				1	1	1		15	15	11	2	0
J'exprime honnêtement mes idées	24	3				5	1				3	4				2	1				34	9	0	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	17	7	2	1		2	4				4	3				1	1	1			24	15	3	1	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	13	12	2			4	2				2	5					3				19	22	2	0	0
Je ne sors pas du sujet	13	11	3			2	4				5	1	1				3				20	19	4	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	16	6	5			5	1				2	4		1		2	1				25	12	5	1	0
Je m'exprime positivement	6	17	3	1		2	3	1			3	3	1				3				11	26	5	1	0
Je m'exprime clairement	6	21				3	2	1			3	4				1	2				13	29	1	0	0
J'évite de choquer l'autre	6	11	10			2	3	1			4	3				2	1				8	20	15	0	0
Je garde le silence	1	1	4	9	12			1	3	2	1	1		1	4		1		2		2	3	5	15	18
Je me sens en contrôle de la situation	4	17	5	1		1	1	4			2	6					2	1			7	26	10	1	0
J'utilise la menace			2	5	20				1	5				2	5					3	0	0	2	8	33
Je m'exprime vulgairement			1	15	11				2	4				1	6				2	1	0	0	1	20	22
Je prône le respect mutuel	8	16	2		1	4	2				4	3					3				16	24	2	0	1
Je reconnais peu ma responsabilité	2		5	11	6			1	2	3			2	4	1			1	2		2	0	9	19	10
Je reporte le conflit	2	1	3	11	10				3	3					7				2	1	2	1	3	16	21
Je veux gagner à tout prix	1	6	10	9	1		1	2	2	1		1	5	1			1	2			1	9	19	12	2
Je respecte l'espace personnel de l'autre	8	17	2			4	2				3	3	1		1	2					16	24	3	0	0
Je bouge peu		7	13	6	1		1	4	1			1	1	2	3		2		1		0	11	18	10	4
J'hausse le ton		9	3	11	4		2	2	2			3		2	2			3			0	14	8	15	6
J'explique ce qui se passe	13	13	1			4	2				4	2	1				3				21	20	2	0	0

ANNEXE 8
Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué
après le cours *Techniques de base de la communication* par groupe d'âge

	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Dans mes relations interpersonnelles,																														
Je sais qu'il est important de bien communiquer				1	26					6					7					3	0	0	0	0	1	42				
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense				13	14				1	5				1	6					3	0	0	0	0	15	28				
Je valorise la bonne communication				11	16				1	5					7				1	2	0	0	0	0	13	30				
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer				23	4				5	1				3	4				2	1	0	0	0	0	33	10				
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie			10	13	4				6				1	4	2				3		0	0	11	26	6					
La communication est importante dans le travail policier					27					6					7					3	0	0	0	0	43					
Je me considère comme un bon communicateur			6	17	4			1	5					4	3				3		0	0	7	29	7					

Généralement,	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total				
	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille	19	7	1			4	1	1			7					2	1				32	9	2	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es	23	4				6					6	1				2	1				37	6	0	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général	13	13	1			1	5				3	4				3					20	22	1	0	0
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation en classe ou en groupe	8	15	4				5	1			2	4	1				2	1			10	26	7	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur	13	12	2			3	3				7					1	2				24	17	2	0	0
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes	15	12				4	2				6	1				1	2				26	17	0	0	0
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits	9	17	1			0	6				2	5					3				11	31	1	0	0

En situation de communication de la vie courante,	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
	J'écoute l'autre attentivement	22	5				5	1				5	2				3					35	8	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	11	14	2			2	3	1			3	2	1			2	1				18	20	4	0	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	11	14	1	1		2	2	2			4	2	1			1	1	1			18	19	5	1	0
Je remarque le côté positif des gens	15	11	1			3	3				6	1				1	2				25	17	1	0	0
J'exprime honnêtement mes idées	21	5	1			3	3				5	2				3					32	10	1	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	16	8	3			2	4				3	4				2		1			23	16	4	0	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	16	10	1			4	2				5	2				1	2				26	16	1	0	0
Je ne sors pas du sujet	14	12	1			3	2	1			1	5	1			2	1				20	20	3	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	22	2	2	1		4	2				7					3					36	4	2	1	0

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	17 ans (27)					18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans					Total						
	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'écoute l'autre attentivement	22	5				5	1				5	2				3					35	8	0	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	16	11				3	2	1			4	3				2	1				25	17	1	0	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	16	9	2			2	2	2			2	2	2			2		1			22	13	7	0	0
Je remarque le côté positif des gens	15	8	4			4	2				4	3				1	2				24	15	4	0	0
J'exprime honnêtement mes idées	20	6	1			3	2	1			5	1	1			3					31	9	3	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	18	6	3			1	4	1			1	5	1			2		1			22	15	6	0	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	20	6	1			4	2				5	1	1			2	1				31	10	2	0	0
Je ne sors pas du sujet	15	12	1			3	2	1			3	4				2	1				23	19	2	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	23	2	2			6					7					3					39	2	2	0	0
Je m'exprime positivement	15	11	1			3	3				5	1	1			1	2				24	17	2	0	0
Je m'exprime clairement	19	8				3	3				4	3				2		1			28	14	1	0	0
J'évite de choquer l'autre	14	10	3			5	1				3	3	1			2	1				24	15	4	0	0
Je garde le silence	2	3	12	7	3		2	2	1	1	1	3	2	1				2	1		3	8	18	10	4
Je me sens en contrôle de la situation	8	12	6	1			5	1			2	3	2				3				10	23	9	1	0
J'utilise la menace				6	21				1	5				2	5					3	0	0	0	9	34
Je m'exprime vulgairement				6	21				1	5			1	1	5				1	2	0	0	1	9	33
Je prône le respect mutuel	17	9	1			5	1				7					2	1				31	11	1	0	0
Je reporte le conflit	1	2	1	13	10		1		1	4			2	1	4				2	1	1	3	3	17	19
Je veux régler le conflit à tout prix	7	8	8	4		2	3	1			3	2	2			1	2				13	15	11	4	0
Je respecte l'espace personnel de l'autre	15	9	2	1		3	2	1			6	1				2	1				26	13	3	1	0
Je bouge peu	6	10	4	5	2	2	1	2	1		1	2	2	1	1	1	1	1			10	14	9	7	3
J'hausse le ton		4	16	6				3	2	1	1	3	1	1	1		2			1	1	9	20	9	3
J'explique ce qui se passe	9	18				2	4				4	2	1				2	1			15	26	2	0	0

En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	17 ans (27)					18 ans (6)					19 ans (7)					20 (2) 25 (1) ans					Total									
	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord						
J'écoute l'autre attentivement	22	5				6							7								3					38	5	0	0	0
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	17	9	1			4	1	1					5	2							2	1				28	13	2	0	0
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	16	10	1			3	1	2					3	4	1						2		1			24	15	4	0	0
Je remarque le côté positif des gens	14	9	4			3	2	1					4	3							1	1	1			22	15	6	0	0
J'exprime honnêtement mes idées	20	7				4	2						6	1							3					33	10	0	0	0
J'exprime ouvertement mes désaccords	19	8				3	3						6	1							2		1			30	12	1	0	0
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	20	5	2			3	2	1					5	2							1	2				29	11	3	0	0
Je ne sors pas du sujet	16	10				3	2	1					6	1							2	1				27	14	1	0	0
Je vouvoie les gens que je connais moins	18	7	1	1		5	1						6	1							3					32	9	1	1	0
Je m'exprime positivement	15	9	3			2	4						2	4	1							3				19	20	4	0	0
Je m'exprime clairement	16	9	2			3	3						2	4	1						3					24	16	3	0	0
J'évite de choquer l'autre	14	8	5			4	1	1					5	1		1	1	2								19	16	7	0	1
Je garde le silence	1	1	6	9	10		1	2		3			1	2		3							1	2		1	3	11	11	16
Je me sens en contrôle de la situation	5	18	4			1	4	1					4	3							3					10	28	5	0	0
J'utilise la menace				5	22					6					2	5							2	1	0	0	0	0	9	34
Je m'exprime vulgairement				9	18				1	5					2	5							1	2	0	0	0	0	13	30
Je prône le respect mutuel	17	10				5	1						7								3					29	14	0	0	0
Je reconnais peu ma responsabilité			6	12	9			1	3	2				2	2	3							2	1	0	0	9	19	15	
Je reporte le conflit	1	1	1	14	10				2	4				1	2	4							3	1	1	2	18	21		
Je veux gagner à tout prix	1	5	7	10	4			2	3	1			1	2	2	2						2		1	1	6	13	15	8	
Je respecte l'espace personnel de l'autre	16	8	2	1		3	2	1					6	1							2	1				27	12	3	1	0
Je bouge peu	4	8	8	5	2	1	1	1	3				2		3	21	1					2	1			7	11	13	29	3
J'hausse le ton		6	12	8	1		1	2	2	1	1	1	1	4	1							2	1			1	10	19	11	2
J'explique ce qui se passe	13	13	1			2	4						5	2							1	1	1			21	20	2	0	0

ANNEXE 9

**Compilation des réponses des étudiants au questionnaire distribué avant et après
le cours *Techniques de base de la communication* par groupe d'âge en nombre et en pourcentage**

	17 ans (27)				18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans				Total				
	Premier		Second		Premier		Second		Premier		Second		Premier		Second		Premier		Second		
Dans mes relations interpersonnelles,																					
Je sais qu'il est important de bien communiquer	132	97,8	134	99,3	29	96,7	30	100	33	94,3	35	100	13	86,7	15	100	207	96,3	214	99,5	
J'essaie de bien communiquer lorsque j'y pense	106	78,5	122	90,4	26	86,7	29	96,7	29	82,9	34	97,1	13	86,7	15	100	174	80,9	200	93	
Je valorise la bonne communication	111	82,2	124	91,9	26	86,7	29	96,7	29	82,9	35	100	12	80	14	93,3	178	82,8	202	94	
Je m'organise en tout temps pour bien communiquer	98	72,6	112	83	23	76,7	25	83,3	27	77,1	32	91,4	12	80	13	86,7	160	74,4	182	84,7	
Les gens considèrent ma façon de bien communiquer comme faisant partie de mes caractéristiques personnelles et de ma philosophie de vie	89	65,9	102	75,6	24	80	24	80	27	77,1	29	82,9	11	73,3	12	80	151	70,2	167	77,7	
La communication est importante dans le travail policier	134	99,3	135	100	30	100	30	100	34	97,1	35	100	15	100	15	100	213	99,1	215	100	
Je me considère comme un bon communicateur	99	73,3	106	78,5	22	73,3	23	76,7	26	74,3	31	88,6	11	73,3	12	80	158	73,5	172	80	

Généralement,	17 ans (27)				18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans				Total			
	Premier		Second		Premier		Second		Premier		Premier		Second		Premier		Second		Premier	
Je m'exprime sans difficulté avec ma famille	126	93,3	126	93,3	29	96,7	27	90	35	100	35	100	12	80	14	93,3	202	94	202	94
Je m'exprime sans difficulté avec mes amis-es	129	95,6	131	97	28	93,3	30	100	34	97,1	34	97,1	13	86,7	14	93,3	204	94,9	209	97,2
Je m'exprime sans difficulté avec les gens en général	112	83	120	88,9	23	76,7	25	83,3	30	85,7	31	88,6	10	66,7	15	100	175	81,4	191	88,8
Je m'exprime sans difficulté lors de présentation	103	76,3	112	83	22	73,3	23	76,7	25	71,4	29	82,9	8	53,3	11	73,3	158	73,5	175	81,4
Je m'exprime sans difficulté avec mon employeur	114	84,4	119	88,1	26	86,7	27	90	34	97,1	35	100	9	60	13	86,7	183	85,1	194	90,2
Je m'exprime sans difficulté avec mes subalternes	115	85,2	123	91,1	26	86,7	28	93,3	34	97,1	34	97,1	9	60	13	86,7	184	85,6	198	92,1
Je m'exprime sans difficulté en situation de conflits	118	87,4	116	85,9	26	86,7	24	80	30	85,7	30	85,7	9	60	12	80	183	85,1	182	84,7

En situation de communication de la vie courante,	17 ans (27)				18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans				Total			
	Premier		Second		Premier		Second		Premier		Premier		Second		Premier		Second		Premier	
J'écoute l'autre attentivement	125	92,6	130	96,3	27	90	29	96,7	33	94,3	33	94,3	14	93,3	15	100	199	92,6	207	96,3
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	116	85,9	117	86,7	24	80	25	83,3	29	82,9	26	74,3	15	100	14	93,3	184	85,6	182	84,7
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	110	81,5	116	85,9	24	80	24	80	27	77,1	31	88,6	14	93,3	12	80	175	81,4	183	85,1
Je remarque le côté positif des gens	115	85,2	122	90,4	27	90	27	90	29	82,9	34	97,1	13	86,7	13	86,7	184	85,6	196	91,2
J'exprime honnêtement mes idées	122	90,4	128	94,8	26	86,7	27	90	29	82,9	33	94,3	15	100	15	100	192	89,3	203	94,4
J'exprime ouvertement mes désaccords	111	82,2	121	89,6	21	70	26	86,7	29	82,9	31	88,6	12	80	13	86,7	173	80,5	191	88,8
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	128	94,8	123	91,1	26	86,7	28	93,3	32	91,4	33	94,3	12	80	13	86,7	198	92,1	197	91,6
Je ne sors pas du sujet	104	77	121	89,6	23	76,7	26	86,7	28	80	28	80	12	80	14	93,3	167	77,7	189	87,9
Je vouvoie les gens que je connais moins	124	91,9	126	93,3	29	96,7	28	93,3	32	91,4	35	100	15	100	15	100	200	93	204	94,9

En situation de communication conflictuelle où je ne suis pas impliqué,	17 ans (27)				18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans				Total			
	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	Premier	Second	
J'écoute l'autre attentivement	126	93,3	130	96,3	27	90	29	96,7	34	97,1	33	94,3	14	93,3	15	100	201	93,5	207	96,3
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	120	88,9	124	91,9	25	83,3	26	86,7	31	88,6	32	91,4	12	80	14	93,3	188	87,4	196	91,2
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	116	85,9	122	90,4	25	83,3	24	80	29	82,9	24	68,6	11	73,3	13	86,7	181	84,2	183	85,1
Je remarque le côté positif des gens	118	87,4	119	88,1	24	80	28	93,3	30	85,7	32	91,4	11	73,3	13	86,7	183	85,1	192	89,3
J'exprime honnêtement mes idées	123	91,1	127	94,1	26	86,7	26	86,7	31	88,6	32	91,4	14	93,3	15	100	194	90,2	200	93
J'exprime ouvertement mes désaccords	114	84,4	123	91,1	24	80	24	80	29	82,9	28	80	11	73,3	13	86,7	178	82,8	188	87,4
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	121	89,6	127	94,1	27	90	28	93,3	31	88,6	32	91,4	12	80	14	93,3	191	88,8	201	93,5
Je ne sors pas du sujet	112	83	126	93,3	24	80	26	86,7	31	88,6	31	88,6	13	86,7	14	93,3	180	83,7	197	91,6
Je vouvoie les gens que je connais moins	122	90,4	129	95,6	29	96,7	30	100	31	88,6	35	100	15	100	15	100	197	91,6	209	97,2
Je m'exprime positivement	113	83,7	122	90,4	27	90	27	90	29	82,9	32	91,4	11	73,3	13	86,7	180	83,7	194	90,2
Je m'exprime clairement	113	83,7	127	94,1	29	96,7	27	90	28	80	32	91,4	12	80	13	86,7	182	84,7	199	92,6
J'évite de choquer l'autre	106	78,5	119	88,1	25	83,3	29	96,7	28	80	30	85,7	11	73,3	14	93,3	170	79,1	192	89,3
Je garde le silence	63	46,7	75	55,6	18	60	17	56,7	18	51,4	25	71,4	10	66,7	8	53,3	109	50,7	125	58,1
Je me sens en contrôle de la situation	102	75,6	108	80	21	70	23	76,7	25	71,4	28	80	9	60	12	80	157	73	171	79,5
J'utilise la menace	128	94,8	129	95,6	30	100	29	96,7	31	88,6	33	94,3	15	100	15	100	204	94,9	206	95,8
Je m'exprime vulgairement	125	92,6	129	95,6	29	96,7	29	96,7	33	94,3	32	91,4	13	86,7	14	93,3	200	93	204	94,9
Je prône le respect mutuel	117	86,7	124	91,9	30	100	29	96,7	30	85,7	35	100	11	73,3	14	93,3	188	87,4	202	94
Je reconnais peu ma responsabilité																	0	0	0	0
Je reporte le conflit	54	40	52	38,5	11	36,7	10	33,3	15	42,9	12	34,3	4	26,7	5	33,3	84	39,1	79	36,7
Je veux régler le conflit à tout prix	106	78,5	99	73,3	25	83,3	25	83,3	28	80	29	82,9	14	93,3	13	86,7	173	80,5	166	77,2
Je respecte l'espace personnel de l'autre	119	88,1	119	88,1	28	93,3	26	86,7	30	85,7	34	97,1	14	93,3	14	93,3	191	88,8	193	89,8
Je bouge peu	88	65,2	94	69,6	17	56,7	22	73,3	16	45,7	22	62,9	10	66,7	12	80	131	60,9	150	69,8
J'hausse le ton	73	54,1	76	56,3	14	46,7	14	46,7	19	54,3	23	65,7	10	66,7	9	60	116	54	122	56,7
J'explique ce qui se passe	113	83,7	117	86,7	27	90	26	86,7	31	88,6	31	88,6	12	80	11	73,3	183	85,1	185	86

En situation de communication conflictuelle où je suis impliqué,	17 ans (27)				18 ans (6)				19 ans (7)				20 (2) 25 (1) ans				Total			
	Premier		Second		Premier		Second		Premier		Premier		Second		Premier		Second		Premier	
J'écoute l'autre attentivement	121	89,6	130	96,3	29	96,7	30	100	34	97,1	35	100	14	93,3	15	100	198	92,1	210	97,7
Je vérifie si j'ai bien compris ce que l'autre a dit	120	88,9	124	91,9	26	86,7	27	90	33	94,3	33	94,3	12	80	14	93,3	191	88,8	198	92,1
Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit	124	91,9	123	91,1	26	86,7	25	83,3	33	94,3	31	88,6	12	80	13	86,7	195	90,7	192	89,3
Je remarque le côté positif des gens	110	81,5	118	87,4	24	80	26	86,7	29	82,9	32	91,4	9	60	12	80	172	80	188	87,4
J'exprime honnêtement mes idées	132	97,8	128	94,8	29	96,7	28	93,3	31	88,6	34	97,1	14	93,3	15	100	206	95,8	205	95,3
J'exprime ouvertement mes désaccords	121	89,6	127	94,1	26	86,7	27	90	32	91,4	34	97,1	12	80	13	86,7	191	88,8	201	93,5
Je respecte l'autre malgré mes désaccords	119	88,1	126	93,3	28	93,3	26	86,7	30	85,7	33	94,3	12	80	13	86,7	189	87,9	198	92,1
Je ne sors pas du sujet	118	87,4	120	88,9	26	86,7	26	86,7	32	91,4	34	97,1	12	80	14	93,3	188	87,4	194	90,2
Je vouvoie les gens que je connais moins	119	88,1	123	91,1	29	96,7	29	96,7	28	80	34	97,1	14	93,3	15	100	190	88,4	201	93,5
Je m'exprime positivement	109	80,7	120	88,9	25	83,3	26	86,7	30	85,7	29	82,9	12	80	12	80	176	81,9	187	87
Je m'exprime clairement	114	84,4	122	90,4	26	86,7	27	90	31	88,6	29	82,9	13	86,7	15	100	184	85,6	193	89,8
J'évite de choquer l'autre	104	77	117	86,7	25	83,3	27	90	25	71,4	24	68,6	11	73,3	13	86,7	165	76,7	181	84,2
Je garde le silence	51	37,8	55	40,7	11	36,7	13	43,3	15	42,9	13	37,1	8	53,3	7	46,7	85	39,5	88	40,9
Je me sens en contrôle de la situation	105	77,8	109	80,7	21	70	24	80	34	97,1	32	91,4	11	73,3	12	80	171	79,5	177	82,3
J'utilise la menace	126	93,3	130	96,3	29	96,7	30	100	33	94,3	33	94,3	15	100	13	86,7	203	94,4	206	95,8
Je m'exprime vulgairement	118	87,4	126	93,3	28	93,3	29	96,7	34	97,1	33	94,3	13	86,7	14	93,3	193	89,8	202	94
Je prône le respect mutuel	111	82,2	125	92,6	28	93,3	29	96,7	32	91,4	35	100	12	80	12	80	183	85,1	201	93,5
Je reconnais peu ma responsabilité	91	67,4	111	82,2	26	86,7	25	83,3	27	77,1	29	82,9	11	73,3	13	86,7	155	72,1	178	82,8
Je reporte le conflit	55	40,7	50	37	9	30	8	26,7	7	20	11	31,4	5	33,3	3	20	76	35,3	72	33,5
Je veux gagner à tout prix	78	57,8	70	51,9	15	50	13	43,3	21	60	16	45,7	10	66,7	7	46,7	124	57,7	106	49,3
Je respecte l'espace personnel de l'autre	114	84,4	120	88,9	28	93,3	26	86,7	30	85,7	34	97,1	13	86,7	14	93,3	185	86	194	90,2
Je bouge peu	80	59,3	88	65,2	18	60	18	60	14	40	13	37,1	10	66,7	11	73,3	122	56,7	130	60,5
J'hausse le ton	71	52,6	77	57	18	60	15	50	18	51,4	23	65,7	9	60	11	73,3	116	54	126	58,6
J'explique ce qui se passe	120	88,9	120	88,9	28	93,3	26	86,7	31	88,6	33	94,3	12	80	12	80	191	88,8	191	88,8

ANNEXE 10

Compilation du nombre d'étudiants en fonction des réponses au questionnaire distribué avant et après le cours *Techniques de base de la communication* par groupe d'âge lors de conflits

	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond
Lors de conflits,										
<input type="checkbox"/> Je laisse porter	1								1	0
<input type="checkbox"/> J'essaie de détendre l'atmosphère	3	4	1	1	4	1	1		9	6
<input type="checkbox"/> Je cherche un compromis	9	1	2	1	1				12	2
<input type="checkbox"/> Je mets de l'huile sur le feu									0	0
<input type="checkbox"/> Je mets tout en place pour en arriver à la solution la plus satisfaisante pour tous	14	22	3	4	2	6	2	3	21	35

	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond
Vous êtes Pierre										
<input type="checkbox"/> Pierre bougonne en constatant l'erreur, mais n'en souffle pas mot à la serveuse...	4	2	2	1	1		1		8	3
<input type="checkbox"/> En colère, Pierre fait venir la serveuse à la table. Il l'engueule ...									0	0
<input type="checkbox"/> Pierre fait signe à la serveuse de venir à sa table. Faisant remarquer ...	23	25	4	5	6	7	2	3	35	40

	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond
Vous êtes Hélène										
<input type="checkbox"/> Hélène ravale son anxiété concernant la possibilité que le collier soit perdu ou ...	3	2					2		5	2
<input type="checkbox"/> Hélène réagit avec indignation à la requête de son amie. Elle lui répond ...									0	0
<input type="checkbox"/> Hélène explique la signification de l'objet à sa compagne et lui fait comprendre ...	24	25	6	6	7	7	1	3	38	41

	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond
Vous êtes les parents										
<input type="checkbox"/> Ils. déplacent les enfants dans leur propre chambre à l'autre extrémité de ...	1								1	0
<input type="checkbox"/> Ils. appellent la police et racontent qu'un de ces «adolescents écervelés» les ...		1							0	1
<input type="checkbox"/> Ils vont voir le jeune homme et lui indiquent que son stéréo empêche leurs ...	26	26	6	6	7	7	3	3	42	42

	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans et +		Total	
	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond	Pre-mier	Se-cond
Vous êtes Paul										
<input type="checkbox"/> Tout apeuré, Paul essaie de calmer son patron en s'excusant de façon exagérée ...	1		1						2	0
<input type="checkbox"/> Paul essaie de crier aussi fort que son patron, lui fait savoir qu'il n'a pas ...									0	0
<input type="checkbox"/> Paul reconnaît avoir faire l'erreur et se dit désolé des conséquences fâcheuses ...	26	27	5	6	7	7	3	3	41	43

ANNEXE 11

Réponses aux deux questions à développement par groupe d'âge

Première question : Ce cours a-t-il modifié votre façon de communiquer (tendance à établir un climat de communication favorable)? Si oui, de quelle manière? Si non, expliquez.

17 ans

Oui. Par exemple, j'ai plus de facilité à aborder les gens en général, car je suis maintenant conscient que ce qu'il faut pour obtenir l'attention et l'intérêt des gens est de trouver un bon minimum commun. De personne à personne, j'ai plus de facilité à prendre du recul face aux conflits et à communiquer de façon positive.

Oui. Je prends plus conscience de mes faits et gestes ainsi que ceux des autres. De ce fait, j'essaie de rendre la communication plus favorable en tenant compte de l'autre et du contexte, ce que je ne faisais pas ou peu avant.

Oui, je porte beaucoup plus d'attention au non-verbal des gens. Je tends à prendre conscience des sentiments des autres et aussi j'essaie de plus m'affirmer, mais surtout de regarder les gens dans les yeux.

Oui, car celui-ci m'a permis de prendre plus conscience de ce qui m'entoure et aussi comment mieux établir un bon climat pour une bonne conversation.

Oui. Je suis devenu beaucoup plus assertif et ma première approche avec les gens est beaucoup plus facile, car je sais maintenant que le plus important est de créer un bon minimum commun.

Oui beaucoup. Ma mère me le répète souvent. Je suis beaucoup plus assertive, une meilleure posture, plus de facilité à regarder dans les yeux. Je cherche à trouver un minimum commun qui me permettra d'entrer en contact avec les gens.

Oui. En situation de conflits, j'ai plus tendance à écouter l'autre plutôt que de chercher à placer mon argument au plus vite. Maintenant, j'essaie de créer un minimum commun entre l'autre et moi pour connaître ses intentions.

Oui. J'ai appris qu'il fallait que j'utilise plus de techniques pour calmer l'atmosphère.

Oui. Avec mon copain, je ne cherche plus à créer de confrontation. J'essaie maintenant de régler la situation pour le mieux.

Oui. Surtout dans une situation conflictuelle; je sais que c'est important de rester calme, de laisser l'autre s'exprimer autant que moi. Je n'accuse plus l'autre et je dis plus qu'est-ce que la situation en question me fait ressentir.

Oui, il m'a appris qu'une bonne communication pouvait rendre les choses plus faciles dans toutes situations de conflit et dans la vie de tous les jours.

Oui. Je communique avec plus d'assurance sur les plans verbal, para-verbal et non-verbal. Je peux maintenant utiliser des techniques pour détendre l'atmosphère.

Oui. J'étais une personne un peu agressive et au fur et à mesure des cours, je suis devenu assertif. J'aime mieux les climats de conversation ainsi!

Oui, étant beaucoup plus confiant en moi, j'arrive plus facilement à utiliser les techniques d'écoute et d'établir un bon climat en identifiant les éléments qui pourraient nuire à la communication.

Oui, je m'explique mieux et je pogne les nerfs moins facilement qu'auparavant

Oui car j'étais passif lorsque je communiquais. Maintenant, je suis assertif et cela m'aide à avoir un climat de communication favorable.

Oui, lorsque je communique, je pense souvent au tableau et aux différents types de relances passives et actives. J'utilise beaucoup plus l'écho que j'utilisais déjà avant, mais moins souvent car je ne savais pas les bienfaits.

Oui, j'ai appliqué plusieurs techniques de communication dans ma vie et elles ont eu un impact pour établir un climat de communication favorable.

Oui, j'ai appris plusieurs éléments qui me permettent d'avoir une meilleure communication, avoir une structure dans mes propos.

Oui. Je ne banalise plus les conversations. J'essaie d'utiliser les techniques apprises. Je sais mieux communiquer en général.

Oui, je tiens plus compte des autres dans mes propos et j'essaie le plus souvent possible d'établir une communication favorable à tous les interlocuteurs.

Oui quelque peu. Je tente plus d'écouter l'autre à présent au lieu d'y aller tout de suite avec mes propos et mes idées. Je tente de plus les respecter. Je tente aussi de rester beaucoup plus calme et de ne pas poigner les nerfs inutilement.

Oui, maintenant je porte beaucoup plus attention aux phrases que j'utilise et à celles que les autres utilisent. C'est un changement très marquant et la communication est plus facile.

Oui surtout par ce que maintenant, je prends plus le temps, soit au travail ou dans n'importe quel contexte pour mieux comprendre, pour qu'il n'y ait plus de sous-entendu.

Je crois que oui, puisque désormais je tente de rendre toutes les communications entre moi et les autres plus simples et donc plus efficaces.

Oui, j'ai maintenant plus de facilité à trouver les bons mots quand je communique avec autrui. Je sens que ce sera très bénéfique dans ma carrière.

Oui, il me permet de mieux prendre en compte les opinions des autres en les faisant jaser grâce aux techniques d'écoute.

18 ans

Oui. Ayant des problèmes de relation mère fils, j'ai tendance beaucoup plus à garder mon calme et surtout de ramener ma mère au calme pour essayer de régler le problème. Ça s'améliore. Cependant, il y a encore du travail à faire.

Oui, il m'a donné des points de repère et des trucs pour mieux me faire comprendre des autres. Il m'a aussi donné des trucs pour régler des situations difficiles.¹⁸

Oui, j'ai tendance à être moins stressée et beaucoup moins agressive qu'auparavant. Je m'assure aussi maintenant de créer un certain minimum commun avec les gens lorsque je communique, ce qui facilite l'intérêt porté à cette communication.

Oui, lors de conflits avec ma famille, il m'est plus facile de changer l'atmosphère et de régler le problème.

Oui, plus de facilité à démarrer une discussion avec les autres, le tableau synthèse me revient en tête lorsque je suis en communication avec d'autres personnes que je connais plus ou moins et j'essaie toujours d'appliquer les différents éléments.

Oui, je me sens beaucoup plus à l'aise de parler en public et je suis maintenant capable de contrôler davantage mes gestes et ma position corporelle.

19 ans

Oui. À présent je coupe beaucoup moins la parole aux gens. J'avais cette tendance et je sais qu'elle n'est pas bonne. Maintenant, je me suis réellement amélioré et j'ai pris conscience que c'est important au bon déroulement de la situation de communication.

Oui, le cours m'a fait prendre conscience de la manière dont je communiquais. Depuis, j'essaie de mieux m'adapter aux situations de communication en utilisant diverses techniques et en essayant d'avoir des comportements assertifs.

Oui, avant j'étais plus du type agressif, pas toujours, mais souvent. Depuis le début de la session que je pratique le mode assertif, cela me réussit bien.

Oui, à chaque moment de communication, j'essaie de tout mettre en place afin d'avoir le meilleur climat possible.

Oui. Je favorise beaucoup une conversation simple. J'ai un caractère très fort et ma mère aussi. Donc, les chicanes étaient très fréquentes, alors que maintenant elles sont rares.

Oui, quand je communique en contexte d'autorité, mes habiletés ont augmenté et je gère mieux cette situation à présent.

Oui, car maintenant que je connais les règles de base d'une bonne communication, j'essaie de les appliquer le mieux possible. De plus, je cherche la majorité du temps à établir un minimum commun.

20 ans +

Oui. Il m'a montré que la communication est en fait quelque chose de complexe et difficile à maîtriser, mais qu'elle est primordiale.

Oui, maintenant je m'exprime mieux avec les gens que je côtoie. De plus, j'essaie de moins bouger quand je m'exprime. Puis, je remarque que je suis plus attentive aux gestes des gens.

Oui, j'essaie maintenant de plus tenir compte de ce que l'autre me dit. Je remarque beaucoup plus certains aspects que l'on a appris comme le non-verbal, relances passives et actives et les types de questions.

Deuxième question : Quel fut l'élément le plus marquant dans votre apprentissage relié au cours de communication?

17 ans

Diversité des techniques pour rendre une communication favorable (2)¹⁸
 L'importance des techniques d'écoute et les effets lors de conflits (6)
 Écho, concrétisation
 Ma progression dans les présentations orales (3)
 Présentation de sujet imposé (3)
 Exprimer des faits
 Observer la communication non-verbale des gens (2)
 Le sens d'observation de l'enseignant
 Les mises en situation
 Confiance en moi et de mes techniques d'écoute
 Contrôle de soi et des autres en situation de communication (2)
 Rester calme en situation conflictuelle (2)
 Mon premier échec dans un examen
 L'ensemble de notre manière d'agir et de dire les choses qui feront en sorte que le message passe bien

18 ans

Le tableau de la communication
 Gérer l'inattendu dans les mises en situation
 Les techniques d'écoute et leurs effets sur la communication
 Meilleure gestion de mon stress
 L'importance de l'assertion pour éviter d'aggraver les situations conflictuelles
 La prise de conscience de ma façon de communiquer

19 ans

L'importance de la communication
 L'évaluation de ma façon de communiquer et celle des autres
 Les techniques d'écoute pour résoudre des conflits
 Les présentations orales
 Le tableau de la communication (2)
 L'exposé non préparé

20 ans et plus

L'observation de la communication
 La prise de conscience de mes compétences en communication
 Le tableau de la communication et la complexité de cette dernière

¹⁸ Le chiffre entre parenthèses représente le nombre d'étudiants ayant inscrit la même affirmation.

ANNEXE 12

Le processus d'admission en Techniques policières



PROCESSUS D'ADMISSION AU PROGRAMME DE TECHNIQUES POLICIÈRES

Depuis la session d'automne 1995, le collège François-Xavier-Garneau impose à toutes les candidates et à tous les candidats au programme d'études de Techniques policières, certains tests qui permettent de retenir les meilleures candidatures.

La grille de correction utilisée pour le test d'intérêts et de personnalité a été élaborée après maintes consultations auprès des corps de police provincial et municipaux, des enseignants du Département des Techniques policières et auprès de l'École nationale de police afin de déterminer le profil recherché dans l'embauche de nos futures policières et futurs policiers.

Le test de condition physique a été adapté à des fins d'évaluation du potentiel musculaire et organique des candidates et candidats qui auront à répondre, dans le cadre de leur future fonction, à certains événements à caractère physique.

Veillez noter que, pour être admis à l'École nationale de police après l'obtention du DEC en Techniques policières, le candidat doit respecter les conditions suivantes :

- Être citoyen canadien;
- Être titulaire d'un permis de conduire autorisant la conduite d'un véhicule d'urgence;
- Ne pas avoir été reconnu coupable, en tant qu'adulte, d'un acte ou d'une omission que le Code criminel décrit comme une infraction, ni d'une des infractions visées à l'article 183 de ce Code (le candidat ayant obtenu un pardon n'est pas admissible);
- Avoir réussi l'examen médical et le test d'aptitude physique exigés avant l'entrée à l'École nationale de police.

Le fait d'obtenir un DEC en Techniques policières n'assure pas une entrée automatique à l'École nationale de police. Considérant que le nombre de places est limité, cet établissement effectue un classement des candidats en se basant sur la cote R et le résultat à l'épreuve de langue.

Nombre de demandes d'admission

Le Collège reçoit entre 600 et 700 demandes d'admission par année, candidatures provenant des secteurs secondaire, collégial, universitaire et adulte. Le nombre d'admissions, pour les élèves de première session, se situe entre 85 et 95 nouveaux admis. Le contingentement autorisé par le Ministère est de 263 élèves pour les trois années du programme.

Les étapes de sélection

1^{re} étape

Pour être invités aux tests de sélection, les candidates et les candidats doivent :

- présenter un dossier scolaire de qualité supérieure ;
- être en voie d'obtenir ou avoir obtenu son DES (diplôme d'études secondaires) ;
- répondre aux normes d'admission du collégial et avoir réussi les cours suivants :
 - histoire et sciences physiques de 4^e secondaire ;
 - langue seconde de 5^e secondaire ;
 - mathématiques de 5^e secondaire ou son comparable de 4^e secondaire (068-426 ou 068-436) ;
- demeurer dans la zone géographique desservie par le SRAQ.

2^e étape

Le Collège invite, selon les critères énoncés à l'étape 1, entre 200 et 220 candidates et candidats aux tests. Ceux-ci ont lieu habituellement dans la 3^e semaine du mois de mars. Les candidates et les candidats sont convoqués par lettre virtuelle déosée dans leur dossier sur le site du SRACQ. Des frais de soixante-quinze dollars (75 \$) sont exigés et payables, la journée même du test, en espèce, par chèque ou par mandat-poste.

Les candidates et les candidats sont soumis à un :

- Test d'intérêts et de personnalité (T.I.P.) ;
- Test de condition physique (T.C.P.).

3^e étape

La sélection finale des candidates et des candidats retenus au programme s'effectue en tenant compte des résultats obtenus aux tests d'intérêts et de personnalité, de condition physique et du dossier scolaire.

4^e étape

Les candidates et les candidats retenus selon la qualité de leur dossier scolaire et après les résultats obtenus aux tests d'intérêts et de personnalité et de condition physique doivent subir un examen médical qui consiste, entre autre, à un prélèvement sanguin et urinaire, un test de vision et un test d'audition.

Les candidates et les candidats qui échouent l'examen médical, malgré le fait qu'ils aient répondu à l'ensemble des exigences des autres étapes, se voient refusés au programme de Techniques policières. Toutefois, le Collège leur présente une offre d'admission dans un autre programme d'études non contingenté et encore disponible pour lequel ils répondent aux préalables. Des frais de trente-cinq dollars (35\$) sont exigés et payables la journée même du test, en espèce, par chèque ou par mandat-poste. Veuillez noter que le montant indiqué pourrait être modifié en cours d'année.

Le test d'intérêts et de personnalité (T.I.P.)

Le test d'intérêts et de personnalité (T.I.P.) est un inventaire de personnalité axé sur la performance intellectuelle et sociale. Ainsi, le T.I.P. mesure des intérêts professionnels et des dimensions de la personnalité qui permettent de prévoir le succès dans un travail ou une profession.

L'objectif du test n'est donc pas l'évaluation des connaissances reliées au travail du policier mais bien de faire ressortir les caractéristiques personnelles des candidates et des candidats. Les critères évalués reposent sur les résultats de l'analyse de la situation de travail du « policier patrouilleur ». Il ne demande aucune préparation de la part du candidat. Ce test à choix multiples dure en moyenne 2 heures.

Le profil recherché du futur policier patrouilleur

- Avoir le goût de la discipline et aimer agir selon des directives et appliquer des normes ;
- Être intéressé-e tout autant par les tâches variées que répétitives ;
- Se sentir à l'aise dans le travail sous pression ;
- Apprécier la communication avec une clientèle variée ;
- Posséder la capacité de s'adapter aux différents milieux ;
- Avoir une grande maîtrise de soi et un équilibre émotif exemplaire ;
- Faire preuve d'intégrité, d'honnêteté, de civisme, de leadership ;
- Faire preuve de sang-froid ;
- Aimer travailler en équipe ;
- Démontrer une facilité pour les communications verbales et écrites ;
- Avoir le désir de maintenir une bonne condition physique.

Le test de condition physique (T.C.P.)

Les candidates et les candidats sont assujettis à trois ordres de tests :

- anthropométrique ;
- musculaire ;
- aérobie.

Anthropométrie

Les mesures du poids, de la taille et de la circonférence abdominale visent à estimer les risques potentiels sur la santé. Ces données seront comparées aux normes prescrites par les différentes études canadiennes et québécoises¹.

Musculaire

Pour évaluer le niveau musculaire actuel des candidates et des candidats, les trois tests suivants sont exigés :

- saut en hauteur sans élan ;
- suspension à la barre ;
- demi-redressement assis.

¹ Enquête condition physique Canada

Ces tests sont similaires à ceux exigés dans le cours « Habiletés physiques et interventions policières », cours spécifique au programme qui est offert à la 6^e session d'études.

Grâce aux informations recueillies lors des tests, nous pouvons plus facilement conseiller les élèves admis au programme sur le type d'entraînement à privilégier pendant leur séjour au Collège.

Aérobic

Le test utilisé pour mesurer la capacité aérobic, c'est-à-dire l'efficacité cardiaque et pulmonaire, est celui de la course à navette sur 20 mètres (Léger-Lambert). Ce test est le plus important puisqu'une performance sous le seuil établi mettra fin à la démarche d'admission au programme de Techniques policières. Ce test est donc éliminatoire.

D'après l'analyse des résultats des dernières années, les élèves admis au programme qui présentaient un test d'aérobic faible n'ont pas réussi à obtenir la note de passage pour le cours de conditionnement physique spécifique au programme.

Afin d'atteindre le seuil minimal exigé lors des tests d'admission, la pratique régulière d'activités réalisées avec une certaine intensité, telles que le jogging, le vélo, le patin à roues alignées, le ski de fond ou le hockey, est fortement suggérée.

Conclusion

Les candidates et les candidats qui ne sont pas retenus à une des étapes de sélection peuvent présenter de nouveau leur candidature l'année suivante. Ils auront alors à se soumettre de nouveau à toutes les étapes de sélection.