

Travail en équipe et apprentissage collaboratif dans un climat de grande compétitivité

Étude sur les effets d'une stratégie pédagogique fondée sur l'apprentissage collaboratif appliquée à formation en interculturel



Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2005
ISBN 2-920-916-56-4

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité
de l'établissement et des auteures et auteurs*

REMERCIEMENTS

J'en profite pour remercier Marie-France Bélanger, Sylvie Bessette, Nicole Bizier et Solange Ducharme, conseillères pédagogiques au Collège de Sherbrooke, qui, chacune à sa manière, a contribué au fil du temps à faire en sorte que cette démarche de recherche se réalise et finisse par finir... Merci pour le soutien et l'encouragement à persévérer.

Je souhaite également remercier sincèrement mes principaux lecteurs : Benoît Giroux qui a lu patiemment ce rapport et m'a prodigué assistance et conseil; merci également à Diane Brunelle pour ses commentaires encourageants. Il me faut absolument souligner l'apport de Guy Denis, mon frère, qui comme bien des retraités, détient une expertise remarquable que l'on a toujours avantage à exploiter. M. Denis a œuvré au Collège de Sherbrooke comme enseignant, comme conseiller pédagogique puis comme cadre. Il connaît les cégeps et leurs programmes comme pas un. Ses recommandations et la justesse de ses analyses ont permis de rehausser considérablement la qualité de cet humble exercice.

Merci à tous mes lecteurs pour cet appui continu et pour les nombreuses remarques judicieuses.

Merci aussi à la Direction des services pédagogiques du Collège de Sherbrooke d'avoir cru en ce projet et de l'avoir soutenu matériellement.

Un petit merci à mes enfants, qui ont dû s'organiser tout seuls, parfois même en été, parce que maman était à l'ordinateur...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	V
AVERTISSEMENT	3
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : LA FORMATION DANS LE DOMAINE DES ATTITUDES : UN DÉFI POUR LES PROGRAMMES DES CÉGEPS	9
1.1 Les compétences associées à la sociologie dans le programme des techniques policières	10
1.1.1 L'éducation aux valeurs	13
1.2 L'apport potentiel de l'apprentissage collaboratif	15
1.2.1 Les forces et les limites de l'apprentissage collaboratif	17
1.3 La visée de l'éducation interculturelle	20
1.4 Le but général et les objectifs spécifiques de la recherche	22
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	25
2.1 La stratégie d'apprentissage collaboratif	25
2.2 Recherche qualitative/recherche-action	28
2.3 Les outils de cueillette de données	30
2.3.1 L'enregistrement vidéo	32
2.3.2 Les entrevues	32
2.3.3 Le journal de bord des étudiants	33
2.4 Une analyse des données en trois étapes	34
2.5 La scientificité de la recherche	36
2.5.1 La crédibilité du chercheur	36
2.5.2 La crédibilité des méthodes de collecte et d'analyse des données	37
2.6 Quelques difficultés particulières ayant affecté la démarche de recherche	37
2.7 La transférabilité	38
2.8 La démarche éthique du projet	39
CHAPITRE 3 : LA VIE CACHÉE D'UN GROUPE HYPER COMPÉTITIF : INTÉGRATION, ALLIANCE, EXCLUSION	41
3.1 Travailler en équipe, « c'est pas de la tartel »	42
3.1.1 Les représentations du travail d'équipe : du pour et du contre	43
3.1.2 Le mode de constitution des équipes : un processus qui change la face de la classe	46
3.1.3 Les « castes » et les exclus	49
3.1.4 Les équipes Alpha, Bêta, Epsilon	50
3.1.5 La dynamique gars/filles et filles/filles	58
3.1.6 La compétition : « un climat de couteau dans le dos »	61
3.1.8 La mise sur pied d'une table ronde : « comment laver son linge sale en famille »	71

3.2	L'apprentissage collaboratif : contraignant mais enrichissant!	78
3.2.1	Apprendre en enseignant : « quand on parle on apprend beaucoup »!	78
3.2.2	Les équipes imposées : casser les gangs	81
3.2.3	De nouvelles dynamiques sociales	84
3.2.4	L'encadrement du travail d'équipe	88
3.3	Le développement d'attitudes : une modeste contribution à un édifice complexe.....	89
3.3.1	Les acquis personnels	90
3.3.2	L'effet du programme	93
3.3.3	L'effet du cours	94
3.3.4	L'effet du travail en collaboration : somme toute, c'est positif	98
3.3.5	L'ouverture à la multiethnicité comme modèle	99
CHAPITRE 4 : DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS		103
4.1	La culture particulière au programme des Techniques policières	104
4.2	Travail en équipe : des habiletés longues à acquérir	108
4.3	Défi pédagogique, défi programme, défi d'une vie!	109
4.3.1	Les limites d'une classe traditionnelle pour intervenir dans le champ des attitudes.....	110
4.3.2	La nécessaire approche en programme	111
CONCLUSION		115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		119
ANNEXE 1 : PLAN DE COURS : COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET ETHNIQUES		125
ANNEXE 2 : GUIDES D'ENTREVUE.....		135
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		141

AVERTISSEMENT

Ce travail de recherche a été entrepris il y a de cela sept ans. Évidemment, l'année dernière, lorsque j'ai songé à reprendre le projet pour tenter de le finaliser, plusieurs questions importantes se posaient. Était-il toujours pertinent de terminer ce travail demeuré en plan pendant trois ou quatre ans? Devais-je reprendre la revue de la littérature et modifier l'angle d'approche étant donné que beaucoup de travaux reliés aux approches pédagogiques du type cognitiviste, qui place l'élève au centre de ces apprentissages, (Apprentissage par problèmes, apprentissage coopératif, pédagogie par projets, résolution de problèmes...) ont été réalisés depuis le moment où cette démarche avait été mise en branle. En outre, les résultats des recherches de Grisé et Trottier n'étaient pas disponibles lors de la mise en œuvre du cadre conceptuel; les jalons qu'ils ont posés depuis concernant l'enseignement d'habiletés de type socio-affectif auraient certainement modifié quelque peu la façon dont le cadre de cette recherche avait été élaboré.

En plus des avancées reliées à cette dimension de l'enseignement collégial, la question de la qualité des informations recueillies se posait puisque la cueillette des données fut effectuée au cours de l'hiver 1998. Est-ce que la situation observée et la dynamique propre à ces groupes-classe permettaient de tirer des conclusions toujours pertinentes cinq ou six ans plus tard? Les données recueillies demeureraient-elles valables? À ces questions et hésitations, il s'est trouvé plus d'arguments favorables à la reprise des travaux que de motifs défavorables! À titre d'enseignante, le fait de côtoyer régulièrement les étudiants et les enseignants de ce programme depuis le moment où s'est déroulée la cueillette de données m'a permis de poursuivre certaines observations; il semblait clair que les phénomènes cernés dans le cadre de cette recherche étaient toujours d'actualité. Par exemple, la dynamique de classe propre à ces groupes demeure difficile et le climat général qui s'en dégage ne semble pas s'être modifié.

En ce qui concerne la revue de la littérature, une opération généralement effectuée préalablement à la définition des orientations d'une recherche, l'avis d'experts en méthodes qualitatives tels Strauss et Corbin est parvenu à apaiser les appréhensions suscitées par le long délai entre la production du rapport et le moment de la cueillette de données. Selon eux, une revue complète de la littérature n'est pas nécessaire dans le cadre d'approches qualitatives puisque de nouvelles catégories, uniques et non encore énoncées, émergeront inévitablement dans le cadre de travaux de cette nature. Les éléments mis en évidence peuvent être confrontés aux théories existantes à posteriori, c'est-à-dire après que la recherche sur le terrain ait été complétée.

There is no need to review all of the literature beforehand (as frequently done by researchers trained in other approaches), because if we are effective in our analysis, then new categories will emerge that neither we, nor anyone else, had thought about

previously (...) Since discovery is our purpose, we do not have beforehand knowledge of all the categories relevant to our theory. It is only after a category has emerged as pertinent that we might want to go back to the technical literature (...). (Strauss and Corbin, 1990, p. 50)

Dans ce contexte, le fait de terminer ce travail de recherche pédagogique devrait apporter un éclairage à quelques problèmes propres aux programmes techniques, de même qu'à tous les programmes contingentés où règne une compétition importante entre les étudiants pour accéder aux étapes suivantes de leur formation. Cette enquête permet aussi de mettre en garde les enseignants qui demandent à leurs étudiants de travailler en équipe tout en ne prenant pas certaines précautions nécessaires pour éviter des situations difficiles résultant de ce choix pédagogique. L'enseignement collégial implique des dynamiques particulières qui, somme toute, ont été peu étudiées. En levant le voile sur certaines d'entre elles -- notamment sur la compétition et les conflits dans des classes du niveau collégial -- cela devrait susciter de nouvelles réflexions sur les effets inattendus de certaines approches pédagogiques. Les étudiants passent énormément de temps ensemble et ce, à un moment de leur évolution personnelle où tout bouge encore : vie scolaire, choix de carrière, relation amoureuse, insertion sur le marché du travail, etc. Réfléchir à la face cachée de la vie de ces groupes tout en examinant les apprentissages réalisés à l'aide de diverses formules de travail en équipe demeuraient sans ambiguïté aux yeux de l'auteur une démarche pertinente, utile et toujours d'actualité.

INTRODUCTION

À un moment ou l'autre de sa carrière, tout enseignant finit par douter de l'efficacité de son enseignement. Cette question existentielle se pose avec encore plus d'acuité lorsque l'on fait partie des disciplines dites «contributives» à un programme d'études techniques. Cette relation place fréquemment l'enseignant dans la position d'un satellite dont l'orbite oscille dans des trajectoires fluctuantes. Ce statut donne souvent l'impression aux étudiants que la matière à l'étude n'a pas tout à fait la même importance que celle des cours plus étroitement identifiés à la spécialité. Pourtant, les disciplines contributives font partie intégrante du programme et comportent des éléments jugés essentiels à la formation. C'est à la suite d'une période d'interrogation sur l'efficacité d'un cours de 45 heures en pareil contexte que l'idée de la présente recherche a pris forme.

Dans l'ancien programme des Techniques policières, offert dans une dizaine de collèges québécois, l'un des objectifs de la formation recherchée dans le cadre des cours de sociologie consistait à mettre en perspective certains phénomènes sociaux, dont ceux à l'origine de la différenciation sociale et de la marginalité. On espérait qu'en comprenant les causes sociales et culturelles de ces phénomènes, les policiers seraient mieux outillés pour analyser une situation et pour planifier plus adéquatement certaines interventions. Le nouveau programme, revu selon l'approche par compétences, a renforcé et explicité cette attente, en énonçant explicitement une compétence sur la réalité multiculturelle et ethnique du Québec. Cette dernière a entre autres pour objet de permettre aux étudiants de mieux connaître les différentes problématiques associées au phénomène de la multiethnicité et de favoriser une intervention policière effectuée avec constance et rigueur, tout en demeurant respectueuse des différences culturelles. On espère également favoriser une approche du travail policier qui aille au-delà des lieux communs et des préjugés courants, qui ont tendance à fournir des explications réductrices à des phénomènes sociaux fort complexes. Plus particulièrement, on souhaite éviter qu'une intervention policière soit fondée sur des préjugés ou pis, sur du racisme.

Parallèlement à la réflexion sur l'efficacité des méthodes pédagogiques usuelles en lien avec les attentes fixées par le nouveau programme, une stratégie d'enseignement basée sur les principes de l'apprentissage collaboratif a été mise de l'avant. D'une part, suite à quelques tentatives réalisées par essais et erreurs et suite à quelques lectures en ce sens, il apparaissait qu'une telle approche pouvait s'avérer une piste intéressante pour favoriser des apprentissages reliés au champ des attitudes. D'autre part, il n'était guère évident de traiter du multiculturalisme dans un collège situé dans une région du Québec encore fortement monoethnique puisqu'il est difficile, dans ce contexte, d'utiliser une démarche tablant sur la diversité interne au groupe ou au collège.

L'apprentissage collaboratif pouvait pallier partiellement cette difficulté de l'homogénéité ethnique en utilisant d'autres différences (sexe, âge, origine sociale, performance scolaire...) qui existent naturellement au sein d'une classe ou d'une équipe de travail. L'approche de coopération a d'ailleurs été largement utilisée pour composer avec la réalité multiculturelle et ethnique, aux États-Unis notamment, et a fait ses preuves en pareil contexte (Sharan, in Slavin et al., 1985). Il restait à vérifier si une efficacité similaire pouvait être reproduite en milieu monoethnique québécois et, surtout, à cerner les apports de cette stratégie aux apprentissages réalisés par les étudiants.

Lors de la conception de la démarche de recherche, un certain nombre d'intuitions ont conduit l'auteur aux choix et aux orientations retenus aux premières étapes du projet. Sans être des hypothèses formelles, ces intuitions reposaient sur des observations effectuées dans le cadre du travail habituel d'un enseignant. Celui-ci planifie une stratégie pédagogique, en évalue les effets puis la réajuste au besoin et ainsi de suite. La principale intuition à l'origine de cette démarche reposait sur l'idée qu'une stratégie fondée sur l'apprentissage collaboratif pouvait contribuer à renforcer chez les étudiants certaines des valeurs et des attitudes proposées dans le cadre d'un cours sur la diversité ethnique et culturelle du Québec. L'on pouvait croire que le fait de devoir travailler et collaborer avec les autres, en plus d'apprendre à faire confiance à des équipiers, soutiendraient et favoriseraient l'apprentissage de quelques habiletés généralement associées au respect des différences culturelles et à la tolérance envers les minorités ethniques.

La réflexion qui a découlé des premières étapes de l'analyse des données recueillies a apporté son lot de surprises et fait surgir de nouvelles pistes de travail. Dans la suite du rapport, il sera fait état des idées-forces qui ont émergé au cours de la démarche de recherche. Quelques-unes se sont imposées d'elles-mêmes, parfois contre toute attente, et décrivent des situations usuelles qui se produisent fréquemment dans une classe, sans que l'enseignant en soit toujours clairement conscient. La dynamique d'une classe est certes particulière, originale, unique. Cependant, il y a des régularités dans la vie des groupes-classe qui se manifestent de manière récurrente; le rapport tente de lever le voile sur quelques-unes d'entre elles. La vie dans un groupe scolaire, particulièrement d'un groupe stable -- trois ans dans le cas d'un programme technique au Collège de Sherbrooke -- a de nombreuses conséquences. En portant à la connaissance des professeurs certains phénomènes importants qui marquent la vie d'un groupe de jeunes en situation d'apprentissage, les enseignants auront en main des atouts supplémentaires pour accroître l'efficacité de leurs interventions. Ce fut à une sorte de prise de conscience de cette nature que cette démarche aura donné lieu chez l'auteur.

Une évolution du questionnement a engendré un réajustement des objectifs planifiés à l'origine de la recherche. En cours de route, il a fallu porter attention à des aspects de la vie en classe non prévus au départ, en particulier à un climat de grande compétition entre les étudiants, un

phénomène peu fréquent à l'ordre collégial. Cependant, la visée d'une évaluation des effets de la stratégie retenue est demeurée présente dans la recherche. Le rapport doit néanmoins être lu en conservant à l'esprit les réajustements apportés en cours de route : au départ, l'auteur souhaitait expérimenter une approche d'enseignement collaboratif qui s'est butée en cours de réalisation à des problèmes fréquents liés au travail en équipe, mais reliés également au vécu particulier des étudiants d'un groupe-classe extrêmement compétitif.

Le phénomène qui s'est manifesté de façon incontournable, et qui a forcé des réajustements, est celui des contraintes du travail en équipe et de son influence sur la dynamique de l'ensemble de la classe, d'où le titre « Travailler en équipe, c'est pas de la tarte! » attribué à la première tranche du rapport. La deuxième section traite de l'apprentissage collaboratif tel que perçu par les étudiants. Les deux sections suivantes se veulent une tentative d'analyse des effets de la stratégie pédagogique utilisée sur le développement des attitudes. Enfin, une discussion sur différentes questions soulevées par les résultats de la démarche de recherche est présentée à la fin du rapport.

Chapitre

1

LA FORMATION DANS LE DOMAINE DES ATTITUDES : UN DÉFI POUR LES PROGRAMMES DES CÉGEPS

Il n'y a pas si longtemps encore, le défunt sociologue Marcel Rioux qualifiait le Québec de « société tricotée serrée » (Rioux, 1977 p. 258). Depuis les années 1960, il faut se rendre à l'évidence, la société québécoise ne cesse de changer. Si le Québec connaît de nombreuses et de rapides transformations, le changement s'avère probablement la caractéristique principale du monde actuel.

Au Québec, l'immigration constitue un bel exemple de situation nouvelle à laquelle les Québécois francophones ont dû s'adapter. C'est dans la région de Montréal que se concentrent près de 90% des néo-Québécois (Denis et al., 2000). Cette concentration régionalisée de l'immigration pose un certain nombre de problèmes à l'ensemble de la société québécoise. Le sentiment de fragilité ressenti par les Québécois lorsqu'il est question d'intégration et de francisation des nouveaux arrivants, le choc interculturel inévitable durant la période d'adaptation des communautés concernées, l'explosion potentielle de comportements racistes, ce sont là seulement quelques-uns des problèmes posés par les actuels mouvements migratoires. Le caractère pluriethnique qui caractérise désormais le Québec constitue un bel exemple de changement social qui appelle des ajustements au sein d'une société. Les citoyens, les institutions et les autres acteurs sociaux doivent maintenant s'adapter à ces changements.

Pour s'ajuster à cette nouvelle réalité, le concept d'éducation interculturelle a été mis de l'avant dans le réseau québécois d'éducation. Cette approche d'abord développée en Europe, en France notamment avec les travaux de Camellieri et de Cohen-Emerique, a été graduellement intégrée à la pratique professionnelle de plusieurs catégories de professions. Une formation à l'interculturel s'avère pertinente pour maints corps professionnels: enseignants, personnel médical, travailleurs sociaux, travailleurs en garderie, etc. C'est ainsi que la plupart des nouveaux programmes des techniques humaines à l'ordre collégial ont intégré à leur formation une compétence en interculturel. Comme il existe de nombreuses formes de différenciations sociales, les

apprentissages réalisés dans un contexte interculturel pourront éventuellement s'appliquer à d'autres groupes minoritaires qui sont souvent l'objet d'un certain ostracisme social: itinérants sans abri, homosexuels, assistés sociaux, toxicomanes, etc.

Le programme des Techniques policières a été l'un des premiers dans le réseau collégial à intégrer explicitement une compétence reliée au domaine de l'éducation interculturelle. C'est suite à l'ajout de celle-ci au programme que cette recherche a été conçue. Au Collège de Sherbrooke, c'est le cours « *Communautés culturelles et ethniques* », offert à la quatrième session du programme, qui concrétise cette compétence; c'est dans le cadre de ce cours que cette recherche pédagogique a été réalisée. Cette compétence vise à prévenir d'éventuels comportements ou attitudes racistes dans le cadre de cette profession. Ce type de comportement n'a certes pas de place dans la conception d'une pratique professionnelle adaptée au Québec contemporain. L'opinion publique ne tolérerait pas que des policiers soient inutilement violents ou qu'ils fassent preuve de comportements inéquitables envers différentes catégories de citoyens minoritaires. C'est dans le but de mieux articuler la manière d'effectuer cet enseignement qu'a émergé le présent projet de recherche. Cette préoccupation a évolué pour finalement s'arrêter sur un objectif simple et complexe à la fois : tenter de comprendre l'influence sur le développement d'attitudes en lien avec l'interculturel d'une stratégie pédagogique fondée sur l'apprentissage collaboratif.

La mise en place d'un tel cours a provoqué un questionnement important chez plusieurs enseignants de la sociologie. Nombre d'entre eux se sont sentis mal à l'aise devant cette perspective, n'étant pas habitués pour la plupart à concevoir l'enseignement de cette manière. Pourtant, la réflexion engendrée par l'analyse sociologique a souvent pour effet de provoquer chez l'étudiant une remise en question des valeurs collectives et des conduites individuelles. Cependant, avec un objectif aussi précis, on pouvait se demander légitimement comment un seul cours offert dans le cadre d'une classe traditionnelle pouvait arriver à effectuer un travail d'ancrage d'attitudes reliées à la future pratique professionnelle. Une réflexion s'imposait sur les possibilités et les limites d'un seul cours pour atteindre cet objectif relativement ambitieux présentant plusieurs ramifications.

1.1 LES COMPÉTENCES ASSOCIÉES À LA SOCIOLOGIE DANS LE PROGRAMME DES TECHNIQUES POLICIÈRES

L'actuel programme des Techniques policières a défini la compétence en interculturel en mettant de l'avant un objectif de sensibilisation des futurs policiers aux défis posés par la multiethnicité et par les différences culturelles qui en résultent. Celle-ci présente également un objectif implicite qui est celui de prévenir des pratiques discriminatoires ou racistes dans l'exercice de leur fonction. Par ailleurs, il apparaissait plus difficile en région de rendre les étudiants conscients des difficultés

particulières posées par la présence de communautés culturelles. En effet, la plupart des régions du Québec où s'enseigne le programme des Techniques policières présentent des conditions d'homogénéité ethnique semblable à celles de Sherbrooke.¹ Cependant, un fort contingent d'étudiants formés en région seront appelés à oeuvrer dans la grande métropole montréalaise. Les professeurs en dehors de cette dernière se trouvent ainsi aux prises avec une difficulté identique et ne peuvent compter sur une classe à caractère multiethnique ou sur la présence de plusieurs communautés culturelles à l'intérieur du collège pour asseoir leur stratégie pédagogique.

Dans le nouveau programme, deux des compétences professionnelles formulées font appel à des notions et à des habiletés qui relèvent essentiellement d'un cadre d'analyse sociologique. La première vise à développer chez le futur policier des aptitudes qui lui permettront d'intervenir dans un contexte de clientèles différenciées. Elle touche à des notions de base de sociologie : rôle, statut, socialisation, contrôle social, valeurs, culture... La seconde tente de mettre en place des habiletés qui le rendra apte à interagir avec rigueur et constance en contexte multiculturel ou multiethnique (Collège de Sherbrooke, 1996). Celle-ci n'a pas avantage à être dissociée de la première; elle vise cependant plus directement des problématiques reliées à de possibles manifestations de comportements discriminatoires ou racistes en favorisant le développement d'une meilleure communication entre les communautés culturelles et les nouvelles recrues dans les services policiers.

La taxonomie des objectifs de Krathwohl (Barlow, 1987) permet de mieux cerner la compétence attendue dans le cadre de ce cours. L'on peut déduire à l'aide de cette taxonomie que le cours le mieux réussi devrait permettre idéalement d'atteindre l'étape de la valorisation. Il est probablement illusoire de penser y parvenir avec une majorité d'étudiants. Il s'agit surtout de les amener à faire preuve d'autocritique, de les outiller pour qu'ils arrivent à identifier leurs propres valeurs et à les mettre en contexte, dans le but de faire preuve d'une attitude professionnelle adéquate dans des situations susceptibles de les ébranler dans leur système de valeurs. Pour être en mesure de conserver constance et rigueur dans l'intervention, le policier doit pouvoir contrôler les manifestations de l'émotivité que génèrent divers éléments en cause. Savoir alors utiliser adéquatement les ressources de son équipe, pouvoir critiquer l'intervention effectuée dans une situation concrète, être capable d'empêcher l'interférence de points de vue personnels avec son déroulement, voilà certes quelques habiletés pertinentes à acquérir pour le futur professionnel.

Pour les fins de la présente étude, l'approche par compétences présentait l'avantage de clarifier les objectifs terminaux de la formation et indirectement les comportements attendus de la part du

¹ La proportion d'immigrants est en croissance mais demeure, somme toute, assez marginale. Cependant, le Collège de Sherbrooke héberge, depuis quelques années, un programme de francisation des immigrants qui a permis quelques expériences pédagogiques enrichissantes dans le cadre de ce cours.

diplômé. On souhaitait voir rehausser par ceux-ci les aptitudes professionnelles du corps policier qui devait exercer désormais son métier selon une approche dite «communautaire» (Normandeau, 1994). Le choix d'effectuer cette recherche dans le cadre du programme des Techniques policières comportait alors des avantages indéniables puisque les objectifs attendus se trouvaient cernés assez précisément.

Ces raisons ont fait de ce programme un terrain qui se prêtait particulièrement bien à notre démarche de recherche. Le corps policier se retrouve à l'occasion avec des difficultés d'intervention importantes -- souvent plus grandes que ce n'est le cas pour d'autres professions -- face aux communautés culturelles. La visibilité des membres de cette profession, le pouvoir et les responsabilités particulières que la société leur confère rendent d'autant plus pressante la mise en place d'une approche ajustée à la réalité interculturelle. La vitesse à laquelle certaines opérations doivent souvent être effectuées exige de la part des policiers des habiletés complexes demandant de prendre en compte une multitude de facteurs. À cela s'ajoutent des difficultés supplémentaires inhérentes à la diversité ethnique du milieu montréalais, qui d'ailleurs maintient le plus gros corps policier du Québec; la composition démographique de celui-ci justifiait, même en région, le développement chez le futur policier d'une capacité d'intervention dans un environnement multiculturel. Il y avait lieu de croire que d'une aptitude à s'adapter plus adéquatement aux particularités culturelles des minorités ethniques pourrait sans doute résulter une meilleure qualité de services par le maintien d'une équité dans les comportements des policiers.

Était-il alors possible de développer chez le futur policier une approche face à ces clientèles particulières qui lui permette d'agir avec constance et rigueur? Rigueur, c'est-à-dire que son action s'effectue selon les règles de l'art telles que définies par la profession et acceptées par la culture majoritaire dans la société québécoise. Constance, c'est-à-dire que son intervention respecte, dans la mesure du possible, les valeurs de la sous-culture d'ethnies minoritaires. La tolérance, l'équité, le respect des différences deviennent alors des valeurs centrales dans l'orientation de l'action policière.

La rigueur et la constance supposent qu'on évite de dénaturer l'action lorsque les opérations s'inscrivent dans un contexte où la personne origine d'une sous-culture minoritaire. Le policier doit agir en évitant, par exemple, une conduite plus sévère ou moins sévère que celle définie par les normes habituelles. Le défi qui se pose dans la formation des professionnels appelés à travailler en contexte multiethnique consiste à développer chez eux des habiletés basées sur le respect des différences. Pour acquérir ces habiletés, il leur faut indubitablement intégrer à leur compréhension des diverses situations des schèmes qui se fondent en bonne partie sur des valeurs.

1.1.1 L'éducation aux valeurs

Le processus par lequel un individu en vient à adopter des valeurs d'ouverture et de tolérance, comme le souhaite notamment l'éducation interculturelle, n'est pas tout à fait bien connu. La sociologie met certes en évidence le rôle important des valeurs dans la vie en société en montrant qu'elles servent à porter des jugements, à justifier et à expliquer des conduites individuelles et collectives (Delruelles-Vosswinkel, 1987; Rocher, 1969). À ce sujet, Rocher (1969, p. 59) soutient que la charge affective des valeurs constitue « un puissant facteur dans l'orientation de l'action des personnes et des collectivités ».

Les valeurs comportent une dimension émotive certaine puisque c'est à l'aide de ces dernières que les membres d'une collectivité effectuent une appréciation des situations et des comportements. Les valeurs définissent ce qui est jugé bien ou mal dans une culture donnée (Tischler et al., 1983). Elles forment une partie essentielle de la vision de monde et de la culture cognitive («cognitive culture»), c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances et des croyances partagées par les membres d'une même communauté (Tischler et al., 1983). Les valeurs et les idéologies qui dominent à une époque donnée forment le cœur de la façon de se représenter le monde. Des attitudes et des conduites découlent de cette culture cognitive. Les valeurs constituent en quelque sorte l'esprit derrière les comportements adoptés.

Dans le cadre d'une formation du niveau collégial, il apparaissait d'intérêt de porter attention à des stratégies qui aident à supporter plus efficacement l'enseignement de concepts fondés sur des valeurs, compte tenu de l'émotivité qui peut imprégner certaines situations pédagogiques. Beaucoup d'enseignants dans le domaine des sciences humaines se sont heurtés, à un moment ou l'autre, à des manifestations de conflit avec les étudiants au plan des valeurs; leur dimension émotive ne doit donc pas être négligée. Lorsqu'il faut enseigner des notions reliées à des valeurs qui provoquent des remises en question, l'enseignant peut être placé sur un terrain explosif. La charge émotive suscitée par le contenu présenté peut alors provoquer chez l'étudiant diverses réactions : fermeture, indifférence, remise en question de la pertinence du sujet, de la discipline (Barlow, 1987), voire même de la compétence de l'enseignant.

Les professeurs de sociologie se trouvent fréquemment confrontés à des situations semblables. Par exemple, lorsqu'ils traitent en classe de concepts portant sur les inégalités sociales ou qu'ils présentent des analyses qui remettent en question des préjugés courants, ils se butent régulièrement à une fin de non-recevoir de la part d'une portion significative d'étudiants. Ceux-ci rejettent d'emblée les explications avancées en soutenant que la vision du professeur est partielle parce qu'elle ne correspond pas à ce qu'ils sont habitués d'entendre. À chacun ses valeurs diront-ils... et leur opinion personnelle vaut bien celle du professeur... qui, justement, tente de démontrer

que certaines perceptions populaires ne résistent pas à l'épreuve de données établies scientifiquement. De fait, une des sources du problème réside dans la remise en question d'une partie du système d'interprétation de l'étudiant qui se voit ébranlé dans ses convictions, ce qui l'amène à rejeter les interprétations proposées.

Meirieu soutient par ailleurs que l'éducation aux valeurs fait partie intégrante de l'activité éducative : « On épuise bien souvent son énergie à exalter des valeurs et en condamner d'autres » (Meirieu 1991, p. 143). Selon cet auteur, les valeurs ne s'apprennent pas dans des cours spécifiques mais plutôt dans...

« l'ensemble des situations éducatives et des séquences d'enseignement si celles-ci sont capables de montrer que l'on apprend mieux dans la coopération que dans la rivalité, que l'effort de compréhension de l'autre -- à plus forte raison s'il se présente comme mon adversaire -- est une condition de la maîtrise de mon propre point de vue, que l'expression des différences -- dans la mesure où elle peut s'exprimer sur fond d'unité -- est au service de la structuration de l'intelligence, que le fait d'examiner avant de juger confère le seul crédit auquel peut prétendre la parole... » Meirieu, 1991, p. 145

On discute régulièrement de l'importance de cet aspect de la mission éducative (Morissette et Gingras, 1994). Par exemple, le rapport Corbo (1994), portant sur les profils de formation au primaire et au secondaire, identifie l'éducation aux valeurs et le développement d'attitudes comme des finalités importantes de l'école. Également, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement supérieur au XXI^e (1992) reconnaît l'importance des valeurs dans l'orientation des programmes et dans la culture scientifique transmise aux étudiants dans le cadre des différents programmes. Certains spécialistes suggèrent que l'école a le devoir de jouer un rôle plus actif au plan de la formation du « caractère », des valeurs et des attitudes (Ryan, 1993; Morissette et Gingras, 1994). Bref, l'éducation aux valeurs fait régulièrement l'objet de discussions sans que cette dimension ne soit toujours traduite effectivement par des actions concrètes dans les pratiques éducatives. L'approche par compétences pourrait pallier cette lacune en rendant davantage explicite cet aspect du rôle de l'école.

Certaines recherches en psychologie sociale soutiennent qu'il peut être hasardeux de tenter de prédire avec précision la manifestation d'un comportement à partir des croyances et des attitudes. Par contre, d'autres études tendent à montrer qu'on peut le faire avec une relative certitude, notamment à l'aide du modèle de Fihlsbein, surtout lorsque ces attitudes ont été renforcées en les rendant conscientes (Myers et Lamarche, 1992; Gergen et Gergen et Jutras, 1992). Prôner la tolérance, c'est bien. L'inculquer et la pratiquer, c'est autre chose. C'est là un des défis du travail

réalisé en classe. Comment faire en sorte que des concepts acquis sur le plan intellectuel se transfèrent en comportements cohérents avec la valeur enseignée? Plusieurs enseignants se sentent fort mal équipés pour faire effectuer ce transfert; bien des démarches restent à faire pour les rendre plus confortables dans ce genre d'entreprise.

À partir du moment où l'on énonçait qu'il était désirable de former un policier capable de s'adapter au contexte de la diversité ethnique, le problème qui se posait ensuite était la mise en place d'une stratégie efficace pour atteindre cet objectif. Les pratiques pédagogiques usuelles transmettent avec une certaine efficacité des connaissances fondées sur des valeurs. À titre d'exemple, on peut enseigner des notions portant sur la déviance, la marginalité, l'ostracisme, l'ethnie, les " races", le racisme et autres concepts semblables avec une approche similaire à celle utilisée pour des concepts plus neutres tels des notions de physique ou de chimie. L'enseignant recourt alors à des moyens comme des exposés, des études de textes, des analyses de cas, des simulations, des mises en situation et des discussions de groupe suite au visionnage d'un document audio-visuel...

1.2 L'APPORT POTENTIEL DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Devant la teneur des compétences formulées dans le nouveau programme des Techniques policières, l'apprentissage collaboratif a semblé à l'auteur constituer une avenue intéressante à explorer pour générer des conditions pédagogiques favorables au développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture aux différences culturelles. Dans certains programmes techniques, la préoccupation pour le développement d'habiletés professionnelles d'ordre affectif² existait déjà depuis un certain temps. Par exemple, dans le programme d'Éducation spécialisée, (Grisé, S. et D. Trottier, 1994) s'étaient penchés sur des approches qui visent cet objectif. Cependant, ce programme jouissait de conditions concrètes, telles la présence continue de stages pour les étudiants auprès de bénéficiaires, pour favoriser l'acquisition de telles habiletés, ce qui n'est pas le cas pour un cours de sociologie offert dans l'environnement traditionnel d'une classe.

La pédagogie de la collaboration connaissait par ailleurs certaines applications concrètes au niveau collégial, mais cette voie de recherches demandait d'être explorée plus avant. Un auteur définissait dans ces termes la perspective de l'apprentissage collaboratif :

« L'apprentissage collaboratif constitue un terme générique chapeautant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme un construit social qui résulte d'une activité de collaboration. » (Dussault-Désy, 1994, p. 43)

² Ils ont depuis lors effectué un travail intéressant sur l'enseignement et la mesure de l'acquisition d'habiletés de type socio-affectif.

L'apprentissage collaboratif est une notion qui englobe méthodes pédagogiques. Les plus connues réfèrent aux activités de coopération comme dans l'exercice d'un casse-tête d'expertise et à diverses formes de travaux réalisés en équipe, comme dans l'apprentissage par problèmes (Soukini, M. et J. Fortier, 1999) ou celui par projet réalisé par les étudiants (Auger, 1996). L'on peut donc inclure sous le vocable de collaboration toute activité où les étudiants ont à résoudre collectivement des tâches ou des problèmes, chacun d'eux étant alors responsable de ramener à l'équipe ou à la classe le résultat de ses travaux. Travailler en équipe, résoudre des problèmes, réaliser des tâches, étudier des cas, mettre en commun expertise, habiletés, connaissances: on peut poser en principe que l'étudiant du niveau post-secondaire est capable de participer à l'élaboration d'une connaissance commune construite au sein d'une équipe ou d'une classe en mettant en commun les ressources du groupe (Hawkes, 1991). Le professeur n'est plus l'unique expert. Son rôle se modifie et il doit surtout veiller à la qualité des renseignements acquis et à les compléter au besoin. Le rôle de l'enseignant ressemble davantage à celui d'un « facilitateur » ou d'un animateur plutôt qu'à celui d'un « transmetteur » de connaissances (Chung, 1991).

Au niveau collégial, le terme « collaboration » s'avère plus approprié pour désigner cette approche que celui de « coopération ». De par sa nature même, elle favorise la mise en place d'une dynamique de groupe qui multiplie les interactions entre les étudiants. En situation de collaboration, ils adoptent un rôle plus actif, plus autonome et davantage responsable de leurs apprentissages. C'est pourquoi le terme « collaboration » est utilisé de préférence à celui de « coopération ». En outre, selon Chung (1991) le vocable « coopération » s'oppose à celui de « compétition » alors que celui de « collaboration » s'oppose à « isolement » ou « individualisme ». Le mot « collaboration » serait plus englobant, la coopération devenant l'une des formes de la collaboration. On doit cependant éviter de confondre celles-ci avec les programmes qui instaurent l'alternance travail/études et qui portent, au Québec, le nom d'enseignement coopératif.

Collaborer pour apprendre n'est pas une approche nouvelle et le soutien qu'elle apporte aux processus d'apprentissage se situe à plusieurs niveaux. S'inscrivant naturellement parmi les théories socio-constructivistes, elle permet aux étudiants de construire collectivement un savoir ou une opinion, en les invitant à mettre en commun leurs connaissances. Cette collaboration met en valeur les connaissances de chacun de même que leur créativité et leur ingéniosité (Bruffee, 1987). Cette pédagogie soutient l'acquisition du concept par la reformulation et la verbalisation au cours des échanges entre les étudiants, ce qui le clarifie au fil des discussions.

Les interactions suscitées peuvent aussi amener les étudiants à prendre conscience de leurs modes de fonctionnement personnel par les tâches qu'ils doivent nécessairement exécuter avec les autres et des mécanismes qu'ils utilisent pour acquérir l'information pertinente ou pour solutionner les problèmes proposés. Ils doivent nécessairement ajuster leur méthode de travail à

celle de leurs collègues. En bout de course, ils deviennent de plus en plus habiles à effectuer du travail d'équipe, ce qui constitue un acquis non négligeable étant donné les exigences actuelles du marché du travail (Johnson, D., Johnson, R., 1989-1990). Plus spécifiquement dans le domaine des Techniques policières, des compétences de travail d'équipe et de collaboration avec la communauté forment une dimension importante de la perspective dite «communautaire» propre au nouveau programme (Normandeau, 1994; Collège de Sherbrooke, 1996).

L'apprentissage collaboratif impose le recours au feedback des uns envers les autres car le groupe d'étudiants doit interagir constamment pour réaliser les tâches qui leur sont demandées. La confrontation des idées et des informations doit les amener à dépasser la première impression ou la première réaction émotive suscitées par la tâche requise. Cette interaction soutient la construction du concept. En outre, la verbalisation d'informations communiquées aux autres constitue un apport important dans l'assimilation des notions à l'étude (Meirieu, 1987).

La collaboration a également pour effet de mettre en place des situations semblables à l'action réelle, car les étudiants doivent inévitablement confronter leurs façons de faire pour solutionner les problèmes proposés ou pour réfléchir aux procédés spécifiques à l'intervention. De par sa nature, l'apprentissage collaboratif suscite l'interdépendance entre les agents, ce qui correspond d'emblée aux exigences du marché du travail (Sheridan et al., 1989). Il faut reconnaître qu'il n'est pas facile en contexte scolaire classique de mettre en place des situations représentatives de celles que rencontreront les futurs professionnels. Toutefois, on peut penser que l'apprentissage collaboratif permet de créer des scénarios proches de la réalité, ne serait-ce qu'en provoquant des réactions émotives où les étudiants ont à négocier au sujet de leur manière de faire ou de réagir dans la réalisation de la tâche proposée, au lieu d'interagir uniquement avec le professeur (Proulx, 1993; Aylwin 1996).

1.2.1 Les forces et les limites de l'apprentissage collaboratif

Des études antérieures à la conception du projet avaient montré que la pédagogie fondée sur la mise en place d'une collaboration à l'intérieur d'une cellule d'apprentissage contribue à accroître la tolérance, le respect des autres et l'estime de soi (Johnson, 1994). En outre, elle améliore la capacité de résoudre des problèmes chez tous les groupes d'âge et particulièrement chez les étudiants plus âgés (Qin, Johnson et Johnson, 1995). On reconnaît d'emblée l'impact positif de cette pédagogie sur l'estime de soi et sur le développement de valeurs démocratiques (Aylwin, 1996, Johnson, D., Johnson, R., 1989-1990; Slavin, 1991).

La plupart des recherches sur les questions de l'apprentissage collaboratif ou de la formation des attitudes ont visé les niveaux primaire et secondaire. Kohlberg (Colby et Kolberg, 1987) soutient

que le jugement moral influence l'action et que le jugement moral est toujours en construction chez les étudiants du niveau collégial. D'ailleurs, seulement une minorité d'adultes atteindraient les stades cinq et six, c'est-à-dire ceux associés à la reconnaissance des droits de l'homme, de l'universalité de certaines valeurs et de principes éthiques universels. Il en serait de même pour les stades du développement du moi selon Jane Loevinger (Daigle, 1994) qui démontre que tous les adultes n'atteignent pas celui de l'autonomie. Daigle (1994) a souligné l'importance pour son atteinte de valoriser le développement personnel des étudiantes en Soins infirmiers.

La principale force de l'approche de collaboration se situe dans la mise en action de l'apprenant placé dans un mode d'interaction avec d'autres étudiants pour réaliser des apprentissages. Le processus mis en place est structuré par l'enseignant de manière à rendre incontournable l'interdépendance des étudiants. Ils n'ont pas le choix de s'y engager puisque le travail de chacun devient essentiel à l'obtention d'un portrait complet de la situation et des apprentissages à réaliser. Chacun doit parler, verbaliser, prendre en charge des responsabilités. Tous les membres qui font équipe doivent maîtriser le contenu de la matière à l'étude et répondre aux exigences du professeur, tout en devant se faire confiance les uns aux autres et négocier constamment entre eux.

Toutefois, l'usage de cette stratégie comporte quelques risques. En plus des effets négatifs habituels que peut prendre tout travail en équipe (Proulx, 1993), les exercices utilisés pour générer un contexte émotif peuvent créer quelques difficultés. Cette approche renforce la dynamique du groupe, ce qui peut se retourner contre le professeur à l'occasion et dégénérer en conflits. Elle peut aussi générer des exclus, des étudiants qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au groupe. Le professeur risque également de perdre le contrôle de la situation, un contexte trop émotif peut mener à des conflits importants au sein du groupe tout comme entre le professeur et la classe. Il faut être fort vigilant à cet égard; cependant, un feedback constant allié au fait de mettre la classe dans le coup sur l'objectif de chacun des exercices -- sans leur dévoiler nécessairement toute la stratégie -- devraient réduire l'émotivité lorsque cela devient nécessaire.

Alywin (1996) établit clairement les conditions d'efficacité de l'approche : présentation de la méthode, justification des travaux, répartition appropriée des étudiants, disponibilité d'outils et de matériel adéquats, interdépendance positive, responsabilité des étudiants, formation au travail de groupe. Beaucoup d'étudiants n'aiment pas travailler en équipe parce que cela présente toutes sortes de difficultés évidentes : synchronisation à l'agenda des disponibilités horaires, force et engagement inégaux des équipiers, rivalités entre leaders, etc. Travailler seul permet d'éviter tout cela. La pratique habituelle de l'enseignant n'est pas toujours aidante à cet égard. Elle consiste souvent de sa part à donner un travail de groupe aux étudiants pour ensuite les laisser s'arranger avec leur fonctionnement d'équipe. Parfois, il leur prodigue quelques conseils, sans plus. Nombre

d'enseignants qui font ainsi appel au travail en équipe ne prennent pas toujours le temps d'encadrer étroitement les travaux réalisés de cette manière. Dans un tel contexte, certaines équipes s'en tirent admirablement et réalisent de bons travaux alors que d'autres aboutissent dans un cul-de-sac. Un peu de soutien au plan métacognitif est essentiel à la bonne marche d'une équipe puisqu'il faut, lors d'impasses, trouver les façons de s'en sortir. Les consignes générales données aux étudiants ne les outillent pas pour affronter les situations où ils doivent résoudre des problèmes d'équité dans le partage des tâches ou dans l'inégale participation de certains équipiers à la réalisation du travail.

Parmi les difficultés reliées à la méthode, on trouve aussi la question du niveau d'autonomie nécessaire pour réaliser individuellement et en équipe les travaux requis. Cette autonomie n'est pas toujours acquise au niveau collégial. Bruffee (1987) souligne cependant que l'apprentissage collaboratif contribue à accroître la maturité personnelle et sociale. Par contre, il exige de la part des étudiants de s'astreindre à une discipline de travail et d'en accepter les contraintes. L'une d'entre elles consiste à accepter l'autorité des pairs, ce qui suppose d'apprendre à leur faire confiance.

Les évaluations d'équipe posent également problème puisque certains étudiants plus faibles profitent du travail de leur équipe; les étudiants plus forts ont alors l'impression de moins bien performer à cause des équipiers moins doués ou moins persévérants. Les mauvaises expériences vécues par ces derniers dans de tels cas sont légendaires... et certains deviennent allergiques à cette formule et souvent avec raison lorsque celle-ci est utilisée comme expédient pour réduire la charge de correction ou pour occuper du temps de classe! Une pédagogie fondée sur une véritable collaboration vise à mieux définir les responsabilités de chaque étudiant et à évaluer la contribution de chacun des équipiers dans la réalisation de la tâche qui leur a été attribuée. C'est cette caractéristique qui marque la distinction entre un travail d'équipe classique et une pédagogie de la coopération bien orchestrée (Abrami et al 1993) puisque celle-ci met l'accent sur le suivi et l'évaluation individuels de la contribution de chacun des équipiers. En outre, plusieurs activités réalisées en collaboration ne sont pas notées ou font l'objet d'une évaluation formative.

L'apprentissage coopératif a fait ses preuves aux niveaux primaire et secondaire. Au niveau post-secondaire, l'approche a été moins fouillée. Les professeurs du niveau collégial font fréquemment appel au travail en équipe pour réaliser divers apprentissages sans qu'il soit possible d'évaluer quelle proportion de professeurs y recourt d'une manière systématique.

1.3 LA VISÉE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

En ce qui concerne la compétence et le cours visés par la présente démarche de recherche, il s'avère pertinent de clarifier quelque peu les valeurs et habiletés socioaffectives utiles pour obtenir le comportement attendu. Compte tenu des phénomènes migratoires récents, divers intervenants sociaux et communautaires et maints autres professionnels ont dû ajuster leurs interventions à ce nouveau contexte pluriethnique (Lemay, 1993). Des outils de formation ont dû être mis au point de manière à leur permettre l'ajustement requis pour intervenir adéquatement en milieu multiculturel.

La notion d'éducation interculturelle semble ainsi faire consensus dans le milieu de l'éducation pour développer une meilleure compréhension du phénomène de la diversité ethnique. Elle trouve un écho tant dans les communautés à caractère multiethnique que dans les communautés francophones plus homogènes. Elle vise à favoriser le développement d'une meilleure compréhension de la diversité des cultures dans les sociétés modernes, une plus grande capacité de communiquer entre personnes de cultures différentes, des attitudes mieux adaptées à ce contexte et une compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer de xénophobie et du racisme (Ouellet, 1991).

L'intérêt d'une éducation interculturelle, tant pour les citoyens que pour les intervenants, n'est plus à démontrer. Éviter l'écueil du racisme au sein des sociétés contemporaines constitue une visée éminemment souhaitable. Pour les intervenants, une approche interculturelle peut aussi venir renforcer l'efficacité de leur action professionnelle. En médecine, on a constaté une efficacité accrue de l'intervention médicale lorsque celle-ci tient compte des normes culturelles et des coutumes locales pour soigner les populations concernées. Les préoccupations interculturelles font désormais partie des programmes d'enseignement dans le domaine médical.

L'éducation interculturelle vise principalement à outiller différents corps professionnels pour intervenir avec jugement et doigté dans les situations où les différences culturelles peuvent être en cause. Pour ce faire, une série de concepts sont enseignés aux étudiants qui reçoivent cette formation : ethnie, culture, valeur, norme, choc culturel, discrimination, préjugé, racisme, communication interculturelle, etc. ³ Plusieurs faits appuyés par différentes données concernant l'immigration et ses conséquences sont également exposées pour tenter de déboulonner un certain nombre de préjugés courants. Le pédagogue cherchera à transmettre les concepts propres à ce cours dans le but de jeter les bases d'une sensibilité plus grande envers les risques associés aux relations interculturelles et à développer une attitude de questionnement chez le professionnel ou le citoyen dans ces situations.

³ Pour obtenir une idée de l'ensemble de la formation proposée, voir le plan de cours à l'annexe 1.

Pour préciser la nature des comportements recherchés, on pouvait recourir aux travaux de Grisé et Trottier (1995) qui ont effectué un travail significatif de réflexion sur la dimension affective inhérente à certaines pratiques pédagogiques. Ils utilisent le terme *d'habiletés de type socioaffectif* pour désigner les apprentissages qui relèvent du champ des valeurs et des attitudes. Ce terme a pour avantage de regrouper sous un même vocable tant des qualités que des habiletés personnelles, pas toujours faciles à cerner, mais qui sont essentielles à une pratique professionnelle de qualité. Cette notion réfère également de façon explicite aux émotions générées par différentes situations. Ce concept constituait certes un outil pertinent pour aborder cette dimension de la recherche.

Dans la lignée de ce que suggèrent Grisé et Trottier (1997, p. 37), pour ce type de cours, il convient de cerner les principales habiletés requises pour interagir adéquatement en milieu multiethnique. Il ressortait qu'une intervention professionnelle favorable à la communication interculturelle doit faire appel à des attitudes telles la tolérance, l'ouverture aux autres, le respect de différences, l'empathie, la constance, la rigueur, la neutralité, l'objectivité, l'autocritique, le contrôle de soi et autres règles de conduite semblables.

Une dernière question se situait à l'arrière-plan de cette recherche : celle de l'évaluation de l'atteinte d'une compétence reliée au domaine du savoir-être. Au pré-universitaire, cet aspect de l'enseignement est, à toute fin pratique, ignoré. Pour plusieurs enseignants, soulever la question de l'évaluation dans ce champ leur semble d'emblée peu opportun parce qu'elle leur apparaît difficilement réalisable dans le cadre d'une classe traditionnelle. Ces derniers se voient d'abord comme des experts disciplinaires démunis sous cet aspect; plusieurs ont l'impression de ne détenir aucune compétence leur permettant d'évaluer l'évolution des étudiants au plan des attitudes. D'autres soutiennent qu'ils n'ont pas les conditions concrètes requises pour intervenir adéquatement sur ce plan, comme il est possible de le faire en formation technique lorsque les étudiants sont en stage auprès de bénéficiaires dans le réseau de la santé et des affaires sociales. L'enseignant peut observer concrètement le comportement des étudiants et apporter les correctifs qui s'imposent. Certains programmes arrivent même à promouvoir et à évaluer des attitudes professionnelles considérées comme importantes à développer: le respect du client, la confidentialité du dossier, l'éthique et la déontologie professionnelles, etc. Pourtant, il faut reconnaître que, lorsque l'enseignant réussit à rendre les étudiants conscients de divers enjeux de société, certains vont effectivement changer après avoir été confrontés à des idées nouvelles. Les enseignants des disciplines contributives oeuvrent souvent sur ce plan dans de nombreux cours, mais sans le faire d'une manière planifiée et sans porter attention à l'évaluation des effets obtenus, faute de moyens à leur disposition.

1.4 LE BUT GÉNÉRAL ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Au départ, cette recherche avait pour but principal de *cerner l'influence d'une stratégie pédagogique construite selon les principes de l'apprentissage collaboratif sur les valeurs et des attitudes des étudiants*. Pour cerner l'influence et les effets d'une action, il faut arriver à mettre en place des moyens de vérifier quels apprentissages sont attribuables à la stratégie appliquée. De toute évidence, il n'est pas facile de cerner l'acquisition de valeurs et d'attitudes puisqu'elles s'acquièrent tout au cours d'une vie et rarement dans le cadre d'un seul cours.

Cependant, en ce qui concerne l'interculturel, bon nombre d'étudiants n'avaient jamais été exposés aux mises en situations proposées dans le cadre du cours ou encore, n'avaient jamais eu l'occasion de réfléchir systématiquement à divers aspects reliés à l'immigration. Cela s'est reflété dans les entrevues sur les informations acquises par les étudiants suite au cours. Comme une méthodologie de type quasi expérimentale s'avérait impraticable, l'auteur a favorisé une recherche qualitative, ce qui l'a conduit à préciser l'objectif général suivant : cerner les effets d'une stratégie collaborative dans le domaine de l'interculturel appliquée au long d'un trimestre dans le contexte d'une classe traditionnelle.

Les objectifs spécifiques planifiés à l'origine étaient les suivants :

1) Recueillir la perception des étudiants face à l'apprentissage collaboratif et cerner leur perception des facteurs qui influencent l'efficacité de cette stratégie. Les étudiants ont donc été invités à exposer leur vision des avantages et désavantages propres cette stratégie ainsi que leur perception de certains facteurs à sa périphérie qui exercent une influence plus ou moins grande sur son utilisation. Les premières entrevues qui ont été réalisées ont confirmé la pertinence de cet objectif. En outre, l'approche qualitative a permis à la démarche de progresser d'une manière souple et ouverte.

2) Évaluer la capacité de l'étudiant de reconnaître et de critiquer des valeurs et des attitudes en lien avec l'interculturel proposées dans le cadre du cours.

Sous cet aspect, les entrevues ont permis de suivre le cheminement des étudiants tout au long de la session. Comme nous le verrons au chapitre suivant, l'observation des équipes de travail à partir d'enregistrements audiovisuels a permis de recueillir des données et d'orienter les entrevues pour rencontrer cet objectif et clarifier certains phénomènes observés.

3) Évaluer la capacité de l'étudiant de recourir au groupe lorsqu'il est confronté à une situation mettant en jeu des valeurs ou des attitudes.

Les entrevues et l'observation des équipes devaient permettre d'identifier différentes stratégies adoptées par les étudiants pour résoudre des problèmes de fonctionnement dans une équipe de travail mais également pour négocier des solutions à des conflits latents ou ouverts entre certains équipiers. Des problèmes intéressants se posent dans ce cas, qui demandent à être analysés avec soin. Des possibilités et des contraintes d'une pédagogie de coopération ont alors été abordées.

4) Analyser la dynamique du fonctionnement des équipes de travail dans le contexte d'un grand climat de compétition entre les étudiants au sein du groupe-classe.

Cet objectif n'était pas présent au début de la recherche. Il a surgi en cours de route; il est apparu primordial à l'auteur d'élucider l'origine de ce climat de grande compétition. La sous-culture très particulière aux étudiants des Techniques policières permet de rendre compte de plusieurs aspects de cet esprit de compétition.

Chapitre

2

MÉTHODOLOGIE

Pour tenter de comprendre un processus d'apprentissage, tout en observant et en interagissant avec les personnes concernées, une approche de nature qualitative était toute indiquée. Étudier un phénomène tout en étant partie prenante de l'action commande une approche méthodologique dotée de souplesse. La double position de chercheur et d'enseignant comporte des risques évidents. Effectuer un travail tout en s'extirpant de la situation pour tenter d'observer un phénomène d'une manière rigoureuse et objective demeure périlleuse. Ce contexte place le chercheur dans une position semblable à celle d'un funambule qui doit exécuter chaque mouvement avec soin. En outre, comme une quantité de facteurs influencent le comportement humain, il est essentiel de demeurer très rigoureux à toutes les étapes de la démarche pour assurer une recherche de qualité. Ce chapitre présente la stratégie appliquée dans le cours, celle retenue pour effectuer la recherche, de même que les techniques de collecte et d'analyse de données, la scientificité de la démarche et les aspects déontologiques.

2.1 LA STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Cette recherche se situait dans le cadre d'un cours intitulé au Collège de Sherbrooke « *Communautés culturelles et ethniques* ». La compétence visée s'intitulait « *Interagir en contexte multiculturel ou multiethnique* ». Pour atteindre cette compétence, le cours présentait aux étudiants plusieurs aspects liés à l'immigration, la problématique des rapports majorité/minorités pour éventuellement les initier à des composantes de la communication interculturelle. La démarche de recherche réalisée dans le cadre de ce cours a fourni l'occasion de mettre à l'épreuve une stratégie d'enseignement fondée sur les principes de l'apprentissage collaboratif, tout en cherchant à faire avancer la réflexion sur la formation au plan des attitudes pour les étudiants du niveau collégial.

Les activités pédagogiques ont été conçues pour permettre l'acquisition de notions et de concepts théoriques permettant d'analyser divers phénomènes sociaux et pour rendre les étudiants conscients de différents processus sociaux à l'œuvre dans le cadre d'une situation donnée. Les éléments théoriques enseignés demeuraient relativement abstraits puisque les situations réelles

doivent être imaginées et restent difficiles à reproduire en classe. Les activités mises en oeuvre visait à forcer des discussions sous un mode de collaboration entre les étudiants pour s'approprier les notions à l'étude.

Voici le déroulement des principales activités pédagogiques conçues selon les procédés de l'apprentissage coopératif. Les exercices proposés aux étudiants n'étaient pas toujours évalués directement. Les connaissances acquises en classe étaient complétées par des lectures et évaluées dans le cadre d'examens ou de travaux subséquents.⁴

SEMAINE 1

Présentation des objectifs du projet de recherche et de ses implications. Les étudiants devaient fournir un consentement écrit à leur participation. Un retour fut effectué sur les règles du travail en équipe acquises antérieurement dans différents cours, plus particulièrement dans le cours de psychologie.

SEMAINE 2

Bafa-bafa : jeu de rôles simulant la rencontre entre les membres de deux cultures. Cet exercice vise principalement à simuler un choc culturel. Chaque équipe apprend des rudiments d'une culture et doit ensuite trouver une façon de s'intégrer et de communiquer avec l'autre. Suite à cette expérience, un retour en grand groupe est effectué pour en dégager les enseignements.

SEMAINE 3

Casse-tête d'expertise pour l'apprentissage de notions sociologiques : chaque équipe apprend un certain nombre de notions et devient chargée de les enseigner à leurs collègues (activité non évaluée en classe mais un travail d'équipe noté réalisé à partir de cette activité devait être remis à la semaine 5).

SEMAINES 4-5

Exercice réalisé en équipe visant à appliquer les notions vues antérieurement à l'étude de cas tirés de l'actualité. Discussion de groupe subséquente (activité non évaluée). Exercice en classe : casse-tête d'expertise pour la compréhension des modèles de gestion de la diversité ethnique et culturelle selon la même procédure qu'à la semaine 3. Chaque équipe présente au reste de la

⁴ Pour obtenir une idée du plan complet du cours, consultez l'annexe 1.

classe la solution de problèmes distinguant les modèles de gestion de la diversité ethnique (activité non évaluée mais filmée pour analyse subséquente).

La première activité retenue pour les fins de la recherche était du type « casse-tête ». Dans ce genre d'exercice, les étudiants doivent effectuer une tâche pour ensuite partager les résultats avec les autres équipiers. La réalisation de cette tâche est impossible sans la participation des autres membres de l'équipe. En d'autres termes, pour avoir le portrait complet de la situation, il faut que chacun contribue à la complétion du puzzle. L'activité retenue consistait à apprendre du vocabulaire de base en lien avec l'immigration et l'interculturel. Après s'être approprié individuellement quelques-unes des notions, chacun des étudiants devait les enseigner aux autres membres de l'équipe. Aucun d'eux ne possédait à ce stade l'ensemble des notions à apprendre. Ils devaient donc se fier à la compréhension de leurs collègues et les questionner pour en clarifier la signification. Par la suite, elles étaient présentées à au moins une autre équipe. Pour connaître l'ensemble des concepts proposés, les étudiants devaient s'entraider à l'intérieur des équipes et entre les équipes. Ils devaient surtout apprendre à se faire confiance dans la mise en œuvre de ce processus.

À ce moment de la session, l'enseignante n'était pas encore intervenue dans le mode de formation des équipes. En apprentissage collaboratif, il arrive qu'à certaines occasions, pour déstabiliser les élèves, l'enseignant choisisse de former lui-même les équipes de travail pour diverses raisons. Ceci a pour effet de les forcer à travailler avec des personnes non choisies. Les étudiants avaient donc formé eux-mêmes les équipes et, comme ils se connaissaient déjà depuis un an, le choix s'était effectué « naturellement ». Cependant, à la deuxième étape de l'activité, les équipes devaient se recomposer puisque les « experts » devaient transmettre leur savoir à au moins une autre équipe. Par contre, au cours d'autres exercices similaires, non ciblées particulièrement pour les fins de la recherche, les équipes ont eu à se recomposer et à travailler avec des personnes non choisies. Cet aspect de la méthodologie -- non clairement anticipé aux premiers moments de la recherche -- sera également discuté ultérieurement puisqu'il a pris une importance considérable en cours de route et au moment de l'analyse des résultats.

SEMAINES 7-8

Étude d'incidents critiques en interculturel. Chaque équipe résout un certain nombre de problèmes et propose ses solutions à l'ensemble de la classe (activité évaluée partiellement en équipe et individuellement dans le cadre d'un examen subséquent à l'exercice).

SEMAINES 10-11

Tour guidé dans le «Montréal ethnique».

SEMAINE 12

Échange en classe à partir de travaux individuels portant sur les autochtones.

SEMAINES 15-16

Présentation en classe des travaux d'équipe de fin de session portant sur les communautés culturelles (activité évaluée et filmée).

Cette dernière activité se déroulait en fin de session; étant donné l'enjeu des « notes »⁵ et la résistance importante manifestée par les étudiants envers l'idée de travailler avec des collègues de classe non choisis, ils ont été laissés libres de choisir leurs équipiers pour cette activité. Dans ce travail sur le terrain, ils devaient expérimenter un certain nombre de contacts avec des ressortissants d'autres cultures et effectuer une enquête sur une ethnie particulière. Des consignes sur le fonctionnement d'équipe leur avaient été cependant transmises : partage équitable des tâches, contenu final harmonisé en équipe, comptes rendus des principales décisions prises en équipe et relevé des tâches réalisées par chacun des équipiers (à annexer au travail). Ils devaient rendre compte par écrit de l'équité de la démarche et de la qualité du travail de chacun.

En somme, la démarche prévue dans le cadre de ce cours imposait continuellement aux étudiants d'interagir en équipe et de se confronter au reste du groupe. Des évaluations individuelles ont été cependant prévues pour vérifier le cheminement de chacun des étudiants dans ses apprentissages : un examen portant sur les concepts théoriques, un travail individuel sur les autochtones, un journal de bord et, pour l'enquête sur le terrain, un suivi des expériences personnelles et une évaluation de chaque partie attribuable à chacun des équipiers en particulier.

2.2 RECHERCHE QUALITATIVE/RECHERCHE-ACTION

La méthodologie utilisée pour réaliser cette étude devait permettre une exploration du sujet autorisant des ajustements en cours de route, ce qu'une « recherche-action » rendait possible. Le chercheur/enseignant se trouvait au centre de l'action; c'est lui qui fixait largement le cadre dans lequel les interactions allaient se produire. Il agissait de l'intérieur dans le but de mieux cerner un

⁵ Quelques étudiants performants souhaitaient s'assurer de la meilleure note possible; cela les amenait à négocier constamment les évaluations. Ce problème de compétitivité sera discuté amplement dans les chapitres suivants.

problème et d'expérimenter des modes d'intervention plus efficaces dans le processus d'apprentissage. La recherche-action se prête bien aux études qui portent sur le «savoir-être : culture, idéologie, valeurs, attitudes, comportements» (Charbonneau, voir Deslauriers, 1998, p. 84). Selon la classification de Gauthier (1993), celle-ci s'avérait être du type «évaluatif» puisque l'étude visait à effectuer une appréciation rigoureuse ce qui se passait sur le terrain, en classe dans ce cas-ci. En outre, cette méthodologie rend possible un changement dans la pratique du chercheur, seul ou en collaboration avec des partenaires. Cette approche s'enracine dans la pratique et permet un aller-retour constant entre cette dernière et des fondements théoriques, ce qui convenait parfaitement à la présente démarche.

« La recherche-action peut ainsi se faire sur la base d'expérience concrète, par l'observation et la réflexion sur l'expérience, la formation de concepts abstraits et de généralisations, et mener à l'expérimentation dans de nouvelles situations, ce qui conduit éventuellement à une nouvelle expérience qui constitue le début d'un nouveau cycle. Cette démarche de recherche (...) permet d'améliorer la pratique, de comprendre cette pratique et d'améliorer le milieu où elle se déroule tout en permettant de mieux le comprendre. » (Dolbec et Clément in Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 203)

Ce type de recherche est particulièrement bien adapté au domaine de l'éducation. Lorsqu'on veut améliorer ses manières de faire, rendre une intervention plus pertinente et efficace, il ne suffit pas de tester par essais et erreurs, comme tout bon professeur le fera naturellement; il faut aussi à l'occasion tenter de mesurer et d'évaluer méthodiquement les effets des stratégies utilisées.

« (...) la recherche-action (...) est devenue elle-même une stratégie importante de changement en éducation. On ne peut pas changer ce qui se passe en salle de classe en ne cherchant qu'à remplacer les outils ou les stratégies utilisés par les enseignants comme s'il s'agissait d'un quelconque processus de production (Kemmis 1991). Les enseignants eux-mêmes doivent changer en examinant leur pratique quotidienne, en clarifiant leur modèles mentaux (Serge et Gauthier 1991) et en évaluant l'impact de leurs actions. » (Dolbec et Clément in Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p.204)

Pour appréhender ce qui se passe dans une classe, une approche compréhensive est toute indiquée. Dans ce cas précis, il est clair que le chercheur exerçait une influence significative sur l'objet étudié, mais la méthodologie retenue se prêtait bien à ce qui était visé puisqu'il s'agissait à la fois d'une intervention, d'une évaluation de la pratique et d'une expérimentation.

« (...) Les types de recherche-action sont très variés (...) la recherche-intervention, qui est à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ses pratiques et sur l'intervention menée; recherche-expérimentation, qui est une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit; recherche-action formation, une forme particulièrement pertinente de recherche-action en éducation(...) qui combine les avantages et les forces des trois éléments de l'expression; la recherche-dans-l'action, une recherche autonome des praticiens à partir de leur propre action (...) et visant l'efficacité de cette action (...). » (Mucchielli, 1996, p. 193-194)

Somme toute, l'objectif ultime de cette recherche-action était d'améliorer ou de modifier une stratégie d'enseignement après en avoir cerné les principaux effets: il s'agissait de comprendre et d'évaluer pour mieux intervenir.

2.3 LES OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

La recherche s'est déroulée avec une classe en quatrième session du programme des Techniques policières du Collège de Sherbrooke. Le cours se donnait simultanément à deux groupes d'étudiants inscrits au programme. Un seul d'entre eux a fait partie de l'étude; cependant, quelques étudiants du deuxième groupe ont été interrogés sur leur vie de groupe, sur des aspects particuliers de la pédagogie utilisée, sur le travail en équipe et sur leurs valeurs.

Dans la classe ciblée au départ, deux moments forts de cueillette de données ont été planifiés au cours de la session et trois outils ont été retenus pour effectuer la cueillette. Il s'agissait alors de recourir à des outils permettant de suivre le cheminement des étudiants suite au déploiement des divers éléments de la stratégie pédagogique élaborée. Le premier moment important est survenu vers la fin du premier tiers de la session lors de la réalisation d'une activité enregistrée sur vidéo où les étudiants étaient impliqués dans un « casse-tête » d'expertise sur des notions et des définitions relatives à l'interculturel. Le second moment fort de cueillette s'est situé à la fin du cours en lien avec le travail de fin de session réalisé en équipe. Une présentation orale des travaux était exigée et ces oraux ont été filmés. Le principal outil de cueillette fut cependant l'entrevue. Le fait de filmer les activités plus importantes servait surtout d'aide-mémoire tout en permettant à l'enseignante de se dégager de son rôle de chercheuse dans le vif de l'action. Le journal de bord exigé rendait possible un dialogue avec les étudiants au sujet de leurs réactions face aux divers éléments présentés dans le cours. Toutefois, le journal de bord a finalement surtout alimenté la réflexion du chercheur sans toutefois être utilisé directement dans le processus d'analyse lui-même; la quantité de matériel à analyser aurait été trop importante.

Le tableau synthèse qui suit présente les techniques de cueillette exploitées ainsi que les grandes étapes de la cueillette de données.

Tableau 1

Techniques de cueillette	Activités
Enregistrement vidéo de deux activités pédagogiques Visionnage des enregistrements vidéo	<ul style="list-style-type: none"> • Activité casse-tête en début de session • Présentations orales de fin de session • Sélection des interviewés suite à certaines observations notées pour cette activité
Enregistrement audio des entrevues d'étudiants sélectionnés Vérification de la récurrence certains phénomènes particuliers dans l'autre classe	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues suite à l'activité casse-tête (4 entrevues) • Entrevue de groupe avec l'équipe fille (BF) (1) • Entrevues à la fin de la session (12 entrevues) • Entrevues sur des sujets particuliers avec quelques étudiants sélectionnés (3) • Entrevues avec des étudiants du deuxième groupe classe (5)
Entrevues : retranscription mot à mot	<ul style="list-style-type: none"> • Création des catégories • Codification • Catégorisation • Mise en relation et analyse
Journal de bord des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions des étudiants à partir de questions sur différentes activités effectuées au cours de la session
Notes de terrain	<ul style="list-style-type: none"> • Notes personnelles du chercheur sur les phénomènes observés en classe ou suite aux entrevues ou encore au visionnage des vidéos

2.3.1 L'enregistrement vidéo

Un enregistrement vidéo de deux activités d'enseignement a été effectué. Cet enregistrement avait pour but de permettre à l'enseignante d'observer à loisir le fonctionnement des équipes lorsque se déroulaient les activités de sous-groupe. Lorsqu'un enseignant est occupé à donner des consignes et à suivre des équipes en action, il ne lui est pas facile de les observer systématiquement à l'œuvre. La première activité filmée a permis de visionner attentivement le mode de fonctionnement des étudiants et de sélectionner ceux à interviewer pour comprendre des éléments significatifs de ce qui s'y déroulaient. Elle a donné lieu à la première série d'entrevues et a orienté la construction du guide d'entrevue. À la fin de la session, les présentations orales destinées à exposer au reste de la classe le travail de fin de session réalisé par chaque équipe ont également été enregistrées sur vidéo.

Suite à la première activité filmée, les étudiants sélectionnés ont été interrogés sur différents aspects de leur travail. Ce vidéo «aide-mémoire» a été particulièrement utile pour observer le fonctionnement des équipes et de certains étudiants dans leur équipe. Ce visionnage a permis d'identifier certains phénomènes et de faire surgir certaines questions fort intéressantes en lien avec la vie de groupe de cette classe. Les entrevues ont été réajustées pour tenter de comprendre la nature de ce qui était observé de même que la perception des étudiants de ces phénomènes. Par exemple, l'un des traits visibles de cette classe constituée aux trois-quarts de garçons (7 filles/ sur 27 étudiants) était la présence d'une équipe composée uniquement de filles. Pour mieux comprendre ce regroupement, une entrevue de groupe de cette équipe non mixte a été menée par la suite pour cerner les raisons de cette façon de faire.

2.3.2 Les entrevues

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées pour dégager les perceptions des étudiants sur différents aspects des activités pédagogiques auxquelles ils ont participé. Presque tous les étudiants du groupe ciblé ont été interviewés. Certains l'ont été plus d'une fois, pour permettre de comprendre différentes facettes des comportements observés en classe. De plus, une entrevue de groupe a été effectuée auprès de la seule équipe entièrement composée de filles. Par ailleurs, quelques étudiants du deuxième groupe-cours, non ciblé directement par cette recherche, ont également été interviewés. Comme le premier groupe était davantage conscient du fait que le professeur menait une enquête tout en donnant son cours comme à l'habitude, il s'agissait de vérifier si les phénomènes observés s'avéraient comparables d'un groupe à l'autre. En outre, en plus des dynamiques naturelles qui se mettent en place dans toute classe, le fait de filmer les étudiants pouvait influencer leur réaction. Le fait d'interviewer quelques élèves de l'autre classe a permis de «contrôler» quelques impacts de la pédagogie appliquée dans les deux groupes.

Au total, 20 entrevues ont été réalisées dans le groupe participant. Suite au visionnage de la première activité filmée, quatre étudiants ont été sélectionnés pour une entrevue⁶. L'équipe composée de filles a également été sollicitée pour une entrevue de groupe. En cours de session, trois étudiants ont été interrogés sur des phénomènes précis. À la fin de la session, suite aux présentations orales, 12 étudiants ont été interviewés. Malheureusement, quelques-uns des étudiants qu'il aurait été pertinent de rencontrer n'étaient plus disponibles puisque les entrevues ont eu lieu après la fin des cours. Enfin, cinq étudiants du groupe « témoin » ont été interviewés.

2.3.3 Le journal de bord des étudiants

Parmi les travaux exigés dans le cadre du cours, la rédaction d'un journal de bord a été demandée afin de suivre les réactions des étudiants aux divers exercices auxquels ils participaient. L'une des façons de saisir, du moins partiellement, la pensée des étudiants sur divers sujets a consisté à les questionner de cette manière. Cette technique permettait de consigner par écrit les réflexions suscitées par ce qui se déroulait en classe.

Un journal de bord permet de cerner des perceptions de l'étudiant et d'interagir avec lui en commentant ses réflexions et en suggérant d'autres façons de comprendre ou d'analyser ce qu'il a vécu. Par exemple, si un étudiant était exposé à un stimuli nouveau, tel le fait de se retrouver dans un milieu de race noire ou multiethnique, il pourrait exprimer ce qu'il a ressenti dans son journal de bord. Ce type de commentaires s'effectue, en général, d'une manière transparente et constitue du matériel fort précieux pour arriver, à partir de leurs réactions « à chaud », à identifier les représentations sociales qui s'expriment spontanément dans ces circonstances.

Une inscription au journal de bord a été demandée suite à chaque activité pédagogique destinée à soutenir cette recherche. Cela permettait d'avoir un point de vue complémentaire aux entrevues, tout comme le visionnage des bandes vidéo. Par contre, il a été impossible d'analyser ce matériel d'une manière aussi méticuleuse que l'ont été les entrevues. Le journal de bord est surtout venu alimenter la réflexion de l'auteur et raffermir les intuitions en émergence à partir des autres données. Ce matériel n'a pas été codifié systématiquement, faute de temps.

Tout au cours de la cueillette, les questions d'entrevue ont été modifiées pour vérifier quelques intuitions. Les trois outils de cueillette utilisés ont permis d'effectuer des recoupements venant renforcer l'analyse et la compréhension des renseignements recueillis et de dégager des catégories pertinentes à une éventuelle modélisation des phénomènes observés. Les situations filmées, les entrevues et le journal de bord ont facilité l'identification des dimensions pertinentes tout en donnant l'occasion d'identifier le matériel à retenir pour une analyse ultérieure. Ces trois

⁶ Voir l'annexe 2 pour les guides d'entrevue.

outils ont permis une forme de « triangulation », (Quinn Patton, 1990, p.232) lors de l'analyse des données, permettant d'en recouper différents aspects et de renforcer leur codification, leur interprétation et les tentatives d'explication fournies.

2.4 UNE ANALYSE DES DONNÉES EN TROIS ÉTAPES

L'approche utilisée se situe dans le giron de l'analyse par théorisation ancrée, notion qui constitue une traduction-adaptation de la « grounded theory » (Paillé 1994, p.150) : « Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence ». Cette technique a fait ses preuves : elle permet de comprendre ce qui se passe dans les situations observées et d'expliquer différents aspects de la réalité en procédant à une conceptualisation de ces dimensions importantes. Le processus de questionnement qui accompagne toute cette démarche permet de clarifier les observations et de valider les catégories qui se dégagent au cours des premières phases de l'analyse.

L'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994) est une méthode d'analyse qualitative de données qui place le chercheur dans un rôle semblable à celui de l'ethnologue ou du sociologue qui tente d'appréhender une culture inconnue. Le sens donné aux observations ou aux événements ne doit pas se voir entaché par la culture du chercheur ou par ses hypothèses de travail. L'analyse et la compréhension du phénomène observé doivent plutôt être dégagées d'une conception interne à la collectivité, telle qu'elle est vue et vécue par les membres concernés. Il lui faut tenter de saisir ces représentations en cernant comment ceux-ci expliquent et donnent du sens aux situations qu'ils vivent. Il est préférable, par conséquent, de recueillir l'information telle que comprise et interprétée par les acteurs eux-mêmes pour ensuite laisser émerger des catégories explicatives pertinentes. Il s'agit d'en arriver à dégager d'abord le sens des événements pour proposer ensuite une modélisation des phénomènes.

La première étape consiste à codifier le matériel recueilli, ce qui amène le chercheur à l'examiner attentivement pour dégager l'essentiel du témoignage ou de l'action observée. Pour réaliser cette étape, une lecture attentive des entrevues a été effectuée. Il était primordial de respecter le sens des propos tout en dégageant des catégories-clés ou des idées-forces représentant bien la réalité sous observation.

« La codification vise à cerner à l'aide de mots (...) l'essentiel de ce qui est exprimé dans le témoignage(...) Tout analyse qualitative est une condensation de données continues et abondantes. Le respect total du témoignage livré consisterait à le reproduire sans découpage ni commentaire dans la thèse ou le rapport de recherche (...) les mots et

expressions retenus doivent être très près du témoignage livré. » (Paillé in Mucchielli, 1996, p.186).

Toutes les entrevues ont été transcrites et codifiées selon les procédures d'usage. La récurrence de certains types de réponses permettait de saturer les catégories identifiées. Quelques cas négatifs⁷ ont également permis de situer l'étendue et la diversité des points de vue exprimés.

Ce sont les entrevues qui ont constitué le matériel privilégié pour traiter l'information recueillie. Les retranscriptions de celles-ci ont été codifiées une première fois en écoutant l'enregistrement audio et en lisant le texte simultanément. Les documents visuels et les journaux de bord ont été surtout utilisés pour prendre conscience de certains phénomènes ou pour corroborer certaines intuitions qui émergeaient. La codification a rapidement permis de percevoir des phénomènes récurrents et de saturer certaines catégories. Comme nous le verrons dans le récit subséquent, plusieurs phénomènes imprévus sont venus réorienter la réflexion et mettre en lumière des dynamiques qui viennent perturber assez régulièrement le déroulement d'un cours -- sans que le professeur ne comprenne toujours très clairement de quoi il en retourne.

L'étape suivante a consisté à catégoriser la codification des propos recueillis. Les catégories retenues ont permis de cerner un certain nombre de phénomènes récurrents et de mettre en place les premières explications des situations pertinentes relevées.

« Une catégorie est un mot, une expression désignant, à un niveau relativement élevé d'abstraction, un phénomène culturel social ou psychologique tel que perceptible dans un corpus de données. (...) C'est à travers la catégorie que la théorisation commence à émerger. » (Paillé in Mucchielli, 1996, p.187)

Cette opération a été déterminante dans l'orientation des entrevues complémentaires pour approfondir certains aspects particuliers. Elle a ouvert des pistes de travail imprévues et fort riches et permis d'amorcer l'étape suivante de l'exercice : la mise en relation des catégories.

À cette étape, des hypothèses d'explication à divers phénomènes se concrétisent et quelques entrevues supplémentaires peuvent être réalisées pour vérifier la solidité des interprétations avancées.

« La mise en relation est l'opération la plus complexe de l'analyse. Il faut se rappeler que chacune des catégories de la recherche possède des propriétés, répond à des conditions d'existence, ... prend des formes

⁷ Expression qui désigne des phénomènes uniques ou différents des phénomènes observés ayant donné lieu à la création d'une catégorie. Les cas négatifs présentent des points de vue distincts parfois contraires à ceux exprimés le plus souvent.

diverses (...) et possède des dimensions. Or tous ces éléments peuvent être mis en relation.» (Paillé in Mucchielli, 1996, p. 188)

Les liens entre les catégories et les dimensions relevées permettent d'élucider les phénomènes observés, voire d'identifier les cas négatifs et des éléments contradictoires aux explications dominantes apportées aux diverses situations identifiées.

Les étapes menant à une possible théorisation n'ont pu être atteintes. La démarche s'est effectuée selon les trois premières étapes décrites par Paillé : la codification, la catégorisation et la mise en relation (Paillé in Mucchielli, 1996, p. 184 à 190). Cependant, le niveau d'explication atteint a permis de mettre le doigt sur des interrelations entre des phénomènes importants qui caractérisent la vie d'une classe du niveau collégial.

Bref, ce type de démarche convenait tout à fait aux objectifs de cette recherche puisqu'il s'agissait de cerner comment des individus comprennent ce qui leur arrive et quels processus cognitifs sont à l'œuvre lorsqu'un étudiant est en voie d'intégrer de nouvelles connaissances qui, possiblement, viendront modeler sa perception de diverses réalités et éventuellement l'influencer au plan de ses comportements et de ses attitudes.

2.5 LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Tout professeur du niveau collégial se retrouve avec la responsabilité de planifier les contenus et les activités pédagogiques de son cours. Si la stratégie utilisée ne le place pas toujours au centre de l'action, il demeure celui qui choisit l'activité, en planifie l'application et l'évaluation. Lorsqu'un professeur agit également comme chercheur, comment peut-il conserver la distance critique nécessaire à l'objectivation de sa démarche de recherche?

2.5.1 La crédibilité du chercheur

Michael Quinn Patton, spécialiste américain en méthodes de recherche qualitative, résume ainsi la position difficile du double rôle de l'évaluateur qui peut alors miner sa crédibilité.

"There are no simple formulas or clear-cut rules about how to do a credible, high-quality analysis. The task is to do one's best to make sense out of things. A qualitative analyst returns to the data over and over again to see if the constructs, categories, explanations, and interpretations make sense, if they really reflect the nature of the phenomena. Creativity, intellectual rigor, perseverance, insight- these are the intangibles that go beyond the routine application of scientific procedures." (Quinn Patton, p. 477)

Il ajoute également que les réflexions et expériences menées par le chercheur sont une source importante de données permettant de faire avancer la réflexion.

« Getting close enough to the situation observed to experience it in first hand means that the evaluators can learn from their experiences, thereby generating personal insights. "For the social scientists to refuse to treat their own behavior as data from which one can learn is really tragic" (Scriven, 1972a:99). » (Quinn Patton, p. 475)

Comme enseignant, il est évident que le fait de prendre le risque d'effectuer une enquête dans sa propre classe posait des difficultés méthodologiques. Cependant, n'eût été de cette recherche, il aurait été peu probable que l'auteur ait été à même de lever le voile sur ce que les étudiants vivaient dans cette classe. La double position d'enseignant et de chercheur a permis de cerner plus clairement des phénomènes de compétition et d'exclusion et d'en rendre compte. Dans le vif de l'action, il reste souvent peu de temps disponible pour cerner méthodiquement les effets des interventions pédagogiques, pour comprendre comment les étudiants effectuent les apprentissages requis et comment les interactions entre eux influencent ce processus. Pouvoir jouer les deux rôles de front (enseignant/chercheur) a constitué de fait une expérience unique fort enrichissante.

2.5.2 La crédibilité des méthodes de collecte et d'analyse des données

Pour atténuer les effets négatifs potentiels de la symbiose -- on ne peut plus étroite -- entre l'enseignant et le chercheur et accroître la fiabilité des données recueillies, une triangulation méthodologique a été appliquée. Cette triangulation méthodologique consistait à « recourir à plusieurs techniques d'analyse des données afin d'obtenir des formes d'expression et de discours variés » (Mucchielli, 1996, p. 262). Les entrevues, les journaux de bord des étudiants, les discussions à chaud en classe et en privée, les enregistrements vidéos et les annotations du chercheur ont permis de contre-vérifier les analyses et les interprétations avancées. Des entrevues dont l'accent portait sur des points précis, comme les équipes de travail non-mixtes, ont permis de pousser en profondeur leur compréhension. Des discussions avec des collaborateurs -- des professeurs ayant enseigné aux mêmes groupes notamment -- ont également aidé à corroborer certains résultats de l'analyse.

2.6 QUELQUES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES AYANT AFFECTÉ LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Quelques événements particuliers se sont produits au moment de la réalisation de cette recherche; ils ont probablement influencé la situation décrite dans ce rapport. L'étude a eu lieu alors que le

nouveau programme venait d'être revu selon l'approche par compétences. Cette conjoncture a engendré la mise au point de nouveaux cours et de nouvelles activités pédagogiques pour tous les professeurs du programme, avec les imprévus et les flottements que cela comporte. De plus, au plan de la gestion du programme, plusieurs enseignants d'expérience dans le département ont pris leur retraite au moment même où le nouveau programme s'implantait, entraînant de nombreux ajustements dans l'équipe de professeurs concernés et l'engagement de nouvelles recrues, ce qui n'a pas été sans effets sur l'encadrement des collégiens de cette cohorte.

Le cours était dispensé à deux groupes mais un seul a été ciblé pour cette recherche. Cependant, le groupe retenu était composé de plusieurs leaders très forts et de quelques individus probablement plus compétitifs que la moyenne des étudiants admis habituellement dans ce programme. Cette dynamique a donné lieu à des tensions importantes qui ont affecté grandement le climat de la classe de même que les conditions dans lesquelles la présente recherche s'est déroulée. Cet aspect sera expliqué plus avant au cours du chapitre 3. Par ailleurs, l'échantillon a dû être élargi au second groupe car le climat de cette autre classe était si pénible que -- suite à une discussion avec notre expert-conseil⁸ en méthodologie -- un certain nombre d'entrevues y ont été effectuées pour tenter de comprendre ce qui s'y passait. Ce second groupe présentait de sérieux conflits internes qui se manifestaient ouvertement régulièrement. Notamment, quelques étudiants avaient peine à contenir leur mépris envers d'autres collègues de la classe. La cueillette de données s'est effectuée essentiellement à partir du premier groupe. Cependant, en ce qui concerne les causes des conflits et des difficultés qui marquaient la vie de ces deux classes, l'enquête s'est poursuivie dans les deux pour tenter de mieux comprendre cette dynamique. Il faut prendre note du fait que la recherche s'est déroulée dans un climat peu propice -- dû aux problèmes de gestion de classe notamment -- probablement l'un des cas les plus ardues qu'un enseignant puisse rencontrer au cours d'une carrière au niveau collégial.

2.7 LA TRANSFÉRABILITÉ

Est-il possible de généraliser les résultats d'une recherche menée dans une classe particulière à l'intérieur d'un programme spécifique et dans un cours lui-même fort spécialisé? Dans le monde l'éducation, il semble que ce soit les conclusions qui soient transférables, étant donné qu'il est impossible qu'une situation soit identique et vécue de la même façon d'un groupe à l'autre. On parlera davantage d'extrapolation, c'est-à-dire d'application des résultats dans des conditions semblables mais non identiques (Bessette, S., H. Duquette, 2003, p. 70). Il est probable que ce qui s'est passé dans ce groupe est susceptible de se reproduire dans d'autres groupes présentant des caractéristiques semblables. Dans des programmes pré-universitaires où règne une grande

⁸ M. Pierre Paillé a agi à ce titre au cours la démarche sur le terrain.

compétition entre les étudiants, on peut penser que certains éléments soient transférables, surtout si le même type de stratégies pédagogiques y est employé.

2.8 LA DÉMARCHE ÉTHIQUE DU PROJET

Comme dans tout processus de recherche, une attention particulière a été portée à la dimension déontologique. Il fallait entre autres que les étudiants distinguent bien le processus de recherche de celui de l'évaluation propre au cours. Le fait d'y participer ne devait pas leur laisser penser que cela influencerait d'une quelconque manière les différentes évaluations nécessaires pour réussir le cours.

Tout le groupe-cours ciblé a été invité à participer à la démarche; ils ont tous accepté, sans hésitation, de le faire. Un formulaire de consentement a été dûment signé par chacun d'entre eux. Dans le deuxième groupe, seuls les étudiants interviewés ont été informés de la démarche de recherche et invités à y donner leur consentement. Évidemment, une garantie verbale, formelle, a été donnée en ce qui concerne les effets potentiels de ces entrevues sur l'évaluation et la performance reliées au cours. Chacun avait la possibilité de refuser de participer. La nature des questions posées dans le cadre des entrevues a contribué à les rassurer et aucun d'entre eux n'a demandé à se retirer de la recherche.

Pour garantir la confidentialité, les noms des participants qui apparaissent dans la suite du rapport ont été changé; seulement le numéro des entrevues permet au chercheur d'identifier le répondant. Aucune des informations privilégiées obtenues en entrevue ou par les journaux de bord n'a été divulguée.

Chapitre

3

LA VIE CACHÉE D'UN GROUPE HYPER COMPÉTITIF : INTÉGRATION, ALLIANCE, EXCLUSION

Lors de la planification de cette démarche de recherche, un certain nombre d'intuitions, sans être des hypothèses formelles, avaient contribué à orienter les choix effectués aux premières étapes du projet. La plus importante de ces intuitions reposait sur l'idée qu'une stratégie d'enseignement fondée sur les principes de l'apprentissage collaboratif viendrait concourir à renforcer les valeurs proposées dans le cadre du cours qui fondent une ouverture envers la multiethnicité. Le fait de devoir travailler en équipe avec d'autres étudiants, de collaborer les uns avec les autres pour réaliser les travaux attendus, d'apprendre à faire confiance à ses équipiers devrait soutenir certains apprentissages reliés aux attitudes, le respect des différences notamment. La réflexion qui a découlé d'une première analyse des données recueillies a révélé des phénomènes inattendus et susciter de nouvelles pistes de travail.

Le présent chapitre présente les principaux éléments de réflexion qui ont émergé au cours de cette recherche. Chaque partie du récit présente les idées-forces apparues en cours de route. Quelques-unes se sont imposées d'elles-mêmes et décrivent des situations communes, qui se produisent fréquemment dans des groupes du niveau collégial, sans que les professeurs ou les autres acteurs en soient toujours pleinement conscients. La dynamique d'une classe est certes toujours particulière, originale, unique. Cependant, il y a des régularités dans la vie des groupes-classe qui se manifestent de manière récurrente; nous allons tenter de lever le voile sur quelques-unes d'entre elles. La vie d'un groupe, particulièrement d'un groupe stable⁹ -- trois ans dans le cas d'un programme technique au collégial -- a de nombreuses conséquences. Les jeunes se transforment lors de leur passage au cégep. Ils partagent, chemin faisant, des expériences de vie significatives qui vont bien au-delà du simple apprentissage de connaissances. Cette stabilité du groupe explique en partie pourquoi certaines observations planifiées au départ ont dévié de leur course pour s'attarder à d'autres dimensions importantes qui caractérisaient la vie de ce groupe-

⁹ Très stable au Collège de Sherbrooke puisqu'ils suivent tous leurs cours dans le même groupe de base pendant les trois années du programme, incluant une partie des cours de la formation générale.

classe, dont la grande compétition existant entre les étudiants. Le fait de rendre explicites quelques-uns des phénomènes qui se produisent dans une telle situation d'apprentissage nous a semblé devoir constituer un apport intéressant de ce projet de recherche.

Un constat qui s'est manifesté de façon incontournable est celui des avantages et des limites du travail en équipe et de son influence sur la dynamique de l'ensemble d'une classe -- d'où le titre « Travailler en équipe, c'est pas de la tarte! »¹⁰ attribué à la première tranche de notre récit. La deuxième section traite de l'apprentissage collaboratif tel que perçu par les étudiants en cours d'expérience. La dernière section se veut une tentative d'analyse des effets du cours et de la stratégie pédagogique employée sur le développement d'attitudes reliées à l'éducation interculturelle.

3.1 TRAVAILLER EN ÉQUIPE, « C'EST PAS DE LA TARTE! »

Travailler en équipe, « c'est pas de la tarte! ». Cette paraphrase d'un vieux livre qui traitait de l'autogestion et des difficultés posées par cette manière d'organiser la vie sociale et le travail de groupe permet de nommer le phénomène sous observation. Dans ce livre, Mermoz exposait et qualifiait clairement les nombreuses difficultés rencontrées à pratiquer des formes d'autogestion et de coopération. Vivre en groupe pose constamment des défis. Apprendre à composer et à travailler avec l'autre est rarement chose facile; l'apprentissage de cette habileté se révèle indéniablement la pierre angulaire de l'apprentissage collaboratif. Afin que des individus fonctionnent efficacement et bénéficient d'une stratégie de collaboration mise en place dans un cours, il leur faut connaître les règles de base du travail en équipe.

Dans le cas présent, ces règles leur avaient été enseignées l'année précédente dans le cadre de quelques cours et plus précisément dans celui de psychologie. Ils avaient donc eu l'occasion de mettre en pratique ces enseignements dans plusieurs cours suivis dans les sessions antérieures. Les étudiants, à ce stade de leur cheminement scolaire, avaient une connaissance suffisante des principes du travail d'équipe pour fonctionner adéquatement et s'adapter rapidement aux diverses situations d'apprentissages prévues dans le cadre du cours. Suite à ce constat, un simple rappel des principaux principes de base du travail en équipe fut effectué dans le but de clarifier les attentes spécifiques au cours et faciliter la réalisation des travaux, pour la plupart en équipe, prévus au cours de la session.

¹⁰ Expression empruntée à Jean-Marie Mermoz. (Mermoz, Marcel et Domenach, Jean-Marie. *L'autogestion, c'est pas de la tarte!; entretiens avec Jean-Marie Domenach / Marcel Mermoz*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, 231 p. (Collection Traversée du siècle.)

Tout au long des trois sessions qui précédaient cette expérience, les étudiants du groupe avaient donc eu fréquemment l'occasion de travailler en équipe et d'apprendre à se connaître. Au début de la session, lorsque les étudiants devaient former des équipes pour réaliser une activité, ils repéraient rapidement leurs compagnons de travail. Si aucune consigne précise n'était donnée pour la composition des équipes, il était facile d'observer que les mêmes étudiants se regroupaient ensemble d'une fois à l'autre. Il était évident que des équipes stables s'étaient constituées, c'est-à-dire que les mêmes personnes choisissaient de travailler ensemble à toutes les fois que l'occasion se présentait.

Une stratégie de collaboration utilisée dans le cadre d'un cours est inévitablement tributaire des acquis antérieurs des étudiants. La vie de groupe qui s'est développée dans les sessions antérieures affecte le climat général dans lequel se réalisent les apprentissages. Pour déchiffrer correctement la dynamique et les interactions qui prévalaient dans cette classe, il a semblé utile dans un premier temps de cerner leur perception du travail d'équipe pour ensuite décrire le processus de formation des équipes. Que pensait-on du travail en équipe? Comment avait-on sélectionné des équipiers lors de l'arrivée dans le programme alors que tous ne se connaissent guère? Comment les membres du groupe procèdent-ils pour traiter les difficultés qui se présentent en cours de réalisation? Comment règlent-ils leurs différends? Sur quelles bases fondent-ils leur jugement de l'efficacité d'un compagnon de travail?

3.1.1 Les représentations du travail d'équipe : du pour et du contre...

Tout enseignant qui a proposé des travaux devant être réalisés en équipe a pu observer les réticences, voire le refus de certains étudiants à travailler en équipe. Pour cerner l'état d'esprit dans lequel les étudiants abordent celui-ci, il nous a semblé pertinent de dégager leur point de vue sur des avantages et des inconvénients qui accompagnent le fait de devoir composer avec des collègues de classe pour effectuer un travail. Réagissent-ils positivement devant la perspective de devoir travailler en équipe ou cela les rebute-t-il d'emblée?

Suite à des discussions avec les étudiants, il est apparu rapidement que plusieurs d'entre eux préféreraient ne pas devoir travailler en équipe. Les raisons invoquées pour justifier le manque d'intérêt ou l'ambivalence devant cette approche étaient multiples. Dans un groupe très performant¹¹ comme celui-ci -- un groupe où des travaux d'équipe étaient fréquemment exigés et où cette habileté était considérée comme une compétence importante du programme -- les réticences semblaient plus marquées puisque ces étudiants se trouvaient régulièrement confrontés

¹¹ Ce groupe est très conscient de l'esprit de compétition qui existe entre eux pour arriver à leur objectif individuel : être admis rapidement à l'École nationale de police de Nicolet pour être embauché comme policier. Cet aspect sera traité plus amplement au point 3.1.6.

aux difficultés posées par le travail en équipe. Parmi les raisons invoquées pour expliquer leur ambivalence devant ce dernier, certaines provenaient du besoin d'un défi personnel à relever comme dans l'extrait qui suit.

« J'ai une bonne équipe, et je n'ai jamais couru après la note, mais des fois, j'aimerais savoir ce que je vaudrais. Quand tu montres ton bulletin, ce n'est pas le bulletin d'une équipe... la note inscrite ne représentera pas ce qu'on mérite... » (8-4)

Comme on peut le constater, cette étudiante souhaitait être évaluée à sa juste valeur comme personne; il lui semblait que le travail d'équipe ne rendait pas justice de sa performance aussi adéquatement que peut le faire un travail individuel. Elle souhaitait pouvoir se mesurer à elle-même afin de mieux cerner ce qu'elle valait.

Parmi d'autres motifs invoqués pour ne pas apprécier le travail en équipe -- comme il fallait s'y attendre -- le manque de temps et les problèmes de synchronisation des agendas ou des horaires de chacun étaient fréquemment cités.

« Moi j'ai huit cours, les autres en ont presque pas (...) j'ai un agenda très chargé, je fais du sport, en plus, je travaille... Les travaux d'équipe c'est peut-être plus difficile à faire que les travaux individuels, il faut que tout le monde soit disponible en même temps, tandis que les travaux individuels, c'est moins compliqué. » (9-4,5)

D'autres raisons étaient souvent mentionnées : le prévisible problème des équipiers qui ne foutent rien et qui ne donnent pas leur plein rendement, la mauvaise qualité du travail fourni produisant des travaux manquant de fini ou malpropres... On souhaitait des équipiers engagés et efficaces.

« Il y en a souvent qui ne font rien, je commence à les connaître. C'est déroutant quand on prend cinq heures pour faire une heure de travail. » (1-3)

« J'aime à travailler avec n'importe qui, à la condition qu'elle soit travaillante, qu'elle respecte l'échéancier et qu'elle présente quelque chose de propre (...). Ce que je recherche, c'est une personne travaillante et qui s'engage. » (205,1)

« (Il faut que) le travail se fasse d'une façon efficace. (Il faut aussi) compter sur la disponibilité de chacun lorsqu'on décide d'une réunion et que chacun effectue sa partie de travail pour que nous puissions avancer. Donc, avoir une bonne participation du groupe. Le danger est

que lorsqu'on devient trop ami(e), dans les réunions, on parle plus d'autres choses que le sujet du travail ou on s'absente des réunions faute de temps, on doit continuer le travail avec un membre manquant. » (12-2)

Parmi les motifs qui engendrent des réticences envers le travail en équipe, on trouvait également les difficultés liées au processus de la prise de décisions, de la négociation nécessaire pour tenter d'arriver à des consensus sur la façon de réaliser la tâche et des compromis que cela exige. Ces embûches semblaient lourdes à porter et en rebutaient plus d'un.

« (...) En équipe, plus on est de monde pour travailler en équipe, plus c'est difficile de prendre des décisions, parce qu'on a tellement d'idées qu'un moment donné un a une idée et pour lui c'est la meilleure, c'est elle, c'est cette idée-là, pour un autre, c'en est une autre, c'est de faire un consensus avec ça. » (6A-6)

« (...) il faut faire des compromis, toujours des compromis. Il faut négocier et toujours négocier. » (205,2)

Malgré les difficultés que pose le travail en équipe, la plupart des étudiants demeuraient persuadés des avantages qu'il devrait normalement comporter lorsqu'il est effectué correctement. On juge qu'il est plus riche, plus complet et qu'il permet de couvrir davantage de terrain que le travail individuel. Il permet aussi un soutien mutuel, ce qui peut rendre le déroulement de l'activité plus intéressante au bout du compte.

« Je crois que le travail est meilleur en équipe, plus approfondi parce que les points de vue sont différents. » (14-1)

« Parfois, cela (le travail) ne se fait pas tout seul. Il y a tellement de matière, c'est tellement gros, il y a tellement de choses à voir, tu ne peux pas faire ça tout seul. Il faut que ce soit en équipe si tu veux avoir un bon résultat. En équipe, tu partages l'information, ton travail. » (9-5)

« En équipe c'est beaucoup d'heures. Mais c'est plus intéressant. Cela avance plus vite. Chacun fait des recherches. On met cela en commun. Je préfère travailler en équipe.(...) Peut-être qu'il vaut mieux être quatre heures en équipe et que c'est intéressant que trois heures seul et d'être éccœuré quand on finit. » (10-2)

« Parce qu'il est plus complet. Tu es quatre têtes plutôt que une. Tu travailles pour le même problème. Tu vas chercher des références un peu partout. Sauf, que tu apprends moins parce que tu te divises les parties à lire et à approfondir, ni lire le travail au complet. » (12-13)

Les avantages et les inconvénients ne sont pas toujours faciles à départager par les étudiants ; le fait de devoir se coordonner avec d'autres engendre des pertes de temps et c'est le facteur temps qui souvent fait pencher la balance du côté d'une évaluation plutôt négative que positive, rendant le travail d'équipe moins attrayant que le travail individuel.

« Juste le fait de dire qu'il faut qu'on se rencontre, cela alourdit, parce que si on a à le faire seule, c'est plus vite. (...) Moi, j'aime mieux individuellement.(...) Planifier les rencontres et tout le reste (...) Par exemple, partir de la maison et se rendre ici, c'est quinze minutes perdues. » (3-13,14)

Et même lorsque l'enseignant prévoit du temps de classe pour faciliter la réalisation du travail d'équipe, l'on demeure sceptique devant la façon dont ce temps sera utilisé pour effectuer la tâche.

« Je serais curieuse de savoir qui va se rencontrer pendant les trois heures (données en classe). Moi, ces trois heures-là, individuellement, je les prendrais pour le faire mon travail. En équipe, c'est pas pareil. Les trois heures n'ont pas la même signification. » (3-14)

En somme, la représentation que les étudiants se font du travail en équipe est teintée d'ambivalence tout en demeurant plus souvent négative que positive. Cependant, ils sont conscients que c'est une habileté essentielle qu'ils se doivent d'acquérir. Ils perçoivent plus ou moins clairement qu'ils n'auront pas le choix sur le marché du travail comme ailleurs de composer avec d'autres personnes -- généralement des collègues que l'on ne choisit pas -- pour atteindre les objectifs de l'organisation et accomplir les activités prescrites.

« Plus tard, ce n'est pas moi qui vais choisir la place où je vais travailler, je peux travailler avec n'importe qui et il faut apprendre à bien le faire. Nous, on est poussé à chaque année à avoir une bonne interaction, que tout le monde soit intégré au groupe, on est habitué à travailler de cette façon. Plus tard, dans la police, on ne choisira pas la personne avec qui on va travailler. Les stages le démontrent. » (4-3)

3.1.2 Le mode de constitution des équipes : un processus qui change la face de la classe

Comme on peut le constater, la perspective de travailler en équipe ne suscite pas automatiquement de l'enthousiasme chez les étudiants. Ils doivent souvent, bien malgré eux, le faire; suite au constat de ce manque de motivation de certains d'entre eux, il est apparu pertinent de déterminer comment ils procèdent pour choisir leurs équipiers lorsqu'un professeur leur demande de faire un travail en équipe. Comme les sessions d'études antérieures avaient contribué

à mettre en place des équipes stables dans ce groupe, il semblait important de tenter de comprendre le processus de stabilisation de ces équipes. Comme mentionné précédemment, une équipe stable se compose d'étudiants qui préfèrent travailler avec les mêmes personnes lorsqu'ils en ont le choix.

C'est par essais et erreurs que les équipes semblent le plus souvent se former et se stabiliser. Au départ, comme ils ne se connaissent pas, ils expérimentent avec des personnes choisies au hasard. Au bout d'un certain temps, ils en viennent à connaître leurs compagnons de classe et à développer des affinités avec certains.

« La première année on travaille avec des gens que l'on ne connaît pas. En travaillant avec beaucoup de gens on apprend à les connaître et on développe des affinités. On sait comment la personne va réagir, comment elle va travailler, ce qu'elle va pouvoir t'apporter. » (13-5)

La complémentarité perçue dans leurs habiletés et dans leurs « styles » respectifs de même que les affinités personnelles qui se développent avec le temps, suite à la série d'essais effectués avec différents équipiers, constituent des éléments-clés du processus. On a conscience que chacun peut faire montre d'une habileté qui contribuera à renforcer l'équipe et qui favorisera une entraide plus grande. Voici un point de vue qui résume bien cette perception.

« (...) On cherche tous (...) dans une équipe (des éléments) de complémentarité pour faire quelque chose de meilleur - Au niveau du français, je ne suis pas très bon, je peux compter sur Ray¹² pour compléter mon français. Joe et Tony, au niveau de l'ordinateur, peuvent m'aider et moi au niveau du contenu, je peux les aider. On s'apporte tous quelque chose mutuellement. C'est à ce niveau-là, quand on se connaît, quand on entre dans les travaux d'équipe, instinctivement, on sait qu'on se met ensemble et on sait qu'on n'a pas peur de travailler. (...) Ce sont souvent des gens qui se rapprochent le plus de mes perceptions et de mes valeurs, des gens qui me ressemblent. (...) C'est une des raisons pour laquelle je travaille avec eux. Aussi, le fait qu'on se rencontre en dehors du cadre scolaire, je suppose que j'ai une multitude d'affinités avec eux, on s'endure... » (13-5 et 8)

Les critères de sélection d'équipiers s'appuient sur la perception qu'on a de l'autre au plan de sa manière de travailler et de son rendement mais ils tiennent également compte des affinités personnelles qu'ils se reconnaissent. Ils finissent même par nouer des amitiés qui se poursuivent en dehors du cadre scolaire. La qualité des relations interpersonnelles qu'ils développent constitue

¹² Afin de préserver la confidentialité, les noms utilisés dans ce rapport sont fictifs.

un critère important de stabilisation des équipes. Les liens d'amitié et de confiance réduisent les sources de tensions, facilitent l'adaptation et rendent le travail efficace, plaisant, voire amusant pour certains. L'amitié qui se développe cimente la cohésion de l'équipe.

« Il y a quatre gars avec qui je suis habitué de travailler et il y a des filles qui travaillent toujours ensemble... Les relations interpersonnelles entre les personnes font que je me place avec eux (...) c'est parce que je m'entends bien avec eux. Cela évite bien des conflits. Une équipe décousue, ce n'est pas aussi efficace. C'est certain qu'il faut se brasser quelquefois, s'adapter. Moi, j'ai une certaine facilité à m'adapter avec différentes personnes, c'est plus facile. » (14-2)

« Depuis la première session qu'on est ensemble. On est tous du même style. (...) On travaille quand c'est le temps de travailler. On aime aussi à se détendre, à faire des jokes. On n'est pas le style à se faire remarquer dans la classe. Entre nous autres, on s'amuse. (...) On fait plusieurs activités ensemble. On va se voir cet été. » (10-3)"

Parfois, ils se sont rencontrés dans des circonstances fortuites puis ont choisi de travailler ensemble ; ils en sont venus ainsi à former une équipe fondée sur cette amitié naissante qui se confirmera à travers les activités et travaux scolaires qu'ils réaliseront par la suite. Pour certains, la qualité du travail qu'ils croient pouvoir fournir et le fait qu'ils s'entendaient bien dans d'autres circonstances les a incités à former une équipe stable et à oeuvrer ensemble lorsqu'ils en ont l'occasion.

« On travaille bien ensemble et en plus, le fait qu'on ait une bonne dynamique fait qu'on travaille encore mieux. Le fait d'être cinq personnes qui travaillent bien ensemble n'est pas suffisant pour travailler en équipe. Nous étions amies avant, et on s'est rendu compte qu'on travaillait bien en équipe. » (3-4)

« C'est arrivé comme ça. On se connaissait un peu. On se cherchait une équipe. Il était seul et j'étais seul. On s'est mis ensemble. Je ne connaissais pas personne quand je me suis mis dans le groupe. Il y en a qui sont tombés dans une équipe et sont devenus super chum et ce, depuis le début de l'année. » (2-2)

La sélection d'équipiers s'effectue aussi à partir de l'évaluation que l'on fait de la compatibilité et de la complémentarité des individus dans l'équipe. Les diverses expériences de travail effectuées au cours des premières sessions avaient conduit à une classification des individus en termes de compatibilité et de performance. C'est ainsi que la réputation des personnes se construit au fil des sessions et fournit les critères avec lesquels on retiendra un équipier potentiel.

« Le travail d'Ariane, c'est toujours correct. Tu sais, on est ensemble depuis deux ans, je sais qu'elle travaille fort, je la connais. Pour d'autres, on sait à l'avance que cette personne ne fournit pas d'effort, ils ne prennent rien au sérieux, on les connaît. » (3-4)

Ce processus d'étiquetage des individus comporte des effets négatifs en faisant en sorte que des étudiants jugés moins performants ou peu compatibles au plan interpersonnel risquent de se voir marginaliser. En fait, ces marginaux finissent même par devoir se regrouper ensemble. À l'intérieur de chacune des équipes, des liens positifs de respect et d'amitié se tissent mais dans l'ensemble de la classe, les interrelations qui se construisent ne sont pas nécessairement aussi positives...

3.1.3 Les « castes » et les exclus

Le processus de constitution d'équipes stables qui s'était déroulé au cours des sessions précédentes avait généré des constellations de personnes qui s'appréciaient mutuellement et qui étaient capables de fonctionner ensemble adéquatement. Cependant, les équipes ainsi stabilisées semblaient être devenues imperméables les unes aux autres. De prime abord, comme enseignante, il était facile d'observer de la résistance lorsque la situation d'apprentissage forçait certains individus à travailler avec des collègues de classe non choisis.¹³ Cette forme de rigidité au plan des relations entre les individus et les équipes faisait vaguement penser à une sorte de système de castes. La mobilité d'un sous-groupe à l'autre était devenue ardue et, comme nous le verrons, était jugée non désirable par les étudiants. Cette réticence à devoir transférer d'équipe donnait l'image d'un système où chacun doit demeurer dans son groupe social, un peu comme dans celui des castes.

Cette analogie avec les castes devenait encore plus pertinente lorsque l'on considérait le phénomène des individus marginalisés. La présence de ces individus qui avaient de la difficulté à trouver des équipiers, qui se retrouvaient parfois rejetés par tout le groupe, concouraient à rigidifier et à figer le système de relations entre les équipes. Ces « rejets », comme les appellent parfois les jeunes, évoquent la figure des intouchables, des « outcast » qui dans le système de castes de l'Inde, ne peuvent changer leur condition sociale et forment les sans-statut à l'écart dans la communauté. Le processus de catégorisation des étudiants qui avait amené les équipes à se refermer sur elles-mêmes -- évitant de facto de devoir collaborer avec d'autres collègues perçus comme non compatibles -- rendait difficile de recomposer différemment les sous-groupes et reflétait l'image d'un système devenu « hyper stable », voire rigide.

¹³ L'apprentissage collaboratif engendre régulièrement des situations qui forcent les individus à travailler avec des personnes non choisies, ce qui agit directement sur les interrelations dans la classe. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

À ce stade de la vie de ce groupe, il était devenu ardu de « remixer » les équipes; pour faire changer leur composition, il fallait que le professeur parvienne à casser les équipes d'une manière quelconque. Voyons d'abord la nature des « castes » qui semblaient structurer et organiser la vie de ce groupe-classe.

3.1.4 Les équipes Alpha, Bêta, Epsilon...¹⁴

Le processus d'étiquetage des étudiants avait donné lieu à une forme particulière de hiérarchie dans cette classe. Cette hiérarchie ne se fondait pas nécessairement sur les habiletés intellectuelles des individus mais davantage sur leur capacité d'intégration à un groupe restreint ou encore, dans certains cas, à se faire accepter par l'ensemble de la classe. Le leadership et l'influence exercés sur le groupe affectaient également cette catégorisation. De prime abord, en observant la classe et en établissant des liens entre le fonctionnement observé lors des différentes activités proposées et la qualité des travaux produits par chacune des équipes, la structure du groupe-classe qui se dégageait semblait avoir les caractéristiques suivantes.

En haut de la hiérarchie, deux équipes très fortes, identifiées comme les équipes « Alpha », se démarquaient par la qualité des travaux et par l'ascendant que certains membres de ces deux sous-groupes exerçaient sur l'ensemble de la classe. Notamment, l'on retrouvait dans celles-ci les deux présidents de classe élus en première et en deuxième année (un dans chacune des équipes). L'une d'elles, l'équipe Alpha 1 (A1)¹⁵, était mixte (une seule fille). L'autre, nommée Alpha 2 (A2), était entièrement composée de garçons et exerçait un ascendant sur le groupe (La question de la mixité des équipes sera traitée dans la section suivante). Trois autres équipes présentaient également de bons résultats scolaires tout en ayant cependant moins d'influence sur la vie de l'ensemble de la classe; elles ont été nommées « Bêta ». L'une d'elles, composée exclusivement de filles, a été désignée comme « BF ». La seconde, mixte celle-là (une seule fille), a été surnommée « BM ». La troisième, baptisée « BG », était composée uniquement de garçons qui, de toute évidence, présentaient un bon niveau de connivence et de plaisir à travailler ensemble. Une autre équipe mixte, de force moyenne, a été nommée Epsilon « E ». Elle se tenait généralement quelque peu en retrait des autres et semblait peu à l'aise dans la classe. Une dernière équipe, regroupant les marginaux de la classe a été appelée Intouchable « I » et comptait deux individus présentant des résultats scolaires nettement plus faibles que le reste de la classe.

¹⁴ L'analogie avec les classes sociales imaginées par Aldous Huxley semblait appropriée puisque, dans son « meilleur des mondes », il place le lecteur devant une sorte de système de castes.

¹⁵ Les codes A1, A2, BF, BM, E et I seront utilisés pour identifier les équipes, afin de ne pas les stigmatiser injustement et les assimiler inutilement à des classes sociales.

En résumé, sept équipes : les équipes dominantes « A1 » et « A2 »; les équipes intermédiaires « BF » « BM » et « BG »; l'équipe « E » et l'équipe des marginaux « I ». Il faut noter que les étudiants en Techniques policières doivent présenter un bon dossier scolaire pour être admis dans ce programme, ce qui fait que l'on y retrouve moins d'étudiants faibles que dans la plupart des autres programmes. Cette caractéristique fait en sorte qu'en définitive, la performance scolaire des équipes, sauf pour les équipes Alpha, est relativement secondaire dans cette classification puisque la quasi totalité de ces étudiants étaient capables de poursuivre sans difficultés de réussite des études post-secondaires. Chacune des équipes était donc apte à réaliser des travaux de grande qualité.

La fermeture des équipes les unes envers les autres, la cristallisation des relations entre les équipes pour des raisons alors plus ou moins claires, l'exclusion de certains individus -- parfois nettement stigmatisés -- avaient engendré une dynamique de groupe plutôt difficile, qui aurait posé problème à tout enseignant. Au-delà de l'évidente sécurité apportée par le fait de travailler dans le cadre d'une équipe stable, pourquoi les équipes s'étaient-elles fermées comme des huîtres? Cette interrogation a mené à une identification de quelques-uns des facteurs qui avaient engendré des relations entre sous-groupes aussi tendues et rigides.

L'équipe A1 s'était formée et cimentée, comme les autres, sur la base des affinités que se reconnaissaient les membres du groupe et suite aux succès rencontrés dans leurs travaux d'équipe.

*« Depuis un an et demie, (...) que moi, Margot, Gaston et Antoine, on a remarqué qu'on voulait travailler, qu'on avait de bonnes gueules. On est des gens qui ne se laissent pas marcher sur les pieds. On a de l'ambition. Aussi par la disponibilité. Aussi par l'association étudiante provinciale. Je pense que cette équipe s'est formée par notre caractère. Je savais qu'ils travaillaient très bien. Ils avaient le même caractère que moi. Ils veulent. Je n'ai pas de temps à perdre, on se fixe des réunions et des échéances. On est présent et on travaille. On se divise les tâches. (...) On est quatre qui sont des leaders. On se complète très bien.»
(7-4)*

Cette équipe formée d'individus ambitieux appréciait l'engagement et la qualité du travail de chacun de ses membres, l'efficacité, le sens de l'effort et de l'organisation, la capacité de planifier et de contrôler l'exécution du travail... frôlant parfois l'obsession...

« J'aime ça contrôler, j'aime ça savoir où je m'en vais. Je suis très « point par point ». Je suis sur plusieurs comités. Les choses doivent être ordonnées - dans l'ordre. C'est pareil pour mon travail d'équipe.»

Tout le monde le sait. Mon horaire est planifié et j'aime cela. J'ai peur de l'imprévu. Je l'ai vécu dans un de mes stages. Heureusement que je suis capable de me structurer et me virer de bord vite. Je suis un maniaque de la sécurité. Partout. » (7-5)

Comme pour les autres équipes, c'était le sentiment de se ressembler qui avait cimenté leur association. Pourtant, cette équipe contente d'elle-même, motivée et renforcée par d'excellents résultats scolaires, était devenue très mal considérée du reste de la classe. Elle avait subi une évaluation négative de la part de leurs collègues qui se fondait sur une perception partagée au sujet de leur attitude fort chatouilleuse lorsqu'il était question de la notation des travaux. Ils avaient été jugés comme étant des « têteux de profs » et des « hyper compétitifs », ce qui avait généré énormément de tensions et avait amené plusieurs à déprécier les membres de cette équipe.

L'autre facteur qui avait contribué à refermer l'équipe sur elle-même fut une activité de fin de semaine nommée SMÉAC¹⁶ où l'équipe A1 avait été élue pour diriger toute cette opération. La manière dont cette équipe avait exercé son leadership lors de cette fin de semaine d'opérations sur le terrain a contribué à cristalliser la situation. Une personne en particulier avait été critiquée très fortement suite à cet événement sans toutefois être rejetée au sein de l'équipe A1. Celle-ci l'avait soutenue malgré les nombreuses critiques dont elle fut la cible. Toute la classe avait cependant été perturbée par les tensions suscitées par le SMÉAC en détériorant un climat général déjà tendu¹⁷.

« Les groupes sont refermés (...) Je ne voudrais pas travailler avec Margot et compagnie (...) parce qu'ils travaillent pour avoir une grosse note. Trop de Leaders et je me sentirais à part. » (5-3)

« Regarde juste Margot, beaucoup ont de la misère avec elle parce qu'on dirait qu'elle se pense supérieure à tout le monde. Ses jugements ne sont pas toujours appropriés. Ça choque certains. » (6-3)

« On avait fait des rapports au SMÉAC et j'avais corrigé le français dans le rapport de Margot et je lui ai dit qu'elle avait à peu près 140 fautes dans 40 pages. Elle m'a gueulé après. Elle ne me croyait pas et disait que c'était une erreur. Elle s'est défoulée sur moi... À la remise du rapport final de Margot, c'était marqué correction du français Margot (...) Je me suis dit, ce n'est pas elle qui l'a corrigé et j'en avais discuté avec Hélène. (...) Elle voulait ses points. » (12-10)

¹⁶ Situation Mission Exécution Administration Communication Contrôle (SMÉAC) opération terrain de grande envergure pour assurer la sécurité d'un grand événement.

¹⁷ Le climat de concurrence régnant dans les deux groupes sera traité à la section....

« Eux, ils sont toujours ensemble. (...). C'est à eux le groupe des six. Ils ont eu une bonne dynamique, ils ont bien travaillé ensemble j'imagine, alors ils sont toujours ensemble. Même depuis ce temps-là (le SMÉAC) je ne parle presque plus avec Félix et Antoine, c'est bizarre. » (3-11)

L'équipe A1, et particulièrement Margot, avait donc subi critiques et ressentiments de la part des autres étudiants de la classe et s'était refermée sur elle-même dans une sorte de catégorie à part. Comme le mentionne ci-dessus le dernier intervenant, cette fin de semaine l'avait même amené à couper les liens avec deux des membres de cette équipe avec qui il avait coutume d'avoir des contacts. Cette fin de semaine avait donc eu comme impact d'isoler l'équipe A1.

Par contre, l'équipe A2 ne faisait pas l'objet de critiques particulières de la part du reste du groupe. Elle avait conservé de bonnes relations avec l'ensemble de la classe, incluant l'équipe A1. Le président de la classe, membre de l'équipe A2, se joignait parfois à l'équipe A1 pour certaines activités. Il y avait donc parfois deux autres personnes qui s'étaient ajoutées à l'équipe A1, d'où le surnom de « bande des six » attribué à l'équipe A1 élargie.

En ce qui concerne les équipes Bêta et Epsilon, une certaine mobilité entre les équipes demeurait cependant possible, mais était perçue comme non souhaitable. La mobilité tolérée se fondait sur la perception de la compatibilité avec les personnes concernées. En ce qui a trait à l'équipe BF, composée exclusivement de filles, nous verrons dans la section suivante pourquoi cette équipe s'était également refermée sur elle-même. Les trois équipes Bêta travaillaient bien et présentaient des résultats scolaires fort respectables mais toutes trois, tout comme l'équipe « E » préféraient éviter de travailler avec les équipes jugées trop performantes ou pas assez... choisissant la stabilité et le connu.

« Quand je suis habitué de travailler avec une équipe, j'aime cela travailler avec. Changer... Je ne connais pas la personne, je ne suis pas habitué avec eux. Je ne trouve pas cela évident. Je suis toujours avec Rick et ma gang. Quand je dois (travailler) avec d'autre (...) la façon dont il parle, des niaiseries, il en a pas mal. Je ne suis pas habitué de travailler avec ça. Des fois, je trouve ça dur. » (11-2)

L'équipe « BG » fonctionnait davantage sur le mode de la relation agréable et du leadership partagé. L'habitude apporte aussi une certaine sécurité qui permet d'aborder la tâche plus sereinement. Le changement n'est pas perçu positivement, ce qui contribue à stabiliser l'équipe. Encore une fois, l'équipe A1 était jugée par ces derniers comme trop perfectionniste, ce qui rendait leur fonctionnement peu attrayant à leurs yeux. Il leur semblait nettement préférable de travailler dans un climat de détente, moins compétitif.

« Cool sur le climat. On travaille, on travaille. Pour se détendre un peu une petite joke, ensuite on est prêt à travailler. On est très bien ensemble. Si jamais on perd les pédales, il y a toujours quelqu'un dans groupe qui nous ramène à la réalité (...) J'accepterais de travailler avec d'autres équipes. Mais je trouverais dommage, avec mon équipe, ça va bien. Certaines équipes se rendent malades pour la note. Tu fais un travail, tu fais de ton mieux. Certaines personnes sont trop perfectionnistes. On veut peut-être avoir la meilleure note de classe mais avec des limites, à mon avis. » (10-2,4)

Le fait de se sentir confortable entre eux les incitait à demeurer au sein de leur équipe. La stabilité apporte un sentiment de sécurité et réduit très certainement le risque de conflits. Nous reviendrons ultérieurement sur des stratégies de résolution de conflits empruntées par les équipes et par l'ensemble de cette classe.

L'équipe « E » était formée d'individus présentant des difficultés d'intégration plus ou moins importantes. C'était le cas en particulier d'une étudiante qui avait subi dans la classe énormément de pressions qui s'étaient traduites par des taquineries parfois désobligeantes... mais elle demeurait consciente du phénomène et semblait avoir appris à composer avec ces sarcasmes.

« J'ai subi pas mal de taquineries par le groupe (...) Partout où je passe, c'est comme ça.(...) Parfois, je fais des farces mais pas avec tout le monde. J'arrive de la Beauce et mon accent n'aide pas. La première année, c'était l'enfer. Au début, je me choquais mais maintenant je ris avec eux. Il y en a en classe qui font des « jokes » méchantes. » (5-5)

Mis à part les taquineries subies par cette fille, l'équipe des « E » adoptait plutôt un « profil bas », un peu en retrait de la dynamique de l'ensemble de la classe. Les membres étaient cependant conscients des difficultés de fonctionnement de la classe et des conflits entre certaines personnes.

« Les conflits dans le groupe ... je ne m'en mêle pas. Je parle à tout le monde. Dans la classe, il y a juste Jasmine avec qui je parle davantage. Ils (les autres) s'arrangent avec leurs troubles. (...) Le problème est vraiment entre des personnes (...) Si on les forçait à travailler ensemble ... J'en ai deux dans la tête et il ne faudrait pas qu'ils travaillent ensemble. (s'il fallait que moi je travaille avec certaines personnes...) Je mangerais mes bas... mais je ne le laisserais pas paraître. » (5-4)

Enfin, l'équipe « I » était formée essentiellement de personnes qui avaient été marginalisées par le reste du groupe pour diverses raisons. Les étudiants étiquetés comme « équipier à problèmes » finissent souvent par devoir se regrouper entre eux. Ce processus d'exclusion est fréquent dans la vie des groupes stables ; les personnes qui se retrouvent dans cette situation deviennent isolées

ou regroupées dans une équipe hétéroclite. Ce qui les unissait, c'était le fait de ne pas avoir réussi à s'intégrer dans une autre équipe ou pire, de s'être vus stigmatisés par presque toute la classe. La réputation attribuée à certains suscitait certes des inquiétudes puisque le travail exigé devait s'accomplir en équipe, mais ils n'avaient pas eu d'autre possibilité que de se regrouper avec d'autres personnes isolées; ces laissés-pour-compte devaient alors faire le compromis de se regrouper ensemble, un peu en désespoir de cause.

« Philippe, André et Marcel étaient seuls. Avec Marcel, j'avais une certaine crainte à cause des rumeurs et ça bien été. Moi, pourvu qu'ils remettent leurs travaux à temps. » (6-2,3)

Trois des quatre personnes formant cette équipe présentaient le genre de problèmes fréquemment mentionnés pour étiqueter un étudiant comme un mauvais équipier. Un premier est l'incapacité à déléguer et à faire confiance aux autres membres de l'équipe ; un second consiste à ne pas fournir le niveau d'efforts jugé approprié par le reste du groupe.

« J'ai peur des autres équipes. Ginette, l'année passée, j'ai travaillé avec (...) elle et d'autres. Le mercredi matin, on devait effectuer le plan de rédaction du travail. Elle est arrivée avec le document : voici, il est fait. Alors. On a critiqué un peu. Elle est partie. Elle est allée voir Pierre (le prof) pour lui dire qu'on ne travaillait pas. Pierre nous contacte et dit : vous ne travaillez pas. On est monté dans les rideaux. On se fixe une réunion pour faire le travail. On arrive le travail est tout fait. Ce n'est pas un travail d'équipe. Une autre fois, on devait aller voir des commerçants un vendredi. On arrive. Elle nous dit : ah, j'en ai rencontré six, vendredi passé, pour expliquer le projet. Les poings nous tombaient. Elle a peur de travailler en équipe, elle a peur de déléguer. »(7-5)

Ginette avait de la difficulté à déléguer et à faire confiance aux autres. Elle était devenue l'objet de jugements négatifs et ne parvenait plus à s'intégrer ailleurs. Perfectionniste et «contrôlante», elle avait cependant conscience de ce problème et croyait avoir effectué des progrès dans sa capacité à déléguer.

« Pour du travail à longue échéance, j'ai plus de difficulté à travailler avec quelqu'un avec qui j'ai une antipathie naturelle, parce que je suis une perfectionniste. A court terme, je peux m'arranger. Même quand il n'y a pas d'enjeu, quelqu'un qui travaille mal, j'ai de la difficulté.(...) J'aime voir le travail avant de le remettre. J'ai eu beaucoup d'expériences du travail mal fait. J'ai développé une certaine crainte pour les travaux d'équipe. On me reproche de ne pas déléguer. J'ai fait beaucoup d'améliorations... »(6-1)

En ce qui concerne Marcel, cet individu avait été étiqueté comme peu vaillant et peu performant, ce qui lui avait attiré les foudres de tout le groupe-classe. Les étudiants s'attendent usuellement à un partage équitable des tâches et cette règle est sanctionnée sévèrement lorsqu'elle est enfreinte. Marcel avait été ainsi étiqueté par tout le groupe et était devenu clairement stigmatisé par tous, suite à son incapacité de faire sa juste part et de produire des travaux jugés comme convenables.

« Je pense que quand c'est séparé équitablement, tout va bien. Il y en a qui sont bloqués au changement. Il y a en a qui ne voudront jamais travailler avec Marcel, c'est certain. » (4-5)

« J'avais un problème avec Marcel et il fallait qu'il le sache et le reconnaisse. On avait fait un travail d'équipe (...) et il n'a jamais vu le travail et lors des réunions, il était absent. Lui, on l'a traîné. Je ne voulais pas mettre son nom sur la page couverture... » (12-8)

En plus du problème de l'équipier qui ne fait pas sa juste part dans les travaux, de l'équipier « à traîner... », le fait de se mettre au travail « à la dernière minute » constitue un troisième motif de la perte de confiance dans la capacité à fournir un rendement adéquat. C'était le cas d'un autre membre de l'équipe « I ».

« J'ai plus de problèmes avec André parce qu'il est à la dernière minute. Et (ça fait) un travail plus long que prévu. » (6-2)

Rejeté parce que perfectionniste, contrôlant et incapable de déléguer; rejeté parce que pas assez vaillant et performant, rejeté parce que trop à la dernière minute... la réputation des individus s'était construite au sein d'un processus d'étiquetage. Les comportements jugés indésirables avaient été sanctionnés par le reste de la classe et avaient entraîné la marginalisation des « coupables »; pour parer des conflits inutiles, on évitait de travailler avec les personnes qui ne répondaient pas aux attentes et aux normes collectives.

« J'ai été conscient, en première année, que des personnes qui ont travaillé moins que d'autres ont été étiquetées. (...) Marcel, j'ai eu à travailler une fois avec et je n'aimerais pas travailler à nouveau avec lui. (...) Cependant, il n'y a pas seulement Marcel. Aussi, les personnes qui aiment travailler à la dernière minute. Tous ceux et celles qui vont au contraire de mes valeurs, faire un travail non appliqué. Plus le risque de conflit d'équipe est grand moins je vais chercher à travailler avec eux. J'ai été conscient qu'elles ont été étiquetées. » (13-5)

L'équipe « I » comptait cependant un quatrième équipier qui ne présentait aucune difficulté d'intégration. Ce personnage (nommé Philippe) jouait un rôle de rassembleur et aurait probablement pu se joindre à d'autres équipes. Il semblait accepter de travailler avec Marcel et Ginette, comme si cela était tout à fait naturel, alors que la plupart des étudiants de la classe n'auraient pas accepté de le faire, sauf s'ils y avaient été forcés. Il était conscient de l'attitude de la classe envers ces personnes exclues, mais demeurait prêt à prendre le risque de collaborer avec elles, même si cela pouvait affecter ses résultats scolaires.

« Je pense que Ginette, c'est une question de compétition. Il y a toujours une compétition en Techniques policières. Dans l'autre groupe, je pense que c'est encore pire, mais il y a toujours une compétition, qu'on le veuille ou non. Sauf que moi, personnellement, je me fous de la compétition, je fais de mon mieux et c'est tout. J'aurai les notes que j'aurai, je fais de mon mieux tout le temps. Pour certains, c'est terrible s'ils ont eu 60%, ils sont frustrés, je n'aime pas ça. (...) Marcel et Ginette (...) ce sont peut-être les deux seules personnes qui sont un peu exclues. Marcel, à cause de la première session, il essayait de s'intégrer, mais ça ne marchait pas. Il ne souriait jamais, c'était difficile... Mais cette année il a changé, alors je pense qu'il faut lui donner sa chance, il ne faut pas l'exclure pour ses comportements passés, c'est pas correct. Moi, ça ne me dérange pas de travailler avec Marcel s'il est seul. » (4-4)

Il estimait par ailleurs qu'un changement d'équipier permet d'effectuer de nouveaux apprentissages.

« Marcel, (et moi) on travaillait souvent ensemble, Ginette était près de nous, c'est une fille qui pousse beaucoup quand elle travaille et André était seul, un gars social.(...) Je sais que, dans une équipe, Ginette avait de la difficulté à déléguer dans le travail. Les personnes ne voulaient rien savoir (...) Marcel, c'est rare que vous l'avez vu sourire l'année dernière, (...) André, lui, je n'ai pas de problème avec lui (...) (J'accepte) de travailler avec n'importe qui. Même, j'aime ça. J'aime changer, la routine quoi! En changeant, on doit s'adapter à d'autres idées. (...) À travailler avec certaines personnes, on rencontre certains avantages et désavantages comme à l'intérieur de différentes équipes. Sauf qu'à changer, on apprend plus. » (4A-1)

Philippe faisait donc figure d'exception dans cette classe ; certains étudiants en étaient conscients.

« Mais il n'y en a pas gros dans la classe qui aurait été prêt à le faire (ramasser Marcel). (...) notre équipe ne l'a pas fait. Je lève mon chapeau à Philippe. Ce n'est pas parce que Marcel n'est pas intelligent, il manquait du vouloir. » (12-9)

Pour Philippe, il était important d'aider les autres; ses valeurs et ses croyances personnelles semblaient l'amener à être empathique et à faire davantage preuve de compromis.

« Le fait que les étudiants se dirigent en Techniques policières, les valeurs des personnes, comme l'honnêteté et la franchise sont bonnes pour faire avancer le travail (...) L'honnêteté, la franchise, la droiture, la politesse. Ne pas porter de jugements et faire de mon mieux. Oui (je suis croyant) et pour moi, il ne faut pas faire aux autres ce que tu ne veux pas que les autres te fassent. Pas porter de jugements trop vite et d'être emphatique. Par cette attitude, tu as moins de préjugés ». (4-5,6)

Bref, chacune des équipes avait sa propre dynamique, divers facteurs ayant amené la formation d'équipes stables. Mais la stabilisation avait permis d'éviter des tensions inutiles; cet aspect se clarifiera à la section 3.1.7.

3.1.5 La dynamique gars/filles et filles/filles

La dynamique entre les gars et les filles a aussi influencé ce phénomène de repli sur le sous-groupe effectué par la plupart des équipes. Les filles formaient moins du tiers de la classe et ce, dans les deux classes. Pourtant, lors de travaux à réaliser en équipes, il s'était formé une équipe composée uniquement de filles dans chacun des deux groupes. Qu'est-ce qui incitait des filles à faire bande à part?

Ces filles avaient choisi de travailler ensemble suite aux expériences vécues au cours de l'année antérieure. Comme dans les autres cas, c'est suite à une série d'essais et d'erreurs qu'elles ont fini par aboutir ensemble. Elles estimaient avoir été peu valorisées dans le cadre des travaux accomplis auparavant avec leurs collègues masculins. En équipe mixte, le pouvoir de décision leur échappait et elles avaient le sentiment que les gars leur laissaient peu de place, en décidant notamment du rôle qu'elles allaient tenir : alors, tant qu'à servir de dactylo ou de correctrice de textes, aussi bien travailler entre filles et donc entre égales!

« Il faut se tenir. Les gars sont pas mal "macho", on ne se le cachera pas.

- Pour eux, c'est à nous de faire le travail.

- Il y a beaucoup de gars dans notre groupe qui pensent encore que les filles n'ont pas encore leur place, par exemple lorsqu'il y a eu l'histoire de la discrimination positive, par rapport à l'engagement d'un certain nombre de filles dans la police, quelques-uns étaient révoltés.

- Moi j'ai travaillé en équipe en 1^{re} session et en 2^e avec Félix, Kevin, Gaston et Bertrand. Il n'y a pas plus "macho". Ils me disaient que j'étais gentille, ma petite Juliette, parce que je tapais les travaux, je faisais tout, on a eu une note "poche" et ils m'ont tous engueulée.

- Moi c'est la même chose, je travaillais avec David, André, Ray, Antoine et Paul. On s'est séparé le travail en deux, en psycho. Tout était bon selon eux, mais personne ne prenait le temps d'émettre des idées ou un commentaire (...) Entre eux, ils vont le faire ensemble, je vais faire une partie du travail, mais un moment donné ils se fient trop sur moi.(...) Quand il y a une fille dans l'équipe, c'est toujours elle qui fait le plus gros du travail, qui le finit. »(3-4,5)

Suite à ces expériences, les filles avaient donc choisi de former équipe et d'éviter de cette façon des tensions inutiles. Étrangement, c'est moins la qualité du travail qui avait été source de tension dans ce cas-ci que le sentiment que la tâche n'avait pas été partagée équitablement, comme dans d'autres équipes. Les filles servaient à finaliser le travail, et elles se plaignaient d'être confinées à ce rôle. Elles jugeaient aussi que certains gars amorcent le travail trop à la dernière minute... ou encore qu'on n'arrive pas à prendre collectivement des décisions.

« Ils ont de la misère à travailler en équipe. Moi, je déteste travailler à la dernière minute. Le conflit s'est fait après parce qu'ils pensaient que j'avais été me plaindre au professeur. Dans les travaux, ils se sentent inférieurs. Ils pensent que les filles travaillent mieux. La fille finalise les travaux et c'est en majorité comme ça. » (6-2)

Cependant, toutes les filles n'avaient pas automatiquement le goût de s'associer avec d'autres filles. Les conflits les plus importants dans la classe semblaient s'être produit entre quelques filles. On les attribuait à divers facteurs dont la personnalité des personnes en cause.

« La concurrence, la personnalité des individus. Surtout les filles, entre elles, il y a plein de conflits, à comparer aux gars. » (1-6)

« Margot! Elle est bien gentille à l'extérieur mais en Techniques policières, elle veut tellement être la meilleure. Elle est prête à faire des affaires pour ça, entre autre à caler les autres. Et moi, je n'aime pas ça du tout, du tout. » (8-1)

On reprochait à Margot un esprit de compétition trop marqué, ce qui lui attirait les foudres de ces consœurs ; son exclusion de certaines activités était probablement plus systématique du côté des filles que de celui de ses collègues masculins. Elle se réfugiait par conséquent dans son équipe

qui, de toute manière, partageait les mêmes valeurs qu'elle. Par exemple, les gars semblaient lui pardonner plus facilement le fait de prendre beaucoup de place dans les cours.

« En remarquant des personnes dans la classe lors d'un oral, on voit qu'elles ne sont pas juste fatiguées mais que la personne qui parle les stresse. Moi, je prends ça avec un grain de sel. Comme quand Margot pose trop de questions, moi, ça ne me dérange pas - souvent ses questions, je les trouve intéressantes - mais je vois que d'autres pompent par en dedans. On dirait qu'il y a un gros conflit surtout entre les filles et elle. Elle se tient plus avec les gars. Avec certaines filles, ça va pas. » (10-5)

Comme nous l'avons vu précédemment, les reproches d'« hyper-compétitivité » à l'endroit de Margot visaient également toute l'équipe A1, consolidant par un choc en retour la cohésion de cette équipe. Cependant, c'est Margot qui, tout comme Marcel de l'équipe des « I », suscitait les réactions les plus marquées aboutissant à des formes manifestes d'exclusion.

« La compétition est là et il faut vivre avec. Quand tu donnes ton maximum et on ne peut t'en demander plus. Si je prends l'exemple de Margot. Les filles font des «party» mais Margot n'est pas invitée. Tout le monde le sait sauf elle. » (12-16)

Il n'y a pas qu'au plan des relations des gars avec les étudiantes que le bât blessait. Les professeurs féminins semblaient, elles aussi, avoir maille à partir avec ces classes et certains étudiants l'exprimaient ouvertement.

« C'est comme ça pour Mylène, c'est parce que vous êtes des femmes, parce qu'on en a des femmes en T.P., il y a Suzanne, Magali. Je ne sais pas c'est quoi le "hic", il y a des profs qui, je le sais, ne veulent pas avoir de T.P., et je les comprends, parce que je sais que moi être en avant et ne pas me faire écouter, je suis pas capable. Et ça c'est le premier contact qu'on a avec le prof qui détermine la suite. Les premiers contacts qu'on a eus avec les professeurs en T.P. ont été très clairs : on peut placoter, on peut rire, mais on travaille. Le premier contact qu'on a eu avec Claire par exemple, il y avait déjà des gens qui parlaient à travers la classe. » (6A-8)

On peut penser qu'une forme de sexisme latent existe dans ce programme. Les filles apprennent à composer avec les réserves ou doléances exprimées plus ou moins clairement par certains garçons devant leur venue dans la profession ; cependant, elles apprennent à se défendre, à faire leur place ou à ne pas faire vague à ce sujet.

« Jokes » sexistes en TP, on apprend à vivre avec ça. Les filles sont en minorité. Ça ne nous tente pas de répliquer. On les laisse faire. » (5-5)

Les filles ressentent encore quelques malaises dans cette profession en voie de transformation mais il y a lieu de croire que les appréhensions devant la perspective d'une féminisation de la profession se résorberont avec le temps.

3.1.6 La compétition : « un climat de couteau dans le dos »¹⁸

De cette classe se dégagait nettement un climat de compétition important. Cet aspect de la vie de groupe affectait significativement sa dynamique et la qualité de vie qui l'imprégnait. Comme professeur, ce groupe avait été difficile d'approche dès les premières rencontres. Dans un cours de sociologie, c'était encore plus ardu puisque l'on devait enseigner une matière peu prisée, qui subit un peu la même dépréciation que les cours de philosophie, dont on ne voit pas d'utilité immédiate. En fait, les deux groupes étaient fort déplaisants et celui qui avait été sélectionné pour mener plus directement l'enquête s'avérait le plus clément des deux... À force de discuter avec les étudiants, il devenait de plus en plus clair que l'une des explications importantes au côté rébarbatif de ces groupes était attribuable à l'esprit de compétition qui y régnait. Dans ce contexte, il devenait incontournable de porter une attention particulière à ce phénomène puisqu'il affectait inévitablement les conditions dans lesquelles se déroulaient, et le cours, et la présente recherche, et toute la formation de ces individus. Pourquoi ce désir de performer à tout prix?

La première explication à ce phénomène est directement reliée au désir des étudiants d'accéder à la profession et d'entrer rapidement à l'École nationale de police après l'obtention du D.E.C. Pourtant, les critères d'admission à Nicolet sont multiples, la performance dans les cours ne constituant qu'un aspect de la sélection effectuée. Cet état de vive compétition en laissait plus d'un perplexe; ce climat, jugé épouvantable par d'aucuns, était attribué au désir de maintenir un très bon dossier scolaire pour faire partie des premières cohortes admises. Cette caractéristique de la performance individuelle était perçue comme une manière d'être au quotidien.

« La concurrence joue beaucoup. Dans la classe, c'est épouvantable. Qui seraient les plus forts dans tous les cours. C'est peut-être pour cela que la confiance n'existe pas. Nicolet est au bout. C'est sûr qu'on est dans un programme où la concurrence est très forte. » (6-4)

« Quand tu arrives en TP, on te juge (...) Je ne comprends pas. On est presque sûr d'entrer à Nicolet. Si, ce n'est pas au premier tour, ce sera au deuxième. Tout le monde sait cela. Les étudiants qui vont en TP sont

¹⁸ Tiré de l'entrevue 202-2

déjà compétitifs, tant au niveau physique qu'intellectuel. Par exemple, on va avoir le trophée du cinq km, c'est pareil que si tu jetais un os et le premier qui l'attrape... C'est inné dans la plupart des personnes. Dès la première session, je l'ai remarqué. La compétition, c'est moins important pour certains. C'est comme un regroupement de plusieurs personnes qui aiment la compétition. Pour eux, un petit but, une petite compétition. »(2-5,6)

En général, ils avaient dû trimer dur pour parvenir à se faire admettre dans ce programme collégial ; les efforts investis les amènent à poursuivre dans la même ligne de conduite, à vouloir faire leur place, et pas n'importe laquelle, une place dont ils seront fiers et qu'ils auront méritée à force d'engagement personnel, en se défonçant sur tous les plans.

« Je n'attends pas après les autres pour faire ma technique. J'ai attendu trois ans, j'ai fait trois demandes et ils m'ont toujours dit : tu as les résultats mais il a trop de monde. Je trouvais cela pénible. Je me disais quand je serai accepté, je le ferai pour moi, je me défoncerai pour moi. Ça me donne rien de comparer juste mes notes à celles des autres. Je pense que, si ce n'est pas mes notes qui battent une personne, ce sera mon implication, mes résultats physiques. (...) Tout compte : 30% pour la côte R - la moyenne par rapport en Techniques policières, test psychométrie, test de français du ministère, etc. (7-3,4)

Évidemment, ce climat de compétition pourrait être sain dans certaines circonstances. Dans le présent cas, les principaux intéressés dans les deux groupes s'en plaignaient et étaient très conscients du climat malsain à couteaux tirés qui en résultait.

« Du monde qui s'évite (...) Plutôt hypocrite (...) un climat de couteau dans le dos (...) un climat de compétition. » (202-2)

C'est le désir d'une évaluation correcte et de l'obtention d'une note supérieure pour les travaux qui semblait l'enjeu fondamental. On souhaitait se démarquer par de bons résultats. Pour ce faire, on était prêt à faire le nécessaire, incluant l'action de dénigrer les autres étudiants ou de négocier le résultat de chaque notation effectuée par les professeurs.

« C'est malsain mais par contre ça nous pousse à performer. Malsain à cause des notes, c'est important (...) pour devenir policier. Malsain, nous, on y ira jamais caler notre équipe, mais j'ai vu que dans d'autres équipes, ils se manquaient de respect (...) où ils se comparent. J'ai eu conscience que la personne s'est comparée à une autre parce qu'elle savait qu'elle avait effectué plus d'efforts que l'autre. C'est une comparaison et non une façon de caler l'autre, de se sentir supérieure à

l'autre. (...) C'est quelque chose qui va se répéter dans notre métier. Là, c'est des «têteux» de profs, dans le métier, ce sera des «têteux» de boss. Notre groupe forme une société, on marche comme les autres.» (13-15)

Certains individus donnaient le ton à cette attitude ; dans les travaux d'équipe, cela pouvait devenir une source de tension avec les autres équipiers -- comme nous l'avons vu -- mais avec les professeurs également. Ces derniers harcelaient alors le professeur afin d'obtenir des explications à la correction effectuée et peut-être parvenir à bonifier la note reçue. Ils pouvaient même s'attaquer entre eux en jugeant sur la place publique la performance de leurs collègues, peut-être dans l'espoir d'avoir gain de cause ou simplement de se faire remarquer par les professeurs.

« Gaston disait : Ça sent vraiment la concurrence. Ça prend pas grand chose pour qu'il y ait un vrai débat. À la troisième session avec Pierre (professeur) : ça niaissait beaucoup sur le 1.5 points qu'il avait décidé de donner à ceux qui avaient fait leur journal de bord. Donne - enlève - décide de noter. On a perdu notre temps pour 1.5 points. Ariane et Ginette disaient : « je veux avoir tous mes points ». Les personnes compétitives, ça n'en prend pas gros pour les allumer. » (2-6)

« L'année passée, il y du monde qui s'asseyait avec Pierre pour 1.5 points. 1.5% du bulletin. Ça duré une heure, après une heure - j'ai quitté le cours. Le professeur s'obstinait. Enfin, je lui ai dit : cela ne sert à rien de s'obstiner. Je ne le fais pas pour les points, je le fais pour apprendre. Parce que si tu es une police et t'attends toujours à être payé pour ce que tu fais ou avoir un merci pour ce que tu fais. Tu ne fais pas un bon travail. On n'a pas toujours une récompense. Margot m'a dit: t'es rien qu'un «têteux» de prof. »(7-3)

Évidemment, ce climat «pourri» rendait les relations difficiles et tendues ; il alourdissait les relations entre les étudiants et avec les professeurs. On déplorait les commérages et la division que cela engendrait, les « gangs » refermées sur elles-mêmes ... gangs qui finissaient par se détester.

« Le climat il est vraiment pourri (...) À la première session, tout le monde se parlait. À la deuxième session, les gangs étaient formés. Ça se parle dans le dos (...) La concurrence. Selon moi, j'ai ma note et c'est correct. Beaucoup vont voir la note des autres et si ce n'est pas, selon eux, correct. Ils vont voir le professeur et ça tête. Ils veulent avoir la meilleure note, ils visent l'excellence.(...) «parlage» dans le dos, hypocrisie, «têtage» de notes (...)» (204-2)

« C'est la compétition. On dirait que tout le monde cherche à se haïr. C'est «plate» mais c'est ça. Au lieu de régler ça, le monde s'est formé de groupes (gangs) et ça reste comme ça. » (201-4)

Plusieurs étudiants déplorait la situation et admettaient qu'un climat moins tendu aurait rendu leur séjour dans le programme des Techniques policières plus agréable et constructif.

« Je ne comprends pas pourquoi. Je préférerais entrer en classe dans un climat d'harmonie. » (202-2)

« C'est une compétition inutile. Pourquoi ne pas garder une ambiance amicale? Tout le monde en sortirait gagnant. Ils ont tellement peur... ils perdent leur temps à caler les autres. » (205-3)

Ce climat était certes la composante jugée la plus difficile dans la vie de ce groupe, celle dont plusieurs étudiants se seraient passés, qui a profondément troublé certains, les poussant à bout du supportable.

« Moi je hais cela la compétition entre les notes. Il y a constamment des élèves dans la classe qui pour ½ point, vont achaler le professeur. Cela me tombe sur les nerfs. Des fois, j'ai des erreurs - jamais pour un petit point - je ne suis pas capable. Cette maudite compétition, pour être meilleur que les autres et pour aller chercher plus. C'est la chose qui m'achalait le plus dans les cours. Et pour le climat, moi je sais que cela me dérange. Moi, face à ces personnes jamais je vais parler de mes notes. Si j'ai malheur de parler de mes notes, tout le monde va savoir que ses notes sont plus hautes que les miennes. C'est comme ça. Je ne suis pas capable. » (12-6)

« Moi, j'aime mieux le dire à tout le monde ce que j'en pense que d'attendre et en parler au prof par en arrière. J'ai un exemple bien précis : il y a quelqu'un qui est allé voir un prof parce qu'il chialait pour un travail, il revient dans la classe, et là c'est le charivari. Tout le groupe a été puni. - Moi, les "licheux" de prof, je ne suis pas capable. » (3-7)

Dans un tel climat, chacun cherchait à s'en tirer à sa façon, à trouver des manières personnelles de garder un équilibre affectif, de ne pas trop s'en faire et de maintenir malgré tout de bonnes relations avec tous les collègues de la classe. On dénonce la situation et on compose de son mieux, en tentant d'éviter d'entrer dans le jeu, ce qui ressemblait parfois à une mission impossible.

« (La compétition) ça fait que tu ne veux pas travailler avec quelques-uns, tu veux travailler seulement avec les meilleurs. C'est pour ça que maintenant je ne me soucie plus avec qui je vais travailler, au début, oui,

mais plus maintenant. Peu importe avec qui tu travailles, normalement tu devrais être récompensé, alors je m'arrange pour faire le mieux que je peux. (...) La note compte beaucoup. Oui beaucoup. Avant j'étais plus soucieux, mais maintenant j'essaie de ne pas penser juste à la note, parce que la peur peut avoir des conséquences négatives. Je fais de mon mieux, c'est tout.» (4-8)

« Rabaisser le monde pour se faire surestimer par les professeurs, ça m'énerve, je ne suis pas capable. Je ne sais pas comment ils font (...) Je déteste la compétition. Mon objectif avoir plus haut que la moyenne. Je me fous du résultat de l'autre. Et s'il est atteint, je serai bien contente. La compétition, c'est épouvantable. Il y en a, c'est trop maniaque. Ils ont déjà un DEC et plusieurs demandes en TP. (...) Ça nuit pas mais il faut être capable de "dealer" avec ça. Moi, j'ai beaucoup de misère. Ce n'est pas dans mes principes. Oui, j'aime avoir une bonne note. Oui, je suis contente quand je bats des forts de la classe. Je suis très contente. Je ne les rabaisse jamais. » (5-8)

Et pour quelques-uns, c'est l'humain qui prime : les valeurs personnelles leur évitent de se laisser happer par ce climat de couteaux dans le dos.

« Même si (à cause de) cette personne, il fallait que j'aie cinq points de moins sur mon bulletin dans un cours, je pense que cela vaut la peine de ne pas le laisser tomber pour ça. C'est une session pour lui qui se joue. Même si pour moi, j'ai cinq points de moins et que peut-être qu'à la fin je serai pénalisé un petit peu. Cette personne-là ne sera pas en bas, dans la cave. Moi, je le prends comme ça. À la base, avant la Techniques policières, il y a le côté humain qui entre (en jeu) et je ne laisserai pas tomber personne pour des notes de Techniques policières, c'est pas vrai. Même s'il fallait que j'arrive en arrière d'un autre pour ça. » (12-5)

Bref, en général, c'est chacun pour soi. L'on se toise mutuellement, ce qui engendre de multiples sources de tensions et empêche certains de collaborer avec confiance, puisque l'on sent toujours le regard de l'autre posé sur soi et le jugement négatif qui peut s'ensuivre.

« Je demande rarement aux autres de m'aider (...) Je ne sais pas pourquoi L'orgueil peut-être. Surtout dans des groupes comme nous, on est toujours en compétition. » (1-5)

Paradoxalement, l'individualisme est jugé comme inapproprié dans ce programme, étant donné le profil de compétences souhaitées dans la profession. La capacité de travailler en équipe est une habileté importante dans la formation, ce que les étudiants reconnaissent d'ailleurs.

« L'individualiste en T. P. n'a pas sa place. » (5-8)

Les équipes stables renforçaient les liens au sein des sous-groupes et réduisaient les risques de conflits interpersonnels. C'est dans l'ensemble de la classe que les interrelations difficiles se transposaient et généraient des tensions difficiles à désamorcer.

3.1.7 La gestion et la résolution des conflits

Face à ces groupes tendus et peu amicaux, la question des modes de résolution de conflits devait être posée. Les équipes refermées sur elles-mêmes étaient devenues une manière d'éviter d'aggraver les tensions dans l'ensemble de la classe ; elles apportaient une paix relative dans la vie du groupe.

« Le monde sait avec qui il s'entend, les groupes sont presque toujours les mêmes. On s'arrange pour ne pas se placer avec quelqu'un qu'on n'aime pas. (...) C'est plate mais c'est ça. Au lieu de régler ça. Le monde s'est formé des groupes et ça reste comme ça. » (201-4)

Les équipes s'étaient stabilisées, évitant de devoir se frotter à d'autres personnes qui aurait tiré inutilement de l'énergie en la gaspillant dans le cadre de conflits.

« Avoir travaillé avec Margot, je ne suis pas sûre que la note aurait été bonne parce qu'on aurait dépensé de l'énergie à s'entendre et pour finir aucun résultat. Je pense qu'il vaut mieux travailler avec des gens avec qui on est capable de travailler. » (8-7)

Les tensions étaient assez fortes pour générer un potentiel de violence verbale ou physique qui risquait d'éclater à certaines occasions. Ce potentiel de violence existait à l'intérieur de chacun des groupes mais également entre les deux classes de la même promotion. Cette tension se manifestait plus vivement à certaines occasions, comme dans le cas d'une partie de hockey «amicale» entre les deux groupes de deuxième année, qui avait failli dégénérer en bagarre!

« Je trouve que si je dois me comparer à l'autre groupe, je pense qu'ils sont hypocrites. Les conflits ne paraissent peut-être pas mais c'est caché. Ça été dit. Nous autres (groupe 3228), on se parle un peu dans le dos dans la classe. Tout ce qu'on faisait, à leurs yeux (groupe 3227), c'était pourri et c'était toujours mieux que ce qu'il faisait, eux. (...) Jamais on se mélange. C'est bizarre. Par exemple, la «game» de hockey qu'on a joué, on a gagné. Il n'aurait pas fallu pousser fort pour que la bagarre éclate. Il y a compétition entre les deux groupes. C'est difficile à comprendre. » (203-6)

Comment faire baisser la tension? Hors de l'alliance avec des équipiers dans des sous-ensembles créant une sorte d'oasis de paix, comment géraient-ils les conflits qui surgissent potentiellement dans toute situation de groupe?

Apprendre à solutionner ses différends avec autrui s'acquiert au fil des expériences de vie dans la famille, au travail et ailleurs. Le sport d'équipe est l'un de ces lieux où des apprentissages significatifs sont réalisés sur ce plan. Comme les sports d'équipe sont plus souvent pratiqués par les garçons, cet acquis personnel semble les avantager quelque peu en situation de compétition extrême, comme celle qui caractérise la vie de ces deux groupes d'étudiants.

« Je n'ai pas fait de cégep avant, je sors du secondaire. J'ai toujours joué au hockey, et ce qui est dans la chambre reste dans la chambre, on ne va pas brailler aux parents, au coach. J'ai fait beaucoup de sport d'équipe, et l'esprit d'équipe, je l'ai. C'est de régler les problèmes entre nous, ne pas les étaler au grand jour, avoir de la solidarité entre les membres de l'équipe. Avec mes parents, aussi c'est comme ça depuis que je suis jeune. J'ai toujours été d'accord de régler les problèmes à l'intérieur de l'équipe avant tout. » (9-3)

Ce que certains ont appris à faire dans le sport ou ailleurs, c'est de négocier, ce qui s'avère grandement utile dans les travaux d'équipe. La négociation peut être suivie d'un vote, évitant les engueulades inutiles. La clé, c'est la capacité de négocier entre eux et d'arriver à des compromis. Il est clair que le fait d'avoir recours à l'autorité externe pour régler les conflits est mal vu. Il leur semble primordial de régler les problèmes entre eux.

« Je vais te donner un exemple (de comment on a réglé un conflit) : dans le travail de droit, on était six, des équipes de six c'est pas mal de monde. Chacun avait fait une partie de travail et il fallait trouver une façon de rassembler tout ça, on a discuté, on a passé au vote. Il y en avait un qui n'était d'accord, on a essayé de lui expliquer, de penser comment le convaincre, on a réussi à s'entendre. C'est surtout la négociation, dans le fond, qui vient à bout de tout. Dans le travail que l'on vient de finir, on a eu de la difficulté avec David, c'est rare, mais David il a terminé son travail hier soir. On a compris qu'il semblait avoir de la difficulté ces temps-ci, des problèmes, on a parlé avec lui, on a discuté, on ne s'est pas engueulé jamais, jamais. Je vais continuer à travailler avec lui quand même. C'est de le dire, dans le fond, si tu ne le dis pas à personne, ça ne marche pas. » (9-3)

« ... il faut faire des compromis, toujours des compromis. Il faut négocier et toujours négocier. » (205,2)

Si les compromis se font attendre, on peut utiliser l'humour pour faire baisser la tension. Cette stratégie qui commande un certain doigté peut donner les résultats escomptés.

*« On en parle. Souvent, on laisse passer le message en «joke» mais ça passe. C'est dit avec humour. La personne concernée comprend.»
(10-5)*

Cependant, l'humour n'est pas magique car les équipiers doivent arriver à communiquer leur frustration avec tact, éviter de faire monter le ton de la voix, ce qui n'est pas chose simple lorsqu'on doit s'ajuster à la façon de travailler de l'autre. La manière de dire les choses a de toute évidence son importance.

« Moi, quand je travaille (je veux bien le vivre) j'essaie de détourner le sujet en blagues pour réduire la tension. Si on me crie après, je le prends pas. Je ne suis pas un animal. Je mérite d'être respecté. J'ai travaillé sur ce travail. Peut-être que ce n'est pas bon, mais j'y ai mis du temps, et tu ne viendras pas me dire que c'est un torchon. (...) quand je travaille en équipe, je me donne à 100% parce que j'attends que les autres se donnent à 100%. C'est comme : je donne le maximum, j'attends le maximum. »(7-8)

Accepter de se remettre en question et de recevoir les remarques en provenance des collègues ne sont pas choses faciles pour personne. Recevoir une critique devant un public génère toujours beaucoup d'émotions. Les individus qui arrivent à mettre en pratique cette habileté auront certes plus de chances de réussir à résoudre leurs conflits et à poursuivre le travail ensemble tout en maintenant des liens d'amitié. Certains étaient conscients des avantages qui accompagnent le fait d'être capable de recevoir la critique et tous admettaient que, même si c'est difficile, cela demeure inévitable en contexte de travail.

« Juliette et moi avons eu un petit conflit, mais tout s'est bien réglé. Je ne me rappelle même plus à quel sujet. Marie a pris une part aidante dans tout ça. Cela m'a remis en question en ce sens que je ne suis pas à l'aise pour travailler en équipe. Tout va tellement bien quand je travaille seule, d'une façon plus rapide, tandis qu'en équipe c'est plus long. J'ai toujours l'impression d'essayer de faire travailler le groupe au lieu de travailler moi-même. Je me dis que ce n'est sûrement pas comme ça "dans la police", d'être obligé de pousser les autres pour faire son travail. »

« ...ce fut difficile avec une fille avec qui j'étais amie. Le travail ne se faisait pas et j'étais très mal par rapport à ça. (...) le fait d'en parler peut aider à comprendre. Cela nous permet de connaître cette personne sous

un autre angle et savoir pourquoi le travail ne s'est pas fait. Si on en parle pas, on ne sait jamais. » (3-11)

« C'est quelque chose que tu n'as pas le choix. Si tu n'es pas capable de prendre une remarque d'une personne, dans ton métier plus tard, tu vas en avoir des remarques, une en arrière de l'autre. Faut être capable de faire abstraction (de ces remarques), les choses négatives deviennent des positives ou vice-versa. » (13-7)

Certains affrontent la personne déviante en l'amenant à se centrer sur la tâche. La confrontation peut être risquée, mais une démarche effectuée en commun -- rappelant l'importance d'atteindre la cible avec succès -- peut suffire à ramener le fautif à l'ordre. La chicane n'est pas de mise si l'on connaît la personne et si l'on estime qu'elle est de bonne foi. Le travail doit être accompli coûte que coûte et l'objectif à atteindre contribue à remettre les choses en perspective. L'affrontement peut alors être évité et l'équipe réussira à fonctionner malgré les difficultés rencontrées.

« Oui, la dernière fois il a fallu la mettre au pied du mur. Viens ou ne viens pas, nous on fait le travail. Elle vient toujours mais avec des coups de pied dans le derrière. Elle est venue. Je l'ai affrontée. Cette personne est assez intelligente et c'est pour ses intérêts - car de toute façon elle se retrouverait toute seule, elle n'a pas le choix c'est toujours des travaux d'équipe? Mais je pense qu'avec cette personne, c'est l'affronter qui fonctionne. »

« Dans notre équipe, on se connaît pas mal. (...) On est toujours de bonne foi, je pense que lorsqu'on est de bonne foi dans un travail d'équipe même s'il ne l'a pas fait son travail, il était de bonne foi - il a voulu le faire - il n'a pas trouver les renseignements - donc on va l'aider ou lieu de... On n'a pas le choix si on veut que ça se fasse, il faut le trouver le renseignement. Il est inutile de se chicaner. » (12-4)

C'est en général lorsqu'ils n'ont plus d'autre choix qu'ils auront recours à une autorité externe. Lorsque l'équipe n'arrive plus à s'entendre et à résoudre le problème par elle-même, elle se tournera vers le professeur. Cependant, l'enseignant peut aussi choisir d'intervenir à la demande d'un étudiant ou simplement s'il évalue que le bien-être du plus grand nombre l'exige.

« J'ai beaucoup de misère. Je vais aller voir la personne mais je suis rendue au seuil critique. Je n'y vais pas assez vite. Je suis forte sur les émotions. Il faut le faire sinon on ne règle rien. Je pompe à l'intérieur. Je suis très exigeante sur les travaux, ponctuelle aussi. Sinon je vais aux autorités. L'année dernière, j'ai vécu l'expérience. À nos rencontres, les deux gars parlaient seulement hockey. Je me suis «tannée» et je leur ai dit: donnez-moi ce que vous avez fait et je vais vous le terminer. J'suis

*partie. La professeure s'en est rendue compte et elle m'a rencontrée. »
(6-2)*

Mais le fait de recourir à l'autorité du professeur constitue une entorse aux règles non dites de la classe. Il leur semble nettement préférable de se parler et de mettre les choses claires entre eux. Cela fait partie de la gestion de leur image individuelle et collective : ils sont assez vieux et autonomes pour régler, entre eux au sein de l'équipe, leurs problèmes. C'est avec les individus plus compétitifs, qui ont peu d'assises personnelles dans le groupe -- comme dans le cas de l'interlocutrice précédente -- que le recours à l'autorité devient incontournable.

« Premièrement, on s'en parle. Tout dépend de l'ampleur du problème. J'aime autant que le conflit demeure entre nous et qu'on le règle entre nous afin que la personne qui est en conflit avec le reste de l'équipe ait à subir des conséquences. Ex. Marcel - Je pense que le conflit aurait dû être réglé dans l'équipe. Parce que même si je n'avais pas travaillé avec lui, je savais qu'il n'était pas travaillant. Donc, il y a des répercussions au niveau d'une classe, d'un groupe au complet. Dans le fond, je ne connaissais pas Marcel. Donc, je suis pour qu'un conflit reste dans une équipe, et que ça se discute entre coéquipiers. À notre âge, on est capable de se parler. C'est sûr qu'il y aura peut-être des frictions, même si la personne ne prend pas ce qu'on lui mentionne. Elle doit réfléchir, si on est quatre contre un, cela représente l'importance de la remarque. »(13-7)

Les équipes qui présentent une capacité de s'organiser et de planifier le travail de manière à satisfaire le plus grand nombre auront également plus de chances de créer un climat serein. Comme les principes classiques du travail en équipe l'enseignent, bien des problèmes seront évités par une bonne planification, par des communications claires et par un partage jugé équitable de la charge de travail.

« C'est ça. La plupart du temps, on a les mêmes idées. On pense pareil. Quand les autres font leurs parties de travail, je sais que ça ressemble à ce que je veux. Je le rédigeais et ensuite - ensemble on apportait nos correctifs - je faisais souvent des recherches sur Internet et je les apportais. On biffait. Ensuite, je tapais le tout sur l'ordinateur. D'autres fois, c'était un autre qui tapait le texte. » (10-6)

La conciliation des horaires chargés et fort différents de chacun des étudiants commande une grande maturité et une bonne capacité d'organisation. Comme mentionné précédemment, chacun fonctionne selon ses contraintes personnelles, ce qui fait en sorte que la gestion du temps pose problème à tous les coéquipiers. Ces horaires difficiles à concilier provoquent des tensions pas toujours simples à résoudre par les membres de l'équipe. En définitive, comme certains ont plus

de disponibilité que d'autres et moins de contraintes, on souhaite ne pas être pénalisé parce qu'on a des responsabilités plus grandes. En Techniques policières, beaucoup d'étudiants ont déjà effectué des études collégiales. Ces derniers se voient avantagés par rapport à ceux qui arrivent directement du secondaire, puisqu'ils se retrouvent avec moins d'heures de cours par session que leurs collègues, qui sont plus jeunes de surcroît. Cela pose des problèmes d'horaire mais soulève aussi des questions d'équité.

« À cause des heures de travail que j'avais. Nos horaires ne sont pas très bien répartis (...) dans les travaux d'équipe, on veut bien en faire mais on n'a pas de disponibilité. Au moins, l'année prochaine (en 3^e année), tout le monde va avoir les mêmes cours aux mêmes heures. En se parlant on a réussi à régler ce conflit d'horaire. C'est difficile, parce qu'on était six (6) dans l'équipe (Il y a eu des tensions). Assez que je n'avais plus le goût de travailler avec l'équipe. Même avec des compromis, je n'arrivais pas à travailler comme eux autres. À la fin, on avait une évaluation d'équipe. C'est sûr que j'avais de plus mauvaises notes. J'ai été pénalisé parce que je n'avais pas les mêmes heures qu'eux. Et je n'avais pas le droit de travailler seul, le travail d'équipe était obligatoire. » (4a-1,2)

« ... tous ceux qui arrivent du secondaire (...) on a plus de misère que ceux qui ont déjà fait du Cégep. Cette année (2^e année) ça va mieux. Exemple : on est dans un groupe, une personne nous dit : « on se rencontre vendredi p.m. ». J'arrive à la réunion et tout le travail est fait. Deux semaines plus tard, on me reprochait de n'avoir rien fait. » (204-1)

En somme, les stratégies de résolution de conflits au sein des équipes sont assez connues par les étudiants : bonne planification, bonne communication, partage équitable des tâches, conciliation adéquate des horaires et des agendas, capacité à donner et à prendre la critique, humour, négociation serrée, capacité de gérer les problèmes sans avoir recours à l'autorité externe, etc. Mais entre les équipes dans l'ensemble de la classe, les tentatives de résolutions de conflits avaient pris une tournure assez particulière dans le groupe ciblé pour cette recherche.

3.1.8 La mise sur pied d'une table ronde : « comment laver son linge sale en famille »

Au cours des discussions avec les étudiants, plusieurs d'entre eux ont mentionné que le recours à une table ronde fut un événement important ayant permis de régler certains problèmes dans la classe. Comme chercheure, il apparaissait important de comprendre ce recours un peu surprenant qui s'était mis en place spontanément dans cette classe pour tenter de dénouer les tensions. Une table ronde, c'est une discussion entre tous les membres du groupe (la classe) qui donne lieu à

des mises au point à partir de problèmes identifiés au sein du groupe. L'origine de cette initiative n'est pas claire. Elle semble provenir de l'un des membres de l'équipe A1. La table ronde a été utilisée à deux occasions au cours des quatre sessions précédentes pour discuter de divers problèmes qu'ils ont identifiés spontanément. Il semble que cette technique de résolution de conflits ait été connue d'au moins une personne et qu'il ait réussi à convaincre tout le groupe d'accepter le processus.

La plupart des étudiants ont jugé les résultats de cette initiative d'une manière assez positive. La première des deux tables a été davantage appréciée et semble avoir été mieux réussie. La deuxième expérience a été jugée trop brève et effectuée sans suffisamment de sérieux pour permettre de vider tout le sac et d'arriver à réduire les tensions.

« Pas celle de cette année, elle a été manquée. (...) La deuxième n'a pas été efficace. (...) c'était des «jokes» ou des échanges. Ça n'a pas été un succès. (...) D'abord, elle a duré une heure maximum et c'était «jokes sur jokes»... (la première) a été sérieuse. On se connaissait moins (...). » (12-7,8)

« (Les tables rondes sont positives) C'est sûr. On a parlé du SMÉAC et tout le monde restait. De Marcel aussi, lui, il s'est amélioré depuis l'année dernière. » (10-7)

En fait, la deuxième table aurait pu aider à dénouer les tensions suscitées lors du SMEAC et à rétablir des relations plus harmonieuses entre les équipes mais cette occasion a été ratée selon les étudiants.

« ...le SMÉAC a été ramené sur la table parce que tout le monde avait sa part d'erreur, même si plusieurs en avaient gros sur le cœur. On ne reviendra pas là dessus. Et finalement, c'est revenu sur le sujet et (le modérateur) a calmé la situation. On voyait que le monde en avait encore sur le cœur. On aurait eu encore besoin d'en parler pour finir de vider le sac (...) mais on n'avait pas beaucoup de temps. Si on en avait parlé, peut-être qu'il y aurait eu des petites interactions mais d'après moi on aurait été capable de diminuer la pression... » (8-3)

Celui qui a suggéré cette activité a pris part à la détermination des règles régissant le fonctionnement de la table ronde de même que l'autre personne ayant agi comme modérateur. Voici comment l'un des modérateurs (également président de la classe à ce moment) les a résumées :

« Les règles de base : tu prends toutes les critiques qui sont dites. Ensuite, on ne parle pas dans le dos des gens. Et moi, comme président de classe, j'ai des gens que je peux critiquer et j'ai également des comportements généraux d'une classe. Ex.: Comme fermer les livres 15 minutes avant la fin des cours est un manque de politesse envers le professeur qui n'a pas fini de parler! Ensuite, comme règles de base, j'en ai fixé et aussi les étudiants sont vraiment libres de parler. On n'est pas là pour se caler mais s'il y a quelque chose qui doit être dit, ça doit être dit. C'est très ouvert pourvu que ça se déroule dans un cadre de respect mutuel. J'étais un médiateur mais à l'âge qu'on a les gens sont relativement capables de parler entre eux. Je pense que j'étais là à titre d'observateur.(...) Je laissais la liberté d'expression et je m'assurais que toutes les personnes parlaient, même la personne qui était dans son coin. Je vais la solliciter à parler parce qu'on a tous quelque chose sur le cœur au niveau de la session, et le fait de le dire, aide le groupe à grandir dans l'harmonie. Parfois, j'ai rappelé certaines personnes à l'ordre, rappeler des règles mais très rarement. » (13-9,10)

Évidemment ce type d'activités « thérapeutiques », visant à réduire les tensions ou à résoudre des conflits, comporte des risques. L'animation de ces rencontres présente des écueils inhérents à la charge affective présente au sein du groupe, surtout si le modérateur n'a pas de formation pour composer avec une telle dynamique. Malgré ce risque, cette table semble avoir permis de réduire les tensions quelque peu, lors de la première expérience surtout ; cependant, étant donné qu'aucun des étudiants ne semblait posséder de formation appropriée pour mener à bien ce type de dynamique thérapeutique, celle-ci aurait pu entraîner des conséquences dramatiques pour certains individus.

Le principal risque était que le groupe tombe à bras raccourcis sur une ou quelques personnes et se permette de les démolir publiquement dans une sorte de lynchage symbolique. Il est clair que cette table ronde a été l'occasion de régler le compte de Marcel -- il fallait s'y attendre -- mais également celui d'autres personnes, dont les membres de l'équipe A1. Même si l'on reconnaissait l'utilité de cette table, plusieurs se sont rendus compte des dangers qu'elle comportait ; plusieurs ont remarqué correctement que Marcel avait été attaqué d'une manière quelque peu abusive.

« (...) Marcel a passé un mauvais quart d'heure. Cette année, il a changé - l'eau et le feu. Il s'est amélioré. Un point positif que j'ai suggéré à Jean, président de classe. » (7-6)

« Dans la table ronde, l'année dernière, certaines personnes m'ont dit : «toi, je ne t'aime pas la face, toi tu es trou du cul». Je leur répondais : «pourquoi, tu dis que je suis un ...»? Il y en a qui se traite de cette façon dans la classe. Si tout le monde dit que je suis un... et que c'est motivé,

je ne dirai pas que je suis un... mais je vais me pencher sur le sujet. Mais ça m'arrive souvent que je sois gêné. » (7-8)

La plupart jugeaient cependant que les critiques à l'endroit de Marcel avaient porté fruit. Selon eux, cette mise au pas du groupe envers ce collègue récalcitrant -- que plusieurs tentatives antérieures réalisées en petites équipes n'avaient pas réussi à ébranler -- a permis de changer le comportement de cet équipier jugé « sans allure ». Plusieurs étudiants ont souligné son changement d'attitude et l'ont attribué aux effets de la table ronde.

« Marcel... Il savait dans le fond qu'il travaillait mal. On lui disait à tour de rôle, mais rien ne changeait. On est entré dedans, toute la classe ensemble. C'était la dernière solution. Dans les travaux d'équipe, ça n'avait pas d'allure. (On lui avait dit en équipe) (...) Il ne bougeait pas. Il oubliait tout. Ne faisait pas ces parties. C'était l'enfer avec lui. Tout le monde était écoeuré. Personne ne voulait travailler avec lui. On préférait qu'il parte. (La table ronde) On lui a dit, non pour qu'il s'en aille mais pour qu'il change. Ça changé. Cette année, à la table on lui a dit, qu'il avait changé en mieux. Je suis sûr qu'il était fier de toi. Ça a été important. (...) Je le suggère sauf pour la première, on avait obligé tout le monde à parler. À la fin, le monde disait des affaires justes pour parler. Des petites affaires, des niaiseries. (...) On s'est chicané au début de l'année mais aujourd'hui c'est réglé... » (10-6,7)

On est parfois formel, Marcel avait surtout besoin de se faire rappeler à l'ordre ; on estime qu'il a changé grâce à l'intervention du groupe.

« Ce n'est pas parce que Marcel n'est pas intelligent, il manquait du vouloir. La table ronde l'a aidé. » (12-9)

Suite à cette succession de témoignages sur les bienfaits de la table ronde sur le comportement de Marcel, il convenait de demander à l'individu le plus durement attaqué de donner sa version de l'événement et surtout, ce qu'il pensait de toute la pression exercée à ce moment et de ce qui s'ensuivit.

« Pas facile. Ils m'ont dit ce que j'avais à changer et je l'ai fait. Et cette année, on m'a félicité. (...) Il y avait des choses qu'il fallait dire. J'ai passé au « cash » la première année parce que je n'étais pas motivé. La première année, on faisait seulement des travaux théoriques. Je n'avais pas d'intérêt, mais depuis que j'ai fait mon stage... (c'est différent) (...) Les points à améliorer n'étaient pas motivants. C'est surtout au début de la deuxième session, quand je suis tombé avec Margot. J'oubliais mon livre dans les réunions, etc. (...) L'effet du groupe a aidé et j'ai vu le

travail pratique (lors des stages), le travail d'un policier. Les deux combinés se sont joints. Ça s'est fait tout seul. Je n'ai rien fait de spécial. » (2-3,4) (...) Je considère que je n'ai pas changé. C'était des petites niaiseries. Avec Margot, elle était perfectionniste et Ginette, pas de problèmes. Avec Rock, je travaillais autant que tout le monde. Mais, c'est bizarre. C'est réglé. (...) j'essaie de comprendre. C'est comme ça. (...) (Ma vision d'une table ronde?) Le meilleur c'est de parler avec la personne. J'aurais apprécié que les personnes me le disent personnellement. » (2-5)

« Ça fesse plus fort qu'individuellement. Mais à la dernière table ronde, on m'a dit : «C'est«too much», continue». J'ai trouvé cela drôle (étrange). » (2-6)

« C'est plus les gros problèmes. Le problème, à la table ronde, a été axé sur mon sujet et le reste sur des petits problèmes. La deuxième année, ils m'ont félicité. C'est court en temps. On n'a pas discuté des tensions sauf pour dire que certaines personnes étaient plus perfectionnistes que les autres, comme Ginette. » (2-7).

Comme on peut le constater, Marcel n'a pas beaucoup apprécié l'expérience vécue lors de la table ronde et aurait préféré se faire révéler ses travers d'une manière plus discrète. Il admet cependant que cela l'a amené à corriger quelque peu la situation mais il attribue davantage à son stage dans un poste de police la modification de son comportement, qu'il juge mineure incidemment. On peut penser que le groupe a amplifié l'importance du changement de son comportement parce que plusieurs étudiants ont trouvé peu approprié de diriger publiquement autant de critiques envers une personne. Le fait que Philippe ait pris sous son aile Marcel explique sans doute autant la modification du comportement de Marcel que le fait d'avoir été canardé dans le cadre de cette table.

« C'est correct (une table ronde). Mais, je trouve ridicule de dire devant tout le monde ce que je pense de quelqu'un. Je préfère lui dire en personne. À moins que je sache que c'est inutile. À ce moment, je regrouperais deux ou trois personnes ayant la même opinion que moi et je lui dirais. Devant toute la classe, je trouve que c'est comme abaisser la personne. Moi, je ne pense pas que j'aimerais cela. Individuellement, je me remettrais en question. Je ne suis pas parfait. » (10-6)

En fait, la table semble surtout avoir servi à pointer du doigt les personnes marginales qui se démarquaient pour différentes raisons. C'est une forme de contrôle social assez robuste, qui faisait suite à des rumeurs et commérages dans le groupe, et qui venait les énoncer publiquement.

« Margot! Elle est bien gentille à l'extérieur mais en Techniques policières, elle veut tellement être la meilleure. Elle est prête à faire des affaires pour ça, entre autres, à caler les autres. Et moi, je n'aime pas ça du tout, du tout (...) En autant que ça n'entre pas dans le règlement de compte. Oui, l'année dernière, Marcel, ils lui ont tous entré dans la tomate. On aurait pu lui dire d'une autre façon... Je ne sais pas comment il se sentait. Mais moi, je n'aurais pas voulu être à sa place. Il y a des limites. Par contre, pour les problèmes de groupe, de travail en équipe et tout, je pense que c'est utile. » (8-1)

Malgré la conscience diffuse que l'on a du fait que les coups portés à un individu pouvaient engendrer des blessures psychologiques, on jugeait tout de même que les apprentissages susceptibles d'être réalisés compensaient les risques encourus par des étudiants qui doivent corriger certains comportements. On estime cependant que l'on doit laisser la chance au coureur, lui laisser l'occasion de se reprendre.

« On va à l'école pour apprendre. Même si on te reprend et ça te blesse. Je me dis que ce quelque chose, je devrais le travailler. On a choisi des dirigeants (la bande des six) et ils sont là pour apprendre aussi. Donnons-leur une chance. Tu as le droit de faire des erreurs. »(12-7)

Les différents conflits à la racine du problème ne sont pas faciles à régler dans le cadre d'une expérience semblable, surtout si elle est réalisée spontanément sans l'aide d'un professionnel. Les tables rondes n'avaient pas réussi à modifier en profondeur la dynamique de ce groupe, comme l'ont indiqué les entrevues effectuées après la tenue des deux tables rondes. Cependant, ils se jugeaient moins individualistes que les étudiants de l'autre groupe, peut-être parce que la table ronde avait aidé à rendre supportables les effets du climat de grande compétition qui régnait dans cette classe.

« Peut-être parce qu'il n'a pas de problèmes majeurs. Je suis fier d'être dans le 3227. (...) les 3228 sont individualistes. Je trouve qu'ils se manquent de respect. » (7-5)

« À la fin de l'année, quand on a fait la table ronde (seulement les étudiants de notre groupe), on s'est dit qu'il fallait se parler, il y avait des conflits. On s'est dit ce qu'on avait à se dire, cette année on va le refaire. Dans notre groupe on se tient plus, l'autre groupe ne s'aime pas. » (3-7)

Cependant, on peut penser que Marcel, ou d'autres personnes ainsi ciblées dans le cadre de cette mise au pas, auraient pu être poussées d'une manière plus ou moins avouée de la part du groupe à quitter le programme.

« Tout le monde était écœuré. Personne ne voulait travailler avec lui. On préférait qu'il parte. (À la table ronde) on lui a dit, non pour qu'il s'en aille mais pour qu'il change... » (10-6)

Toutefois, elle a permis à certains étudiants d'apprendre à soutenir la critique et, pour d'autres, de connaître les perceptions de leurs collègues à leur égard. Pour ceux qui ont été l'objet de la critique du groupe, on peut aussi penser que cela leur a permis de découvrir leur seuil de tolérance à la semonce publique.

Il existe des limites pour les étudiants à leur capacité de résoudre des conflits interpersonnels. Si l'on vise à les faire travailler en équipe, il faut leur fournir les outils nécessaires pour leur permettre de résoudre les problèmes susceptibles de se présenter. Il faut s'assurer de ne pas les pénaliser, individuellement ou collectivement, à cause de conflits au sein de l'équipe. La capacité de travailler en équipe n'est pas du même ordre que les habiletés requises pour produire un travail intellectuel. Même doués de bonnes aptitudes scolaires, le fait de travailler en équipe risque d'engendrer des situations difficiles à gérer pour des individus placés dans un contexte sur lequel ils ont peu de contrôle. De plus, dans les programmes techniques qui présentent souvent un nombre restreint de groupes, les étudiants se retrouvent ensemble constamment dans presque tous leurs cours et ce, pendant trois ans! Ils se retrouvent tributaires d'une dynamique de groupe, avec tous les avantages et les risques que celle-ci comporte.

« Je crois qu'il y a un problème du fait que nous sommes trois années ensemble. Toujours le même groupe. C'est une sécurité mais en même temps... (...) on apprend à négocier avec nos personnalités. C'est fort l'esprit de groupe. On a de la peine de se laisser à la fin des trois ans (...) même si avec d'autres ce n'est pas le cas. » (3-17)

Si le travail d'équipe doit être utilisé, il faut absolument l'encadrer adéquatement car il peut en résulter des iniquités importantes. Par exemple, une stigmatisation peut engendrer des blessures psychologiques, de l'agressivité, voire pousser certains individus à quitter le programme parce que rejetés par un groupe donné. L'encadrement à fournir pour éviter ces écueils sera discuté plus à fond au chapitre 4.

3.2 L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF : CONTRAIGNANT MAIS ENRICHISSANT!

Jusqu'ici, on a relevé que les étudiants expriment l'avis que travailler en équipe n'est pas une mince affaire. Cependant, ils sont conscients de l'importance d'apprendre à le faire et d'arriver à s'outiller pour y parvenir. Les procédés de l'apprentissage collaboratif peuvent être d'un apport à cette fin. Ils sont conçus un peu différemment du travail d'équipe habituel. Par exemple, on définira plus clairement, souvent dès le départ et dans la manière même d'organiser le travail, les responsabilités et l'apport spécifique de chacun. Dans certains cas, on prendra également le temps de construire des équipes équilibrées, hétérogènes de préférence, au lieu de laisser les étudiants choisir leurs équipiers selon leurs affinités.

La stratégie pédagogique conçue pour le cours au sein duquel se déroulait la présente enquête prévoyait plusieurs activités de collaboration effectuées à différents moments de la session. Ces exercices ont été salutaires à maints points de vue. Le fait de les forcer à changer de coéquipiers, tout en reconnaissant l'apport individuel au sein de l'équipe lors des évaluations, a modifié légèrement leur perception du travail en équipe et a apporté temporairement des changements à la dynamique de la classe.

3.2.1 Apprendre en enseignant : « quand on parle on apprend beaucoup »!

Les étudiants ont apprécié positivement l'activité d'apprentissage réalisée en « casse-tête d'expertise ». Cette technique de coopération amène chacun des étudiants à partager avec d'autres l'information qu'il détient pour arriver à maîtriser l'ensemble des notions à assimiler. Les exercices effectués selon ce principe requéraient de la part des étudiants d'apprendre un certain nombre de notions pour ensuite les enseigner à leurs équipiers. En effectuant l'exercice de verbalisation de celles-ci, ils ont pu remarquer que le fait d'enseigner aux autres consolidait leur propre apprentissage. La verbalisation des informations stimule la mémoire, accroît le niveau de compréhension et nécessite une structuration du contenu présenté, comme le confirment des études dans ce domaine.¹⁹

« J'ai appris beaucoup en l'expliquant aux autres. Le fait de l'expliquer aux autres faisait que j'apprenais au moins ce que je disais. Ce fut pertinent pour moi. » (12-1)

¹⁹ Il semble que l'on retienne 10 % de ce qu'on lit et 80 % de ce qu'on dit.

« En parlant aux autres, il fallait que je le lise et que je le comprenne mais souvent quand c'était les autres qui me l'expliquaient, je le comprenais moins. En l'expliquant, je comprenais. » (10 -1)

En plus de faciliter la compréhension, l'effort investi pour traiter l'information et la partager avec les coéquipiers porte fruit. Il faut non seulement la traduire dans ses propres mots et l'expliquer aux autres mais également faire l'effort d'écouter ses coéquipiers, ce qui constitue en soi un apprentissage significatif. En outre, le fait de devoir expliquer une notion oblige à la décortiquer et à s'assurer de bien la comprendre soi-même avant de la présenter à d'autres. En discutant par la suite avec leurs équipiers, ils finissent par développer une compréhension commune des notions à l'étude. La discussion permet d'approfondir le sujet traité et de partager les interrogations suscitées par l'objet d'apprentissage. Certains conçoivent que cela soit même plus efficace qu'un exposé magistral puisque cela les force à demeurer plus actifs, en se questionnant davantage notamment.

« Oui, pour être certain que tout le monde comprenait la même chose, sinon chacun aurait compris d'une façon différente. (...) quand quelqu'un posait une question, moi j'étais obligé de clarifier, on en discutait et on pouvait se rendre compte si tous avaient bien compris. (...) C'est pas mal bon pour voir si quelqu'un a compris, en lui demandant de l'exprimer, c'est mieux que seulement lire les définitions. (...) J'ai aimé cette façon, c'est certain que le professeur peut clarifier en faisant un survol, si je peux dire ou seulement faire une vérification pour voir si on a bien compris. Ce que j'ai aimé, c'est qu'on comprend mieux et on s'en souvient plus facilement quand on écrit et dit les choses. Nous, on écrivait, de façon individuelle, nos définitions en arrière de la feuille et on comparait, alors on avait une bonne idée parce que souvent les définitions sont un peu compliquées, ce ne sont pas des mots qu'on emploie souvent. La comparaison des définitions de chacun nous permettait de voir si on avait bien compris. (...) Oui, quelquefois il y avait des définitions qui étaient difficiles, mais comme la personne avait eu une discussion avec son équipe auparavant, on se disait qu'elle avait sûrement clarifié des choses avec ses partenaires et qu'elle avait compris. » (4-1-2)

« Cela nous a aidés à mieux comprendre, je pense. En étant obligé de travailler avec, on a été obligé de comprendre, qu'on le veuille ou non, on a été obligé de travailler. Un exposé au tableau est moins efficace si on est moins attentif, on l'oublie plus vite. Alors que l'interaction nous permet de mieux saisir. (...) Pour moi, la seule difficulté ce sont les mots nouveaux à décortiquer, des mots qu'on ne connaît pas. Il faut d'abord les apprendre, chercher la définition, sinon ça devient du "par cœur". Ce n'est pas une vraie compréhension. Pour moi la seule difficulté, ce sont les mots nouveaux, sinon tout va bien. Quand les mots sont difficiles, on

est porté à les mémoriser, on est certain de ne pas se tromper. Mais je serai moins à l'aise pour l'expliquer. On comprend plus quand on se pose des questions. » (4-3)

En prime, certains avouent avoir trouvé cette manière de travailler moins « plate ». Face à des étudiants peu motivés par le cours, cela constitue certes un avantage. En plus de dégager le professeur de devoir porter tout le poids de l'exposé des notions inhérentes au cours, les étudiants qui ont été séduits par l'approche estiment mieux retenir l'information de cette façon. Par contre, lorsque des coéquipiers manifestent de la difficulté à transmettre leur part d'informations, cette carence est perçue comme étant légèrement problématique dans le contexte mais non pas comme une lacune insurmontable. Même lorsqu'on se perçoit comme une personne préférant travailler seule, l'on daigne reconnaître un intérêt à la méthode.

« J'ai trouvé ça effectivement moins plate, on voit l'effort des professeurs de rendre ça interactif, cela aurait été facile pour (le prof) d'être en avant, de nous donner carrément les feuilles, dire apprenez-les chez vous, mais j'ai trouvé ça intéressant dans le sens que cela nous fait placoter, parler, quand on enseigne on apprend beaucoup, alors la notion que moi j'ai eue à enseigner, probablement que je la retiens plus que ce que les autres m'ont appris, mais c'est certain que cette notion-là je la comprends mieux que les autres. Ensuite, ce qui était difficile des fois, comme il y en a qui font des travaux plus ou moins bien, il y en a qui explique plus ou moins bien, mais cela fait partie de la "game", je me dis que c'est à nous de poser des questions si on comprend mal le sujet en question, mais j'ai trouvé ça bien. Je ne ferais pas cela dans tous les cours, parce que c'est plus long que lire par soi-même, moi j'aime ça être efficace, je n'aurais pas détesté apprendre du texte chez nous, mais je ne suis pas certaine que tout le monde l'aurait fait, d'un autre côté, c'est moins bien. Ce qu'un professeur essaie, c'est d'aller chercher la plus grande quantité de personnes, mais moi personnellement j'aime bien travailler seul. Je travaille en équipe en Techniques policières, mais j'ai bien aimé cela quand même de le faire en équipe. » (6A-1,2)

Certains étudiants ont même saisi spontanément que l'un des objectifs de la stratégie d'apprentissage employée est de rendre l'étudiant plus actif au cours du processus d'apprentissage en mettant à contribution tous ses sens.

« (...) quand on le dit c'est différent que d'écrire, cela fait appel à un sens qu'on n'utilise jamais en classe, habituellement, il faut mémoriser. Là on utilise tout, les oreilles, la voix, les yeux. Et moi j'ai toujours mieux appris en enseignant. Moi cela m'aide beaucoup quand j'enseigne, on apprend beaucoup en enseignant. C'est là qu'on se rend compte si on

comprend la signification de tout, c'est peut-être pour ça qu'on réfère après parce qu'on n'est pas certain d'une partie quelconque, quand on la verbalise. » (6A-6)

Évidemment, cette forme de travail ne peut pas plaire à tous : certains étudiants insistent pour affirmer que le fait de travailler seul demeure plus efficace tout en soulevant des doutes sur la compétence de leurs équipiers à effectuer cette tâche. Cette difficulté à faire confiance aux coéquipiers se situe au cœur des malaises soulevés par le travail en équipe.

« On aurait pu le faire seul ou dans une même équipe. Certaines personnes n'ont pas été capables de nous expliquer les définitions. Peut-être nous donner plus de consignes. » (5-1)

3.2.2 Les équipes imposées : casser les gangs

Tel que mentionné antérieurement, l'un des procédés d'une stratégie d'enseignement collaboratif est de « remixer » les équipes pour réaliser certaines tâches. Dans ce groupe, le recours à des équipes stables étaient devenues une manière de sécuriser les interrelations au sein des sous-groupes et une façon d'éviter les conflits dans l'ensemble de la classe. Le fait d'imposer de travailler avec des étudiants non choisis, avec des équipiers qu'ils auraient soigneusement évités en d'autres circonstances, a eu pour effet de modifier quelque peu la dynamique d'évitement observée. En imposant la formation des équipes, on évitait d'identifier ouvertement les « rejets » dans la classe.

« Il ne restait que nous qui n'avions pas d'équipe, donc, on a formé une équipe. Les équipes étaient déjà formées. Je trouve ça «plate» de ne pas changer d'équipe. (...) J'aime mieux (quand on nous force à changer d'équipe). Premièrement, quand c'est vous autres (les profs) qui choisissez les équipes, on ne voit pas ceux qui sont rejets de la classe. » (5-1)

L'on reconnaît volontiers que la dynamique de la classe, caractérisée par des équipes stables, aurait avantage à être modifiée plus régulièrement par le recours à des équipes imposées. Certes, quelques désagréments en résulteraient, mais des apprentissages également. Certains en arrivaient même à souhaiter que les équipes soient imposées plus fréquemment, justement pour alléger l'atmosphère tendue par le jeu de petites cliques qui marquait la vie de ce groupe. Imposer le choix de l'enseignant dans la formation des équipes pourrait possiblement favoriser la résolution de certains conflits.

« Ceux qui se font des équipes stables parce qu'ils ne savent pas vraiment ce que les autres sont capables, ils vont toujours rester

ensemble à travailler. Peut-être qu'à changer, ils se rendraient compte que travailler avec une personne serait plus facile. À travailler avec certaines personnes, on rencontre certains avantages et désavantages comme à l'intérieur de différentes équipes. Sauf qu'à changer, on apprend plus.» (4a-1)

« J'aurais aimé qu'il y en ait plus (d'activités avec des équipes imposées), pour connaître plus de monde, l'atmosphère est à la petite gang. On apprendrait à les connaître et à savoir comment ils travaillent. Même s'ils ne s'aiment pas la face, souvent ils ne le savent pas (comment travaillent les autres). C'est le temps de régler un conflit. Ce serait les confronter. » (6-3)

On reconnaît aussi que le fait de changer d'équipiers peut fouetter les troupes et amener une dynamique nouvelle et positive dans une équipe. Travailler avec des personnes ayant une « mentalité » différente de la sienne est également jugé comme un apport positif.

« (...) Qu'on nous mélange? C'est super! Pour un travail de recherche, je pense que c'est positif. Ex: André s'est joint à notre équipe pour un travail de droit. C'est incroyable la motivation que tout le monde avait. Ce petit changement dans le groupe a eu cet impact. » (12-11)

« À la première session, il arrivait que les profs fassent les équipes, tu travaillais avec tout le monde. Maintenant c'est libre, donc c'est toujours les mêmes équipes qui sont ensemble, c'est plus efficace, parce qu'on se connaît, on travaille de la même façon. (...) mais il serait souhaitable parfois qu'on travaille avec d'autres personnes. (...) pour changer de personnes, pour apprendre à "dealer" avec d'autres mentalités, d'autres méthodes de travail, voir autre chose. » (9-4)

L'un des exercices de collaboration prévu avait pour effet de forcer deux équipes stables à s'unir pour réaliser une tâche. Ces équipes élargies suscitaient un autre type de dynamique, complexe par la quantité d'interactions générées, mais élémentaire également, puisqu'il s'agissait simplement de transférer la part d'informations maîtrisée par une première équipe à une autre. Les équipes « spécialistes » d'un domaine transmettaient leur savoir à d'autres ou à toute la classe. Dans la première phase, le choix des équipiers étaient libre, mais dans la suite de l'exercice, il devait s'associer à une autre équipe imposée celle-là. Cette approche peut paraître comme une hésitation entre deux façons de fonctionner : équipes stables ou équipes imposées? Les étudiants demeurent ambivalents devant ces deux approches, mais l'univers d'un mode de fonctionnement familier risque de l'emporter lorsqu'ils conservent la latitude de choisir leurs équipiers.

« Oui, ce sont deux groupes bien différents. Le premier, était celui avec qui on avait choisi de travailler, soient des amis, on rigolait, mais on a quand même réussi à passer à travers tout ça, le climat était meilleur. La deuxième fois, ce fut plus efficace dans le sens travail, mais moins agréable un peu, à mon avis. » (6A-3)

« Nous arrimer avec une autre équipe? (C'est assez facile). Il est vrai que dans notre équipe (Steven, Rick, Lise), on a établi une complicité mais c'est toujours à rétablir quand on commence dans une autre équipe. »(12-1)

Il est clair que toutes les réticences ne s'évanouissent pas par magie. Pour certains, les équipes imposées demeurent un pis aller, un mode d'organisation qui les déstabilise et qui leur complique la vie.

« Non parce que si vous nous imposez (...) les équipes, le travail me paraîtrait comme un boulet, il y aurait sûrement des répercussions sur mes perceptions du travail et si moi, si ça ne me tente de faire ce travail en équipe et que de plus, je n'ai pas le choix de mes partenaires... Avec le choix de mes partenaires, je reconnaitrai leurs valeurs et je n'hésiterai pas à travailler. » (13-10)

« Je trouve ça dur que les professeurs imposent les équipes. Ça demande une nouvelle adaptation. Si tu restes avec ton équipe - tu entres tout de suite dans le travail. » (11-2)

« ... de toute façon on commençait par être «tanné». (...) On a tellement de travaux, qu'à un certain moment, on aimerait bien choisir avec qui on travaille. (...) Nous on s'entend bien, ce n'est pas un problème de travailler ensemble, mais quand tu n'aimes pas quelqu'un dans le groupe, c'est pas trop intéressant de faire un travail d'équipe. » (3-4)

Les gains et bénéfices se voient soupesés mais on finit par admettre qu'un effort doit être consenti afin d'améliorer la capacité de chacun à travailler avec des équipiers imposés.

« ...Plus tard, ce n'est pas moi qui vais choisir la place où je vais travailler, je peux travailler avec n'importe qui et il faut apprendre à bien le faire. Nous, on est poussé à chaque année à avoir une bonne interaction, que tout le monde soit intégré au groupe, on est habitué à travailler de cette façon, nous. Plus tard, dans la police, on ne choisira pas la personne avec qui on va travailler. Les stages le démontrent. Les échanges de nationalité, de sexe sont intéressantes à ce point de vue. » (4-3)

« (Travailler avec des gens non choisis?) Je mangerais mes bas... mais je ne leur laisse pas paraître. (...) Je serais capable de travailler avec une personne avec qui je ne m'adonne pas. » (5-4)

En définitive, on reconnaît que la tendance à se regrouper par affinités avec ses semblables est profondément ancrée; « qui se ressemble s'assemble » dit le vieux dicton; les équipes imposées vont à l'encontre de ce phénomène humain et forcent effectivement les individus à rompre avec ce penchant habituel de l'être humain.

« C'est difficile à expliquer. J'allais dire que je comprends, mais si je comprends, il faut que je sache pourquoi. Peut-être qu'on le veuille ou non, qu'on y pense ou non, on est toujours plus habitué, ou poussé à travailler avec des gens qui sont comme nous. Je n'y avais pas vraiment pensé, mais cela veut dire que plus tard, s'il y avait à moitié de personnes noires et la moitié de personnes blanches, peut-être que les personnes noires travailleraient ensemble et les blanches ensemble, parce que l'on ne pense pas pareil, finalement et que l'on aime mieux travailler avec ceux qui ont la même pensée que nous. (...) qui se ressemble se rassemble.(...) En nous forçant à travailler avec d'autres, on casse cette façon de travailler, (...) je vais travailler avec cette personne, ce sera plus difficile au début, plus différent, parce que souvent les filles et les garçons ne parlent pas des mêmes choses. Je suis persuadée que si tu demandais de faire des équipes, que si on se battait pour avoir la meilleure note, ce serait différent. Les meilleurs essaieraient d'être ensemble et les autres ensemble. » (4-10-11)

Si les étudiants demeurent ambivalents devant l'idée de se faire imposer la formation des équipes, certains sont conscients de l'intérêt de le faire pour briser la dynamique de « castes » décrites à la section précédente. Ce procédé de l'apprentissage collaboratif constitue potentiellement une forme d'antidote à des interrelations rigides développées entre les équipes d'une classe en modifiant les rôles traditionnels dévolus aux acteurs.

3.2.3 De nouvelles dynamiques sociales

Toutes les pédagogies qui amènent étudiants et professeurs à jouer des rôles différents dans la classe génèrent des formes nouvelles de dynamiques sociales. En plaçant l'élève au cœur de ses apprentissages, les approches du type socio-constructiviste modifient les rôles usuels. Les apprentissages réalisés en collaboration avec des collègues changent la dynamique entre les étudiants. D'abord, ils doivent accepter de s'appuyer sur des non-experts pour réaliser des apprentissages, tout en sachant que le professeur expert effectue un monitoring de la qualité du travail effectué et de l'information acquise. Les rôles se voient inversés : on assiste à une

redistribution de l'expertise en agissant soi-même à l'occasion en tant qu'expert. L'on se sent responsable de ses apprentissages d'une manière plus évidente. L'espace et le temps de classe sont également gérés différemment. L'enseignant occupe moins longuement le centre de l'action; les élèves prennent davantage de place. Pour parvenir à effectuer les apprentissages sereinement, il faut apprendre à faire confiance à ses coéquipiers. Le développement d'une telle confiance est certes plus difficile à mettre en place dans le cadre d'équipes imposées. L'un des indicateurs du degré de confiance se trouvera dans la réaction des étudiants devant l'éventualité d'une évaluation notée des apprentissages réalisées en collaboration avec les co-équipiers « non experts ».

« Je n'aurais pas apprécié que vous donniez un examen suite à cet exercice. C'est sûr que j'ai appris des choses mais le fait que vous n'ayez pas pu mesurer les connaissances qu'on aurait acquises. Pas tout le monde qui aurait été capable de répondre aux attentes des gens. (...) On va recevoir une base et nous ne serons probablement pas assez compétents pour répondre à des questions. On peut peut-être penser savoir des réponses mais la crédibilité de la personne peut être mise en doute. (...) je préfère avoir affaire à un expert. » (13-2)

Il faut se souvenir qu'au départ, la « réputation » individuelle de chaque étudiant était importante dans cette classe. Le type d'image que l'on projette, concernant ses aptitudes intellectuelles et au travail en équipe, aura un impact certain sur son éventuelle intégration dans un sous-groupe donné et dans la classe. La peur de se voir juger négativement peut engendrer une perte de confiance dans le processus ; celle-ci finira probablement par se résorber si l'évaluation tient compte de la performance individuelle de chacun des équipiers, ou encore si aucune notation n'est associée à l'exercice, ou enfin si une forme de co-évaluation est mise en place. Dans la mesure où sont effectuées des évaluations individuelles à l'intérieur de l'équipe et que l'apport de chacun est traité à sa juste valeur, plusieurs réticences exprimées finissent par s'estomper.

«...Certains avaient peur de dire ce qu'ils pensaient de peur de se tromper ou de se faire reprendre. Il faut vraiment comprendre sa définition. » (7-2)

« Travailler en équipe nous apporte à avoir un autre jugement des autres. » (6-4).

« Dans la mesure où on me permet d'évaluer le rendement de cette personne. Le fonctionnement - moi, ça ne me tente pas d'avoir quelqu'un qui ne travaille pas, quelqu'un en qui je n'ai pas confiance, je ne pourrai pas lui demander de faire une partie de travail - je vais toujours vouloir mettre mon petit point et regarder ce qu'il a fait. Ce qui me demande

beaucoup parce que je suis très perfectionniste. Alors, si on me demande de compléter une grille de rendement de la personne avec qui je travaille et que le professeur tient compte de ce que j'ai écrit. Je n'hésiterai pas aucunement. » (13-3)

L'inversion des rôles experts/apprenants pose non seulement la question de la confiance, mais aussi celle de la capacité de se responsabiliser par rapport à ses propres apprentissages et à ceux des autres. Évidemment, étant donné le climat de compétition régnant dans cette classe, cela posait un défi encore plus grand puisque beaucoup d'énergie était dépensée pour maintenir un degré relatif d'harmonie dans le groupe. L'habitude inculquée depuis le cours primaire de percevoir le professeur comme le seul expert est cependant difficile à modifier.

« Non, non, il faut toujours quelqu'un qui connaît plus la matière. (...) Si on a juste des notions qu'on s'explique entre nous, on va comprendre de la façon dont on croit que c'est bon, mais ce n'est pas nécessairement la bonne, tandis que le professeur, lui, (le prof) sait la bonne manière, il peut faire de la vérification, nous expliquer. (...) et c'est certain qu'on a la bonne réponse à ce moment là, parce que lorsqu'on ne comprend pas, même à cinq personnes, on va finir par bloquer. » (4-7)

La présence du professeur expert est encore jugée nécessaire mais l'on conçoit que les étudiants du niveau collégial soient désormais capables de se responsabiliser et d'effectuer une recherche documentaire avec sérieux.

« À mon avis, il serait plus intéressant de s'expliquer nos définitions, et si on a le temps on jaspera, mais je ne suis pas un "petit boss", donc je n'agis pas de cette façon. Mais une chose qu'on aurait pu faire c'est de se dire l'ordre envisagé. Le fait que nous étions un petit groupe, c'était plus facile qu'un plus gros groupe (...). Personnellement, je pense qu'au niveau collégial, on est capable de s'automotiver, de travailler sérieusement, on est moins porté à jaser pour avancer plus rapidement. » (4-7)

L'insécurité peut subsister mais si elle est compensée par des outils permettant aux individus de vérifier les apprentissages réalisés, elle se résorbe assez facilement. On acceptera alors de se faire confiance, surtout si le professeur confirme l'exactitude des informations transmises en effectuant une révision sommaire avec le groupe. Collaborer implique de construire ensemble une notion et d'en accepter la validité. Cette étape exige une certaine maturité, et c'est ici que se situe la différence entre les techniques de coopération utilisées dans les ordres d'enseignement inférieurs et l'approche de collaboration privilégiée aux niveaux collégial et universitaire. La clé de la réussite de la stratégie réside dans ceci : que l'étudiant se fasse confiance et fasse confiance à

ses équipiers non experts pour accepter d'assimiler l'information ou le point de vue développés en interaction avec le groupe.

« (...) Il y avait des points qui n'étaient pas clairs. Savoir vraiment la définition pour vraiment la donner aux autres. Faut approfondir. (Ce me rendait insécure) (...) Moi, j'ai remarqué que certains allaient vite pour s'en débarrasser. Je me disais c'est t'y bon - pas bon. Je me posais des questions. » (11-1)

« Moi j'ai trouvé ça intéressant, je ne l'avais jamais fait dans d'autres cours. Nous étions quatre, alors avec les quatre opinions ensemble, on réussissait à se rejoindre et à mieux comprendre les notions. Par exemple, les communautés ethniques, il y a avait toujours des petits détails, on était embêté, alors en faisant une recherche ensemble, on arrivait à une conclusion identique. Si on avait été seul, il y aurait eu beaucoup de variables, des choses différentes, alors l'enseigner aux autres auraient été plus embêtant, personne n'aurait compris. Ce que j'ai aimé c'est qu'en donnant nos notions à chaque autre personne, tout le monde écoutait et posait des questions, alors cela nous permettait de voir si nous avions bien compris les notions et de discuter sur ce qui n'avait pas été bien saisi et faire ni plus ou moins une autre réflexion de groupe. » (4-1)

« Oui, oui, c'est vrai. Parce que si l'examen avec eu lieu tout de suite après, au lieu de poser des questions, ils se seraient fâchés contre la personne qui ne comprenait pas sa propre définition parfaitement. On apprenait mieux que d'apprendre toutes les notes "par cœur". Si tu ne comprends les choses, et que tu poses des questions, comme nos tables rondes, c'est plus facile de comprendre tout de suite que d'apprendre juste des mots, des définitions(...). »

(L'entraide) ...c'est positif. Quelquefois j'aimerais mieux travailler seul, ça dépend. En équipe d'habitude, je trouve que " l'union fait la force". On peut s'aider (...). » (4-6)

Les étudiants perçoivent que si les tensions doivent se résorber, cela peut survenir lorsqu'ils sont contraints de travailler ensemble. Lorsqu'ils n'ont pas le choix, même si l'on a affaire à des individus compétitifs, un minimum d'entente s'impose par l'obligation d'effectuer collectivement une tâche.

« Je pense. Ça baisse la compétition. En individuel, tu es en compétition avec toute la classe. En équipe, avec moins de monde. Il y a un minimum d'entraide à développer en équipe. Si tu rencontres, dans une

équipe, une personne très compétitive et qu'elle oublie que vous formez une équipe. Si elle pense seulement en notes et non au travail et ce qu'elle doit apprendre. Je pense que tu apprends beaucoup plus de tes erreurs, qu'une personne qui pense seulement notes. Parce que le jour où elle va rater, ça va finir là. » (4a-7)

Bref, les élèves apprécient positivement un travail de collaboration, même lorsque cela force des individus à travailler avec des coéquipiers non choisis. Même les élèves qui n'aiment pas du tout travailler en équipe -- qui l'éviteraient complètement s'ils le pouvaient -- admettent que cela constitue un apprentissage important. Cette approche permet de développer sa capacité d'entrer en relation avec autrui et de rencontrer des objectifs en tenant compte de l'apport de chacun. Elle l'amène également à s'ouvrir aux autres et évite la création de «castes» hermétiques. S'ouvrir aux autres, prendre le risque de travailler avec eux, c'est là un apprentissage significatif, voire une leçon de vie!

« Au début de la première session, on faisait des travaux d'équipe. Quand je disais mon opinion, je me sentais mal. Peut-être parce que j'étais avec des têtes fortes de la classe. J'avais peur qu'il me juge. À force de les connaître, j'ai changé. Je me suis dit :« ils diront ce qu'ils veulent, je vais dire mon opinion». C'est peut-être ça qui a changé. (J'ai pris confiance) (...) Comme faire des oraux! Je me sens maintenant à l'aise. À force d'en faire, on avance par petits pas, on change. » (10-8)

3.2.4 L'encadrement du travail d'équipe

Étant donné les difficultés posées par la dynamique de cette classe, l'encadrement des travaux réalisés en équipe devint un enjeu majeur. Cet encadrement ne devait pas se limiter à des consignes générales sur le travail à effectuer ou sur le nombre d'équipiers autorisés. Laisser les étudiants libres de choisir leurs équipiers, c'était mettre en évidence les marginaux du groupe et les forcer à former une équipe d'exclus. Cependant, cela permettait de réduire les tensions au sein de la classe puisque les personnes susceptibles d'entrer en conflit s'évitaient soigneusement. L'auteur croyait par ailleurs que des apprentissages significatifs s'effectuent lorsque des individus qui manifestent des interactions plus difficiles entre eux parviennent à réaliser en équipe une tâche commune. C'est le mode d'évaluation qui est la clé de la solution dans une telle situation. Si la qualité du travail et de la performance individuelle sont reconnues à leur juste valeur, nombre d'étudiants finissent par accepter de s'ouvrir aux personnes jugées plus problématiques. Tel semble avoir été le cas dans ce groupe : le fait de se voir noter individuellement les a rassurés et a contré en partie certains effets de la forte compétition qui régnait dans cette classe.

Des exercices qui ne sont pas évalués à court terme constituent également une façon intéressante de les inciter à interagir avec des collègues de classe qu'ils auraient évités en d'autres circonstances. Ils ont admis pour la plupart qu'il y avait du positif au fait de changer d'équipiers, ce qu'ils n'auraient pas fait spontanément. Ils ont compris qu'ils auront nécessairement à œuvrer sur le marché du travail avec des personnes qu'ils n'auront pas choisies et qu'en ce sens les exercices proposés étaient pertinents. Ils jugent difficile cependant d'être évalués par leurs pairs et préfèrent que l'expert -- l'enseignant dans ce cas-ci -- attribue la note. Ils sont néanmoins avertis du fait que l'évaluation par des pairs se produira inévitablement sur le marché du travail.

En somme, l'encadrement des travaux d'équipes doit être planifié soigneusement, particulièrement dans les programmes où les étudiants se retrouvent avec les mêmes personnes pour toute la période de leurs études collégiales. Les travaux d'équipes exigés de la part des étudiants doivent tenir compte des difficultés posées par la dynamique de groupe qui régit les relations dans une classe donnée. Les techniques de l'apprentissage collaboratif sont prometteuses en ce sens -- mais pas si simples à appliquer -- puisqu'elles amoindrissent quelques-uns des effets négatifs du travail d'équipe demandé sans encadrement particulier. Nous reviendrons sur cette question au chapitre 4.

3.3 LE DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES : UNE MODESTE CONTRIBUTION À UN ÉDIFICE COMPLEXE.

Pour comprendre le cheminement des élèves sur le plan des habiletés socioaffectives, il fallait s'interroger sur les valeurs fondamentales des élèves et sur les qualités qu'ils estimaient nécessaires à la profession. En outre, il était intéressant de cerner leur perception de leur évolution récente sur ce plan. Il faut se souvenir que le cours dans lequel se déroulait cette recherche avait pour objectif de les faire cheminer au plan de leurs conceptions et de leurs attitudes devant les autres cultures et ethnies. Il s'agissait d'éviter que des comportements professionnels puissent s'avérer discriminatoires envers des personnes en provenance d'autres cultures. Cette démarche de recherche a rapidement mis en lumière qu'un cours de 45 heures peut, au mieux, arriver à mettre en place une toute petite pierre dans un édifice qui se construit tout au long d'une vie. En ce sens, l'apport d'un seul cours réalisé en classe sur une seule session d'études demeure plutôt modeste.

Il semblait néanmoins utile de comprendre cet aspect de l'évolution personnelle des étudiants en tentant de dégager la perception de leurs propres valeurs et de leur cheminement sur ce plan. Comment estiment-ils avoir acquis leurs principales valeurs? Quelles personnes, institutions ou situations les ont particulièrement influencés? Ont-ils l'impression d'avoir changé depuis leur

arrivée au cégep et, plus particulièrement, depuis leur entrée dans le programme des Techniques policières? Enfin, comment perçoivent-ils les effets du cours sur leur cheminement personnel?

3.3.1 Les acquis personnels

Comme il fallait s'y attendre, la plupart des étudiants considèrent que les valeurs personnelles acquises jusqu'à maintenant proviennent d'abord de leur famille, de l'école, de personnes qu'ils ont côtoyées ou encore de diverses expériences de vie. Cependant, ils sont conscients d'avoir effectué des choix, d'avoir une part de responsabilité dans ce cheminement et dans la défense de leurs valeurs personnelles. Ils semblent également conscients de l'importance de certaines d'entre elles pour leur propre équilibre.

« Mes valeurs personnelles ont été transmises, plus par mon cheminement. Un peu ma famille. Des choses - des personnes-

*Petit par petit peu, de bons professeurs au secondaire. Les personnes que j'ai côtoyées étaient plus ouvertes d'esprit que la plupart des gens.»
(2-9)*

« J'ai des valeurs que je possède. Je suis conscient que ma vie personnelle c'est ma vie personnelle. Je sais à quoi je tiens. Par exemple : mes notes au niveau scolaire, c'est personnel. C'est dans ma vie personnelle. Je ne suis pas capable. Les valeurs que je possède, je vais les défendre. Ce qui est à moi, pas touche. Ma vie de couple, c'est la même chose. C'est ma vie personnelle. Dans notre monde, on a beaucoup de choses. Ce qui est à moi et je le protège. C'est comme un oasis. Je défends aussi l'honnêteté. C'est le développement de la confiance. Le respect mutuel, par exemple, Daniel – lui donner une autre chance.(...) Il faut savoir gérer ses émotions. Si je reçois des confidences, je dois rester neutre et tourner la page. Il ne faut pas trop manifester de la sensibilité. Pour essayer à comprendre une personne, il faut se mettre à sa place, si on veut être capable de porter un bon jugement mais manifester trop de sensibilité, on affecte notre équilibre émotif, notre neutralité, notre impartialité. Mes valeurs proviennent de ma famille, par exemple, la confidentialité. Mes expériences m'ont aussi donné des valeurs. » (13-13,15)

« Mes valeurs proviennent de ma famille. On a eu beaucoup de respect, de liberté. On fait ce qu'on a à faire, on a de l'entraide. Je suis très indépendante, très autonome. » (8-5)

Les principales valeurs nommées par les étudiants et qu'ils considèrent les caractériser sont le respect mutuel, l'honnêteté, la droiture, la franchise, la justice et la loyauté...

« L'honnêteté, la franchise, la droiture, la politesse. Ne pas porter de jugements et faire de mon mieux. Ils proviennent de ma famille et de mes expériences personnelles et académiques. En écoutant les autres, on peut comprendre certaines difficultés que certaines personnes passent. » (4a-5)

« Honnêteté face aux autres personnes... Peut-être la famille, la tolérance, la justice... » (11-8)

Ils semblent conscients que parmi les valeurs retenues, certaines prennent plus d'importance, étant donné leur future profession.

« Comme policier... l'honnêteté, je pense que tu n'as pas le choix, c'est certain. L'intégrité, la justice, la loyauté, être équitable avec tout le monde. » (9-12)

« Je suis un gars droit. Le respect de la loi sur toute la ligne et à la lettre. Honnête. La franchise. Je n'aime pas qu'on parle dans mon dos et je n'aime pas parler dans le dos de quelqu'un. » (7-14)

« Ma valeur la plus importante est le respect et l'entraide de l'autre.

Honnête et stricte sur la loi. Ne pas blesser les autres par une «joke». » (12-15)

Parmi les valeurs importantes susceptibles d'influencer le développement personnel, on retrouve les valeurs religieuses et les valeurs de la modernité qui ont donné naissance aux diverses chartes des droits et libertés de la personne. Des études montrent que la majorité des jeunes demeurent croyants, affirmant croire en l'existence d'une force supérieure (Denis C., et al, 2000, p.273). Bien que ce ne soit pas automatiquement à une conception chrétienne de la spiritualité, on adhère cependant à bon nombre de valeurs de cette grande religion. Les étudiants des Techniques policières ne sont pas différents des autres jeunes; ils présentent une vision nuancée de la religion et des croyances qu'elle véhicule.

« Croyant? un peu. J'ai deux théories - Évolution de la terre et religieux quand j'étais jeune. J'ai la conception du Bing-Bang et la vision que c'est Dieu qui a créé l'homme et la femme à son image. Cela entre en conflit. D'un sens, c'est logique et de l'autre pourquoi pas. »

« Les dix commandements me rejoignent. Tu ne voleras point. Tu ne commettras pas l'adultère. Je n'ai jamais envoyé chier mon père. Je respecte leur autorité. Je suis docile envers eux. Et ce sera de la façon

que je veux élever mes enfants. Je n'ai jamais eu de conflits avec mes parents et mes parents en ont pas eu à cause de nous. On était discipliné, sage. » (7-14)

« Mes parents m'ont obligé d'assister à la messe pendant longtemps, ils y vont à tous les dimanches, mais moi, j'y vais à Noël, c'est après tout. Je suis croyant mais non pratiquant. Je ne respecte pas nécessairement toutes les valeurs de la religion catholique. » (9-12)

« Croyant? Non. Si on se réfère à la religion. Oui, je crois en Dieu mais au niveau de son histoire, je suis perplexe. Je ne suis pas pratiquant. Au niveau de l'évangile, je suis Thomas. J'ai été élevé catholique. »

« (...) je prends une valeur en faisant la part des choses. Je suis charitable mais je n'irai pas à l'église. Trop d'exploiteurs. Ex: trop charitable représente la naïveté, susceptible d'être victime. Le respect mutuel - si le contraire, c'est très difficile pour moi de le respecter. » (13-14)

« Je crois en Jésus - aussi mes valeurs ci-haut mentionnées. Mais ma plus grosse valeur est le respect. J'ai appris dans ma technique de ne pas me fier à l'apparence des gens - ils sont différents de moi et j'essaie de communiquer avec eux. (Être à l'écoute des autres, entrer en contact avec eux-devenir un confident. » (12-15)

« Croyant? Oui. Ne pas faire aux autres ce que tu ne veux pas que les autres te fassent. Pas porter de jugements trop vite et d'être emphatique. Par cette attitude, tu as moins de préjugés. » (4a-5)

Quant aux valeurs associées à la Charte des droits, les étudiants sont en général conscients de leur l'importance, tout en regrettant les effets pervers que peuvent engendrer certains droits présents dans la Charte, pour certains criminels notamment.

« La Charte des droits... Je la perçois comme étant des règles de base que toute personne, policier ou individu, doivent respecter. Ça s'adresse à toute personne. Elle est importante. Par contre, certains vont exploiter cette charte pour s'excuser des fautes commises. Ils vont tirer profit de cette charte. (...) Liberté, expression. J'y adhère facilement. » (13-15)

« La Charte des droits? «Shit» - C'est fait pour protéger le crotté, l'abuseur, le «crosseur». Je vais en cours avec des témoins qui portent plainte contre un individu. Le juge dit :«J'ai des doutes dans mon esprit, je l'acquitte.» ... mais les valeurs d'égalité de non-discrimination... Ce côté est bon. Ce sont les abus qui sont pas corrects... Ils sont des

profiteurs du système, du droit privé. Ça, je ne suis pas capable. Ça me répugne. Lui, il s'est passé dans la Charte pour être capable de s'en sortir. Bref, c'est l'abus. En ce qui concerne le droit de la personne, c'est bon. » (7-14)

« La Charte des droits? C'est une bonne chose, sauf que quelques-uns en profitent trop. Mais c'est bon que ce soit là, parce qu'il y a eu de l'abus de ce côté-là dans le passé. » (9-12)

« Les chartes des droits (...) C'est une bonne affaire. C'est une source de référence à appliquer. Mais parfois, je trouve qu'ils sont employés de manière négative (...) tout le monde est égal. Tout le monde doit la respecter et dans ma profession, surtout. » (5-9)

Et certains ont des points de vue tout à fait modernes sur leur vie personnelle et sur les valeurs qui leur tiennent à cœur.

« Des valeurs? L'individualité. Se reconnaître comme personne unique. Ex: ma définition d'un couple : c'est deux personnes qui marchent un à côté de l'autre et non un couple qui fait un ... Je ne suis pas croyante (...) Parmi les valeurs qui me rejoignent... Tromper quelqu'un, c'est pas correct. Mais je suis vraiment ouverte à prendre ce que j'ai à prendre (...) et je pense être tolérante (...) (La Charte des droits) ... met des limites. C'est une barrière. Et on doit respecter le code, c'est de protéger les citoyens. Les valeurs d'égalité, la non-discrimination... C'est correct. » (8-5)

3.3.2 L'effet du programme

Même si la plupart des étudiants estiment que c'est avant tout leur famille qui leur a transmis leurs valeurs fondamentales, plusieurs ont avoué avoir changé énormément depuis leur entrée en Techniques policières. Ils se connaissent mieux et ont davantage confiance en eux-mêmes. Ils sont devenus conscients de la nécessité de travailler fort pour réussir et sont plus sérieux dans leurs études. Le programme semble exercer chez certains une action déterminante dans la modification de certains comportements et attitudes.

« (...) je n'avais pas confiance en moi. J'ai appris au niveau de la discipline - TP- étant donné qu'après TP, on arrive sur le marché du travail et qu'on devra dire aux autres ce qu'ils auront le droit et le non-droit de faire. Il faut être préparé à répondre à différents appels, à plusieurs circonstances. Par la TP, on se prépare à devenir de bons policiers. Des fois je trouve ça dur... quand je vais veiller et qu'une personne m'écoeure! J'aurais le goût de me battre mais je ne peux pas.

Ex. Sur la King, un style de Punk nous a écœurés. Une autre fois, on s'est fait cracher dessus par deux (2) gars qui vont au Séminaire et on sait qui ils sont et ils étaient très saouls. On a de la misère à ne pas réagir, de rester droit. Ça développe ta patience. Surtout le contrôle de soi. » (4a-6)

« Moi, j'ai compris beaucoup au cours des années. On nous apprend beaucoup de choses en T.P., c'est bien beau la théorie, mais en faisant mes stages, j'ai vu que ce n'est pas ça, tu es là pour faire respecter la loi, tu n'as pas le temps de trop négocier avec les gens, tu fournis les renseignements dont ils ont besoin pour régler leurs problèmes, il faut que ça roule dans la police. Mais en ayant des cours comme celui-ci, tu es mieux outillé pour intervenir, j'ai perdu mes préjugés, je comprends plus. » (9-11)

« (...) mon métier, j'y suis allé en rapport avec mes valeurs et je ne regrette pas. Je me sens très à l'aise. J'ai développé la confiance en moi, la gestion des conflits, à résoudre des problèmes et à m'accepter tel que je suis par ma Techniques policières. Je n'avais pas eu l'opportunité de développer ces valeurs. » (13-14)

Il ressort de ces propos que le programme forme un moule qui transforme les jeunes qui s'y engagent. Le fait de s'identifier à la profession et d'y être associé souvent bien malgré soi, semble également exercer une influence dans le processus de changement des étudiants au plan de leurs valeurs et, somme toute, de leur identité.

3.3.3 L'effet du cours

Le type de cours comme celui dans lequel se déroulait cette recherche tente généralement de faire réfléchir les étudiants sur une problématique particulière, comptant influencer leur perception et leur compréhension de celle-ci par les démonstrations et les analyses proposées dans le cours. L'opinion que se construira l'étudiant devrait normalement être influencée par les explications avancées dans le cadre du cours. Les étudiants ont-ils retenu et compris les principales thèses de celui-ci au plan des problématiques abordées?

Dans l'ensemble, ils semblent avoir très bien cerné les principales opinions avancées dans le cours, notamment celle de l'importance de mettre de côté ses préjugés lors d'une intervention et de faire preuve d'ouverture et de tolérance devant les minorités culturelles.

« Qu'il ne faut pas avoir de préjugés. On peut en avoir, mais il faut les mettre de côté quand tu travailles. J'ai remarqué que nos signes étaient bien différents de certaines nationalités. Je fais faire attention. Ça aide à

accepter les différences, à voir les différences ex: dans la coutume concernant le repas, plusieurs équipes ont vécu des expériences différentes. Par les visites dans leur milieu, je vais voir ces personnes dans leur état naturel et non seulement que par des préjugés, sans fondement, les rumeurs. (...) Sur l'immigration, j'en ai beaucoup appris. Je rencontre beaucoup de difficultés avec les personnes à tendances racistes (néo-nazi) et non avec les ethnies. Ex: J'ai appris quand et pourquoi les Italiens sont venus. (...) La visite à Montréal... J'ai appris leur manière de penser, de fonctionner. C'était le «fun». » (4a-4)

« Une conclusion très générale que j'ai retenue (du cours). Premièrement, dans une intervention, je devrai m'adapter aux personnes. Que les personnes sont tous très différentes de moi et que leurs perceptions seront faussées ex : certaines personnes me verront comme un agent de répression, d'autres comme une personne aidante. Aussi, j'ai appris à résoudre les conflits d'équipe (...). J'ai appris, par une démarche personnelle dans un travail, à m'accomplir ex: travail sur les autochtones. Ce sujet m'attirait et je l'ai approfondi. J'ai pu connaître la police et sa perception face aux autochtones ou vice-versa. Comme dans tous les autres cours, je prends ce qui me semble pertinent. Je le prends et d'autres choses en plus. Je fais des recherches. Je pense que ça va servir dans mon métier. (Au plan de l'immigration)... J'avais des préjugés. Et au niveau de ma réflexion, je dois dire que j'ai vraiment réfléchi au phénomène de l'immigration. Ce cours m'a permis de comprendre pourquoi les immigrants sont venus ici, ce qu'ils attendaient de nous, d'essayer de comprendre ce phénomène, les choses typiques, leurs réactions. J'ai pu confirmer ou affirmer certains préjugés que j'avais face aux immigrants. Je suis ouvert d'esprit. » (13-11-12)

En plus de réfléchir à partir d'une approche interculturelle au travail d'un policier en milieu ethnique, ils ont également pu parfaire leurs connaissances de l'immigration québécoise et des différentes communautés ethniques qui composent le Québec actuel. Ils sont également conscients qu'il n'est pas si facile de mettre de côté ses préjugés et d'exercer sa profession de façon neutre et ouverte.

« J'ai beaucoup appris sur les Indiens, les immigrés, les assistés sociaux, j'ai moins de préjugés, j'en avais plus que je le pensais. (...) Je croyais que (les immigrants) arrivaient ici, et qu'ils ne voulaient rien savoir, qu'ils n'apprenaient pas le français. Je croyais qu'ils acceptaient n'importe qui ; j'ai appris qu'il y avait des normes là-dessus. C'est vrai qu'il y en a qui ne veulent rien savoir, qui ne veulent pas apprendre le français, mais ce n'est pas la majorité. (...) Il ne faut pas que tu aies trop de préjugés, il faut que tu sois ouvert à d'autres choses, avoir la volonté de régler les conflits sans préjugés. » (9-11)

« Des préjugés ont tombé mais je garde une certaine crainte. Ça m'a permis de connaître leur culture. (...) Il faut de l'ouverture d'esprit. Si tu te bases que sur tes valeurs, tu ne réussiras pas. Tu dois avoir un minimum de formation. » (6-5,6)

« La sensibilisation face aux immigrants. Je n'avais pas de préjugés mais je pensais qu'ils étaient plus criminalisés, plus sur «B.S». Par les médias, je me disais que c'était toujours eux qui faisaient le mal. Par les statistiques, j'ai découvert que j'étais pour l'immigration. Dans le fond, ils nous aident par leur taux de natalité. Il y en a peut-être qui sont racistes. On le voit par les nouvelles. » (10-11)

« Il faut adapter l'intervention... Je pense que c'est donner une bonne chance aux coureurs. Ils viennent d'arriver. Nous on sait mais eux c'est différent. (Il faut) de la logique, du raisonnement, du jugement et l'observation. » (10-11)

« La sensibilisation face aux immigrants. Je n'avais pas de préjugés mais je pensais qu'ils étaient plus criminalisés, plus sur le «B.S». Par les médias, je me disais que c'était toujours eux qui faisaient le mal. Par les statistiques, j'ai découvert que j'étais pour l'immigration. Dans le fond, ils nous aident par leur taux de natalité. Il y en a peut-être qui sont racistes. On le voit par les nouvelles. » (10-11)

Certains conservent cependant quelques doutes et ne sont pas entièrement convaincus que les principaux préjugés et stéréotypes au sujet des immigrants ne présentent pas un fond de vérité. On admet avoir eu un certain intérêt pour le cours mais des réticences subsistent. Ils admettent l'idée de devoir adapter l'intervention mais, comme on peut le constater, ce sont ce qu'ils appellent les «B.S.», les assistés sociaux qui heurtent davantage leurs valeurs et qui contribuent à les garder sur la défensive dans leur perception de l'immigration. En somme, ils sont prêts à s'ouvrir aux immigrants en autant que ces personnes s'intègrent au marché du travail et ne deviennent pas des assistés sociaux permanents.

« Les parties que j'ai faites moi-même, le travail sur l'Afghanistan. (...) Ça entrainait directement dans la formation. Je retiens aussi au début de l'année, les renseignements sur les peurs et les symptômes et des aliénations. Ma visite à Montréal... (Suite à mon travail, j'ai vu que)... Lui n'avait pas le choix de venir au pays à cause de la guerre. Il m'expliquait les faits et les causes. J'ai des préjugés. Je pensais que d'importer des immigrés, cela nuisait au pays. On se plaint qu'il n'y a pas de travaux, trop de taxes, trop de «B.S.» etc. Je pensais que 75% des immigrés étaient sur le «B.S.» (...) Quand, je l'ai vu, il avait un travail ordinaire. Il voulait se renseigner sur le Canada. Il était intéressé à vivre ici

contrairement à ceux qui arrivent au Canada et vivent dans leurs communautés et ne veulent pas payer leurs taxes. Ça je trouve ça dur. Je travaille beaucoup et quand je vois le pourcentage de mon salaire qui va en impôts... ex : RAMQ etc. Je n'en bénéficierai peut-être jamais dans ma vie. (Quand je vois)...l'achalandage des hôpitaux par les «B.S.» et les immigrés... Ils écoutent la T.V. toute la journée...» (7-10-11)

« Il me semble que dans le cours, c'est toujours le policier qui doit faire le bout de chemin. J'ai l'impression, c'est tout Montréal et rien autour. Rien au Québec. Aussi, on a vu les valeurs religieuses. (...) Aussi plusieurs cultures qui sont différentes de la nôtre. Ex: la femme

Ma vision de l'immigration a changé en partie. (...) Par les médias, on dit que les immigrés profitent du système tandis que le cours on a eu d'autres chiffres. Donc, on a une autre vision du monde, on a eu des statistiques. Je les perçois moins comme profiteurs à cause des chiffres présentés. (...) Il faut de l'ouverture d'esprit. Essayer d'agir avec eux comme avec les autres, la légalité. Dans le cours, le fait de verbaliser, de nous sensibiliser aux immigrants, nous aide à les comprendre.(...) De traiter une personne qu'elle soit jaune ou noire, peut importe la couleur de sa peau de la même façon. (Adapter l'intervention) C'est un travail personnel que chaque policier doit développer. Ce n'est pas un concept théorique. Les policiers qui ont des préjugés devraient travailler un modèle de neutralité, d'égalité... » (2-8,9)

« De mettre nos préjugés de côté, d'essayer de voir le fond des choses, les cultures, d'aller plus loin que ça. Je ne pense pas avoir de problèmes avec les préjugés. En faisant le cours, je me suis rendu compte que je peux regarder la situation de loin, me mettre à la place de l'immigrant et de me dire si elle est bien comme ça. Mais dans l'autre cours avec les «B.S.», c'est impossible. J'ai beau me dire qu'il pourrait faire quelque chose. J'ai même vu un reportage, il était réaliste, mais j'ai de la misère. C'était dans J.E.. Je voyais bien que cette entrevue était correcte mais il y en a tellement à côté qui ne sont pas corrects. Ça, j'ai de la misère mais pas sur les ethnies. » (8-4)

Compte tenu de l'effet de la désirabilité sociale, c'est à dire de cette conformité à la norme que tout individu tente d'atteindre, surtout lorsqu'il s'agit d'avoir de bonnes notes ou d'éviter d'être mal jugé, il aurait été étonnant que les étudiants avouent à leur professeur que son cours ne leur a rien apporté... Cependant, même s'ils pouvaient à l'occasion contester la pertinence des analyses proposées, ils ont tout de même bien compris les thèses avancées dans le cours. Dans ce sens, la stratégie du cours semble avoir été efficace.

« C'est certain que cela intéresse moins sur les matières policières dans la police, (...) mais il y a quelque chose à apprendre quand même, surtout dans les recherches, cela m'aide à perdre mes préjugés. J'en avais beaucoup sur l'homosexualité, maintenant c'est moins pire. J'en avais aussi un peu sur le racisme. Avec les recherches, on apprend à connaître ces points de vue. » (1-7)

En somme, le cours leur a permis de se construire une opinion sur le phénomène de l'immigration et d'amorcer une réflexion sur leur réaction personnelle face à ce phénomène. S'ils ne sont pas tous devenus plus tolérants envers les néo-Québécois, ils acceptent mieux le fait qu'ils ont affaire à une réalité inéluctable. Comme beaucoup d'autres Québécois, ils estiment que les immigrants doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et ne pas abuser de notre système d'aide sociale. De même, plusieurs croient que les immigrants devront tôt ou tard adopter les principales valeurs et traits culturels qui sont les nôtres. Cependant, le cours leur a permis de nuancer ces opinions et de ne plus percevoir l'immigration comme un phénomène menaçant. Un autre apport significatif du cours a consisté à leur faire prendre conscience des difficultés de communication qui peuvent résulter des différences culturelles. En outre, ils prennent conscience de l'importance d'évaluer leur propre niveau de tolérance dans des situations diverses. Par exemple, s'ils sont mal à l'aise avec la multiethnicité de la région montréalaise, ils perçoivent qu'ils devraient peut-être éviter d'y travailler. En ce sens, même si le cours ne les a pas rendus d'emblée plus tolérants, ils sont désormais au moins avertis du problème. Ils comprennent également pour la plupart qu'il sera nécessaire d'agir avec constance et rigueur dans leur pratique professionnelle et d'adapter l'intervention policière aux particularités culturelles de certains contextes.

3.3.4 L'effet du travail en collaboration : somme toute, c'est positif

Comme mentionné à la section 3.1.1, les étudiants étaient ambivalents devant le travail en équipe. En vérifiant leur perception de ce dernier en lien avec le développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture et leur représentation de ses effets, il ressort qu'ils ont acquis un point de vue plus positif. C'est l'un des aspects du cours qu'ils ont relevés.

« Le travail d'équipe aide à devenir plus tolérant ... Chacun a une idée différente et il faut apprendre à "dealer" avec cela, si tu as toujours travaillé seul, tu seras facilement plus intolérant envers les idées des autres. Travailler en équipe va t'aider à être plus tolérant dans la vie en général, en dehors du cours. (Au plan du contenu du cours je retiens)... tout ce qui a rapport au travail d'équipe. C'est un des rares cours où on a fait que des travaux d'équipe et plus on en fait, plus on est bon. J'ai trouvé intéressant qu'on voit, entre autres, les différentes couches de la société, les pauvres, les immigrants, les autochtones. » (14-4)

« Très positif. En troisième année de ma technique, je devrai travailler avec des collègues qui me seront imposés. Si j'ai travaillé deux ans avec des gens d'une façon constante, la difficulté de m'adapter d'une façon personnelle serait plus difficile. Si j'ai acquis une habitude de m'adapter à des personnes qui ont des valeurs et perceptions différentes des miennes, ça facilitera la tâche en troisième année.(...) Disons, je viens de l'extérieur. On a plusieurs affinités, les mêmes goûts. Pour moi, c'est en travaillant que je les ai découverts. C'est par le travail d'équipe. » (13-2)

Les principaux apprentissages qu'ils estiment avoir effectués semblent toucher significativement le plan des attitudes et des habiletés socioaffectives. Parmi les habiletés identifiées, on trouve la capacité de régler des conflits, de demander de l'aide, de faire confiance aux équipiers et d'accepter la critique.

« (Pour régler nos conflits?) On est comme lié. On est à l'écart, on se tient plus. C'est comme dénigrer les autres. Comme dans la société, d'autres étudiants jugent la TP. On serait capable de régler nos conflits en équipe. Je pense. » (6-4)

« Quand j'ai un point que je ne comprends pas, je demande de l'aide et souvent c'est en équipe. Pas de problème. » (11-5)

« J'apprends à développer la patience et à faire confiance(...). Le travail en équipe, c'est ma patience et la confiance. Pour moi, la tolérance, c'est à long terme. » (7-10)

« Je n'ai vraiment pas de problèmes à me faire critiquer. Je demande le pourquoi et si je ne suis pas d'accord, je dis : «Tu ne penses pas que...». On n'est pas parfait. » (5-4)

En somme, il est clair que des apprentissages au plan des habiletés socioaffectives furent effectués. Cependant, si les paramètres de ce cheminement demeurent difficiles à mesurer, le fait d'interagir avec d'autres et de produire ensemble des travaux a contribué à modifier des perceptions et à développer certaines habiletés.

3.3.5 L'ouverture à la multiethnicité comme modèle

Quant aux effets à long terme du cours, il est cependant difficile de dire si cette ouverture sera permanente ou si elle sera à nouveau remodelée sous l'effet de la culture organisationnelle à laquelle ils s'intégreront, ou encore suite à des expériences négatives vécues à l'occasion de diverses interventions professionnelles. L'apprentissage collaboratif semble avoir donné quelques

fruits. Ils sont ouverts à la multiethnicité et ils ont compris les avantages potentiels et la richesse de ce modèle de société. Les témoignages suivants sont assez éloquentes en ce sens. Cependant, on peut se demander jusqu'à quel point ils ne répondaient pas à des attentes de la professeure... ou pour tenter de se mettre en valeur... désirabilité sociale oblige!

« Dans le métier de policier ... on nous apprend à « dealer » avec n'importe quoi. C'est à ce moment-là qu'il faut garder une ouverture d'esprit. Mais comme policier, on a des règles de base, des règles de sécurité à suivre, on a toujours des lois à appliquer. On a trois années pour les assimiler ensuite c'est une démarche personnelle. La société change et le métier de policier doit s'adapter. De plus en plus, on doit faire face aux immigrants, aux déficients mentaux dans la rue; ce que je veux dire, si on intervient sur une ligne droite et sur une même manière, je veux dire qu'il faut essayer de les comprendre et essayer de m'adapter à eux, je vais faire selon les lois. (La diversité culturelle dans une société) ... je vois cela comme un enrichissement pour la société - voir leur culture ex: festival folklorique à Drummondville. C'est en sortant de nos oeillères qu'on agrémente notre vie. Il faut agrandir notre esprit. Il n'y a rien de menaçant. Mais je pense qu'au niveau de l'emploi on favorise l'intégration de personnes qui sont peut-être moins compétentes que moi (...) seulement choisies à cause de la langue parlée. Je pense qu'une personne compétente, qui possède une capacité d'adaptation facile, prendra les moyens pour s'adapter à la langue et la culture. » (13-12-13)

« Ouverture d'esprit. Une personne qui veut pousser ses connaissances langues - autres choses. Pour être plus effectif, si quelqu'un reste dans un milieu fermé et va connaître son milieu parfaitement. Mais, il ne verra jamais les différences dans les signes. Moi, par cette activité, j'ai développé le goût d'apprendre une autre langue... je pense que cela attirerait du respect de la part de ces communautés. Si elles voient que la personne s'intéresse à leur langue, à leur culture, j'attirerais leur respect. Si un gang m'insulte et que je connaisse leur langue...ça peut même me sauver la vie. J'aimerais qu'à Sherbrooke, on ait une plus grande diversité. Ce n'est pas un problème. Le problème n'est pas la diversité mais l'intérêt qu'on porte à leur culture. » (4a-5)

« J'aime Montréal. Je parle Français - Anglais et j'ai commencé à apprendre l'Espagnol et quand je vais à Montréal, j'écoute et j'aime ça. Je me promène et j'écoute. Je n'ai pas peur des importés et des styles de personnes. Je n'ai pas peur d'aller dans les quartiers défavorisés. Si tu entres là et tu leur montres ta peur... et que tu fais le touriste...(tu vas avoir des problèmes) Mais si tu veux t'intégrer avec eux, ils sont corrects. Si je me trouve un emploi à Montréal, faut que j'aille dans les

quartiers ethniques, si tu ne vas pas les quartiers «reggae»... qu'est-ce que je fais là? (Pour intervenir, il faut) avoir confiance en soi. (...) quand tu patrouilles dans un milieu ethnique, tu dois connaître les codes culturels, les codes de bases et la langue pour la communication. (Sans intervenir différemment)... ce sont les mêmes règlements. Mon code de discipline me dit, j'ai des points à suivre. Pourquoi intervenir d'une autre façon! Je pense qu'il faut suivre les mêmes procédés. (Mais je dois apprendre les codes culturels), c'est la base. Pour différencier les gestes et ne pas entrer en état de conflits et le mettre en confiance. Intervenir comme d'habitude et de la façon la moins arrogante, la moins provocante possible. Bref, intervenir avec politesse. C'est pour ça que j'apprendrais les codes culturels - pour éviter les conflits. » (7-12)

« La diversité culturelle c'est positif? Je pense. Je trouve ça intéressant, enrichissant. Parfois, on a des valeurs, mais en observant les autres on se remet en question. A part du racisme, des chicanes qui sont négatives. Je pense que c'est positif. » (8-5)

Pour conclure, malgré des réticences exprimées face au travail d'équipe et à certains des contenus présentés dans les cours, l'enseignement de la sociologie -- moins pertinente à la profession selon certains -- semble avoir contribué malgré cela à développer certaines habiletés et à les ouvrir à la diversité culturelle.

Chapitre

4

DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

Au départ, cette recherche visait à tenter d'évaluer les effets d'une stratégie pédagogique sur des apprentissages reliés au domaine des perceptions et des attitudes de l'éducation interculturelle. Les entrevues menées à divers moments au cours de la session où elle se réalisait ont engendré un réajustement de la visée de cette recherche. Des éléments de réflexion inattendus et de nouvelles interrogations se sont manifestés en cours de route. C'est d'ailleurs l'une des forces de la méthode de recherche-action employée qui, parce qu'elle n'enferme pas le chercheur dans le cadre strict d'une hypothèse de travail et d'un schème expérimental, autorise une exploration de phénomènes pas toujours perceptibles lors de sa planification. Par exemple, dans un contexte pédagogique usuel, où tout professeur évalue simplement les résultats scolaires obtenus, le phénomène des conflits au sein d'une classe n'aurait pu être perçu aussi clairement. Le fait d'interroger les étudiants sur les effets du travail en équipe a permis de lever le voile sur des conflits latents ou ouverts au sein de cette classe et d'une autre classe... où c'était pire.

En plus d'imposer une réflexion sur les effets de ces conflits sur la stratégie pédagogique retenue et sur les apprentissages réalisés, cette démarche a soulevé nombre de questions autour de la marge de manœuvre dont disposent les enseignants devant pareil phénomène. Il est possible qu'un professeur spécialiste du travail en équipe ait pu mieux composer avec quelques-unes des difficultés qui affectaient la dynamique de ce groupe. Cependant, la plupart des professeurs demeurent perplexes devant pareil groupe et sont souvent incapables de saisir pleinement la nature du problème. Il subit des crises qui éclatent sans prévenir, lorsqu'il est question d'évaluation par exemple, et il doit les affronter sans avoir tous les outils pour situer de tels problèmes dans leur contexte. Un climat de tension généré par la grande compétition entre les étudiants, ou par d'autres phénomènes qui règnent dans certains groupes d'étudiants, est indépendant de sa volonté et il n'est pas évident de trouver des façons d'en réduire les effets.

Si la réflexion sur l'enseignement des attitudes n'a pas été conduite de la manière qui avait été imaginée au départ, c'est que des variables importantes qui touchent le développement personnel des étudiants ont émergé et sont devenues incontournables. La stratégie pédagogique employée y

était également pour quelque chose : les travaux d'équipes d'équipe, même ceux qui n'avaient pas d'influence directe sur les résultats scolaires individuels, concouraient à générer ou à raviver conflits et animosité au sein du groupe-classe.

4.1 LA CULTURE PARTICULIÈRE AU PROGRAMME DES TECHNIQUES POLICIÈRES

Pour mieux comprendre ce qui s'est passé au cours de cette démarche de recherche, il est indispensable de la situer dans la culture propre au programme des Techniques policières dans le réseau collégial québécois et au Collège de Sherbrooke en particulier.

Parmi les caractéristiques importantes particulières à ce programme, disons d'abord qu'il est en très forte demande depuis bon nombre d'années et que cet intérêt se maintient bon an mal an. Le programme est offert par une dizaine de collèges seulement. Chacun d'entre eux reçoit plusieurs centaines de demandes d'admission pour en retenir une proportion qui varie selon la capacité d'accueil autorisée pour chaque collège.²⁰ L'accès contingenté à ce programme a eu pour effet d'augmenter significativement la force des dossiers scolaires chez les étudiants sélectionnés. Les moyennes obtenues au secondaire des dossiers retenus se situent au-dessus de 80%. Les étudiants choisis dans un premier temps selon la force de leur dossier passent à Sherbrooke à une seconde phase du processus de sélection constituée principalement de tests physiques : course de cinq kilomètres, endurance et vigueur physique... Ceux qui sont sélectionnés par les épreuves de la deuxième étape doivent non seulement être performants au plan scolaire mais également être en excellente forme physique. Les candidats retenus doivent enfin répondre à des normes médicales et au critère de l'âge maximal déterminés par la Loi de la police. À l'entrée, ce sont des étudiants performants, à l'aise en situation de compétition, qui auront eu davantage de chances de se voir admis dans le programme.

La procédure de sélection engendre cependant une forme de disparité entre les étudiants. Le Collège admet un nombre de candidats en proportion de la source des demandes : environ la moitié proviennent directement du secondaire et l'autre moitié est formée d'étudiants ayant déjà effectué des études collégiales ou même universitaires; enfin quelques-uns ont déjà séjourné sur le marché du travail, dans les Forces armées par exemple. Cette procédure d'admission a pour effet de créer une disparité dans la charge de travail entre les étudiants qui arrivent directement du secondaire et ceux qui ont déjà effectué des études collégiales ou universitaires. Ces étudiants plus âgés se voient reconnaître les cours de formation générale déjà effectués, ce qui peut constituer jusqu'au tiers des unités de ce programme. Les étudiants émanant du secondaire se

²⁰ Par exemple, à Sherbrooke, l'on admet chaque année une soixantaine d'étudiants parmi trois ou quatre cents demandes. Certains cégeps en accueillent jusqu'à quatre groupes par année et reçoivent jusqu'à mille demandes.

retrouvent en compétition avec de jeunes adultes ayant plus d'expérience et de maturité qu'eux et moins d'heures de cours par semaine, ce qui les place, de leur point de vue, dans une situation quelque peu inéquitable au moment de concilier la répartition de la tâche et les horaires dans un travail d'équipe.

Un autre élément organisationnel important de ce programme - qui vient possiblement affecter le climat de compétitivité régnant chez ces étudiants - est le stage à l'École nationale de police du Québec, obligatoire pour répondre aux procédures d'embauche des services de police et accéder à la profession. Ce stage de treize semaines après l'obtention du diplôme d'études vise à compléter leur formation au plan pratique puisque cette école est dotée d'équipements permettant d'effectuer des mises en situation de toutes sortes proches du travail policier réel. Comme tous les finissants en provenance des cégeps ne peuvent être admis à cette école en même temps, ce sont les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats scolaires qui sont sélectionnés dans les premières cohortes. Certains diplômés peuvent attendre jusqu'à une année avant d'entrer à Nicolet avec les conséquences financières que cela entraîne – une année de salaire en moins. Cette procédure d'admission exerce sans contredit une influence sur le climat de grande compétition au sein du programme.

Une autre particularité de ce programme est reliée à la féminisation récente de ce corps d'emplois. Historiquement, la profession policière a toujours été fortement masculine. Depuis 25 ans environ, la proportion de femmes a augmenté significativement dans les différents corps policiers, ce qui a nécessité un certain nombre d'ajustements. Si à l'heure actuelle les rapports entre les gars et les filles qui étudient dans cette technique se sont considérablement améliorés, reste que pour certains perdure encore l'impression que, grâce à un programme de discrimination positive, les femmes se trouvent favorisées à l'embauche, tout comme les membres des communautés culturelles minoritaires. Le stéréotype du policier blanc masculin n'est plus de mise; quelques garçons ont encore du mal à accepter ce changement et critiquent les politiques d'intégration des femmes ou des minorités en vigueur dans les grands corps policiers. Ces dispositions dans l'embauche affectent probablement les rapports à l'intérieur de certains groupes d'étudiants et possiblement ceux dans les milieux de travail également.

Dans les programmes techniques, la dynamique de groupe est habituellement plus intense d'une manière générale que ce que l'on observe dans les programmes pré-universitaires. Dans certains programmes comptant un effectif restreint, les étudiants se retrouvent constamment ensemble pendant trois ans, ce qui de toute évidence tisse des liens très forts entre eux.

Au Collège de Sherbrooke, cette situation est encore plus marquée parce que la direction a choisi depuis la création du cégep de former des groupes-classe stables en conservant les mêmes

étudiants ensemble pour tous leurs cours, incluant en partie ceux de la formation générale. Au plan pédagogique, ce choix local est intéressant puisqu'il a pour avantage de faciliter l'adaptation des contenus d'un cours au programme dans lequel il s'insère. Pour les étudiants, cela permet de créer des liens stables avec les collègues de classe, de développer un sentiment d'appartenance au groupe ou à la profession et enfin de déterminer une aire physique bien identifiée où ils se retrouvent entre eux. Cette pratique comporte cependant un effet négatif important : celui de maintenir ensemble des étudiants qui n'ont pas nécessairement tous développé d'atomes crochus. Quand il y a très peu d'abandons ou d'échecs parmi les étudiants, comme c'est le cas en Techniques policières, les groupes demeurent extrêmement stables. Ils ne sont jamais recomposés, comme c'est le cas dans les cégeps qui n'ont pas fait ce choix ou dans les programmes qui subissent une attrition plus importante. La plupart des programmes du Collège perdent une fraction des effectifs étudiants en cours de route, ce qui impose de recomposer les groupes de base. En Techniques policières, cela ne se produit pas puisque environ 80% de l'effectif initial obtient le diplôme d'études. Les étudiants placés dans un groupe de base au début de leur formation demeureront avec les mêmes personnes tout au long de leur formation et à peu près avec le même nombre de collègues jusqu'à la fin.

Pour les étudiants, le fait de se trouver dans un groupe stable peut s'avérer un élément positif, neutre ou négatif à divers degrés. Selon le type d'interactions et de dynamique qui s'établit dans un groupe, le climat qui y régnera pourra devenir extraordinaire ou, au contraire, invivable. La santé du groupe est très certainement tributaire de sa capacité de résoudre les conflits qui émergent inévitablement dans toute vie sociale. Or, en Techniques policières, la dynamique interne au groupe se voit renforcée par les attentes exprimées clairement par les professeurs associés directement à la technique en termes de leadership et de capacité de travailler avec les autres. Par exemple, les étudiants qui manifestent du leadership en classe ou dans le cadre d'activités parascolaires seront rapidement identifiés et des responsabilités additionnelles pourront leur être confiées. Les étudiants éliront aussi les collègues jugés les plus dynamiques comme président de classe ou comme leader dans le cadre du SMEAC.²¹

Les étudiants sont encouragés à se démarquer de multiples façons; cela fait partie des attentes informelles et des évaluations de comportements qui s'y pratiquent. Ils sont suivis rigoureusement et les résultats scolaires ne sont pas les seuls à être considérés. Une telle évaluation pourra se traduire dans les recommandations à l'intention d'un futur employeur au moment du processus d'embauche. Comme quelques professeurs sont d'anciens policiers et connus des services de police par la supervision des stagiaires, la recommandation en provenance du département recevra beaucoup d'attention lors du recrutement d'un candidat. L'ensemble de ces éléments

²¹ Opération sur le terrain dont il a été question au chapitre 3.

stimule la compétitivité et influence les interactions entre ceux qui sont prêts à faire ce qu'il faut pour réussir avec excellence, entrer rapidement à Nicolet et se voir embaucher par un service de police.

Les étudiants qui s'inscrivent dans cette technique sont suivis plus étroitement au plan comportemental que dans d'autres programmes. Par exemple, le code vestimentaire, la coupe de cheveux, la propreté personnelle... sont stricts et cela contribue à les rendre visibles et reconnaissables parmi les autres étudiants du campus. En outre, ils sont sollicités régulièrement pour effectuer du bénévolat lors d'événements de toutes sortes, pour assurer la sécurité notamment. Ils sont alors vus et reconnus par toute la communauté collégiale de par leur apparence et leur blouson clairement identifié.

Ces traits spécifiques reliés à la culture et à l'organisation du programme renforcent la dynamique de groupe et contribuent à les différencier des autres étudiants. Ils s'identifient rapidement à la profession et en perçoivent rapidement les effets. Ils doivent vite affronter quolibets et railleries que subissent similairement les policiers dans notre société. Ils ressentent le processus d'étiquetage et encaissent les épithètes souvent accolées à la profession policière comme celui de «tête enflée» que plusieurs d'entre eux disent avoir déjà entendu à leur sujet. Cette stigmatisation génère un certain repli sur soi et un esprit de corps interne à l'organisation. Ils la vivent au sein du cégep et parfois même à l'extérieur de son enceinte. Comme un étudiant l'a exprimé clairement en entrevue : « Je ne suis même pas encore dans la police et on me traite de cochon... »(9-10). Ils doivent rapidement apprendre à vivre avec cette forme de marginalisation et cela affecte inévitablement la vie de ce groupe à l'intérieur d'une organisation à culture ouverte comme un cégep.

En somme, les principaux traits de la sous-culture de ce programme se résument comme suit :

- sélection d'étudiants au profil compétitif;
- excellente forme physique et avec des dossiers scolaires très forts;
- disparité entre les étudiants arrivant directement du secondaire et ceux ayant déjà du collégial;
- groupe de base stable présentant peu d'attrition, vie de groupe soutenue;
- compétitivité exacerbée par le goulot d'étranglement à l'entrée de Nicolet;
- différenciation sociale et repli sur soi liés à la profession;
- programme en voie d'intégration d'un contingent de femmes;
- effet de renforcement des leaders par certaines attentes informelles associées au programme;
- encadrement étroit des étudiants au plan comportemental.

Ces caractéristiques influencent le type de dynamique qui s'établit dans ces classes et exercent une pression importante sur la pédagogie que les professeurs doivent mettre en place dans ces circonstances. Il faut cependant souligner que le climat au sein de leur groupe, qu'ils ont estimé déplaisant, n'affecte aucunement l'évaluation qu'ils font de la qualité de la formation obtenue. En effet, dans le cadre des entrevues réalisées pour cette recherche, la plupart des étudiants interrogés à ce sujet se sont dit satisfaits de la qualité de la formation reçue. Si le climat de compétition rend leur passage dans ce programme plus désagréable, cela ne semble pas influencer leur perception des apprentissages réalisés.

4.2 TRAVAIL EN ÉQUIPE : DES HABILITÉS LONGUES À ACQUÉRIR

L'une des particularités de l'apprentissage collaboratif se situe dans l'effort systématique que l'enseignant mettra dans la construction et dans l'application de travaux amenant les étudiants à collaborer pour réaliser leur apprentissage. Plusieurs types d'exercices peuvent prendre cette couleur d'interdépendance : résolution de problème, étude de cas, projet étudiant, enquête sur le terrain, etc. Cependant, un enseignant peut simplement choisir d'utiliser occasionnellement cette forme d'activité pédagogique dans le but de diversifier son enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, la stratégie pédagogique mise à l'épreuve se voulait systématique²² et tablait sur les valeurs de coopération pour accroître l'efficacité dans l'atteinte des objectifs du cours. Cette stratégie a connu une efficacité réduite notamment parce que les étudiants avaient déjà établi entre eux une structure sociale rigide et parce qu'un cours de 45 heures dans le cadre d'une classe traditionnelle offre peu de possibilités pour intervenir au plan socio-affectif. Cependant, si la stratégie utilisée s'était limitée à des travaux d'équipe peu encadrés, comme cela est fréquemment le cas, le travail de chacune des équipes se serait probablement réalisé sans difficultés évidentes du point de vue du professeur.

Les situations problématiques apparaissaient surtout lorsque les étudiants se voyaient forcés de changer d'équipe. La dynamique de « castes » construite essentiellement au cours de la première année d'études se brisait en les forçant à collaborer avec des équipiers non choisis; certaines plaies mal guéries provenant d'expériences antérieures réapparaissaient. Même en les rassurant sur le mode de notation ou en proposant des activités non évaluées directement, il demeurait difficile de vaincre l'insécurité générée par cette approche et d'assouplir leur point de vue. La difficulté rencontrée ne consistait pas tellement à réduire les tensions et les conflits à l'intérieur de chacune des petites équipes, mais à tenir compte des interactions existant dans l'ensemble de la classe. Pour contrer ces tensions, il fallait sécuriser les étudiants par une forme de suivi individuel

²² Voir l'annexe 1

qui ne mette pas en péril la performance requise pour accéder rapidement à l'École nationale de police de Nicolet. Lorsque les équipiers se sentaient évalués à leur juste valeur, cela réduisait les frustrations liées au travail dans des équipes dont la formation était imposée par le professeur.

Cela ne résorbait pas toutes les conséquences provenant d'expériences antérieures : quand des étudiants n'arrivent plus à se « blairer », un enseignant n'a cependant pas les moyens ni le temps d'effectuer toutes les mesures requises pour panser les blessures du passé. Il doit composer avec les effets qui en résultent et éviter que cela n'affecte le climat de tout le groupe. Cela se produit en classe comme dans les milieux de travail. Il faut s'en préoccuper parce que la qualité de la vie du groupe en sera inévitablement affectée. On assistera, entre autres, à la naissance de « cliques », de sous-groupes qui se forment pour se protéger de conflits potentiels avec certains collègues.

Il demeure toutefois essentiel de faire travailler les étudiants en équipe dans tous les programmes de formation du niveau collégial. Il faut cependant les encadrer adéquatement car il peut en résulter des répercussions négatives, surtout dans les programmes où les élèves se retrouvent ensemble tout au long de leurs études. Le travail en équipe mal encadré peut avoir des effets contraires à ceux recherchés : générer du rejet, de l'exclusion, des chicanes au sein d'un groupe, voire même des abandons du programme si la pression du groupe devient trop forte. Comme la capacité de travailler en équipe est une qualité importante requise dans la plupart des emplois, les apprentissages réalisés à l'école dans ce domaine constitueront un apport indéniable sur le marché du travail ou dans d'autres milieux. Cette habileté n'est pas facile à enseigner et à acquérir – vivre en société et résoudre des conflits restent des défis perpétuels – d'où l'intérêt de poursuivre la réflexion sur ce sujet au niveau collégial.

4.3 DÉFI PÉDAGOGIQUE, DÉFI PROGRAMME, DÉFI D'UNE VIE!

Dans toute école, pour arriver à être plus efficace dans le cadre d'un cours ou d'un programme, la clarification des attentes de formation s'impose naturellement. Lorsqu'il s'agit de former une personne, certes les connaissances sont importantes et contribuent à fournir le carburant nécessaire à une analyse éclairée d'une situation ou d'un phénomène mais cette seule connaissance ne peut garantir des attitudes ou des comportements adéquats sur le terrain. Pour arriver à construire le profil attendu chez un futur professionnel, plusieurs défis se posent et certains se situent hors du contrôle des formateurs dans un programme donné.

4.3.1 Les limites d'une classe traditionnelle pour intervenir dans le champ des attitudes

Dans le contexte d'une classe traditionnelle, lorsqu'il s'agit d'exercer une certaine influence au plan des attitudes, les outils pédagogiques habituels sont d'une efficacité discutable. Le plus souvent, les enseignants tenteront de faire appel à la raison en utilisant différents stratagèmes pour valider leur démonstration. On pourra l'étayer à l'aide d'un éclairage conceptuel ou encore l'appuyer sur des faits ou des données chiffrées. Diverses activités en classe ou hors classe contribueront à renforcer les thèses à l'étude et à les mettre en pratique dans certains cas. Ainsi, dans un cours en interculturel, on pourra choisir d'effectuer quelques démonstrations pour contrer les préjugés les plus fréquents tels : les immigrants « voleurs de jobs » ou « nouveaux assistés sociaux venus profiter des largesses de notre système »... Ces préjugés ne résistant pas à une analyse chiffrée, la question devient : cette nouvelle information va-t-elle contribuer à développer les attitudes attendues? Enseigner dans le contexte d'une classe traditionnelle, c'est-à-dire devant une trentaine d'étudiants et avec les outils habituels mis à la disposition des enseignants de niveau collégial comporte bien des limites.

Pour mettre en place les conditions requises pour une modification des comportements jugés inacceptables avec un minimum d'efficacité, il faudrait retrouver les conditions suivantes.

Pour le professeur :

- a) les moyens et le temps suffisants pour effectuer un suivi individuel de chaque étudiant;
- b) la possibilité d'observer concrètement chaque étudiant en action dans un contexte s'approchant du réel;
- c) les outils permettant d'identifier précisément le comportement inadéquat et le ou les correctifs à apporter; par exemple, ne pas tenir compte des consignes, ne pas respecter les normes de sécurité ou de confidentialité, faire preuve d'un manque de respect flagrant vis-à-vis un citoyen... ;
- d) la marge de manœuvre permettant de laisser une chance au coureur, de lui donner l'occasion de s'amender et d'apporter le correctif identifié avant de recourir à des sanctions.

Pour l'étudiante ou l'étudiant :

- a) arriver à accepter le feedback même si cela ne fait pas toujours son affaire;
- b) développer sa capacité de faire preuve d'un minimum d'autocritique et d'introspection;
- c) ne pas recourir à toutes sortes de justifications pour tenter de se disculper; par exemple, conflit de personnalité, surveillance excessive inéquitable par rapport aux autres étudiants, droit à l'erreur, discrimination fondée sur la race, l'ethnie ou l'orientation sexuelle, etc.

Pour un professeur provenant de disciplines contributives, avec une tâche complétée en Sciences humaines ou dans un autre programme, il est difficile de rencontrer ces conditions. Dans les programmes techniques, surtout dans les petits programmes où l'on arrive plus facilement à connaître et à suivre le cheminement de chacun des étudiants, il est concevable d'y parvenir mais non sans difficultés notamment parce que les groupes demeurent gros. Pour effectuer un suivi aussi serré, les départements doivent investir des efforts considérables en mettant en place de nombreuses activités de concertation et d'encadrement. Le temps risque de manquer et le travail en équipe demeure exigeant pour tous!

L'apprentissage collaboratif, bien que présentant des atouts indéniables, comporte des limites pour générer de pareilles conditions ; un nombre élevé d'étudiants constitue une limite importante en soi pour arriver à suivre l'évolution de chacun. Dans le cas d'étudiants davantage problématiques : ceux pour qui la cote « z » importe grandement pour l'admission ultérieure ou au contraire les « traîne la patte », pas impliqués dans leurs études; ceux qui se placent en retrait excessif, voire qui manifeste parfois, carrément, des troubles de santé mentale... comment arriver à traiter pareils cas difficiles dans les conditions actuelles? Pour parvenir à inculquer et à vérifier l'acquisition d'habiletés du type socio-affectif -- que ce soit dans le domaine de l'interculturel ou pour développer des habiletés plus fondamentales comme le contrôle de soi ou le sens de l'éthique -- le contexte d'une classe traditionnelle est loin d'offrir les conditions optimales pour ce faire.

4.3.2 La nécessaire approche en programme

Si le travail en équipe et l'apprentissage collaboratif s'avèrent des outils intéressants pour tester les capacités de nos étudiants à travailler ensemble, ces techniques doivent être utilisées avec discernement. Dans le cadre d'un cours de 45 heures, situé dans une grille de cours où plusieurs autres professeurs interviennent avant et après ledit cours, l'efficacité de la stratégie sera inévitablement influencée par les événements antérieurs. Cela est d'autant plus vrai dans des groupes hyper-stables comme ceux du Collège de Sherbrooke. Pour enseigner des habiletés du type socioaffectif, une approche programme devient clairement indiquée. De toute évidence un seul cours ne peut, par exemple, enseigner le travail en équipe et amener les étudiants à réfléchir sur des dimensions aussi difficiles à cerner comme celles reliées au domaine des attitudes. Cela exige un effort concerté et un renforcement des habiletés souhaitées dans plus d'un cours.

L'approche par compétences intègre savoir, savoir-faire et savoir-être. Arriver à inclure dans une pratique pédagogique des stratégies visant à travailler les habiletés socioaffectives liées au savoir-être constitue un défi qui doit être relevé par tous les intervenants du programme. Enseignants et concepteurs de programme ont tout intérêt à clarifier leurs attentes en termes d'habiletés

socioaffectives importantes pour leur profession si l'on souhaite arriver à en tenir compte dans les stratégies d'enseignement.

Au moment où cette recherche a été entreprise, il existait peu de travaux sur la question de l'enseignement des attitudes et d'habiletés socioaffectives de même que sur leur évaluation. L'excellent travail de défrichage pour clarifier le sujet, produit depuis lors par l'équipe Grisé et Trottier, n'était pas disponible. Si ces travaux l'avaient été, la présente recherche aurait pris une orientation un peu différente. Il aurait été utile de cerner plus clairement quelques habiletés socioaffectives reliées au travail en équipe et de tenter de les observer. La liste de comportements attendus (Grisé et Trottier, 1997, p. 50) qu'ils ont dressée est applicable dans plusieurs professions. En identifiant les comportements les plus importants pour un programme, il devient possible de se doter de moyens de les enseigner et de les renforcer dans plus d'un cours. En Techniques policières, il serait relativement facile d'intégrer des éléments à caractère interculturel dans les scénarios de simulation d'interventions en situation de crise.

Lorsque les comportements attendus sont bien identifiés, l'évaluation devient également moins problématique dans ce contexte. Les attitudes demeurent une variable inférée et ce sont les comportements qui sont observables. Les valeurs sous-jacentes aux attitudes et aux comportements peuvent générer de fortes émotions et le rôle des émotions dans l'apprentissage est souvent sous-estimé. La connaissance avec un grand C, les savoirs, ont été élevés au rang de valeur suprême qui placent ceux qui le détiennent dans une catégorie à part. Or, nous savons tous que si les savoirs jouent un rôle central dans l'acquisition d'une compétence, l'émotion joue également un rôle capital dans l'équilibre global des individus; les travaux de Goleman (1997)²³ sur le rôle de l'intelligence émotionnelle l'ont bien démontré.

Si un étudiant se retrouve dans une classe où les rapports entre collègues de classe sont difficiles, cela affectera nécessairement le contexte d'apprentissage. Les étudiants l'ont répété à maintes reprises au sujet de l'atmosphère qui régnait dans leur cas. « Le climat de couteau dans le dos » était inutile et les apprentissages n'étaient aucunement aidés par ce contexte contre-productif. Il devient important de prendre le pouls de la santé « mentale » du groupe en vérifiant la qualité des interrelations globales au sein du groupe. Il peut y exister des conflits ou des dynamiques négatives parfois néfastes pour des individus voire tout le groupe.

Les émotions générées par la vie dans un groupe jouent un rôle significatif dans l'apprentissage. Elles accompagnent les interactions quotidiennes et influencent grandement nos comportements. Les émotions agissent au plan cognitif, affectif et comportemental. (Grisé et Trottier, p.124) Toute

²³ Best-seller bien connu qui a suscité une réflexion importante sur l'importance de l'équilibre émotionnel dans la réussite personnelle et professionnelle.

personne qui manifeste des convictions, qu'elles proviennent de sources scientifiques, de croyances religieuses ou personnelles, ajustera habituellement ses comportements de manière à être congruente avec ses valeurs. Si un enseignant arrive parfois à influencer les comportements de l'un de ses élèves, c'est qu'il aura réussi à le toucher et à le convaincre de la justesse de la valeur ou de la norme proposée. Par exemple, si un professeur réussit à faire la démonstration de l'importance des problèmes environnementaux, certains élèves en viendront peut-être à faire davantage attention à l'environnement en adoptant l'habitude de recycler. Quand un professeur réussit à influencer un élève de cette manière, c'est que son enseignement a eu une certaine efficacité auprès de quelques-uns des élèves. Ce succès est souvent aléatoire, lié à des sensibilités personnelles ou même au degré de charisme personnel du professeur concerné. En interculturel comme ailleurs, l'enseignant sème bien souvent sans être en mesure d'évaluer ce qu'il récoltera.

Le développement d'habiletés socioaffectives demeure incontournable dans le cadre de maintes formations. Dans les petits programmes ou encore dans ceux où l'esprit de compétition pour l'accès à des programmes universitaires est marqué, le climat qui se développe doit être pris en considération parce qu'il affecte nos pratiques pédagogiques. Dans les cas où des conflits apparaissent à l'intérieur de groupes toujours ensemble, que faire pour retrouver des conditions de travail acceptables pour tous, étudiants et professeurs?

Par ailleurs, la réflexion sur la définition de ces habiletés et sur la façon de les évaluer doit se poursuivre. On a intérêt à préciser les notions reliées au champ du savoir-être : valeurs, attitudes, habiletés socioaffectives, comportement attendu, etc. L'évaluation de ces habiletés demeurera cependant toujours une question délicate, difficile pour les disciplines contributives qui se situent plus souvent en périphérie du programme. Les professeurs qui encadrent les stages ou des mises en situation concrètes seront davantage en mesure d'observer les habiletés attendues. Plus les conduites attendues seront claires, plus certains étudiants pourront s'y conformer, juste pour satisfaire les exigences du professeur et du programme, sans pour autant les avoir intégrées à leur système personnel de valeurs et de conduites. Lorsqu'il est question de valeurs, de normes ou d'attitudes, tout individu risque de tomber dans le piège de la désirabilité sociale. S'il est facile pour d'aucuns de dire à qui veut l'entendre « je ne suis pas raciste » il demeure beaucoup plus difficile d'évaluer concrètement les actions individuelles sur ce plan. Enseigner la vertu c'est bien, évaluer le péché c'est plus compliqué!

Travailler en collaboration avec d'autres, rencontrer des objectifs et prendre des décisions ensemble constituent de perpétuels défis individuels et collectifs. Rendre explicites les attitudes et les conduites appropriées peut certes contribuer à faire en sorte que davantage de personnes arrivent à les maîtriser. Pour ce faire, il faut arriver à les identifier clairement et à les valoriser, en

évitant le piège de la moralisation excessive de ceux qui conserveront des difficultés à atteindre les attentes du groupe ou de la profession sur ce plan. Ces apprentissages doivent se poursuivre dans les milieux de travail ou encore dans le cadre de programmes de formation continue. L'école jette les bases d'un profil recherché chez le jeune diplômé et la formation reçue demande à être poursuivie en milieu de travail pour croître et atteindre son plein potentiel. Ce sont là des apprentissages qui se prolongeront tout au cours d'une vie.

CONCLUSION

Cette recherche, envisagée au départ comme une réflexion sur les façons d'améliorer l'efficacité d'un cours ayant pour objectif implicite de travailler sur les attitudes et les comportements de futurs professionnels, se termine avec quelques éléments de réponses et maintes questions en suspens.

L'apprentissage collaboratif constitue sans doute une piste de travail intéressante pour travailler différents aspects du savoir-être. Cependant cette approche pédagogique doit être utilisée avec discernement et en toute connaissance de cause. D'entrée de jeu, lorsqu'un enseignant planifie un cours et qu'il détermine sa stratégie, il n'est pas toujours clairement conscient des effets de la stratégie employée. Au niveau collégial, cet apprentissage s'effectue un peu sur le tas. Chaque professeur expérimente ses outils et apprend par essais et erreurs ce qui fonctionne plus ou moins bien. Toutefois, même une planification des plus minutieuses peut se voir déjouée par la dynamique qui prévaut dans une classe : leaders négatifs, groupes amorphes ou hyper-compétitifs, conflits au sein du groupe.

L'une des révélations importantes de cette recherche se situe au plan de la prise de conscience des difficultés posées par le travail en équipe et de ses effets sur la qualité des relations à l'intérieur d'un groupe. La plupart des enseignants ont une conscience diffuse de ce problème et disposent de peu de temps ou de moyens de s'en préoccuper. Le problème se pose avec acuité dans les programmes techniques mais aussi dans les programmes pré-universitaires. Il est davantage préoccupant dans les petits programmes et dans le cas où les groupes sont très stables tout au long de leur formation. Il est important de bien encadrer les travaux d'équipe notamment pour éviter de pénaliser les étudiants qui se retrouvent dans des situations difficiles. Apprendre à travailler avec les autres, à réaliser des projets et rencontrer des objectifs avec des personnes présentant des façons d'être et de faire différentes des nôtres... tout un défi! L'enseignant a la responsabilité de générer les conditions pédagogiques appropriées pour que ces apprentissages se réalisent le plus harmonieusement possible.

Le travail en équipe est valorisé et utilisé tout au long du système scolaire québécois : du primaire à l'université. Certains programmes universitaires sont entièrement construits sur des formes de stratégies pédagogiques forçant la collaboration. C'est le cas des facultés de médecine et d'éducation à l'Université de Sherbrooke où l'apprentissage par problèmes sert de trame de fond à ces programmes de formation. Ces approches semblent porter fruit et paraissent efficaces tant pour enseigner des concepts théoriques que pour l'intégration des aspects plus pratiques de la profession. Pourtant, des conflits entre étudiants doivent assez régulièrement porter ombrage à pareille stratégie pédagogique. Ce qui semble atténuer le problème dans les stratégies adoptées

dans ces programmes universitaires, c'est que chaque étudiant est suivi individuellement au plan des évaluations. Mais au collégial, où les travaux d'équipe sont en général simplement classés parmi les choix pédagogiques individuels qu'un enseignant peut appliquer, quels en sont les effets? Prend-on le temps de suivre et d'évaluer les étudiants individuellement?

Les stratégies de l'apprentissage collaboratif, lorsque bien appliquées, comportent des avantages clairs pour réduire quelques-uns des effets pervers du travail en équipe, en les forçant à travailler ensemble et en trouvant des façons d'y arriver. Il faut cependant faire très attention à l'encadrement lors de toute activité impliquant des conflits potentiels. Il faut trouver des moyens d'atténuer les effets pervers du travail en équipe. On n'a qu'à penser au cas classique de l'individu qui profite du groupe, il ne faut pas laisser le groupe gérer seul la situation. Il faut lui fournir les outils pour y arriver. Actuellement, la plupart des étudiants apprennent à se prémunir contre ce type de difficultés par essais et erreurs. Plusieurs n'y arrivent jamais ou finissent simplement par détester le travail en équipe. Que dire également d'un individu stigmatisé par un groupe, voire toute une classe? Comment réagir devant la pression du groupe? Cela peut générer des situations difficiles et les enseignants n'ont souvent pas le temps d'outiller les élèves pour y faire face. Dans beaucoup de cas, on n'a guère de politique non plus, dans les plans d'études par exemple, pour établir des règles claires pour pallier les difficultés de fonctionnement d'équipe.

Du point de vue des étudiants, il est également important qu'ils soient conscients des enjeux et de l'importance des apprentissages qu'ils réalisent par le travail en équipe. S'ils sont conscients de ce qu'ils font, ils seront moins rébarbatifs devant la perspective de travailler en équipe et même avec des équipiers non choisis. Si les enjeux sont clairement exposés et que l'étudiant sent qu'il ne sera pas pénalisé parce qu'il doit faire des travaux avec des collègues qu'il estime moins performants, le climat devrait demeurer positif.

Pour rencontrer différents objectifs de formation, une approche programme facilite la transmission des habiletés que l'on souhaite que les étudiants acquièrent. Le fait de renforcer les enseignements d'un cours à l'autre ne peut que contribuer à définir et clarifier le moule à l'intérieur duquel l'étudiant doit s'inscrire. Dans le cas des habiletés reliées au travail en équipe, une vision programme est d'autant plus appropriée qu'il s'agit de compétences transversales applicables dans maints cours. En ce qui concerne les attitudes que l'on souhaiterait développer, elle devient indispensable.

La culture d'hypercompétitivité qui caractérise le programme des Techniques policières contribue probablement à exacerber les difficultés rencontrées au plan des interrelations au sein de ces groupes. Or ce programme n'est certainement pas le seul aux prises avec pareil malaise. La plupart des programmes où l'on trouve des étudiants visant des domaines contingentés à

l'université font probablement face à des malaises de même nature. Il serait vraisemblablement utile de réfléchir à des actions concrètes pour atténuer quelques-uns des effets négatifs à l'hypercompétition qui, pour des raisons plus ou moins claires, se développe assez spontanément parmi les étudiants de ces programmes. Le fait de leur faire effectuer une prise de conscience du problème pourrait sans doute contribuer à le désamorcer.

En ce qui a trait au cours qui a fait l'objet de cette recherche, cours qui vise à développer des compétences pour affronter des situations interculturelles, le soutien du programme est essentiel. La question de l'évaluation du progrès des étudiants réalisés sur ce plan reste entière. Il est apparu évident que la seule façon appropriée d'évaluer l'intégration et le degré de maîtrise de ce type d'habiletés se trouve dans le cadre de stages ou de mises en situation concrète; lorsqu'on fait partie des disciplines dites contributives, l'entreprise devient complexe. Cela plaide clairement en faveur d'une concertation plus grande avec l'équipe du programme concerné. Une approche programme permettrait sans doute de suivre plus objectivement, à l'aide d'outils communs, le cheminement des élèves dans ce domaine. Il est clair que ces habiletés contribuent à l'édification de la personnalité et de la vision du monde d'un individu. Cette construction est un processus continu et plusieurs éléments participent à cette édification de l'identité personnelle et sociale. L'apprentissage d'une profession joue un rôle déterminant dans ce processus de socialisation. Un programme de formation efficace contribue certes à imprégner l'élève d'une vision du monde disciplinaire accompagnée de certaines façons de faire et d'être. Il reste à clarifier ces processus pour arriver à améliorer notre capacité d'intervention au plan des attitudes plutôt que de conserver l'impression de semer à tout vent.

Que dire aussi des conditions actuelles à l'intérieur desquelles les enseignants en provenance des disciplines contributives se trouvent placés? Même si l'intégration des spécialistes disciplinaires aux équipes programme est de plus en plus souhaitée et encouragée, elle demeure difficile à opérationnaliser concrètement, faute de temps souvent. Les réunions nécessaires à la concertation ne sont pas faciles à tenir pour toutes sortes de raisons bien concrètes. La quantité d'étudiants à suivre pose également problème de même que le temps requis pour mettre en place des simulations ou autres outils pédagogiques qui permettraient de rencontrer ces objectifs. Pour que l'idée de travailler de concert ne demeure pas un vœu pieux, il faut penser à des mesures organisationnelles bien concrètes pour la soutenir.

En ce qui concerne les habiletés en interculturel, il demeurera important de voir à les intégrer dans les activités plus appliquées du programme comme les stages ou les épreuves-synthèses, entre autres pour les évaluer. Comme c'est le cas dans tous les autres cours où l'on cherche à influencer la manière de procéder dans le cadre d'un acte professionnel, des efforts doivent être investis pour soutenir et vérifier l'acquisition de ce type de savoir.

Pour ce qui est de l'utilisation du travail en équipe dans la réalisation de travaux étudiants, des outils et des formations pour les professeurs pourraient être mis au point, pour les rendre conscients des enjeux du travail en équipe notamment et pour leur faciliter la tâche lorsqu'ils choisiront d'utiliser cette méthode. Une réflexion en programme est certes à conseiller, surtout dans les petits programmes pour vérifier l'état des relations à l'intérieur des groupes d'étudiants. Le climat de leur groupe est-il positif et stimulant ou, au contraire, est-il devenu une sorte d'enfer pour certains?

Bref la réflexion sur cet aspect de la profession enseignante au niveau collégial doit se poursuivre. Si le travail en équipe comporte des risques particuliers, les apprentissages réalisés de cette manière demeurent essentiels au développement global d'une personne. Enseigner est un art dit le vieux dicton. Ce métier fort complexe doit également se faire « science » pour être à même de comprendre les manières d'améliorer ses pratiques. Pour accroître l'efficacité d'une intervention pédagogique, il demeure essentiel de soutenir la réflexion de ceux et celles qui exercent cet « art », qui constitue -- pour ceux qui le pratiquent -- un défi permanent. La lucidité et une pratique fondée sur une conscience aiguisée des conséquences des gestes professionnels posés plaident en faveur de recherches pédagogiques du type recherche-action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAMI, P., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APOLLONIA, S., HOWDEN, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière : Centre d'études sur l'apprentissage en classe.
- AUGER, D. (1996). *La formation par projet et l'enseignement stratégique*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- ASTIN, A. (1987). « Competition or Cooperation; teaching teamwork as a basic skill ». *Change*. Vol. 19 n° 5, p. 12-19.
- AYLWIN, U. (1996). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BARLOW, M. (1987). « Formuler et évaluer ses objectifs en formation ». *Chronique sociale*. Lyon. Janvier 1987, p. 105-113.
- BARRETTE, C., GAUDET, É., LEMAY, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. 2^e édition. Saint-Laurent : ERPI.
- BARIL, O. (1993). *Les attitudes des étudiantes infirmières envers les personnes âgées, Étude de l'effet d'une formation en soins prolongés sur les attitudes des étudiantes en milieu de soins*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement.
- BESSETTE, S., DUQUETTE, H. (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Collège de Sherbrooke : Sherbrooke.
- BRUFFEE, K. A. (1987). « The art of collaborative learning, making the most of knowledgeable peers ». *Change*. March/April 1987, p. 42-47.
- CHUNG, J. (1991). « Collaborative Learning Strategies : The Design of Instructional Environments for the Emerging New School ». *Educational Technology*. p. 15-22.
- COLBY, A., KOHLBERG, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Vol. 1, Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COLLÈGE DE SHERBROOKE (Juin, 1966). Programme d'études techniques, Diplôme d'études collégiales, *Projet local de programme, Techniques policières, 310-A0*. Sherbrooke.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Québec. 201 p.

- CORBO, C. et al. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- DAIGLE, N. (1994). *Étude du lien entre la formation collégiale en soins infirmiers et le développement du Moi*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade M.A. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- DELRUELLE-VOSSWINKEL, N. (1987). *Introduction à la sociologie générale*. Bruxelles : Institut de sociologie, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- DENIS, C., DESCENT, D., FOURNIER, J., MILLETTE, G. (2000). *Individu et société*. 3^e édition. Montréal : Chenelière/Mc Graw Hill.
- DESLAURIERS, J.-P. (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- D'HAINAUT, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation, Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Éditions Labor.
- DUSSAULT-DÉSY, L. (1994). *Choisir l'apprentissage collaboratif comme outil d'intervention en classe de rédaction technique*, Essai présenté pour l'obtention d'une Maîtrise en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- FONTAINE, F., TRAHAN, M. (1990). « Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation ». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 12 n^o 4, p. 5-22.
- FONTAINE, F., TRAHAN, M. (1990a). « Analyse du domaine des croyances reliées à l'évaluation des apprentissages ». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 13 n^o 1, p. 5-29.
- FURTWENGLER, C.B. (1992). « How to observe Cooperative Learning Classrooms ». *Educational Leadership*. Vol. 49 n^o 7, p. 59-62.
- GAUTHIER, B.,(sous la dir.) (1993). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GERGEN, K.J., GERGEN, M, JUTRAS, S. (1992). *Psychologie sociale*. 2^e édition. Montréal : Études vivantes, La Chenelière.
- GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
- GREIF, I. (1988). *Computer-Supported Cooperative Work : A Book of readings*. San Mateo, California : Morgan Kaufmann Publishers.

- GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1994). « Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés socio-professionnelles d'ordre affectif en techniques humaines ». *Association pour la recherche au collégial/Actes du colloque*, p. 45-51.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1995). *Affectivité et profession: le véritable défi*. Rimouski : Collège de Rimouski.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en techniques humaines*. Rimouski : Collège de Rimouski.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. (2002). *L'évaluation des attitudes, guide de formation pour les programmes développées selon l'approche par compétences*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- HAWKES, P. (1991). « Collaborative Learning and American Literature ». *College Teaching*. Vol. 39 n° 4, pp.140-144.
- HOWDEN, J., KOPIEC M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au post-secondaire*. Montréal : Éditions Chenelière/Mcgraw-Hill.
- HENERSON, M., MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C. (1987). *How to Measure Attitudes*. Newbury Park : Sage Publications.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. (1990). « Social Skills for Successful Group Work ». *Educational Leadership*. Dec/jan, p. 30-33
- JOHNSON, D. W. (1994). *The New Circles of Learning : Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum development (ASCD).
- KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LECLERC, G., NOISEUX, C. (1989). *Un instrument multifonctionnel en mesures d'attitudes*. Université de Sherbrooke : recherche non publiée.
- LEMAY, D. (Décembre 1993). *Formation interculturelle, Rapport de recherche*. Collège Bois-de-Boulogne.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre oui mais comment*. Paris : Les éditions ESF.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.

- MERMOZ, M. et J.-M. DOMENACH (1978). *L'autogestion, c'est pas de la tarte! ; entretiens avec Jean-Marie Domenach / Marcel Mermoz.* Paris : Éditions du Seuil. 231 p. (Collection Traversée du siècle).
- MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1994). *Enseigner des attitudes?, Planifier Intervenir, Évaluer.* Québec : Les presses de l'Université Laval.
- MUCCHIELLI, A. (sous la dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin/Masson.
- MYERS, D. G., LAMARCHE, L. (1992). *Psychologie sociale.* Montréal : McGraw-Hill.
- NORMANDEAU, A. (1994). « La police professionnelle de type communautaire (PPC0) : les ingrédients idéologiques, théoriques et pratiques ». *Intersection.* N° 1, p.4-5.
- OUELLET, F., PAGÉ, M. (1991). *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun.* Institut québécois de recherche sur la culture.
- PROULX, J. (1993). *Enseigner mieux, Stratégies d'enseignement.* Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- QIN, Z., JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1995). « Cooperation Versus Competitive Efforts and Problem solving ». *Review of Educational Research.* Vol. 65 n° 2.
- QUINN PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Reseach Methods.* 2nd ed. Newbury Park : Sage Publications.
- RIOUX, M. (1977). *La question du Québec.* Montréal : Éd. Parti Pris.
- ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1, l'action sociale.* Montréal : HMH.
- RYAN, K. (1993). « Making the Values in the Curriculum ». *Educationnal Leadership.* Vol. 51 n° 3, p. 16-18
- SAPON-SHEVIN, M., SCHNIEDEWIND, N. (1990). Selling Cooperative learning Without Selling It Short, *Educational Leadership.* p. 63-65.
- SHERIDAN, J., BYRNE, A.C., QUINA, K. (1989). « Collaborative learning, Notes From the Field », *College Teaching.* Vol 37 n° 2, p. 49-53.
- SLAVIN, R, SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB C., SCHMUCK, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New-York : Plenum Press.
- SLAVIN, R., E. (1990). *Cooperating to learn, Theory, Research, and Practice.* Allyn and Bacon.

- SLAVIN, R. E. (1991). «Synthesis of Research on Cooperative Learning». *Educational Leadership*. p. 71-82.
- SOUKINI, M. et FORTIER, J. (1999). *L'apprentissage par problème : étude exploratoire de son application partielle au collégial*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage Publications.
- TISCHLER, H., WHITTEN, P., HUNTER, D. (1983). *Introduction to sociology*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.

ANNEXE 1 :

Plan de cours : Communautés culturelles et ethniques

Collège de Sherbrooke
Programme des Techniques policières
Sociologie

Plan du cours
Communautés culturelles et ethniques
(387-HAA-03)

Hiver 1998

Professeure : Claire Denis

COMPÉTENCE : Interagir avec des communautés culturelles et ethniques**NOTE PRÉLIMINAIRE**

Le présent cours vise à doter le futur policier et la future policière d'outils qui lui permettront d'intervenir adéquatement en contexte multiculturel.

Le caractère multiethnique de l'ensemble de la société québécoise est devenu une réalité incontournable. Bien que ce soit dans la région montréalaise que se concentre la majorité des ethnies, tous les intervenants sociaux, qu'ils exercent leur profession à Montréal ou en région, doivent désormais composer avec cette réalité sociale. La perspective sociologique permet de reconnaître les phénomènes sociaux à l'œuvre en contexte multiculturel; l'approche interculturelle privilégiée dans le cadre de ce cours vise à développer une plus grande capacité de communiquer entre personne de cultures différentes.

Des attitudes adaptées à la diversité culturelle engendrent une meilleure qualité de l'intervention tout en s'assurant de services policiers qui seront rendus avec équité, constance et rigueur.

Objectif : Interagir avec les clientèles appartenant à diverses communautés culturelles et ethniques.

Contexte de réalisation : En se rapportant à des situations de la vie professionnelle des policières-patrouilleuses ou des policiers-patrouilleurs en relation avec des clientèles multiculturelles et multiethniques.

Objectifs spécifiques :

- Identifier les principales ethnies qui composent la société québécoise.
- Expliquer les enjeux reliés au phénomène de l'immigration internationale.
- Reconnaître l'apport des autres cultures à la culture québécoise.
- Discerner les situations de chocs culturels.
- Appliquer la méthode des incidents critiques.
- Situer ses propres valeurs et attitudes face au phénomène de l'immigration.

<i>Éléments de compétence</i>	<i>Critères de performance</i>	<i>Éléments de contenu</i>
1. Situer le phénomène de l'immigration dans l'évolution de la société québécoise. (6 heures)	1.1 Mention des facteurs d'émergence des déplacements de population. 1.2 Indications sur l'importance relative du phénomène à différentes époques. 1.3 Mention des enjeux de l'immigration pour la société québécoise.	Mouvements de population, principales causes à l'immigration. Statistiques sur l'immigration. Notions de base : minorité, nation, « race », ethnie, communauté culturelle, interculturalisme, assimilation, intégration, etc. Politique et loi canadienne de l'immigration. Apport économique social et culturel.
2. Interpréter des façons de penser et d'agir d'individus selon leur appartenance culturelle et ethnique. (18 heures)	2.1 Relevé des caractéristiques propres aux communautés culturelles et ethniques auxquelles appartiennent des individus. 2.2 Pertinence des explications fournies quant aux façons de penser et d'agir d'individus en fonction de leur appartenance culturelle et ethnique.	Présentation des communautés culturelles les plus importantes : juive, italienne, grecque, vietnamienne, chinoise, haïtienne, arabophone, etc. La spécificité autochtone. Le choc des cultures, le relativisme culturel. Culture immigrée. Les caractéristiques de la communication interculturelle.
3. Reconnaître des manifestations d'intolérance à l'égard de communautés culturelles et ethniques. (6 heures)	3.1 Relevé des principaux obstacles à la communication interculturelle. 3.2 Relevé d'atteintes aux droits fondamentaux des individus.	Ethnocentrisme, préjugé, stéréotype, etc. Racisme, discrimination, harcèlement, ségrégation, ghetto, etc.
4. Évaluer sa capacité d'entrer en relation avec des individus appartenant à diverse cultures. (15 heures)	4.1 Mention de ses réactions spontanées au regard de divers types de comportements culturels. 4.2 Évaluation de son degré d'ouverture. 4.3 Relevé des écarts entre les comportements attendus d'une policière ou d'un policier et son comportement spontané.	La méthode des incidents critiques. Étapes de la communication interculturelle. Étude de cas. Les habiletés à la communication interculturelle. Outils d'auto-évaluation.

CALENDRIER APPROXIMATIF DE LA SESSION

Partie 1 : Acquisition de connaissance et des notions de base

Semaine 1	Présentation du plan de cours Présentation de l'apprentissage collaboratif : principes et conséquences Présentation du projet de recherche et de ses implications. Retour sur les règles du travail en équipe acquise antérieurement. Exercices pratiques : notions de base Journal de bord : perceptions de l'immigration.
Semaine 2	Le choc culturel : Bafa-bafa Notes au journal de bord
Semaine 3	L'immigration dans le Québec actuel Politique canadienne et québécoise de l'immigration Exercice en classe, formule du casse-tête pour apprendre quelques notions de base. Exercice noté (10 pts) à réaliser par la suite (à remettre à la semaine 5)
Semaine 4	Enjeux de l'immigration : terrorisme, contrôle des frontières, vol de jobs, racisme, « minorisation » des québécois francophones, etc. Exercice réalisé en équipe visant à appliquer les notions étudiées antérieurement à l'étude de situations vécues tirées de l'actualité. Discussion de groupe subséquente.
Semaine 5	Casse-tête d'expertise pour la compréhension des modèles de gestion de la diversité ethnique et culturelle, même procédure qu'à la semaine 3. Chaque équipe présente au reste de la classe la résolution de problèmes permettant de distinguer les modèles de gestion de la diversité ethnique. (activité non évaluée et filmée pour analyse subséquente)
Semaine 6	Préparation du travail terrain. Examen (10 points)

Relâche

Partie II : Développement d'habiletés à la communication interculturelle

Semaine 7	Connaissance de soi et de sa propre culture La communication interculturelle Schéma de la communication policier/citoyen
------------------	--

- Semaine 8** Étude d'incidents critiques en interculturel. Chaque équipe résout un certain nombre de problèmes et propose ses solutions à l'ensemble de la classe (activité évaluée partiellement en équipe (15 points) et individuellement, dans le cadre d'un examen subséquent à l'exercice).
- Semaine 9** Retour sur le travail des incidents critiques en classe. (Chacune des équipes présente sa solution à l'un des cas étudiés.)

Partie III : Connaissances des communautés ethniques et culturelles. Interagir en contexte pluriethnique. Intégration et synthèse des apprentissages précédents.

- Semaine 10** Tour guidé « Montréal ethnique ». Résumé et commentaires et portant sur le « Tour ». (10 points)
- Semaine 11** Retour sur le tour guidé. Discussion sur quelques communautés présentes à Montréal (Italienne, Grecque, Juive, Haïtienne, etc.)
- Semaine 12** Échange en classe à partir des travaux réalisés sur les autochtones du Québec. (individuel, 15 points). Journal de bord.
- Semaine 13-14** Terrain (pas de cours) Supervision des travail d'équipe et préparation de l'échange final.
- Semaine 15-16** Présentation en classe des travaux de fin de session portant sur les communautés culturelles, réalisés en équipe, discussion sur les expériences réalisées (activité évaluée 30 points et filmée comme aide-mémoire). Remise du journal de bord final (10 points)

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Discussions sur les rapports interethniques au Québec. Réflexion sur les enjeux liés à ce phénomène. Visite de secteurs à forte concentration multiethnique. Rencontre avec des personnes représentatives de communautés culturelles. Analyse des réactions spontanées suscitées par ces contacts. Étude de la spécificité autochtone. Activités pédagogiques visant à développer les habiletés à la communication interculturelle (étude de cas, mis en situation, jeux de rôle, auto-évaluation)

ÉVALUATION

La maîtrise des notions théoriques, le développement d'habiletés à la communication interculturelle de même que la connaissance du phénomène de l'immigration seront évalués. Une réflexion sur l'attitude professionnelle à adopter en contexte multiculturel sera également exigée.

Évaluation formative :

« L'évaluation formative est celle dont le but est de fournir à l'étudiante et l'étudiant, l'information destinée à assurer sa progression dans une démarche d'apprentissage. »²⁴

Le suivi des exercices en classe servira notamment à l'évaluation formative. Ces exercices ne seront évalués sommativement qu'à la fin du cours. Les élèves seront tous rencontrés pour mettre en branle, orienter et évaluer le travail de fin de session.

Évaluation sommative :

« L'évaluation sommative des apprentissages de l'étudiant est l'acte par lequel on porte un jugement sur ce qui est atteint par rapport à ce qui est attendu, au regard des objectifs d'apprentissage d'un cours ou d'une partie du cours. »²⁵

Travaux exigés**Travaux pratiques en équipe (55 points)**

Au cours de la session 3 travaux pratiques seront exigés. Le travail pratique #1 sera réalisé en équipe de 2. Il consiste à s'approprier quelques notions de base à l'aide d'exercice pratiques. (10 points)

Le travail pratique # 2 vise à s'approprier la méthode des incidents critiques. Ce travail devra être réalisé en équipe de 3 ou 4 personnes (15 points)

Le travail pratique # 3 vise à intégrer et à appliquer l'essentiel des notions vues au cours du semestre. Il s'agit de mieux connaître une communauté culturelle particulière. Pour réaliser ce travail, l'équipe devra réaliser des démarches sur le terrain et /ou rencontrer des représentants de la communauté étudiée. Une partie de l'évaluation portera sur la contribution individuelle de chacun des membres de l'équipe (30 points). Pour les travaux 2 et 3 une présentation orale sera également exigée.

Travaux individuels (45 points)

A) Retour sur le « Tour guidé ». Un résumé des principales informations et un bref commentaire personnel sera demandé suite au « Tour ». Il en coûtera environ 15 \$ par étudiant. (10 points) B) Un examen de 10 points portant sur la compréhension des notions de base sera exigé. C) Un court travail portant sur une nation autochtone ou sur l'un des problèmes qui touchent ces communautés sera demandé. Ce travail servira d'amorce aux discussions en classe à ce sujet. D) Un journal de bord qui relate les apprentissages personnels réalisés suite au cours sera exigé. Il sera mis à contribution au moins à trois reprises au cours de la session. (10 points)

²⁴ Collège de Sherbrooke. *L'élaboration du plan de cours*, Guide révisé, Direction des études, mai 1995, p. 5.

²⁵ Ibid; p. 5.

Politique du français écrit

Pour chacun des travaux, un maximum de 10 % de la valeur du travail sera retranché pour les fautes d'orthographe.

Lecture obligatoire : *Guide de communication interculturelle, 2^e édition*, de Christian Barrette, Édith Gaudet et Denyse Lemay, ERPI, 1996.

Médiagraphie

Barrette, C. Gaudet, E., Lemay O., *Guide de communication interculturelle*, Éditions du renouveau pédagogique, Saint-Laurent, 1993, 171 p.

Berthelot, Jocelyn, *Apprendre à vivre ensemble*, C.E.Q., 1990, 187 p.

Camilleri, Carmel, « La communication dans la perspective interculturelle », dans C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (sous la direction de), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, coll. *espaces interculturels*, 1989, 398 p.

Dupuis, Renée, *La question indienne au Canada*, Coli, Boréal express, Montréal, 1991, 124 p.

Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé des politiques en matière d'immigration et d'intégration*, décembre 1990, 88 p.

Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des politiques et programme d'intégration socio-économique, *Distribution spatiale de la population...*, juin 1991, 81 p.

Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Le Québec en mouvement. Statistiques sur l'immigration*, 1994, n. p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, coll. Communautés culturelles du Québec, *À la découverte de la communauté vietnamienne*, 1984, 20 p. (et toute la collection...)

Jacques, André, *Les déracinés. Réfugiés et migrants dans le monde*, Paris, Éditions La Découverte, 1985, 240 p.

Langlais, Jacques, Pierre Laplante, Joseph Levy, *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Mérédien, Vision globale, 1990, Montréal, 257 p.

Lepage, Pierre, *Entre l'indien mythique passé et le Warrior*, Commission des droits de la personne, 1994.

Rapport du comité d'enquête sur les relations entre les corps policiers et les minorités visibles et ethniques, Novembre 1988, Commission des droits de la personne.

Rapport du groupe de travail du ministère de la Sécurité publique du Québec sur les relations entre les communautés noires et le Service de police de la Communauté urbaine de Montréal, le 13 décembre 1992, Rapport Corbo.

Rapport-synthèse - Groupe de travail – Service policier et communautés culturelles, Sureté du Québec.

Rogel, Jean-Pierre, *Le défi de l'immigration*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1989, 122 p.

Statistiques Canada, *Les Autochtones au Canada*, Ottawa, août 1984.

UNESCO, *Déclaration sur la race et les préjugés raciaux*, adoptée par la conférence générale à sa vingtième session, Paris, UNESCO, 27 novembre 1978, 6 p.

ANNEXE 2 :

Guides d'entrevue

Guide d'entrevue # 1

Comprendre les effets de la stratégie du casse-tête d'expertise.

Thème # 1 : Le casse-tête : apprentissage de notions nouvelles

- 1.1 Perception de ce genre d'exercices?
 - 1.1.1 Pertinence de ton point de vue? Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont trouvé cela plus ou moins pertinent?
 - 1.1.2 Difficultés?
 - 1.1.3 Certains m'ont paru blasés, peu intéressés ...
- 1.2 Certains m'ont dit qu'ils auraient préféré que j'explique simplement les notions au tableau... genre magistral... toi?
 - 1.2.1 Préférences entre cours magistraux et discussions de groupe
 - 1.2.2 Confiance en les reformulations des collègues
 - 1.2.3 Confiance en tes propres explications?
 - 1.2.4 À l'aise d'expliquer aux autres?
 - 1.2.5 Si tu avais le choix entre un travail en équipe et du travail en solitaire pour faire ce type d'apprentissage ...
 - 1.2.6 Comment aurais-tu réagi si on avait évalué directement les apprentissages effectués de cette manière?

Thème # 2 : La dynamique d'équipe

- 2.1 Comment l'élève perçoit la façon de former les équipes ...
 - 2.1.1 Certains m'ont dit qu'ils n'aimaient pas changer d'équipiers...
 - 2.1.2 Comment tu trouves l'idée de travailler avec des équipiers que tu n'as pas choisis?
 - 2.1.3 Comment ils font leur choix d'équipiers...
- 2.2 Évaluation de l'efficacité et du sérieux du travail de son équipe.
 - 2.2.1 Difficultés à démarrer le travail
 - 2.2.2 La distribution des rôles (animation, prise de notes etc.)
 - 2.2.3 Sérieux des équipiers
 - 2.2.4 Effet de la caméra?
 - 2.2.5 Qualité des échanges
 - 2.2.6 Qualité de la participation
 - 2.2.7 Moment du recours au prof pour obtenir de l'aide

Thème # 3 : Les apprentissages

- 3.1 Perception du fait d'échanger et de discuter avec les collègues sur l'apprentissage
 - 3.1.1 Rétention?
 - 3.1.2 Compréhension?

Thème # 4 : Autres facteurs qui influencent le déroulement de l'activité et les apprentissages

- 4.1 L'étudiant peut-il (elle) identifier les facteurs externes qui influencent le déroulement de l'activité?

- 4.1.1 La concurrence?
- 4.1.2 Le climat général dans le groupe-classe
- 4.1.3 Les conflits latents ou explicites

- 4.2 Attitude envers le cours (pour vérifier intérêt)
 - Perception de l'utilité?

Guide d'entrevue # 2 (entrevue de groupe une équipe de filles de filles et entrevues individuelles de quelques gars sélectionnés suite au visionnage de l'exercice)

Thème # 1 : Vision de l'exercice : méthode des incidents critiques/échanges selon la technique du casse-tête

- 1.1 Yen a qui m'ont dit qu'ils ont trouvé la méthode des incidents critiques plus ou moins pertinentes... qu'en dites-vous?
 - 1.1.1 Les mises en situations?
 - 1.1.2 Le fait de devoir partager ensuite vos solutions et d'en discuter avec les autres... comment avez-vous trouvé cela?
- 1.2 Comment faites-vous pour évaluer le travail de l'un de vos coéquipiers?
 - 1.2.1 Aviez-vous confiance aux solutions proposées par les autres équipes?
 - 1.2.2 Et si j'avais donné un examen suite à cela?

Thème # 2 Gestion des conflits

- 2.1 Comment faites-vous pour régler vos différends? (ex. : insatisfaction par rapport au travail d'une équipière..., manque de ponctualité, mésentente sur la façon d'aborder le travail à faire, etc.)

Thème # 3 : Sélection des coéquipiers (conflit.. caste... marginalisation)

- 3.1 Je me suis demandée pourquoi on s'est retrouvé (le groupe) avec une équipe uniquement composée de filles... Comment expliquez-vous cela?
- 3.2 Comment en êtes-vous venu à vous choisir mutuellement comme équipiers?
- 3.3 Y en a qui m'ont dit qu'il y a des conflits entre certaines personnes du groupe...

Thème # 4 Difficultés d'arrimage avec les autres équipes

- 4.1 Sur le vidéo, j'ai noté quelques difficultés d'adaptation quand l'équipe des gars est venue se joindre à vous... (ex. Difficulté à s'organiser, difficulté d'écoute, manque de sérieux, rires, etc.) Vous en souvenez-vous?
- 4.2 Comment perceviez-vous l'autre équipe?
- 4.3 Auriez-vous spontanément travaillé avec eux?
- 4.4 Si une autre équipe était venue se joindre à vous... auriez-vous manifesté les mêmes réticences?

Thème # 5 Collaboration ± forcée / valeurs attitudes

- 5.1 Comment trouvez-vous l'idées de devoir travailler avec des équipiers que vous n'avez pas sélectionnés?

5.1.1 Quelles difficultés cela vous posent-ils?

5.2 Est-ce que ça vous a amené à remettre en question vos opinions?

5.2.1 J'ai noté en visionnant le vidéo que l'exercice vous a amené à discuter des valeurs reliées aux problèmes étudiés..

Thème # 6 Enseignement au reste de la classe (verbalisation, stress)

6.1 Trouvez-vous cela utile d'écouter les résultats du travail des autres?

6.2 Et quand c'est votre tour de parler, trouvez-vous ça pertinent ou utile de faire cet exercice?

6.3 Pourquoi, selon vous, Lyson s'est – elle fait taquiner autant devant le groupe?

Entrevues finales

Thème # 1 : Vision de la technique du casse-tête

1.1 Y en a qui m'ont dit qu'ils ont trouvé les exercices du type casse-tête plus ou moins pertinents, qu'en dis-tu?

1.1.1 Le fait de verbaliser pour ensuite partager vos connaissances ou vos solutions et d'en discuter avec d'autres?

1.2 Si vous aviez subi un examen suite à ça? Confiance aux solutions proposées par vos équipiers?

1.3 Difficultés d'arrimage avec les équipes temporaires?

1.4 Perception de la charge de travail...

Thème # 2 Enseignement au reste de la classe (verbalisation, stress)

2.2 Perception du fait de devoir écouter les résultats du travail des autres (équipe, classe)

2.3 Pertinence de faire ce type d'exercice...

Thème # 3 Sélection des coéquipiers (conflit... caste... marginalisation)

3.1 Comment s'est formée ton équipe?

3.2 Comment expliquez-vous l'apparition d'équipes stables?

3.3 Toi personnellement, irais-tu travailler dans d'autres équipes?

Thème # 4 : Gestion des conflits

4.1 Y en a qui m'ont dit qu'il y a des conflits entre certaines personnes du groupe...

4.2 Avez-vous des stratégies pour régler vos différends? (ex. insatisfaction du travail de quelqu'un..., manque de ponctualité, mésentente sur la d'aborder le travail, etc.)

- 4.2.1 Évaluation de la qualité du travail des coéquipiers?
- 4.2.2 Évaluation de soi (auto-critique)

4.3 Quand tu travailles en équipe... quelles sont tes attentes envers tes équipiers?

Thème # 5 : Collaboration ± forcée / valeurs attitudes

- 5.1 Travailler avec les équipiers que vous n'avez pas sélectionnés ...
- 5.2 Des remises en question 6 (au plan de vos opinions de vos valeurs?)
- 5.3 Recours à l'équipe si confronté à un problème qui soulève des remises en questions ou des émotions?
- 5.4 Qu'est-ce que le travail en équipe t'a appris?
- 5.5 Travail d'équipe et valeurs... Est-ce que tu crois que le fait de travailler en équipe aide à développer certaines valeurs comme la tolérance?

Thème # 6 : Perception du cours en lien avec valeurs et attitudes

- 6.1 Qu'est-ce que tu retiens le plus du cours? (perception du message fondamental)
- 6.2 Ta vision de l'immigration a-t-elle changé?
- 6.3 Qu'est-ce qui a le plus influencé ta vision?
 - 6.3.1 Les travaux?
 - 6.3.2 Les exercices en classe?
 - 6.3.3 La recherche terrain?
- 6.4 Qu'est-ce que ça prend comme qualités personnelles et professionnelles pour intervenir en milieu multiethnique?
 - Respect d'autrui et de la différence
 - Empathie
 - Responsabilité professionnelle
 - Neutralité objectivité
 - Autocritique
 - Contrôle de soi et de ses émotions
 - Chercher de l'aide
- 6.5 Est-ce que tu te considères comme quelqu'un ayant des principes ou des valeurs importantes?
 - 6.5.1 Peux-tu les identifier?
 - 6.5.2 Croyants?
 - 6.5.3 Comment vois-tu la charte des droits?
- 6.6 Suite à ton passage dans le programme des T.P. est-ce que tu considère que cela t'a changé?
- 6.7 Le policier idéal... il est comment pour toi?

ANNEXE 3 :

Formulaire de consentement

Recherche pédagogique

Formulaire consentement

Titre provisoire de la recherche : L'apprentissage collaboratif et le développement d'attitudes

Tous les élèves de votre groupe-classe sont invités à participer à une recherche en éducation dont l'objectif principal est de comprendre comment l'apprentissage collaboratif influence le cheminement des étudiants au cours d'une session de cours

La cueillette des données s'échelonne tout au long de la session. Quelques-unes des activités pédagogiques réalisées en classe seront filmées. Les travaux produits pourront être utilisés pour fins d'analyse ainsi que les réponses à certains questionnaires (échelle d'attitudes) et autres productions nécessaires à l'enquête. Des entrevues avec quelques élèves sont prévues au cours de la session. Toutes les informations recueillies demeureront confidentielles. Les cassettes audio et vidéo seront détruites au moment où les objectifs de la recherche auront été atteints.

Il est entendu que les données recueillies pour la recherche et l'évaluation de l'élève demeureront deux processus bien distincts. En outre, les sujets peuvent à tout moment demander à la chercheuse des renseignements complémentaires au sujet de la recherche ou demander à ce que les informations obtenues qui les concernent ne soient pas utilisées.

Ayant pris connaissance des informations qui précèdent, je consens à y participer à titre de sujet.

Nom (en lettres moulées) : _____

Signature : _____

Date : _____