

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

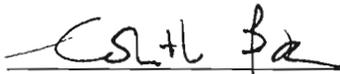
l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)



Colette Baribeau, directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



Chantal Royer, codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



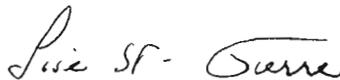
Jean-Marie Miron, président du jury

Université du Québec à Trois-Rivières



Jacques Chevrier, évaluateur externe

Université du Québec en Outaouais



Lise St-Pierre, évaluatrice externe

Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 2 novembre 2007

UQAM
Janvier 2002

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE LA MÉTACOGNITION
DANS UNE DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL
À L'ÉCOLE NATIONALE DE POLICE DU QUÉBEC

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
RENÉE CARTIER

MARS 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Si tu sais que tu ne sais pas, tu sauras.

Si tu ne sais pas que tu ne sais pas, tu ne sauras pas.

PROVERBE MALIEN

REMERCIEMENTS



Paul Laurin m'a dit un jour : «La vision sans l'action demeure un grand rêve, l'action sans la vision ne mène nulle part, mais la vision jumelée à l'action peut déplacer les montagnes.» Au moment d'écrire cette thèse, cette citation prend tout son sens. Le but que je m'étais fixé jadis est atteint. Cette réalisation tant personnelle que professionnelle se concrétise enfin. Cependant, je n'oublie pas que la gestion de cette planification stratégique s'est opérée grâce à l'appui de nombreuses personnes que j'ai eu la chance de côtoyer tout au long de mon cheminement doctoral. C'est pourquoi je tiens à les remercier chaleureusement.

Un remerciement tout spécial s'adresse d'abord à ma directrice de recherche, Mme Colette Baribeau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses conseils judicieux et ses encouragements continus. La confiance qu'elle m'a témoignée m'a permis de manœuvrer contre vents et marées. Son enseignement, son coaching et son soutien moral m'ont été particulièrement bénéfiques et m'ont apporté la sécurité nécessaire durant les périodes plus difficiles. Son expertise professionnelle fut pour moi un point d'appui et d'ancrage, une source d'inspiration et d'idées inestimables.

Je remercie également ma codirectrice de recherche, Mme Chantal Royer, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a su reprendre avec brio le flambeau en cours de projet. Sa vivacité d'esprit et ses rétroactions constructives m'ont toujours poussée à me dépasser et à découvrir de nouveaux horizons. Son encadrement, sa disponibilité, sa générosité et son écoute attentive ont été d'un très grand réconfort et m'ont aidée à me faire davantage confiance.

J'ai aussi fort apprécié la contribution de Monsieur Jean-Marie Miron à titre de président d'atelier de recherche; ses commentaires pertinents ont permis de bonifier le produit final.

Je suis aussi reconnaissante envers mon employeur, l'École nationale de police du Québec, spécialement envers la Direction générale et la Direction du soutien pédagogique et de la recherche, pour m'avoir offert des conditions de travail très favorables à l'avancement de mes travaux.

Je suis aussi redevable envers les aspirants ayant accepté de participer à la présente recherche. Sans eux, cette étude n'aurait pas vu le jour.

Un grand merci aussi aux auxiliaires de recherche qui m'ont assistée de près ou de loin dans la réalisation de ce projet, notamment, Mme Anne Paradis, graphiste, et Mme Nathalie Lesage pour la mise en page du présent document.

Finalement, je ne puis passer sous silence le support apporté par mon amie Lucile et ma famille. Leur fidélité et leur compréhension m'ont donné la force et l'énergie nécessaire pour mener à terme mes études. Un immense merci à mon conjoint pour avoir été à mes côtés malgré les épreuves, la maladie et la mortalité. Sans lui, sans sa présence et sans ses incitations à la persévérance, il m'aurait été beaucoup plus difficile d'atteindre les objectifs fixés. Merci Claude de m'avoir prêté main-forte!

Puisse cette thèse être pour mes enfants un exemple de dépassement de soi et une incitation à aller toujours plus loin sur le chemin de la connaissance.

AVANT-PROPOS

J'aspire à faire l'étude de la métacognition depuis longtemps, car l'intelligence est une valeur qui a du prix à mes yeux. Aux dires de Gardner (1996), la métacognition favoriserait la construction de l'intelligence intrapersonnelle, une condition essentielle pour être en mesure d'établir des relations interpersonnelles jugées satisfaisantes avec l'entourage pour finalement mieux s'adapter à son environnement. N'est-ce pas là une définition intelligente de l'intelligence! Comme les policiers ont à interagir au quotidien avec la communauté et ce, dans des situations contextuelles complexes et changeantes, il est à mon avis crucial qu'ils se construisent des habiletés métacognitives pour apprendre à mieux se connaître, pour mieux interagir au niveau social et pour mieux intervenir au quotidien.

Déjà, quand j'enseignais au primaire, j'élaborais des activités qui visaient le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves. Plus tard, à titre de chargée de cours en formation des maîtres, j'ai réalisé combien il était difficile pour les stagiaires de mettre en pratique sur le terrain ce qu'ils avaient appris en théorie, le transfert des apprentissages étant difficile. À cette époque, je voulais étudier et voir dans quelle mesure la métacognition faisait partie de leur quotidien et de leur processus d'apprentissage. Intuitivement, je savais qu'elle pourrait leur être d'un grand secours pour mieux interagir avec les apprenants.

Ma venue à l'École nationale de police du Québec (ENPQ), comme conseillère pédagogique au sein du Service de l'expertise pédagogique et du développement de programmes, peut être considérée comme une chance inouïe puisque, entre autres choses, j'y ai découvert un environnement propice à l'étude de la métacognition.

L'ENPQ présente des conditions exceptionnelles pour voir l'émergence de la métacognition en raison des facilitations suivantes : l'apprentissage expérientiel privilégié au sein d'une perspective socio-constructiviste et la démarche réflexive qui en découle, le contexte de travail simulé, l'accompagnement offert aux aspirants, les outils d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi que les stratégies et formules pédagogiques utilisées. Tous ces facteurs réunis sont susceptibles de nous permettre de voir s'il se passe quelque chose au niveau de la métacognition dans ce contexte particulier où l'agir professionnel entre en jeu. Il y a là une zone d'étude intéressante et un terrain fertile qui demandent un éclairage pour mieux saisir les faits métacognitifs au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	v
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES APPENDICES.....	xv
RÉSUMÉ.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE D'ORDRE PSYCHOPÉDAGOGIQUE ET SOCIAL.....	9
1.1 Métacognition : un concept prometteur quant à l'effcience cognitive.....	12
1.2 Métacognition: une voie au transfert des apprentissages.....	15
1.3 Rehaussement de la formation à la métacognition.....	18
1.4 Métacognition : exigences de professionnalisation et d'effcience au travail.....	20
1.5 Métacognition : un flou conceptuel et un processus discuté.....	26
1.6 Efficacité ou inefficacité de la métacognition.....	27
1.7 Quasi-absence de recherches sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel	32
1.8 Questions de recherche	34
1.9 Objet de recherche, sa pertinence et ses retombées anticipées	36

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE	40
2.1 Quelques repères historiques sur l'apprentissage expérientiel	
selon Balleux (2000)	42
2.1.1 Synthèse de la progression de la notion de l'apprentissage expérientiel de 1960 à 1990	45
2.1.2 Définition conceptuelle de l'apprentissage expérientiel selon ses précurseurs	49
2.1.3 Perspective piagétienne de l'apprentissage expérientiel	51
2.1.4 Apprentissage expérientiel selon des auteurs plus contemporains et justification de la conception choisie.....	54
2.1.5 Nouvelle conception du processus de l'apprentissage expérientiel ..	66
2.2 Conception de la métacognition.....	69
2.2.1 Définition conceptuelle de la métacognition.....	69
2.2.2 Composantes et cycle de la métacognition selon Lafortune et St-Pierre (1996).....	71
2.2.3 Place de la métacognition dans le parcours d'apprentissage et ses trois portes d'accès selon Grangeat (1999)	75
2.2.4 Origine du concept de la métacognition et son évolution	79
2.2.5 Principales sources théoriques de la métacognition.....	82
2.2.6 Orientation théorique retenue.....	85
2.2.7 Piaget et sa contribution à la compréhension de la prise de conscience et de la métacognition	86
2.2.8 Balas (1998) et sa modélisation de la métacognition implicite et explicite dans l'apprendre à apprendre	93
2.3 Alliance entre la métacognition et l'apprentissage expérientiel	107
2.3.1 Études empiriques qui portent spécifiquement sur la métacognition et sur l'apprentissage expérientiel	108

2.3.2	Onze études ne portant pas spécifiquement sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel.....	125
2.3.3	Synthèse des résultats de recherche	148
2.4	Modèle intégré	152
2.5	Questions de recherche	159

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE	162	
3.1	Rapport du chercheur au terrain.....	163
3.2	Fondements épistémologiques	164
3.3	Instrumentation	169
3.3.1	Entretiens semi-structurés	175
3.3.2	Étude de documents	179
3.3.3	Observation directe	180
3.4	Échantillonnage.....	188
3.4.1	Protocole de sollicitation.....	188
3.4.2	Procédures d'échantillonnage	190
3.4.3	Profil des participants et procédures éthiques.....	192
3.4.4	Choix des scénarios.....	194
3.4.5	Choix des sites	195
3.5	Analyse développementale de contenu	195
3.5.1	Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés	197
3.5.2	Choix et définition des unités de classification.....	197
3.5.3	Processus de catégorisation et de classification.....	198
3.6	Scientificité de la démarche	202

CHAPITRE IV

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	207	
4.1	Présentation du portrait métacognitif de chacun des sujets	210

4.1.1	Portrait métacognitif de Marguerite	211
4.1.1.1	Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Marguerite	251
4.1.2	Portrait métacognitif d'Aster.....	266
4.1.2.1	Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Aster.....	307
4.1.3	Portrait métacognitif de Narcisse.....	322
4.1.3.1	Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Narcisse.....	375
4.2	Synthèse des résultats.....	391
4.2.1	Résultats ayant trait à la présence de la métacognition (Q1)	392
4.2.2	Résultats ayant trait à la manifestation de la métacognition dans les étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Q2).....	393
4.2.3	Résultats ayant trait au processus dynamique de la métacognition (Q3)	401
4.3	Discussion des résultats à la lumière du cadre théorique et des études empiriques.....	406
4.3.1	Discussion de la pertinence et de la puissance interprétative du modèle intégrateur comme apport scientifique de la thèse au champ de la métacognition.....	414
 CHAPITRE V		
CONCLUSION GENERALE		417
5.1	Retombées de la recherche.....	418
5.2	Principales contributions de la recherche.....	421
5.3	Limites de l'étude.....	422
5.4	Pistes de recherche	424
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		427

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1 - Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984, p. 42).....	56
FIGURE 2.2 - La double notion de l'expérience selon Karolewicz (1998, p. 27)	62
FIGURE 2.3 - Développement de la métacognition conscientisable selon Laforture et St-Pierre (1996, p.29).....	72
FIGURE 2.4 - Cycle de l'activité métacognitive selon Laforture et St-Pierre (1996, p. 31).....	74
FIGURE 2.5 - Le parcours cognitif et métacognitif selon Grangeat (1999a, p. 165)	75
FIGURE 2.6 - Trois accès à la métacognition selon Grangeat (1999b, p. 118)	77
FIGURE 2.7 - Carte sémantique des domaines contributifs à la science cognitive selon Tardif (1997, p. 339).....	80
FIGURE 2.8 - Composantes de la métacognition selon Tardif (1997, p. 60).....	81
FIGURE 2.9 - Les états de conscience selon Balas (1998, p. 35)	89
FIGURE 2.10 - Étapes de la prise de conscience : du pré-réfléchi au réfléchi, de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie, de l'implicite à l'explicite selon Balas (1998, p. 36)	90
FIGURE 2.11 - Les deux axes de la prise de conscience selon Balas (1998, p. 52)	103
FIGURE 2.12 - Savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel	153
FIGURE 4.1 - Illustrations du processus dynamique de la métacognition chez Marguerite.....	253

FIGURE 4.2 - Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Marguerite selon les trois niveaux de prise de conscience	265
FIGURE 4.3 - Illustrations du processus dynamique de la métacognition chez Aster	308
FIGURE 4.4 - Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Aster selon les trois niveaux de prise de conscience	322
FIGURE 4.5 - Illustrations du processus dynamique de la métacognition chez Narcisse.....	376
FIGURE 4.6 - Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Narcisse selon les trois niveaux de prise de conscience.....	391
FIGURE 4.7 - Illustrations du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite	405

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 - Synthèse de la progression de la notion d'apprentissage expérientiel de 1960 à 1990	47
TABLEAU 2.2 - Trois aspects métacognitifs selon Lafortune et St-Pierre (1996, p.31).....	71
TABLEAU 2.3 - Comparatif des conclusions de l'étude de Balas (1998) sur la prise de conscience de sa manière d'apprendre et les conditions d'enseignement-apprentissage qui prévalent à l'ENPQ.....	98
TABLEAU 2.4 - Certaines forces et certaines limites des thèses d'Alaoui (1998) et de Bezerra De Brito (2001)	113
TABLEAU 2.5 - Résumé des études empiriques ne portant pas spécifiquement sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel	142
TABLEAU 3.1 - Cadre méthodologique général de la recherche	165
TABLEAU 3.2 - Devis de la recherche échelonné sur quinze semaines.....	171
TABLEAU 3.3 - Récapitulatif des entretiens	178
TABLEAU 3.4 - Récapitulatif des observations.....	185
TABLEAU 3.5 - Profil des participants à l'étude.....	193
TABLEAU 4.1 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « métaconnaissance » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel.....	213
TABLEAU 4.2 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « gestion du processus cognitif » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel.....	226
TABLEAU 4.3 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	237

TABLEAU 4.4 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	249
TABLEAU 4.5 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante «métaconnaissance» d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	268
TABLEAU 4.6 - Résultats quant à la présence de la métacognition quant à sa composante «gestion du processus cognitif» d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	284
TABLEAU 4.7 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante «prise de conscience» d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	294
TABLEAU 4.8 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	305
TABLEAU 4.9 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante «métaconnaissance» de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel.....	324
TABLEAU 4.10 - Résultats quant à la présence de la métacognition quant à sa composante «gestion du processus cognitif» de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel.....	346
TABLEAU 4.11 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel.....	357
TABLEAU 4.12 - Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel	372
TABLEAU 4.13 - Synthèse des résultats liées aux métaconnaissances, à la gestion de leur cognition, aux prises de conscience effectuées, aux expériences métacognitives vécues ainsi qu'à l'aspect affectif.....	394

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A - Le cycle de l'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ	452
APPENDICE B - Demande d'autorisation d'une collecte de données et consentement obtenu	454
APPENDICE C - Protocoles de recherche inspirés de Balas (1998)	457
APPENDICE D - Canevas de transcription des verbatims de Baribeau (1992).....	466
APPENDICE E - Guide de rédaction du rapport de progression des apprentissages.....	469
APPENDICE F - Notes de terrain et exemple d'un scénario.....	478
APPENDICE G - Protocole de sollicitation.....	492
APPENDICE H - Questionnaire passé à la population cible.....	495
APPENDICE I - Contrat d'engagement et règles déontologiques liées à la recherche	497
APPENDICE J - Grille préliminaire des catégories servant à analyser la métacognition.....	499
APPENDICE K - Grille finale de codage et définition de ses catégories.....	503
APPENDICE L - Rapport catégoriel des participants (1), extraits de documents d'analyse (2) et extraits du corpus des données de Marguerite (3)	514

RÉSUMÉ

Un engouement entourant la métacognition existe et il est partagé par bon nombre de chercheurs. Pourtant, il y a autant de résultats de recherche qui démontrent l'efficacité que l'inefficacité de la métacognition. Dans une conjoncture où il y a réforme curriculaire de tous les programmes visant le développement de connaissances en milieu scolaire dit traditionnel au Québec, ce constat laisse perplexe puisque c'est un enjeu social et éducatif qui soulève des préoccupations quant aux pratiques métacognitives.

L'étude de la métacognition a été effectuée dans une démarche d'apprentissage expérientiel favorisant l'émergence de la métacognition dans un contexte de formation simulant un milieu de travail. L'objectif est de décrire la métacognition et son évolution possible comme processus dynamique.

Le cadre de référence est basé sur les travaux de Piaget (1974), de Balas (1998) et de Lafortune et St-Pierre (1996) en ce qui concerne la métacognition, et sur le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) en ce qui a trait à l'apprentissage expérientiel. Il prend aussi appui sur le savoir-apprendre expérientiel de Chevrier et Charbonneau (2000).

Trois méthodes de collecte de données ont été retenues : les entretiens semi-structurés, l'étude de documents écrits et l'observation directe. C'est l'analyse développementale de l'Écuyer (1990) qui a servi de guide pour l'analyse des données. Les données recueillies auprès de trois aspirants policiers, inscrits à un programme de formation initiale en patrouille gendarmerie visant le développement de compétences échelonné sur une période de 15 semaines, ont été analysées.

Les principaux résultats indiquent que les composantes fondamentales de la métacognition sont présentes au sein des étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel chez tous les participants. Les métaconnaissances (de soi, des autres, de la tâche et des stratégies) et la gestion de leur processus cognitif (planification, contrôle et régulation) sont transversales dans les étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Les participants se régulent au niveau mental avant de se réguler dans l'action. Ils mobilisent les métaconnaissances qu'ils ont construites dans l'action. Les trois aspirants policiers ont vécu des expériences métacognitives les déstabilisant au niveau cognitif, mais davantage au niveau affectif. Ces expériences les ont amenés à se décentrer du curriculum et à envisager une autre perspective qui les a fait évoluer vers une prise de conscience plus explicite menant à davantage de cognition.

L'analyse des données révèle que leur métacognition se situe à trois niveaux : parfois en acte, parfois dans l'apprendre à apprendre mais surtout dans l'apprendre.

L'analyse révèle également qu'il y a une variation du niveau d'abstraction chez les participants d'une étape à l'autre du processus d'apprentissage expérientiel. Les processus métacognitifs que les participants ont mis en branle pour apprendre témoignent de la mobilisation des composantes fondamentales de la métacognition en interaction et tout est une question d'intégration, de nuances et de variation des niveaux de prises de conscience dans leur agir, dans leur apprendre et dans leur apprendre à apprendre. Le caractère évolutif de la métacognition prend différentes formes selon les individus et leurs expériences d'apprentissage et de vie. Bien qu'ils aient tous construit des métaconnaissances à propos d'eux-mêmes, des autres, de la tâche et des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre, ces métaconnaissances varient d'un sujet à l'autre. Certains ont plus de connaissances que d'autres sur leur fonctionnement cognitif. Et tous n'ont pas développé les mêmes habiletés de gestion face à leur démarche d'apprentissage. Les participants évoluent au niveau métacognitif en cours de formation. Ils effectuent le passage de l'implicite à l'explicite. D'une représentation privée, ils ont été en mesure d'explicitier leurs actions ou leur manière d'apprendre et de les conceptualiser.

Mots-clefs : psychologie cognitive, processus cognitif, métacognition implicite et explicite, apprentissage expérientiel, intelligence intrapersonnelle, savoir-apprendre expérientiel, prise de conscience, contexte virtuel de formation.

INTRODUCTION

Les préoccupations sociétales relativement à la formation policière sont apparues comme un enjeu vers la fin des années 1960 avec, entre autres, la création de la Commission de police et de l'Institut de police du Québec. Aux dires de Corbo (1997), c'est à partir de ce moment que les premiers balbutiements de la « modernisation » de la police québécoise ont vu le jour. Bien des efforts ont été faits depuis pour rehausser la qualité de la formation offerte en milieu policier tant par l'Institut que par les organisations policières, mais il aura fallu attendre la fin des années 1990 pour que Lupien (2002) et ses collaborateurs implantent, à l'Institut de police du Québec (appelé École nationale de police du Québec depuis l'avènement de la Loi sur la police en 2000), un programme de formation basé sur le modèle européen des entreprises d'entraînement. Depuis ce temps, le programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie a comme principale stratégie de formation, l'apprentissage expérientiel dans un milieu de travail simulé. Dès lors, s'est opéré le passage d'une formation traditionnellement axée sur la transmission de connaissances, entrecoupée de pratiques pour les matières plus techniques, à l'utilisation systématique d'une stratégie de formation expérientielle au sein d'un poste de police virtuel. Il y a lieu de qualifier ce changement de paradigme, au niveau du processus cognitif, d'une révolution « copernicienne » qui fait encore aujourd'hui la réputation de l'École au niveau international. Il s'agit, en définitive, d'un nouveau programme de formation où l'analyse réflexive est omniprésente au quotidien.

À l'aube du 21^e siècle, il est de plus en plus question de professionnalisation de la fonction policière, et la formation initiale ainsi que la recherche et le développement y jouent un rôle primordial. En milieu policier, la recherche scientifique s'attarde plus souvent qu'autrement à la criminologie, à la gestion, à l'éthique, aux enquêtes ainsi qu'au raffinement et à la découverte de nouvelles techniques liées à l'emploi de la

force. Alain (2003), alors responsable du Centre d'intégration et de diffusion de la recherche en activités policières (CIDRAP) à l'ENPQ, corrobore cet état de fait. Il a fait le bilan des recherches effectuées dans le domaine policier de 1998 à 2003 par les différentes organisations policières en sol québécois. L'analyse des documents reçus révèle qu'effectivement certaines thématiques de recherches sont plus convoitées que d'autres : la police communautaire, la criminalité, l'organisation policière et les techniques policières. Toujours selon Alain (2003), la recherche scientifique fondamentale, appliquée ou d'action de type universitaire en milieu policier est rarissime puisque les chercheurs se méfient du milieu de pratique. Il ajoute que : « cette recherche scientifique est pourtant essentielle en raison de ses répercussions sur la formation policière et des conséquences sociales qui en découlent ».

La métacognition est un processus qui a rarement fait l'objet d'études dans un contexte semblable. À vrai dire, à notre connaissance, aucune recherche ne porte explicitement sur l'étude de la métacognition comme processus dynamique au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel en milieu virtuel. On est encore loin d'une compréhension satisfaisante de ce sujet eu égard à la complexité des processus en cause. C'est pourquoi cette thématique retient notre attention et soulève notre intérêt.

Comme Savoie-Zajc (2000) affirme qu'il est important de décrire abondamment le contexte pour mieux saisir la réalité dans toute sa complexité, il nous est apparu nécessaire de décrire la situation contextuelle dans laquelle se déroulera la recherche. Cette stratégie a pour but de situer le lecteur et de l'amener à mieux comprendre tous les intrants et les extrants associés à la dite recherche.

Le contexte de la recherche : la formation policière dans le Programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie à l'ENPQ

Diplômés en techniques policières, les aspirants policiers suivent leur formation à l'École pour obtenir leur permis d'exercice de la fonction policière. Peu après leur arrivée, ils sont plongés dans des activités du poste de police école Nicolet-ENPQ. Le programme de formation est basé sur une approche expérientielle visant le développement de compétences. Les aspirants policiers sont intégrés à un poste de police virtuel où ils sont appelés à exercer les fonctions policières. Ils sont appelés à intervenir dans diverses mises en situation (ex : vol, prises de plaintes, infraction au code de la route, violence conjuguale, délit de fuite, etc.) en interaction avec des comédiens et des citoyens de Nicolet. De plus, ils font l'apprentissage de techniques d'intervention physique, de disciplines comme le tir, la conduite de véhicules d'urgence et ils participent à des séminaires de formation. Les aspirants policiers doivent toujours s'assurer de la légalité de leurs interventions et ils doivent être également méthodiques et respecter les techniques enseignées tout en manifestant un comportement éthique.

Supervisés par des chefs d'équipe policiers et des instructeurs expérimentés les aspirants policiers sont amenés à effectuer un retour sur leurs interventions policières, après leur journée de patrouille, en prenant conscience de leurs bons coups et de leurs aspects à améliorer. Ils sont accompagnés dans leur démarche d'apprentissage expérientiel par une multitude d'experts (policiers, intervenants psycho-socio-communautaires, conseillers pédagogiques, spécialistes en développement de programmes, comédiens) qui participent à leur formation et contribuent à la renommée de l'École.

Les aspirants policiers sont formés selon les principes de la police communautaire. Cette approche favorise le rapprochement du policier et du citoyen pour aider à résoudre des problèmes et renforcer les mesures préventives (ENPQ, 2006, Extrait « Les aspirants » du vidéo : Un lieu de formation unique).

Depuis 1997, l'École nationale de police du Québec propose donc un programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie qui a été actualisé à la lumière des exigences prescrites par la Loi 86 sur la police adoptée en juin 2000 et de plusieurs

autres phénomènes ayant cours dans le milieu policier et dans la société. Ce programme s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage et il vise le développement de compétences professionnelles. Lupien (2002) précise que « les principales activités d'enseignement et d'apprentissage se réalisent dans un milieu de travail virtuel, un poste de police, au sein duquel sont intégrés les aspirants comme s'ils étaient des policiers en exercice et où ils travaillent comme le font leurs collègues dans la vie de tous les jours ». Dans le cas qui nous occupe, les aspirants sont à la fois apprenants et intervenants en milieu policier simulé. L'apprentissage de la pratique professionnelle chez ces recrues ne peut se faire que si l'analyse réflexive fait partie de leur pratique quotidienne.

L'utilisation systématique d'un processus d'apprentissage expérientiel, au sein du programme, comporte une démarche réflexive qui est essentielle à la construction d'apprentissages durables. Les commentaires émis par les différentes organisations policières (Sûreté du Québec, Service de police de la ville de Montréal et les services de police municipale), à l'égard de l'utilisation systématique de ce processus, sont unanimes : les policiers sont davantage opérationnels et ce, dès leur embauche (Gaudreau, 2000).

Durant leur formation, les aspirants sont guidés dans leur démarche réflexive par des instructeurs policiers et des instructeurs des matières techniques qui agissent à titre de médiateurs cognitifs comme le proposent Altet (1997) et Doly (1996). Les formateurs ont seulement 15 semaines pour les amener à se construire une représentation juste de la fonction policière et à développer des compétences professionnelles. C'est pourquoi ils mettent en place plusieurs dispositifs qui favorisent la réussite. Entre autres, ils utilisent des stratégies pédagogiques dites « métacognitives » comme outils mnémoniques pour favoriser la structuration de la pensée et le transfert des apprentissages essentiels au développement de compétences chez les aspirants. Ces

instructeurs policiers ont justement pour rôle de susciter, chez les aspirants, la réflexion sur leur façon de faire et la régulation en les amenant à tirer profit à la fois des «bons coups» et des erreurs commises. Ils invitent les étudiants à mobiliser leurs métaconnaissances dans l'action pour qu'ils puissent guider par eux-mêmes leur activité cognitive et mettre en branle leur mécanisme de régulation et ainsi gérer plus efficacement la tâche à accomplir. Pour aider les aspirants à organiser leur pensée et à résoudre les problématiques complexes auxquelles ils font face au quotidien dans leur travail policier, les instructeurs animent des périodes de rétroaction durant lesquelles les aspirants doivent analyser les expériences vécues à l'aide de modèles de référence opératoire (MRO). Ces modèles servent de grilles de lecture et les aident à apprendre à jeter un regard sur eux-mêmes, à décrire, à comprendre et à évaluer leurs interventions en prenant conscience de la pertinence de leurs actes.

Barth (1993) estime que le modèle de référence conceptuel (dit modèle de référence opératoire [MRO] à l'ENPQ) est un support à la pensée pour favoriser la compréhension de ce qui est attendu dans un contexte en particulier. Selon Barth (1993), un modèle de référence conceptuel doit toujours présenter l'essentiel de ce que l'apprenant a besoin pour agir avec le savoir en question.

Les formateurs exigent des aspirants qu'ils remplissent un rapport de progression des apprentissages au quotidien et qu'ils fassent des bilans mensuels en passant en revue la compétence transversale du programme. Ce sont des outils pédagogiques qui favorisent la prise de conscience et le transfert tant au niveau cognitif que métacognitif.

La démarche réflexive à laquelle sont conviés les aspirants est issue d'un savoir d'expérience développé à l'ENPQ au fil du temps. Elle peut se comparer aux conditions d'apprentissage de l'enseignement de modes de pensée de Martineau

(2000) : (1) cette démarche implique qu'apprendre à penser et à réfléchir est de l'ordre du quotidien; (2) cette démarche s'inscrit dans une relation de médiation cognitive centrée sur la communication; (3) elle prend racine dans un milieu de travail simulé signifiant se rapprochant d'un contexte réel; (4) elle privilégie la métacognition comme outil de résolution de problèmes complexes; (5) elle implique de nombreuses occasions de se pratiquer, de s'entraîner, (6) et elle se préoccupe de l'autonomie des apprenants et du transfert des apprentissages.

Il importe de mentionner que cette démarche réflexive s'effectue au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel développé et modélisé par Lupien (1996-2002), à partir des travaux de Dewey, Lewin, Piaget et Kolb. Sa modélisation comprend trois étapes faciles à comprendre et à intégrer par les formateurs : l'expérimentation, l'objectivation-théorisation et l'intégration dans l'action. Il est à noter que le lecteur peut voir le modèle du cycle de l'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ en appendice A.

Selon Lupien (2002), la première étape proposée aux aspirants est celle de l'expérimentation. Elle se déroule au moment où l'apprenant entre en contact avec une réalité professionnelle. Il doit porter une attention consciente à l'expérience concrète, avec toutes ses composantes, dans laquelle il est appelé à intervenir. L'aspirant vit une expérience subjective avec ses pensées, ses sentiments, ses perceptions, ses comportements et il doit puiser dans ses connaissances et acquis antérieurs pour évoluer dans une situation donnée où le nécessaire conflit cognitif, à l'origine de tout apprentissage, a été provoqué. L'apprenant fait ici appel à ses métaconnaissances et il les mobilise pour tenter de restaurer l'équilibre; il effectue un repérage et s'engage dans une quête de sens jusqu'à ce que la structure cognitive se construise une représentation mentale qu'il va chercher à valider.

À la deuxième étape, celle de l'objectivation, l'apprenant confronte son expérience subjective à l'objectivité des conditions réelles d'exercice de la fonction policière. Cette confrontation vise à construire une représentation mentale juste de la profession par le biais d'une réflexion individuelle et collective. De plus, l'aspirant est invité à analyser ses interventions, par l'entremise de grilles et de rétroactions vidéos, à trouver des solutions, à établir des relations qu'il découvre ou construit à partir de ses acquis et de son vécu expérientiel, à se formuler de nouveaux objectifs à atteindre et à identifier les moyens envisagés pour y arriver. L'identification de ses forces et faiblesses favorise la prise de conscience. Cette seconde étape vise à créer l'habitude du recours systématique à l'analyse réflexive pour structurer sa pensée, orienter ses actions ultérieures et intégrer de nouveaux schèmes mentaux à sa structure cognitive existante. Bref, il ressort de cette étape avec une meilleure compréhension de la réalité en cause.

Toujours selon Lupien (2002), à la troisième étape, l'intégration dans l'action permet à l'apprenant de contrôler, de raffiner et de réguler ses interventions par l'exercice dans des contextes diversifiés. C'est l'étape de l'entraînement où la validation et la stabilisation des apprentissages sont rendues possibles. C'est le temps de mettre à l'épreuve ses savoirs acquis précédemment et de les transférer. Outillé, l'apprenant intègre, mémorise, réorganise et structure son nouveau savoir dans l'action. Le transfert des apprentissages dans la pratique s'effectue lors de cette dernière étape qui se veut également le nouveau point de départ d'un autre cycle d'apprentissage expérientiel. Ainsi, la compréhension des expériences vécues et objectivées se transpose en principes et théories qui orientent les actions futures. C'est un tremplin idéal pour un nouveau cycle d'apprentissage expérientiel. En d'autres termes, il s'agit d'une boucle récurrente où l'analyse critique a pour but l'amélioration de sa performance et l'accès à des niveaux de compréhension toujours plus élevés.

L'expérience démontre que le modèle d'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ est opérationnel. En 15 semaines, ce qui représente un laps de temps assez court, l'application de ce modèle permet de rendre les étudiants performants et compétents dans la profession qu'ils ont choisi d'apprendre et d'exercer.

Pour le lecteur, il importe de préciser que les trois étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ depuis 1997 correspondent en tout point à la philosophie et aux orientations des quatre étapes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). À l'ENPQ, il a été adapté pour faciliter la compréhension des formateurs. La correspondance terme à terme suivante permet de constater que l'étape d'objectivation-théorisation à l'ENPQ intègre l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite de Kolb. Pour cette raison et parce qu'il est scientifiquement reconnu, le modèle de Kolb a été retenu comme cadre de référence. Le modèle de Kolb sera donc défini avec plus de précision dans le deuxième chapitre réservé au cadre de référence de la présente étude. Toutefois, au besoin, lors de la présentation des résultats, des liens seront effectués avec le cycle de l'apprentissage expérientiel tel que conceptualisé à l'ENPQ.

Correspondance terme à terme entre le cycle de l'apprentissage expérientiel à l'ENPQ et le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL À L'ENPQ	CORRESPONDANCE	MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB(1984)
Étape 1 : Expérimentation	=	Étape 1 : Expérience concrète EC
Étape 2 : Objectivation-théorisation	=	Étape 2 : Observation réfléchie OR Étape 3 : Conceptualisation abstraite CA
Étape 3 : Intégration dans l'action	=	Étape 4 : Expérimentation active EA

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE D'ORDRE PSYCHOPÉDAGOGIQUE ET SOCIAL

Depuis le début des années 1980, il existe un réel engouement pour la question de la métacognition. Elle est plus souvent qu'autrement présentée comme une panacée. La documentation abonde d'articles qui proposent des modélisations ou des programmes d'aide à l'apprentissage, faisant intervenir la métacognition, qui ne sont pas toujours empiriquement fondés ou validés. La métacognition, vue comme un moyen d'augmenter l'efficacité cognitive, est devenue un fondement, une vision partagée par bon nombre de chercheurs.

Cette compréhension de la métacognition est faite d'un mélange de quelques résultats d'études et de présupposés favorables conscients ou inconscients. Et c'est là un phénomène fort préoccupant, puisque comme bien d'autres études citées par Romainville (2000), celle de Balas (1998) et celle de Chevrier et Charbonneau (2000) révèlent des résultats plus ou moins concluants en ce qui concerne la capacité des gens à démontrer une bonne connaissance de leur processus cognitif et de leur habileté à le réguler consciemment ou non. La métacognition n'améliore pas toujours la performance cognitive, d'aucunes études le confirment (Dias, 1999; Paris, 1999). Apprendre à apprendre et gérer sagement, efficacement et consciemment ses processus d'apprentissage n'est pas chose facile et est même rarissime (Balas, 1998; Glasersfeld, dans Jonnaert et Masciotra, 2004).

Comment expliquer qu'un tel engouement persiste, alors que des résultats de recherches empiriques n'abondent pas en ce sens et viennent infirmer ces assertions et qu'il subsiste encore un flou conceptuel entourant la métacognition? Il convient de faire preuve de circonspection et de vigilance quant à ce qui apparaît comme une solution évidente à la maximalisation du processus d'apprentissage et à l'amélioration des performances comme un moyen d'adaptation à une société où le savoir évolue rapidement. Comme le résume Romainville (2000) :

Dès que la métacognition a pénétré avec force le discours pédagogique des années 1980, il s'est répandu une sorte de paradigme à propos de la relation entre la métacognition et l'action. (p. 73)

Toujours pour Romainville (2000), il est temps de passer de « l'euphorie au doute ». Ce qui est apparu comme une évidence doit être remis en cause, car ce chercheur a démontré que :

- l'action cognitive est parfois efficace sans qu'il y ait conceptualisation des actes et processus mentaux (métacognition inconsciente...ou connaissances non-disponibles...pas en mesure de mettre des mots ou de décrire les moyens pris pour réussir);
- la conceptualisation métacognitive de l'action ne garantit pas nécessairement l'efficacité de l'action (connaissances métacognitives disponibles sans être mobilisées ou utilisées au mauvais moment ou surexploitées de manière à ralentir ou à paralyser le processus cognitif);
- la conceptualisation ne précède pas toujours ou n'accompagne pas toujours l'action. Il arrive qu'elle se construise seulement après avoir réfléchi à l'action posée.

Cette représentation de la métacognition que les théoriciens, les didacticiens et les praticiens tentent de valider, est un enjeu éducatif fondamental et social qui a de

graves conséquences, car elle a donné lieu à une réforme curriculaire au Québec et a influencé tout le mouvement de la professionnalisation par la même occasion. En prenant pour acquis que la métacognition est reliée au transfert des apprentissages et qu'elle apporte l'efficacité cognitive, la métacognition est devenue une compétence transversale à atteindre. Or, enligner tout un système sur des croyances en rehaussant la formation à la métacognition à tous les ordres d'enseignement peut être dévastateur pour les sciences de l'éducation, dès lors que la documentation scientifique fait état de piètres résultats quant aux attentes élevées qu'il y avait jadis face à la métacognition. Ce constat n'est pas sans soulever des préoccupations de recherche sur cette nouvelle pratique éducative puisque, encore en 2006, la réforme ne fait pas l'unanimité; elle est même sérieusement remise en question.

C'est un problème pédagogique inquiétant qui retient notre attention et soulève notre intérêt. Comme l'étude de la métacognition a déjà été faite dans des milieux scolaires visant le développement de connaissances et que les résultats sont connus à ce jour, peut-être que son étude au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel en milieu de travail simulé qui vise le développement de compétences révélera des résultats différents. Il est permis de penser qu'en raison du contexte favorable (décrit en introduction) qui devrait favoriser l'émergence de la métacognition, les résultats seront plus concluants, car il semble que le degré de rétention et de transfert soient supérieurs lorsque l'apprenant dit et fait à la fois (Lasnier, 2000).

Ce qui rend unique et qui justifie l'objet de cette recherche est sans contredit son contexte. Il importe également de souligner qu'aucune étude théorique et très peu d'études empiriques se sont intéressées à la fois aux deux concepts et processus en cause, soit la métacognition et l'apprentissage expérientiel. La revue des écrits permet de constater qu'au niveau de la connaissance sur ce sujet, nous en sommes aux premiers balbutiements.

Ce premier chapitre identifie sept éléments problématiques associés à l'étude pour mieux comprendre la métacognition au plan psychopédagogique et social. Il prend soin de souligner au passage, le flou conceptuel entourant la métacognition et l'écart existant entre le discours et ce qui est constaté empiriquement sur le terrain. Il soulève également des interrogations relatives à cette étude, auxquelles nous tenterons d'apporter un éclairage à l'aide du cadre de référence. Finalement, il cerne l'objet de la recherche, sa pertinence et les retombées anticipées.

1.1 Métacognition : un concept prometteur quant à l'efficacité cognitive

Il semble qu'il y ait plusieurs raisons pour lesquelles autant d'importance est accordée de nos jours à la métacognition : 1) la reconnaissance de l'éducabilité de tout être humain, 2) l'acquisition de stratégies évolutives par l'apprenant, 3) la responsabilisation et l'autonomisation accrue chez ce dernier, 4) la modélisation de la motivation scolaire : prise de conscience, perception de sa compétence, sentiment d'auto efficacité et gestion de la tâche influençant l'engagement et les résultats scolaires et 5) le rôle actif dorénavant dévolu à l'élève au cœur de ses apprentissages (Tardif, 2006, p.48).

Les avancées du mouvement cognitiviste présentent donc la métacognition comme un concept et un processus prometteur quant à l'efficacité cognitive et quant au transfert des apprentissages. Bouffard (1993) stipule qu'elle est « l'apport majeur à la psychologie cognitive des années 80 pour l'éducation ». La métacognition est prometteuse, en ce sens qu'elle est un moyen de rendre les individus cognitivement plus autonomes et plus efficaces (Bouffard, 1993; Grangeat et Meirieu, 1999; Doudin, Martin et Albanese, 1999). Ces auteurs avancent que la métacognition est le niveau le plus élevé de l'intelligence, celui qui contrôle et guide les actions du sujet et

qui lui permet de donner un meilleur rendement au plan cognitif. La métacognition permettrait donc la construction d'opérations cognitives d'ordre supérieur au sens piagétien du terme, c'est-à-dire au sens d'un processus développemental par lequel l'individu prend conscience de ce qu'il fait.

Aux dires de Bateson (1977) et de Baffrey-Dumont (2000), la métacognition est aussi abordée comme une pensée post-formelle par plusieurs chercheurs. Selon eux, elle pourrait même se situer à un stade de développement cognitif plus élevé que le niveau des opérations formelles piagésiennes. Dans cet ordre d'idées, Balas (1998) estime que le niveau de la prise de conscience ferait une énorme différence (une métacognition implicite, une métacognition explicite ou encore une supramétacognition). Lafortune et St-Pierre (1996), Gardner (1997) et Karolewicz (1998) précisent que cette capacité d'introspection conscientisante se veut la plus haute réussite de l'être humain. C'est une quête des plus précieuses pour réussir à interagir d'une manière équilibrée avec son entourage et à mieux confronter la réalité extérieure.

La métacognition implique l'intelligence consciente de l'apprenant dans la conduite de ses apprentissages. Doly (1996) stipule, en effet, qu'elle renvoie à une distance ou à un recul. Elle se rapproche de la prise de conscience dont Piaget a fait un maillon essentiel dans la construction de l'intelligence. De la mobilisation des composantes métacognitives dépend la performance intellectuelle de l'individu; elle est au cœur même de l'intelligence (Campionne, Brown et Ferrara, 1982). À ce titre, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) rappelle que plusieurs auteurs (Flavell, 1979; Pinard, 1986; Paris et Winegrad, 1990; Noël, Romainville et Wolf, 1995) s'entendent pour affirmer :

Que la nature du concept de la métacognition sert d'ancrage au développement des approches réflexives et que le processus métacognitif suppose des opérations cognitives de niveau supérieur, car la pensée elle-même devient le sujet de la réflexion et de la régulation. Ainsi, les deux composantes sont interdépendantes et ont un caractère commun dont il faut tenir compte si l'on veut amener l'apprenant à maximaliser son processus d'apprentissage (MEQ, 1999, p. 5).

Aux dires de Pallascio et Lafortune (2000), les habiletés métacognitives font aussi partie intégrante du développement de la pensée réflexive au même titre que la pensée critique et créative et les compétences argumentatives. Certaines études récentes réalisées auprès d'apprenants (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000) ou d'enseignants (Desjardins, 2000) dans le domaine de l'éducation ont démontré les bienfaits d'une démarche réflexive sur la réussite : plus d'autonomie, meilleure mémorisation, conceptualisation et intégration des curriculums, pratique consciente, professionnalisation et adaptation accrues. La métacognition est donc au cœur du développement des approches réflexives en formation professionnelle. Elle s'impose aussi au milieu policier.

Doly (1996), Tardif (1999), Morissette et Voynaud (2002) et Portelance (2002) présentent la métacognition consciente comme une composante essentielle du processus d'apprentissage et un agent facilitateur du transfert des savoirs. De ce point de vue, elle devient un élément clef favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages (Grangeat, 1999b; MEQ, 2000; CSE, 2000b; Morissette et Voynaud, 2002).

1.2 Métacognition : une voie au transfert des apprentissages

Il semble que la métacognition est étroitement reliée au transfert, essentiel dans tout apprentissage. Boisvert (1999) avance, quant à lui, que la réflexion métacognitive accompagne et renforce l'apprentissage, en ce sens qu'elle permet la mobilisation des habiletés et des processus de la pensée et leur transfert. Lafortune et St-Pierre (1996) vont dans le même sens lorsqu'elles soutiennent que :

La prise de conscience, lorsqu'elle accompagne l'activité mentale, vient enrichir les connaissances métacognitives lesquelles, à leur tour, viennent influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure [...] Il apparaît nécessaire lors du processus apprentissage-enseignement de faire surgir au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable. (p. 28)

Pour qu'il y ait un nouvel apprentissage, il doit y avoir déjà eu apprentissage au niveau cognitif. C'est la même chose au niveau métacognitif : pour qu'un transfert à ce niveau s'opère, le sujet apprenant doit avoir déjà structuré et organisé en mémoire des métaconnaissances pour être en mesure d'y avoir accès par la suite et ainsi, pouvoir revivre consciemment d'autres expériences métacognitives. Doudin et Martin (1992) identifient le transfert et la capacité à généraliser comme l'un des processus métacognitifs omniprésents dans le processus d'apprentissage. Tardif (1999) et Tardif et Presseau (1998) abondent en ce sens en ce qui a trait à la nature évolutive et perfectible du transfert des apprentissages.

Pourtant, l'absence de transfert des savoirs ou, à tout le moins, le peu de transfert de savoirs d'un contexte à l'autre est un fait fréquemment mentionné et ce, depuis fort longtemps. Tardif et Presseau (1998) corroborent cette historicité en affirmant que déjà, en 1901, les travaux de Thorndike et Woodworth en faisaient mention. Les gens

retiennent peu et transfèrent peu de la formation reçue (Pilon, 1993; Boucher et Vachon, 1995; Noiseux, 1998). Pilon (1993) invite à de sérieuses réflexions et à revoir les approches sur la façon dont l'élève acquiert la connaissance et la façon dont le transfert se réalise. Selon Noiseux (1998), ni l'emballement d'une nouvelle formation ou d'un nouveau curriculum, pas plus que la satisfaction que l'apprenant en retire ne suffisent à garantir le réinvestissement qui modifierait sa pratique. Les changements de comportements bien enracinés et la régulation mentale prennent du temps à s'effectuer. Lorsque les apprentissages effectués sont superficiels ou encore fragiles et non enracinés dans la mémoire à long terme, et que l'étudiant rencontre une difficulté majeure, il les délaisse et se fie plutôt à son modèle habituel. Il fait instinctivement appel à ce qu'il connaît déjà. Ses vieux schèmes de pensée et ses anciens modes d'action l'emportent au détriment de l'installation d'une profonde compréhension grâce à la décontextualisation par l'abstraction et la réélaboration-conceptualisation par la recontextualisation (Nonnon, 1995; Tochon, 1996; Doly, 1996; Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997; Noiseux, 1998; Grangeat, 1999a; Giasson, 1999).

Le manque de métaconnaissances ou leur utilisation à un mauvais moment lors de la gestion d'une tâche affaiblit l'efficacité cognitive. Il arrive très souvent que des personnes ne mobilisent pas leur savoir sur leur façon d'apprendre. Ils sont alors peu efficaces, car ils ne se servent pas de leurs connaissances au moment opportun et ils font des choix stratégiques qui laissent à désirer (Balas, 1998; Dias, 1999, Paris, 1999; Chevrier et Charbonneau, 2000).

Selon Balas (1998), c'est cet aspect qui rend si difficile le transfert, car les étudiants sont portés à faire preuve de procrastination. Ils remettent souvent à plus tard ce qu'ils pourraient faire parce que c'est un processus très exigeant. Romainville (2000) estime que le prix à payer pour que l'apprenant arrive à se structurer au niveau

cognitif exige donc un travail complexe ainsi qu'un effort conscient et colossal de sa part au niveau de la mobilisation des connaissances, des mécanismes et stratégies utilisés. Il ajoute que, dans toute institution scolaire, la métacognition sera un choix éclairé à la seule et unique condition qu'elle favorise la construction d'habiletés de l'apprendre à apprendre par les apprenants eux-mêmes. Il fait référence à la prise de conscience et la gestion de leur processus cognitif.

Bertrand et Azrour (2000) précisent que la plupart des personnes qui sont passées par le système scolaire croient qu'elles savent apprendre. Or, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. De plus, savoir ou comprendre ce qui se passe quand on apprend n'est pas suffisant pour en assurer le transfert. Encore faut-il réfléchir sur ce qui a été porté à la conscience, l'analyser et décider de le réguler au besoin. Malgré que les difficultés liées à la transférabilité soient un fait connu et reconnu, la métacognition se retrouve au cœur des changements souhaités et exigés.

Dans son rapport annuel (1999-2000), la Direction de l'Institut de police du Québec confirme, après observation et évaluation du programme, que l'intégration des savoirs et leur transfert « s'effectuent avec plus d'acuité depuis l'instauration d'un processus d'apprentissage expérientiel », c'est-à-dire depuis que l'apprenant expérimente, réfléchit sur l'action, théorise et intègre à nouveau dans l'action même.

La métacognition apparaît comme une solution pour accroître et maximiser le processus d'apprentissage tout en favorisant la prise de conscience, l'autonomie et le transfert des apprentissages. Il n'en fallait pas plus pour qu'au Québec, comme dans d'autres pays industrialisés, les réformes curriculaires misent sur l'efficacité de la métacognition et la placent au cœur du processus d'apprentissage.

1.3 Rehaussement de la formation à la métacognition

La réforme amorcée au Québec en éducation met l'accent sur la formation à la métacognition, car il appert que les pratiques pédagogiques basées sur la connaissance du maître se sont peu à peu éclipsées au profit de la prise en charge explicite par l'apprenant de ses opérations cognitives (Karolewicz, 1998; MEQ, 2000).

L'avancement de la psychologie cognitive a fait évoluer les perceptions relativement aux savoirs. Kieran (2004, p. 209) réitère une des réflexions théoriques de Von Glasersfeld lorsqu'elle affirme qu'avec la venue du constructivisme dans l'enseignement et dans l'apprentissage, force est de « déplacer l'accent mis sur la reproduction « correcte » par l'élève de ce que fait l'enseignant, vers l'organisation réussie par l'étudiant de sa propre expérience ». Elle soutient que la connaissance n'est pas une matière transférable d'une personne à une autre. Elle est plutôt constructible.

Au moment d'écrire cette thèse, l'éducabilité métacognitive est une visée inscrite au programme du préscolaire et du primaire seulement; l'harmonisation des programmes amène à prévoir qu'elle sera présente dans l'apprentissage de toutes les disciplines de tous les programmes et ce, à tous les ordres d'enseignement : au secondaire, au secteur professionnel, au cégep et à l'université (comme le montre d'ailleurs la réforme des programmes de formation initiale des maîtres et les programmes de formation continue des enseignants en exercice).

Demain, plus qu'hier, l'individu devra être autonome dans ses apprentissages dans un milieu où les connaissances deviennent vite obsolètes. Dans un tel contexte, il est important de former à une pensée autonome, afin d'amener l'apprenant à élaborer lui-

même la connaissance et à avoir un esprit critique et éclairé sur le monde qui l'entoure. Il a été dit qu'en tant qu'apprenant, chaque être humain est confronté à un défi majeur, soit celui de générer de nouvelles connaissances. De tout temps, Piaget a invité à l'éducabilité de la pensée pour former des êtres moralement libres.

Selon Martin et Doudin (2000, p. 49), « pour réformer un système scolaire ou transformer ses pratiques, il est absolument nécessaire que tous ses acteurs prennent conscience de leurs actes et des effets qu'ils engendrent ». Pour ce faire, l'apprenant doit réapprendre à apprendre et se remettre en question quotidiennement (Bertrand et Azrou, 2000). La métacognition est un des vecteurs utilisés à l'ENPQ pour arriver à atteindre cet objectif. L'aspirant policier est responsable de son apprentissage. Il en va de sa responsabilité de se prendre en charge non seulement au niveau cognitif, mais aussi au niveau de la pratique professionnelle qu'il construit petit à petit.

Dans ce même ordre d'idées, Corbo (1997) soutient que l'accroissement des exigences liées à la formation policière s'inscrit dans une volonté ferme de la société de mieux outiller les policiers pour qu'ils soient aptes à s'adapter à l'évolution de la tâche quotidienne du policier gendarme québécois. La transmission des savoirs de senior à junior est devenue insuffisante pour répondre aux besoins de qualification de la profession policière qui s'est structurée et organisée sur un continuum de formation des études post-secondaires (cégep) en passant par l'ENPQ et en aboutissant à des programmes universitaires.

L'ex-ministre de la Sécurité publique, Serge Ménard (2001), est formel : il faut former la relève policière à un niveau intellectuel supérieur dans une économie basée sur le savoir et le service. Il faut donc rehausser les exigences de la formation. Selon lui, la société a besoin de policiers critiques, intelligents, autonomes, capables de résoudre des problèmes complexes et d'effectuer des transferts. Il ajoute :

Il y a lieu de bien préparer le policier de demain à être de plus en plus intelligent, de plus en plus formé et spécialisé dans des domaines variés, car ce dernier aura dans ses interventions à faire face à un style de criminalité encore inconnu et même au terrorisme. La carrière du policier qui en est une d'intégrité et de services devra aussi en être une d'intelligence tactique. (p. 1)

Dans un avenir immédiat, le patrouilleur gendarme devra faire preuve d'intelligence stratégique et d'autonomie pour être en mesure de bien remplir sa mission. Il devra être habilité à formuler un jugement critique et éclairé sur les situations problématiques qui se présenteront à lui.

La professionnalisation en général n'a pas échappé à cette influence collective du tournant réflexif. L'incitation à prendre le virage se fait sentir par les employeurs qui s'attendent toujours à plus de performance et au développement d'un large éventail de compétences de la part de ses employés. Il est essentiel de souligner à quel point la conjoncture liée à la métacognition a aussi eu un impact sur l'avenir socioprofessionnel de tous et chacun pour des raisons d'économie et d'adaptabilité. Le professionnel en devenir, autant que le professionnel en exercice, doit être en mesure de s'observer, de se regarder aller, de réfléchir, de faire le point, de s'ajuster et de se réguler dans ses apprentissages ou dans l'exercice de ses fonctions pour une pratique professionnelle de qualité. C'est pourquoi, par mesure de professionnalisation, le caractère réflexif de la formation initiale et continue a été accentué. La professionnalisation de la fonction policière n'y échappe pas.

1.4 Métacognition : exigences de professionnalisation et d'efficience au travail

La recherche théorique de Desjardins (2000) démontre que la formation ou la pratique réflexive est conceptuellement polysémique en raison des divers objets de

réflexion qui sont soumis et de leurs conséquences attendues. Selon cette chercheuse, c'est dans la perspective de la construction d'un savoir d'expérience, de l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques et de l'amélioration des pratiques, tant en formation initiale que continue pour une professionnalisation qui se poursuit tout au long de la carrière, que la réflexion est associée à la professionnalisation pour le développement de la compétence chez l'apprenant. Il semble que la réflexion sur sa pratique soit un champ conceptuel autoportant ayant un caractère instrumental, c'est-à-dire qu'elle est un moyen pour assurer le développement et le maintien des compétences chez les apprenants.

Rémigy (1998, p. 436) explique que la compétence peut se classifier selon trois catégories : cognitive, praxique et pragmatique. Voici comment elle les définit :

- *Les compétences cognitives désigneraient la capacité à comprendre et à trouver des solutions, mais aussi à évaluer sa compréhension, son raisonnement, sa décision, son action; bref, ce qui ressortit à l'exercice des activités mentales comme traitement d'informations symboliques, incluant la régulation et le contrôle métacognitif.*
- *Les compétences praxiques recouvriraient, elles, les compétences à s'adapter à la réalité physique et à la transformer; elle ferait appel, le plus souvent, à une intégration des connaissances et d'habiletés sensori-motrices. Elle constitue une activité complexe qui ne peut se limiter à une simple reproduction de gestes imités ou à suivre pas à pas. Cette compétence repose, entre autres, sur des connaissances même intuitives et exige notamment une capacité à planifier son action.*
- *Enfin, les compétences pragmatiques seraient relatives à la mise en œuvre de ces compétences dans des situations sociales et viseraient la transformation de cette réalité.*

C'est dans ce cadre de référence plus pragmatique que la stratégie d'apprentissage expérientiel mise en place à l'ENPQ vise le développement de compétences qui consiste à mobiliser un ensemble intégré de savoirs et d'habiletés en contexte. Les organisations policières désirent compter sur un personnel compétent, fiable et

capable de s'adapter à la complexité grandissante de la tâche policière du gendarme québécois, tâche elle-même en mutation puisque la société change constamment elle aussi. Les policiers ont des pouvoirs et des devoirs et ils demeurent imputables de ce qu'ils disent et des actions qu'ils posent ; les conséquences d'une dérogation aux codes déontologique et disciplinaire peuvent aller de l'avertissement à la destitution (Gouvernement du Québec, Loi sur la police, article 234). C'est pourquoi, à l'École, le modus operandi consiste à amener les aspirants à agir à titre de professionnel en devenir dans des situations simulées se rapprochant le plus possible de ce qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans la profession policière. À cet égard, l'analyse réflexive des expériences vécues est omniprésente dans le processus d'apprentissage expérientiel pour assurer l'objectivation des savoirs et favoriser l'autorégulation des actions. Les aspirants policiers apprennent systématiquement à analyser minutieusement leur pratique et les résultats qui en découlent pour ne pas répéter les erreurs commises. Ils se régulent dans l'action de manière à intervenir en conformité avec la pratique policière. Le produit des efforts se traduit par le développement de compétences.

Il y a lieu de clarifier le rapport aux savoirs entre la métacognition et la réflexion sur sa pratique pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté. Selon Desjardins (2000), ce qui différencie la métacognition de la réflexion sur sa pratique, c'est l'objet visé par la réflexion. La métacognition est au cœur du développement de la pensée. Elle a pour objet de réflexion la connaissance que le sujet a de son processus cognitif et sa capacité à le gérer d'une manière implicite ou explicite dans un contexte virtuel social. C'est une finalité en soi, un savoir penser, un savoir réfléchir de l'ordre de la cognition sur sa cognition qui peut se transposer dans l'agir. C'est cette dimension métacognitive que l'on a choisi d'investiguer. La réflexion sur sa pratique a, quant à elle, pour objet «sa pratique professionnelle» au sens large. Elle fait davantage référence à un savoir d'action qui favorise le développement de compétences plus

pragmatiques. Un individu peut réfléchir sur sa pratique sans réfléchir sur sa façon d'apprendre.

Lafortune, Mongeau et Pallascio (1998, p. 15) nous rappellent que, déjà en 1933, des expressions telles que « pensée réflexive » et « expérience réflexive » faisaient partie du répertoire si cher à Dewey. Pour ce pragmatiste, cette manière de penser consciente ne devait s'exprimer et s'actualiser qu'au sein d'expériences concrètes. Les trois premiers auteurs affirment que « cette expérience réflexive fait appel aux processus métacognitifs de la personne en situation d'apprentissage ». C'est précisément l'objet et l'intérêt de la présente recherche : l'étude de la métacognition dans un processus d'apprentissage expérientiel qui comporte une démarche réflexive où l'apprenant est invité à réfléchir et à analyser systématiquement sa pratique au quotidien. En effet, si on se fie aux auteurs cités, puisque dans le contexte d'apprentissage expérientiel les conditions d'émergence sont présentes, on peut penser avoir accès et pouvoir mieux comprendre la présence de la métacognition consciente ou inconsciente de la part de l'apprenant.

La métacognition est devenue un enjeu social en raison des exigences grandissantes de l'habileté à s'adapter socialement au monde et ce, à l'échelle planétaire. Tardif (2006) souligne que la métacognition est vue comme un moyen d'accroître la responsabilisation et l'autonomisation chez l'individu. Elle apparaît également comme une réponse à des exigences de professionnalisation, à des revendications d'efficacité et de compétences provenant du monde du travail (Paour et Cèbe, 1999). Dans cette perspective, Brochu (1999) explique qu'il y a actuellement un intérêt marqué pour la métacognition au sein de la formation, car de la qualité de l'insertion professionnelle et sociale de l'individu dépend souvent la qualité des apprentissages effectués sur le plan introspectif. Elle souligne « l'importance de la capacité à se remettre en question, à s'intérioriser pour prendre conscience, à s'auto structurer, à

s'auto évaluer et à réguler son action en tant que professionnel compétent qui désire intervenir d'une manière cohérente et signifiante ».

Heynemand et Gagnon, (1999) estime, dans la même perspective que Dewey, Piaget, Lewin, Kolb, Argyris et Schön, « qu'apprendre à lire sa propre expérience » est la genèse du tournant réflexif qui répond aux enjeux et aux défis d'un environnement mouvant. Ces pionniers ont démontré que le processus d'apprentissage expérientiel comporte une dimension réflexive qui a pour fonction d'amener l'apprenant à théoriser son expérience et à dépasser le niveau sensoriel vers un monde de représentations, de découvertes et de prises de conscience (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Karolewicz (1998, p.22) appuie en ajoutant que l'apprentissage expérientiel développe chez l'apprenant : « la prise de conscience de ses savoirs d'action, son potentiel de créativité, son autonomie, son engagement, sa capacité d'ajustement ainsi que sa capacité d'apprendre à apprendre ».

Davis, dans Morazain (1994, p. 30), résume bien la façon dont il faut adapter et moderniser l'éducation, un instrument d'action de la société sur elle-même : « la responsabilité de définir la forme d'éducation pour qu'un pays demeure compétitif incombe aux organisations ou aux institutions. Elles doivent mettre au point les outils de formation dont elles ont besoin ». Il avance que comme « la matière grise » est devenue un moteur de croissance économique, les nouveaux curriculums doivent mettre l'accent sur la construction et la restructuration de schèmes opératoires de niveau supérieur plutôt que sur l'acquisition de connaissances techniques ou disciplinaires. La capacité à réfléchir sur son geste professionnel se situe dans la foulée des exigences de notre société en constante évolution (Karolewicz, 1998 ; Martin et Doudin, 2000).

En somme, l'ensemble des auteurs cités précédemment s'accorde pour dire que pour intervenir d'une manière professionnelle, il faut que l'apprenant ou le professionnel s'investisse dans une démarche réflexive pour être en mesure de réguler leur conduite et ainsi améliorer consciemment leurs interventions et leur pratique. Il appert que la compétence réflexive mobilise un ensemble de compétences métacognitives et argumentatives pour une pensée complexe, critique et créative (Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998).

Tous les chercheurs ne souscrivent toutefois pas d'emblée à une vision aussi euphorique de la métacognition. Des voix discordantes se font entendre. Paris (1999) et Romainville (2000) remettent en question le fait que la métacognition soit aussi liée à l'amélioration des performances. Qui plus est, ces deux auteurs notent qu'il arrive que la métacognition freine le bon déroulement de la tâche à effectuer. À l'excès, elle peut même amener l'apprenant à prendre tellement de temps pour réfléchir et analyser minutieusement toutes ses pensées et toutes les actions qu'il pose que cela le ralentit ou, pire encore, le paralyse. L'établissement de liens entre la métacognition et l'amélioration des performances mérite d'être investigué à nouveau (Romainville, 2000). Ce dernier ajoute que l'efficacité de l'action ne peut être attribuée à la seule métacognition, car s'il en était ainsi, alors comment expliquer que certains « pensent sans trop y penser, savent comment penser sans y arriver, pensent avant, pendant ou après l'agir ou au contraire agissent avant de penser » (p75-77).

Malgré ce que la métacognition fait miroiter, les chercheurs ne s'entendent pas sur le fait que la métacognition soit nécessairement liée à la performance ou à la compétence. En outre, ils ne s'entendent pas sur la définition et les composantes même de la métacognition. Il importe de soulever aussi le flou conceptuel qui entoure la métacognition.

1.5 Métacognition : un flou conceptuel et un processus discuté

Malgré la profusion d'écrits qu'a suscité la métacognition, une certaine confusion persiste encore aujourd'hui; le concept demeure flou et suscite toujours des controverses.

Chartier et Lautrey (1992), Noël (1997), Alaoui (1998), Balas (1998), Lumbelli (1999) ainsi que Bezerra de Brito (2001) expliquent que l'étude même de la métacognition suscite encore la controverse sur au moins deux aspects : le fait que la frontière entre la cognition et la métacognition soit plutôt mince et plus ou moins opérationnelle d'une part et qu'il soit difficile de distinguer le processus mental et l'activité cognitive sur laquelle elle porte, d'autre part. Ces auteurs ne s'entendent pas sur la terminologie et sur les composantes même de la métacognition : connaissance, métaconnaissance, contrôle, conduite, gestion de l'activité mentale ou de l'activité cognitive, régulation interne ou externe, jugement métacognitif, stratégie métacognitive, expérience métacognitive, aspect affectif, motivation, émotion, aspect conatif, prise de conscience explicite ou implicite. Tardif (2006) ajoute qu'il y a une foule d'expressions pour décrire le phénomène et elles sont polysémiques.

De plus, aux dires de Doudin, Martin et Albanese (1999), il y a deux débats qui ne sont pas clos au point que l'état des connaissances actuelles ne permet pas encore de trancher :

- l'acquisition d'habiletés métacognitives doit-elle se faire indépendamment des contenus ou être liée au curriculum scolaire?
- la métacognition doit-elle être considérée comme un moyen ou comme un but toujours perfectible?

À ce propos, à l'ENPQ, la métacognition est une voie privilégiée dans le cadre du processus de résolution de problèmes, en situation de simulation, pour amener les participants à devenir plus autonomes plus rapidement dans leur processus d'apprentissage et à être en mesure de transférer les apprentissages réalisés en contexte virtuel directement sur le terrain pratique. La visée de son utilisation est pédagogique, mais les objectifs sont surtout pratiques, c'est-à-dire que, dans un souci d'efficacité, la métacognition relève de l'ordre des moyens pour soutenir le développement rapide des compétences et elle est toujours reliée au curriculum. Cette perspective est différente de celle proposée par la recherche fondamentale sur la métacognition dont la portée des résultats à long terme semble être une finalité sans fin, c'est-à-dire que l'éducation métacognitive se raffine pour améliorer et pour favoriser sans cesse la construction de schèmes de pensées de niveau supérieur. Par exemple, pour Doly (1999) et Portelance (2002), la métacognition est un objet d'apprentissage qu'ils présentent comme une compétence transversale à atteindre. La lecture du texte du MEQ (2000) amène à comprendre que le Ministère a aussi retenu cette orientation.

En plus du flou conceptuel qui perdure, il appert qu'à ce jour, les recherches effectuées dans le domaine de la métacognition démontrent des résultats qui sont pour le moins disparates et parfois même diamétralement opposés en ce qui a trait à ses bienfaits ou à ses effets nuisibles.

1.6 Efficacité ou inefficacité de la métacognition

Sans être exhaustifs, quelques exemples de recherche sur la métacognition sont proposés dans le but de présenter une voie d'explication à la persistance de ce présumé quant à l'efficience cognitive comme produit de la métacognition.

Or, parmi le vaste corpus de données de recherche existant sur la métacognition, beaucoup d'études scientifiques ont été faites en didactique auprès d'élèves du primaire et auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage. Les résultats de ces recherches, effectuées en milieu éducationnel traditionnel où la formation est en majeure partie centrée sur la transmission de connaissances, mettent en relief les apports de la métacognition au succès scolaire (Borkowski, Carr, Rellinger, et Pressley, 1990; Paris et Winograd, 1990). Il a été démontré qu'il y a un lien entre la réussite ou les performances scolaires élevées d'élèves et l'emploi de stratégies métacognitives efficaces en lecture (Alaoui, 1998; De Beni et Pazzaglia, 1999; Giasson, 1999) et en résolution de problèmes mathématiques (Pallascio et Lafortune, 2000; Bezerra de Brito, 2001).

Quant aux résultats d'études faites auprès d'apprenants aux prises avec des difficultés d'apprentissage, ils démontrent que les déficits de certaines fonctions métacognitives (mécanisme de régulation) sont reliées à des déficits sur le plan des apprentissages scolaires. Il y a un lien entre l'échec et les démarches métacognitives non pertinentes (Doudin, 1990-1994; Aloui, 1998; Doudin, Martin et Albanese, 1999).

Il apparaît donc que les élèves ou les étudiants qui réussissent, utilisent davantage de stratégies métacognitives régulatrices que ceux qui ne réussissent peu ou pas. Cette simultanéité apparente de faits a contribué à faire de la métacognition un concept prometteur. La relation entre la réussite et l'utilisation de mécanismes de régulation et entre l'échec et le déficit de ces fonctions régulatrices peut aider à expliquer en partie pourquoi autant d'espoir a été fondé sur l'éducabilité métacognitive pour l'amélioration des apprentissages scolaires et ce, malgré l'insuffisance de résultats consistants sur son efficacité. Il faut se garder de conclure à une relation de causalité. Cette relation de concomitance appelle cependant à de plus amples investigations sur

le sujet, car ceux qui réussissent ne contrôlent peut-être pas sciemment leur processus cognitif de main de maître. C'est loin d'être un automatisme.

Romainville (2000) affirme que la communauté a fait la sourde oreille et qu'elle n'a pas été attentive aux résultats de recherche moins concluants (tout aussi nombreux) qui infirment l'hypothèse d'une relation entre la métacognition et l'efficacité ou la performance cognitive (Cavanaugh et Perlmutter, 1982; Fisher et Mandl, 1984; Schneider, 1985 et Crahay, 1998). L'ensemble de la communauté s'est emballée en raison de cette prémisse et cela a donné lieu à une prolifération de documents et de modélisations, pas toujours valides parce que non empiriquement vérifiées. Le manque de détails sur les méthodes, les biais et les limites rendent souvent difficile la fiabilité des conclusions de plusieurs résultats.

Paour et Cèbe (1999, p.139), invitent eux aussi « à la prudence quant aux résultats anticipés et à la critique face aux résultats obtenus ». Ils parlent « d'antidote à l'optimiste naïf » en ce qui concerne la métacognition. De plus, Paris (1999) précise que la presque totalité des études sur la métacognition recueillent les indices ou traces métacognitives après la réalisation de la tâche et non au cours de celle-ci.

Rares sont cependant les recherches qui concluent seulement à des avantages attribuables à la métacognition. À titre d'exemples, la plupart des auteurs démontrent les limites de la métacognition :

- les manifestations de pensées d'ordre métacognitif sont plus rares que les manifestations liées à la pensée créative et critique (Pallascio, 2000).

- les échanges de nature métacognitive sur Internet, dans des forums de discussion, sont faibles comparativement aux autres sujets traités par les participants (Richer, 2000).
- les sujets ont utilisé d'une façon efficace ou inefficace les stratégies métacognitives avant, pendant et après la réalisation des tâches proposées en lecture (Alaoui, 1998).
- le contrôle de leur processus d'apprentissage ne fait pas partie de leur répertoire, mais ces adolescents présentant un léger retard intellectuel sont cependant capables d'apprendre s'ils ont un enseignement à cet effet. Cependant, les transferts demeurent très difficiles (Chartier et Lautrey, 1992).

Certains auteurs (Costa, 1984; Gupta, 1992; Balas, 1998; Tardif et Presseau, 1998; Chevrier et Charbonneau, 2000) ne démontrent cependant pas que les limites de la métacognition. Ils témoignent d'effets nuisibles ou de l'inefficacité de la métacognition dans leurs recherches : transfert difficile, faible gestion, frein modérateur, inaction pouvant aller jusqu'à la paralysie au niveau cognitif. Ils concluent que les apprenants sont plus ou moins efficaces, plus ou moins conscients de leur processus d'apprentissage (Balas, 1998, Chevrier et Charbonneau, 2000). Ils mettent en lumière, chez l'apprenant, les limites et les restrictions d'application du concept de métacognition ainsi que l'absence ou les grandes difficultés liées à la transférabilité des savoirs. De plus, les travaux montrent que ce ne sont pas tous les apprenants qui font preuve de métacognition, c'est-à-dire qui se construisent des métaconnaissances qu'ils sont en mesure de mobiliser pour gérer implicitement ou explicitement leur processus cognitif. Costa (1984) et Perraudeau (1996) affirment que bien des adultes n'atteindront jamais ce niveau de « penser sur sa pensée », car ce ne sont pas tous les gens qui atteignent le niveau des opérations formelles.

Cornoldi, De Beni et le groupe MT (1993) dans Moè et De Beni (1999, p. 74) démontrent que la difficulté, le manque ou l'absence d'autonomie et d'efficacité

cognitive dans les méthodes utilisées pour apprendre à étudier chez des sujets avec ou sans difficulté d'apprentissage sont attribuables en grande partie à la brièveté de l'entraînement aux méthodes d'étude, mais également au manque de conscience de l'utilité des stratégies métacognitives, aux carences motivationnelles et au manque de connaissances sur la manière et le « quand » appliquer la méthode. Il importe de souligner qu'en 1985, Scheinder a relevé « qu'il y avait autant de résultats qui confirment l'affirmation hypothétique de la relation entre la métacognition et l'efficacité cognitive qu'il y en avait qui l'infirment » (Romainville, 2000, p. 74).

L'ensemble des résultats laisse à penser que la métacognition ne semble pas pouvoir résoudre tous les problèmes liés à l'apprentissage et assurer l'efficacité cognitive. Ce constat laisse la chercheuse perplexe, car l'état de l'avancement des connaissances sur la métacognition est encore trop partagé pour permettre une direction précise. Il y a lieu d'émettre des réserves quant à l'efficacité ultime de la métacognition; certains résultats soulèvent un doute raisonnable. Ils portent également à croire qu'il existe un écart entre ce qu'est la métacognition au plan du discours et des modélisations qui en découlent et ce qui est constaté empiriquement lorsque ce processus est impliqué sur le terrain. Un contraste semble évident.

Chartier et Lautrey (1992, p.28) précisent que l'engouement, au début des années 1970, pour l'étude de la métacognition dans le cadre des programmes de remédiation cognitive s'est éteint peu à peu. Ils ajoutent que la métacognition connaît, à l'aube des années 1990, une désaffectation au niveau de la recherche en raison des attentes élevées de la communauté scientifique, envers les progrès généralisés du processus cognitif. Les chercheurs sont désillusionnés puisqu'il y a souvent réfutation des modèles théoriques de la recherche fondamentale sur le plan empirique et pratique. C'est peut-être ce qui explique que la « vague » métacognitive a perdu de sa force. Chartier et Lautrey (1992) expliquent que ce n'est pas une raison pour abandonner la

recherche, car, affirment-ils, « la problématique associée au rôle central attribué au fonctionnement cognitif demeure entière ». Toujours selon eux, il faut persévérer et continuer d'étudier cette thématique et d'examiner les résultats auxquels les chercheurs sont parvenus.

Dans cette perspective, l'étude de la métacognition au sein d'un programme de formation où les apprenants sont invités à apprendre par l'expérience dans un milieu virtuel est tout à fait nouvelle. Il est permis de penser qu'elle pourrait générer des résultats éclairants quant à la problématique soulevée. Il y a, dans ce type d'apprentissage, toute une zone grise relativement à la présence ou non de la métacognition et son évolution possible au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel échelonnée sur quinze semaines, zone grise qui nous apparaît importante et pertinente de mettre en lumière. Il importe de considérer le caractère spécifique du contexte de la présente étude et le peu de recherches existantes qui ont mis en relation les deux processus à l'étude.

1.7 Quasi-absence de recherches sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel

Très peu de chercheurs se sont penchés sur l'étude de la métacognition en lien avec l'apprentissage expérientiel. La recension des écrits a permis de repérer seulement quatre études empiriques (deux thèses et deux articles) qui établissent clairement une liaison entre les deux concepts. Il est crucial de signaler que dans ces études, dont trois sont québécoises et une est américaine, les participants avaient à faire face à une tâche intellectuelle de courte durée et non à un agir professionnel qui mobilise tous les aspects de l'être humain durant quinze semaines, comme dans le cas qui nous occupe. De plus, les deux thèses impliquent d'autres champs disciplinaires comme la

didactique et la linguistique et elles s'adressent à une clientèle en bas âge. Il est donc difficile de faire des comparaisons ou d'établir des parallèles avec l'objet de la présente étude qui porte sur l'étude de la métacognition dans sa globalité au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel dans un milieu virtuel chez de jeunes apprenants adultes.

Par conséquent, il a été décidé d'élargir la recension à des courants de recherche tels que la pensée réflexive et la pensée critique qui prennent en compte les habiletés métacognitives au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel tel que précisé par la chercheuse au point 1.4. Onze autres articles ont été trouvés, mais la plupart n'étudient pas le concept de la métacognition dans sa globalité et ne s'attardent pas non plus à toutes les étapes d'un processus d'apprentissage expérientiel. Ces articles sont en majorité américains, mais un provient de Hong Kong, deux du Royaume-Uni et un autre de l'Afrique du Sud. Deux de ces études ont été conduites auprès d'apprenants issus d'un collège. Les autres études ont cependant été réalisées auprès d'étudiants en milieu universitaire. Elles ont donc en commun le fait d'être basées sur l'éducation des adultes. Il y a lieu de préciser que seulement six auteurs de ces articles utilisent explicitement le concept de métacognition en lien avec l'apprentissage expérientiel en tant que tel. Les autres chercheurs en énumèrent cependant certaines composantes dans une approche de pensée réflexive ou de pensée critique au sein d'apprentissages expérientiels, et cela, en se basant sur les assises théoriques de Dewey ou de Schön, selon le cas.

Cette situation illustre à quel point les deux processus à l'étude n'ont pas fait l'objet de beaucoup de recherche; ils semblent en effet provenir de deux univers encore trop éloignés aux yeux des chercheurs. Cette situation démontre aussi l'importance de tisser davantage de liens entre la métacognition et l'apprentissage expérientiel pour mieux comprendre leur interaction mutuelle.

Morin dans Morin et Lemoigne (1999, p. 210) précise que : « Dans toute complexité, l'incertitude est omniprésente, soit empiriquement, soit théoriquement et le plus souvent les deux à la fois ». Force est de constater que c'est ce qui ressort des présupposés, des théories avancées, du flou conceptuel existant et des résultats des études empiriques mentionnées plus ou moins en harmonie avec leur cadre de référence, parfois semblables d'une étude à l'autre, parfois complémentaires, mais parfois contradictoires. Il s'agit là d'un constat plutôt inquiétant qui mérite qu'on s'y attarde, car les préoccupations soulevées tout au long de la problématique demeurent en suspens.

Bien que les résultats à connotation métacognitive issus de ces études soient plus ou moins concluants, plus ou moins convergents, parcellaires et peu abondants, ils demeurent pertinents pour l'étude en cours. Ils apportent un peu de lumière, sans pour autant donner des réponses claires et précises, dans la mesure où aucun des domaines d'investigation existants ne se rapproche suffisamment du contexte de la présente recherche, à savoir un secteur d'activités professionnelles qui touchent une clientèle apprenante et praticienne à la fois dans un milieu réel mais, parfois simulé. Des précisions supplémentaires, quant aux contextes des recherches évoquées, leurs méthodologies et leurs résultats, seront apportées dans le second chapitre visant à construire le cadre de référence.

1.8 Questions de recherche

En cumulant et en mettant en relation les éléments problématiques soulevés précédemment, des préoccupations de recherche concernant la métacognition se font persistantes, surtout en raison des résultats de recherche contradictoires et du contexte spécifique de la présente étude.

Eu égard aux résultats de recherche sur la métacognition qui sèment l'incertitude quant à son impact sur l'efficacité cognitive, la réussite et la performance qui y sont associées, la chercheuse trouve préoccupant le fait qu'il soit si difficile de se faire une représentation claire et juste du produit de la métacognition. La documentation scientifique publiée à ce jour sur la métacognition présente un flou conceptuel et des perspectives controversées qui semblent encore bien ancrées chez les chercheurs. C'est pourquoi l'auteure du présent document s'interroge toujours, à savoir si la métacognition va nécessairement de pair avec l'efficacité, le transfert des apprentissages et avec la compétence. S'avère-t-elle essentielle au transfert des apprentissages et au développement de compétences professionnelles ou en est-elle seulement une condition favorable? La métacognition se retrouve-t-elle vraiment au cœur de l'apprentissage telle qu'elle est souvent présentée dans les modélisations?

Une autre visée au cœur de la présente recherche est de faire l'étude de la métacognition dans un contexte virtuel, ce qui semble novateur et peu documenté. Les particularités contextuelles de la formation offerte à l'ENPQ, au sein du programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie, nous apparaissent comme un vecteur privilégié pour voir s'il y a émergence de la métacognition et cela, en raison de la variété des moyens, outils et stratégies utilisés. Cette investigation est susceptible d'apporter un éclairage inédit sur le développement métacognitif au sein d'un modèle d'apprentissage expérientiel basé sur les travaux de Kolb qui se veut piagétien, constructiviste et interventionniste.

Il est permis de penser que cette étude pourrait générer des résultats éclairants en raison du fait que les données colligées peuvent y être plus détaillées en qualité et en quantité, et que le cheminement métacognitif de l'étudiant peut être suivi sur une période assez longue. Giasson (1999) stipule justement que les connaissances sur l'utilisation à long terme des stratégies métacognitives manquent.

Or, qu'en est-il de l'étude de la métacognition dans un contexte où l'étudiant est plongé dans l'action, dans un poste de police virtuel, au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel qui se répète en boucles récurrentes sur une période de 15 semaines? Dans un tel contexte, que se passe-t-il au niveau métacognitif? L'étudiant est-il conscient de ses apprentissages? Construit-il un nouveau rapport aux savoirs expérientiel et réfléchi? Comment s'organise la métacognition? Comment se déploie-t-elle? Quelle forme prend-elle? Est-ce qu'une présence, une progression continue ou en dents de scie, un recul, une stagnation, une évolution de ses composantes ou encore un mélange d'entre elles se manifestent durant le programme de formation? Il semble encore loin le moment où sera saisie toute la complexité entourant la métacognition dans un contexte d'apprentissage expérientiel. Des lacunes restent à combler au niveau des connaissances relatives à l'épistémologie de la cognition.

1.9 Objet de recherche, sa pertinence et ses retombées anticipées

L'objet de la présente recherche consiste en l'étude de la métacognition au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Cette recherche vise à décrire la métacognition comme processus dynamique au cours d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Il faut entendre par processus, une suite d'opérations ou de phases se succédant en fonction d'un but qui peut être ici celui d'agir, d'apprendre et ou d'apprendre à apprendre.

Cette thématique de recherche constitue un enjeu éducatif fondamental et social non seulement parce qu'elle fait partie de l'acte d'apprentissage, mais parce qu'elle peut permettre la construction de la conduite humaine et une capacité d'adaptation aux diverses circonstances de la vie. L'importance de l'étude de la dimension

métacognitive trouve sa signification dans sa contribution à l'avancement des sciences cognitives. Les retombées anticipées de la présente recherche se situent à trois niveaux : épistémologique, pédagogique et pratique.

Au niveau épistémologique, les retombées de la recherche pourraient être une meilleure connaissance de la dynamique de la métacognition et du processus d'apprentissage expérientiel. Une meilleure compréhension de l'impact d'une démarche réflexive sur la construction d'habiletés métacognitives, par le biais d'expériences vécues, en découlera également. Cette contribution pourrait aussi permettre de poser les premiers jalons d'une taxonomie opérationnelle de l'aspect métacognitif.

La présente étude s'inscrit résolument dans le courant des recherches cognitivistes qui sont susceptibles de faire avancer la science au niveau de la connaissance. À ce titre, Noiseux (1998, p. 255) affirme qu'il est primordial de continuer à faire de la recherche scientifique afin d'avoir une meilleure connaissance relative aux procédés que l'étudiant utilise pour mieux apprendre à apprendre. Il estime qu'il est urgent de percer tous les mystères de la cognition et tous les mécanismes qu'elle mobilise.

En somme, le fait d'étudier en profondeur les deux processus concernés contribuera à un niveau de connaissance accru relativement à une manière différente d'apprendre en contexte virtuel. C'est une autre porte d'accès au savoir à laquelle il convient de s'attarder. Il y a lieu aussi de rappeler qu'une meilleure compréhension des tenants et des aboutissants des deux processus en cause, celui de la métacognition et celui de l'apprentissage expérientiel dans l'ensemble de son cycle, permettra de formuler des solutions pédagogiques et de proposer de nouvelles pistes de recherche dans une perspective d'amélioration de la formation initiale et continue des aspirants policiers du Québec.

En raison du contexte de la dite recherche, cette étude se révèle importante tant pour l'avancement de la science que pour l'avancement de la pratique pédagogique. Comme le souligne Van der Maren (1995) lorsqu'il parle de recherche pour l'éducation : « Produire un savoir stratégique pour l'éducation se situe à l'imbrication de la conceptualisation du répertoire des signaux des acteurs avec l'actualisation du savoir appliqué dans une situation éducative concrète qui doit fonctionner » (p. 49). Heynemand (1995) souligne également que la théorie et la pratique sont essentielles au progrès de la science.

Au niveau pédagogique, les résultats de la recherche permettront d'étudier la possibilité de suggérer des changements au programme de formation actuel de manière à traiter la métacognition comme une compétence transversale à atteindre, voire comme une finalité plutôt qu'un moyen ou une stratégie pour développer des compétences. Dans un souci de renouveau pédagogique, sera-t-il pertinent de proposer, autant aux étudiants qu'aux formateurs, une éducatibilité cognitive juxtaposée au curriculum et cela, « pour un fonctionnement intellectuel optimal »?

Doudin, Martin et Albanese (1999) sont d'avis que la réflexion, les recommandations et les contributions provenant de nouvelles recherches viendront enrichir et faire évoluer les pratiques. Leurs souhaits se résument à pouvoir « mieux identifier les paramètres sur lesquels il faut agir pour favoriser la maîtrise des savoirs et savoir-faire nécessaires à un fonctionnement (méta)cognitif optimal » (p. 297). Il est important d'étudier les avenues susceptibles de nous faire progresser, dans un avenir rapproché, sur le plan éducatif et sur le plan de la formation professionnelle.

Cette recherche permettra aussi de mesurer l'écart entre les théories existantes et les pratiques en vigueur relativement au processus métacognitif et ses composantes.

Cette contribution favorisera aussi une meilleure connaissance des pratiques en éducation. Déjà, en 1995, Van der Maren affirmait que le rapprochement de la théorie et la pratique était plus que souhaitable. Il est en effet urgent de réussir le maillage des différents types de savoir, appliqué et pratique, de manière à construire un savoir stratégique.

L'articulation stratégique entre le savoir appliqué et le savoir pratique devra se faire non seulement de façon à ce que le savoir appliqué puisse expliquer, corriger et compléter la praxis, mais aussi afin que cette praxis puisse fournir au savoir appliqué le système de signaux et de valeurs qui permet de diriger l'action et de lui donner sa dimension sociale et humaine (p. 57).

Ce premier chapitre aura servi à poser le problème de recherche. Le deuxième chapitre permettra de s'attarder à l'histoire du concept de l'apprentissage expérientiel, d'aborder l'évolution du concept de la métacognition, de clarifier les deux processus à l'étude au niveau conceptuel et d'en délimiter le cadre de référence. Il s'appliquera donc à faire l'état des connaissances sur le sujet, à proposer une solution théorique à la problématique, c'est-à-dire un modèle unificateur dont la viabilité sera mise à l'épreuve sur le terrain et finalement, à énoncer les questions spécifiques de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'étude de la métacognition au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel pose plusieurs interrogations auxquelles il est nécessaire de répondre. Les éléments problématiques soulevés exigent un état des connaissances sur le sujet afin de fournir des intrants susceptibles de mieux comprendre le problème de recherche défini.

En ce qui concerne la recension des écrits, les titres repérés se situent dans la période qui va de 1971 à 2005 puisque la métacognition et l'apprentissage expérientiel sont apparus dans la documentation scientifique seulement au début des années 1970. Avant cette époque, aucune référence n'a été trouvée. L'expression « apprentissage expérientiel » a vu le jour avec Rogers en 1969, et Flavell, surnommé le père de la métacognition, nous a fait connaître ce terme au début des années 1970. La dernière recension a été effectuée en 2005; ce qui délimite en quelque sorte les frontières de la présente étude.

L'auteur de la présente étude a procédé en trois étapes. Dans un premier temps, cette recension de la littérature a permis de colliger les principaux ouvrages sur la métacognition et sur l'apprentissage expérientiel et d'identifier la documentation de premier plan. Pour ce faire, les banques de données informatisées de BADADUQ ont été consultées dans tout le réseau des universités du Québec et ce, avec l'aide des descripteurs disponibles à la bibliothèque. Dans un deuxième temps, la recension a été poursuivie en examinant les études qui combinent précisément la métacognition et l'apprentissage expérientiel. Les banques de données « ÉRIC », « PSYCLIT »,

« FRANCIS » et « WEB OF SCIENCES » ont permis d'identifier quelques études empiriques sur le sujet. Ces dernières sont peu nombreuses et elles reflètent diverses conceptions ou contextes qui s'apparentent à ceux de la présente étude ou qui, au contraire en diffèrent. C'est pourquoi, dans un troisième temps, il a été utile et judicieux d'étendre la recension aux travaux portant sur l'apprentissage expérientiel en lien avec des courants tels que la pensée réflexive et la pensée critique qui considèrent les habiletés métacognitives. Les résultats demeurent toutefois très parcellaires quant à la métacognition, ce qui justifie grandement la présente recherche.

Ce deuxième chapitre clarifie donc les concepts de l'apprentissage expérientiel et de la métacognition. Il se divise en cinq parties. La première partie met l'emphase sur l'apprentissage expérientiel en proposant quelques repères historiques quant à son évolution chez l'adulte et ce, de Dewey jusqu'aux auteurs plus contemporains, tout en décrivant les assises théoriques et conceptuelles qui inspirent ce courant de recherche. La deuxième partie s'attarde précisément à décrire l'évolution de la métacognition et à la définir avec toutes les dimensions qu'elle comporte selon un référentiel théorique précis qui détermine un rapport à l'apprentissage particulier. La troisième partie, quant à elle, portera sur les recherches tant théoriques qu'empiriques ayant établi un ou des liens entre les deux concepts à l'étude et susceptibles de lever un coin du voile afin de mieux cerner ou de mieux cerner l'enchevêtrement des deux processus en cause. La quatrième partie propose une solution théorique au problème en présentant un modèle théorique intégré qui cadre bien avec l'ensemble des fondements présenté jusqu'à présent. Finalement, la cinquième partie présente les questions spécifiques de la recherche. Pour débiter, voici un bref aperçu de l'historique de l'apprentissage expérientiel chez l'adulte.

2.1 Quelques repères historiques sur l'apprentissage expérientiel selon Balleux (2000)

Balleux (2000) invite le lecteur à faire un retour en arrière sur l'évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes à travers 25 ans de recherche. Il a schématisé la galaxie de l'apprentissage expérientiel en y incorporant les principaux auteurs qui ont contribué, de près ou de loin, à faire progresser ce concept et ce processus. Il explique que le courant de l'apprentissage expérientiel origine des pratiques sociales de l'éducation. Il est né loin des bancs d'école pour permettre l'apprentissage en dehors de l'institution scolaire.

Selon cet auteur, déjà à l'aube du 20^e siècle, Dewey (1938) et Lindeman (1926) ont jeté les premières pierres sur lesquelles s'est édifié tout le courant de l'apprentissage expérientiel. Précurseurs, ces derniers ont toujours fait une place de choix à l'expérience et à l'acte d'apprendre au sein de la problématique éducative et ce, même s'ils n'utilisaient pas l'expression « apprentissage expérientiel » telle qu'elle est reconnue et utilisée aujourd'hui. Ils ont, par leur vision, influencé la communauté scientifique.

- **John Dewey et l'école nouvelle**

Dewey (1938), ce grand philosophe américain, a toujours établi des liens serrés entre expérience, éducation, apprentissage et société dans une perspective de réforme sociale d'une éducation qu'il voyait en pleine progression. Ces liens sont pour lui indissociables et omniprésents au cœur même de la vie. Il a laissé sa marque en clarifiant ce qu'est l'expérience. Elle est l'école de la vie, et c'est l'affaire de toute une vie. Pour lui, « chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à

des expériences futures, plus poussées et plus profitables » (Balleux, 2000, p. 265). Les expériences sont un genre de formation continue qu'il définit comme un « continuum expérimental » qui implique un but précis où la personne confronte, lors de situations, sa subjectivité à des réalités sociales objectives dans un processus d'interaction et de communication où les expériences passées enrichissent et influencent les nouvelles. L'expérience donne un sens à la vie; elle est toujours perfectible pour l'évolution de l'humain.

Bien qu'encore présent, le paradigme d'une école nouvelle avec l'expérience comme prémisses ne s'est pas généralisé à toutes les institutions scolaires encore trop souvent centrées sur la transmission de connaissances. Il y a encore du chemin à parcourir et des horizons à découvrir.

- **Edward Lindeman et la construction de l'éducation des adultes**

La vision de l'expérience comme source d'apprentissage de Lindeman (1926) est décrite par Stewart (1987) comme une vision sociale, globale et ouverte. Sa contribution s'est matérialisée à l'école, loin des théories et des idéaux professionnels, sa préoccupation première étant centrée sur l'adulte. Collègue de travail de Dewey, Lindeman (1926, p. 4-7) prône la contribution de l'expérience dans la construction de l'identité de l'adulte. Il estime que l'expérience est « le manuel vivant de l'apprenant adulte » et qu'elle exige la mobilisation des aspects cognitifs et émotionnels qui jouent un rôle évolutif dans la globalité de l'être, entraînant une ouverture d'esprit ainsi qu'une ouverture sur le monde. Lindeman (1926) parle d'élargissement de la pensée. Pour lui, l'éducation de l'adulte passe nécessairement par la découverte et l'expérience, c'est-à-dire par des situations réelles vécues par l'individu tout au long de sa vie et qui devraient répondre à ses besoins et à ses intérêts. Les acquis

expérientiels, par la pratique, assurent à l'individu une meilleure compréhension du monde dans lequel il s'inscrit.

- **Malcolm Knowles et les besoins de l'individu**

Knowles (1970) suit les traces de Dewey (1938) et de Lindeman (1926) quand il avance que les acquis expérientiels de l'adulte constituent sa plus grande richesse d'adaptation au monde qui l'entoure. À la différence de ses prédécesseurs, il prend davantage en compte les besoins de l'individu. Selon Balleux (2000), ces chercheurs placent l'expérience au cœur du processus d'apprentissage, se détachant ainsi du courant axé sur la mémorisation.

Dès lors, pendant le quart de siècle suivant, les écoles de pensée et les définitions conceptuelles ont proliféré. Vu d'abord comme une construction de savoirs en éducation, l'expérience s'est instaurée comme un processus d'apprentissage et comme une quête de sens. Dewey, Lindeman et Knowles ont préparé le terrain pour la relève en liant l'expérience et l'apprentissage, mais il aura fallu attendre une autre génération de chercheurs pour voir apparaître l'expression dyadique « apprentissage expérientiel ». C'est à Rogers (1969) qu'on doit le mariage conceptuel de l'apprentissage et de l'expérience. La notion d'apprentissage expérientiel a contribué à faire changer tant le discours que les pratiques andragogiques (Balleux, 2000).

2.1.1 Synthèse de la progression de la notion de l'apprentissage expérientiel de 1960 à 1990

Nous avons condensé la progression du concept de l'apprentissage expérientiel des années 1960 à 1990 dans le tableau 2.1. La synthèse de Balleux (2000) présente, par période de dix ans, les caractéristiques des principales contributions des chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage expérientiel.

Cette synthèse met en lumière le fait que les années 1960 ont été des années d'éveil et d'intérêt marqués pour le concept tel qu'on le connaît aujourd'hui. Les années 1970 auront servi à effectuer de la recherche et à innover dans différentes sphères, mais toujours dans le même champ pour assister dans les années 1980 à un recadrage théorique, au développement de taxonomie, à la modélisation du processus ainsi qu'à une centration sur la réflexion et la prise de conscience avant, pendant et après l'action, tant pour le développement individuel que pour l'efficacité communautaire et sociale. Après une décennie, ce courant de recherche fait encore quelques vagues.

Balleux (2000) résume sa recherche théorique en affirmant que ces 30 dernières années auront amené les chercheurs à produire des écrits de trois ordres qui ont changé à jamais la façon de voir l'apprentissage : (1) des écrits sur le mouvement de la reconnaissance des acquis expérientiels comme apprentissage de base; (2) des écrits sur l'étude du processus d'apprentissage à partir de l'expérience pour une meilleure compréhension épistémologique et (3) des écrits sur la proposition de théories et de stratégies pour faciliter l'apprentissage expérientiel et ainsi soutenir le formateur dans sa tâche de médiateur. Il ajoute que de Dewey (1916, 1938) à Jarvis (1991), beaucoup d'auteurs militent en faveur de l'intégration de l'expérience au processus d'apprentissage à l'école et ce, aux fins de la construction de savoirs; tandis que de Lindeman (1926) jusqu'à Merriam et Heuer (1996), c'est plutôt la vie qui est

éducatrice à travers des expériences génératrices d'apprentissages favorisant la construction d'un sens à la vie en société (Balleux, 2000).

Balleux (2000) conclut en précisant qu'à partir des bases théoriques solides issues de Dewey (1938) et de Lindeman (1926), deux écoles de pensée différentes mais jamais opposées, le concept a été défini à au moins seize reprises au cours des trois dernières décennies et est généralement décrit comme un processus.

Tableau 2.1

Synthèse de la progression de la notion d'apprentissage expérientiel de 1960 à 1990

DÉCENNIE	CONTRIBUTION DES PRINCIPAUX AUTEURS À L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL CHEZ L'ADULTE
Émergence du concept <i>(années 1960)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fusion des concepts de l'expérience et de l'apprentissage et apparition du concept « d'apprentissage expérientiel » (Rogers, 1969). ▪ Exercice de clarification conceptuelle et description des différentes dimensions de l'apprentissage expérientiel. ▪ Ouverture à la réflexion et à une prise de conscience générale des chercheurs.
Explosion du concept <i>(années 1970)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foisonnement de la recherche dans ce champ particulier, surtout du côté anglo-saxon. ▪ Multiplication des expressions relatives à la place occupée par l'expérience dans le processus d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - apprendre à partir de l'expérience (Knowles, 1970; Toubert, 1972); - apprendre au travers de l'expérience (Coleman, 1976; Burnard, 1988); - apprendre avec l'expérience (Jarvis, 1987). ▪ Essais de définitions passant d'une perspective scolaire à une compréhension plus large de la réalité objective du monde. ▪ Opposition de la transmission d'informations à l'école au profit de l'apprentissage expérientiel en dehors de la classe (Keeton, 1976; Coleman, 1976). ▪ Apprentissage seulement si l'expérience a contribué à changer la vie de la personne (Chickering, 1977). ▪ Deux types d'apprentissage : l'expérience de vie et l'apprentissage encadré (Willingham, 1976). ▪ Apprendre au contact d'une réalité étudiée : observation du phénomène et action de l'apprenant sur lui-même (Keeton et Tate, 1978). ▪ Apprendre, c'est connaître et agir sur le réel pour le transformer (Piaget, 1970). ▪ Apprendre est vu comme un processus incluant la personne, l'environnement, l'aspect cognitif et émotif, l'évolution de la conscience et les buts à atteindre (Torbert, 1972). ▪ Apparition de la taxonomie de Steinaker et Bell (1979). ▪ Première modélisation (Kolb et Fry, 1975).

DÉCENNIE	CONTRIBUTION DES PRINCIPAUX AUTEURS À L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL CHEZ L'ADULTE
Modélisation du concept <i>(années 1980)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modélisation enrichie du processus d'apprentissage expérientiel de Lewin par Kolb (1984). ▪ Le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb est repris sans le citer, et devient un classique (Burnard, 1988). ▪ Élaboration de grilles d'analyse de la troisième étape du cycle de Kolb vues selon différentes perspectives : <ul style="list-style-type: none"> - la conceptualisation (Gibbs, 1988); - un moment de généralisation (Boud et Pasco, 1978); - une résolution de choses (Boydell, 1976); - un amalgame de tout (Kilty, 1982). ▪ Éclosion de nouveaux vocables ou de concepts apparentés. ▪ Apprentissage de l'action de ce que l'on fait (Evans dans Weil et Mc Gill, 1989; Hutton dans Weil et Mc Gill, 1989). ▪ Raffinement de la conception d'apprentissage dans une dynamique de formation continue et modélisation en cinq phases centrée sur la réflexion (Jarvis, 1983, 1991). ▪ Apprentissage expérientiel et centration imminente sur la réflexion, dans l'action passée, présente ou future pour l'évolution de l'aspect cognitif (Boud et Pascoe, 1978; Boud, Keogh et Walker, 1985). ▪ Théorie épistémologique de la connaissance expérientielle centrée sur le résultat du processus [rupture avec les prédécesseurs] (Burnard, 1988).
Stabilisation du concept et nouvel éclatement <i>(années 1990)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stagnation dans l'exploration du concept et de l'étude du processus. ▪ Approfondissement du rôle de la réflexion vue comme un processus d'évaluation pour interpréter et donner une signification à l'expérience (Mezirow, 1991). ▪ La recherche de sens dans les expériences de vie (Allen, 1991; Merriam, et Clark, 1993). ▪ L'apprentissage expérientiel et la construction du système cognitif (Merriam et Heuer, 1996). ▪ Rapprochement de l'apprentissage expérientiel et de l'apprentissage scolaire (Coleman, 1995). ▪ Réouverture des débats quant à la dimension subjective et individuelle de l'expérience et quant à sa dimension sociale (Usher, 1989-1993; Avis, 1995; Michelson, 1996). ▪ Intégration de la théorie et du processus de l'apprentissage expérientiel dans les écoles (Lewis et William, 1994; Garveg et Vorsteg, 1995). ▪ Étude des méthodes et techniques favorisant l'apprentissage expérientiel (Caffarella et Lee, 1994). ▪ Naissance de nouvelles expressions conceptuelles : <ul style="list-style-type: none"> - intelligence expérientielle (Hiemstra, 1991); - éducation expérientielle (Baker, 1989; Cherrington et Van Ments, 1994).

2.1.2 Définition conceptuelle de l'apprentissage expérientiel selon ses précurseurs

Dewey, Piaget, Lewin, Kolb et Argyris s'accordent pour dire que la personne apprend en vivant une expérience, suivie d'une réflexion (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.5). Kolb précise « qu'apprendre est un processus selon lequel la connaissance est créée par la personne à travers la transformation de son environnement » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.55). Cette définition est loin d'être étrangère à celles d'Argyris, de Schön et de St-Arnaud (1992) en se rapprochant de « l'apprendre par l'action et le connaître par l'action ».

Rogers (1969) définit, quant à lui, l'apprentissage expérientiel en ces termes :

Il s'agit d'un apprentissage qui présente les qualités d'un engagement personnel, c'est-à-dire la personne tout entière, avec ses composantes émotives et cognitives, étant engagée dans l'apprentissage. Il s'agit d'un apprentissage autodéterminé. Même lorsque l'impulsion ou l'incitation vient de l'extérieur, le sens de la découverte, du mouvement vers l'avant, de l'intellection et de la compréhension, vient de l'intérieur. C'est une manifestation profonde qui fait toute la différence dans le comportement, dans les attitudes et peut-être même dans la personnalité de l'apprenant. L'évaluation vient de l'apprenant. Il sait si ses besoins sont satisfaits, s'il avance vers son objectif d'apprentissage, si l'expérience lui permet d'éliminer la zone d'ombre de son ignorance. Le locus de l'évaluation réside définitivement chez l'apprenant. Son essence est le sens. Lorsque ce genre d'apprentissage se produit, la composante du sens chez l'apprenant prend forme à partir de l'ensemble de l'expérience. (p.5)

La chercheuse est en accord avec la définition de l'apprentissage expérientiel selon laquelle la personne apprend par l'expérience suivie d'une réflexion. De surcroît, elle constate qu'apprendre par l'expérience fait appel à un processus impliquant quatre étapes où effectivement, la connaissance est créée par la personne à travers la transformation de son environnement comme le souligne Kolb (1984). Cependant, pour les fins de la présente recherche, la définition plus détaillée de Rogers (1969)

qui, tout en étant complémentaire va dans le sens de ses prédécesseurs, est privilégiée par rapport à celle de Kolb.

Voici les trois raisons qui motivent ce choix. Premièrement, Rogers (1969) aborde lui aussi la nature éducative de l'expérience selon le fondateur du pragmatisme associé à l'expérience où le nouveau savoir de l'apprenant est construit, expérimenté, réfléchi et validé, par son transfert dans l'action à d'autres contextes. Comme Dewey, il accorde en effet une importance à l'intégration de la réflexion à l'action et à la théorisation de l'expérience; il insiste surtout sur le fait que l'expérience doit faire sens pour l'apprenant. Cette préoccupation envers le sens rejoint celle de l'ENPQ. Par l'action, la réflexion, les rétroactions collectives, la conceptualisation, l'abstraction, la généralisation et l'intégration dans l'action, les expériences vécues par les aspirants policiers doivent faire sens pour eux si on veut les amener à se construire une représentation claire de la fonction policière.

Deuxièmement, c'est aussi parce sa définition se rapproche du contexte de formation à l'ENPQ dans le programme de formation initiale en patrouille gendarmerie. Selon Rogers (1969), l'incitation à apprendre par l'expérience peut venir de l'extérieur. C'est précisément ce qui se passe à l'ENPQ, les étudiants n'ayant pas le choix d'apprendre de cette manière. Bien que ce soit un passage obligé, ils s'engagent dans leurs apprentissages, car ils sont vraiment placés au cœur de leur démarche. Ils doivent expérimenter sans préparation préalable avec pour seul bagage leurs acquis cognitifs et expérientiels et toute leur subjectivité issue de leurs croyances et de leurs valeurs avant de d'objectiver, d'analyser et d'apprécier leur pratique en fonction d'un cadre de référence objectif et ce, à l'aide d'outils et de coaching individualisé. De plus, tel que Rogers le mentionne dans sa définition, la démarche d'apprentissage expérientiel sollicite l'apprenant dans sa globalité. C'est aussi le cas pour les

étudiants à l'ENPQ qui sont interpellés tant au niveau cognitif, affectif que verbomoteur.

Troisièmement, Rogers (1969) adhère à une conception constructiviste de l'apprentissage expérientiel qui rejoint celle de Piaget. Les apprenants se construisent des connaissances et des habiletés qui doivent être signifiantes pour eux. En d'autres termes, Rogers (1969) se rapproche de la théorie piagétienne de l'équilibration. D'une situation contextuelle existante, l'apprenant doit la décontextualiser pour la recontextualiser et la faire sienne. Pour ce faire, avec sa structure cognitive de départ, il fait face à un conflit qui le déstabilise et recherche des moyens à l'intérieur ou à l'extérieur de lui pour rétablir l'équilibre. L'apprenant dépasse l'obstacle et présente une nouvelle structure mentale fragile construite par la réflexion, les prises de conscience et l'évaluation pour parvenir à une représentation et une compréhension qu'il consolide par une intégration dans l'action. Finalement, il est en mesure d'assurer le transfert dans d'autres contextes. Dans les années 1950, Piaget s'est aussi intéressé à l'apprentissage expérientiel chez l'adulte. Il est intéressant de présenter, dans ce qui suit, son apport.

2.1.3 Perspective piagétienne de l'apprentissage expérientiel

Bourassa, Serre et Ross (1999, p.31) résument ainsi une étape importante de la vie de Piaget : « Entre 1955 et 1957, avec une équipe multidisciplinaire, il a cherché intensément à cerner le processus de l'apprentissage lié à l'expérience non seulement chez les enfants mais chez la personne tout au long de son développement ». Piaget affirme que pour favoriser le développement cognitif d'une manière optimale, il faut, en plus d'un long processus d'autostructuration, une riche interaction entre l'action et la représentation et ce, dans un environnement physique et socio-affectif stimulant.

L'apprentissage passe par les différents stades de développement et il est toujours lié à l'environnement. Piaget parle d'assimilation et d'accommodation où, pour qu'il y ait apprentissage, le nécessaire conflit cognitif doit être juste un peu plus complexe relativement à la structure intellectuelle déjà construite. Cela revient à agir sur une réalité extérieure, qu'elle soit concrète ou abstraite, en organisant le réel. De cette manière, le processus d'équilibration met en branle le processus de réorganisation de la structure mentale de la personne, qui s'accommode. L'expérience devient un défi, une épreuve ou encore une résolution de problèmes s'il y a inadéquation entre la représentation qu'en avait le sujet et la compréhension de la nouvelle réalité extérieure. Ce déséquilibre momentané exige un ajustement, une adaptation à une nouvelle réalité, une modification de sa représentation, et cela élargit les horizons et les capacités qui permettent à la personne d'atteindre un nouvel équilibre. Il en résulte une construction de nouveaux schèmes de pensée toujours plus perfectionnés (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Pelpel, 2001). Le principe de continuité expérientielle proposé par Karolewicz (1998) permet d'accéder à des stades piagétiens plus élevés, car en réfléchissant à l'expérience vécue, en émettant des hypothèses et en les vérifiant dans l'action, la personne atteint des zones de raisonnement de haut niveau. Kolb (1984) précise : « La théorie de Piaget décrit comment l'intelligence est modelée par l'expérience...et l'action en est la clé (p.12) ».

Bourassa, Serre et Ross (1999) citent Aumont et Mesnier (1992) lorsqu'ils décrivent la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget (1969) dans laquelle « l'action est le moteur de toute construction mentale ».

Le développement cognitif du sujet s'appuie sur l'action dont les structures communes s'appliquent à tout nouvel objet rencontré (phénomène d'assimilation), jusqu'au moment où des caractéristiques trop nouvelles entraînent une accommodation et donc une modification du système de compréhension. (p. 38)

Les deux processus sont nécessaires pour que l'individu apprenne, comprenne et soit en mesure de bien s'adapter à son environnement en constante évolution. C'est là le signe de l'intelligence si cher à Piaget. Il y a lieu de préciser que la perception de l'expérience vécue est une lecture subjective, en raison des acquis émotifs, cognitifs et expérientiels de la personne. C'est l'interaction entre la représentation de la réalité interne à la personne et la réalité extérieure telle qu'elle se présente qui fera toute la différence. Une transformation s'opère. Il résulte de l'expérience vécue, un apprentissage et une construction à laquelle la personne contribue, avec la compréhension qu'elle s'est forgée à travers l'organisation de ses schèmes plus ou moins structurés (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ces derniers ajoutent : « Apprendre de l'expérience dépasse le niveau sensoriel pour un monde de représentations, de découvertes et de prises de conscience, l'expérience étant le fondement légitime de la connaissance, voire son origine ». Von Glasersfeld (2004a) renchérit lorsqu'il affirme que l'être humain ne peut se faire une représentation du réel indépendamment de ses expériences, de ses acquis et de son être constitué et construit.

En somme, comme le soulignent aussi Tardif (1997), Bourassa, Serre et Ross (1999) ainsi que plusieurs auteurs cités par Balleux (2000), le fait d'apprendre est un processus actif où l'apprenant construit sa connaissance en établissant des liens pour arrimer l'acquis au nouveau. L'interprétation et la reconstruction de sa représentation de la réalité selon ses croyances requièrent l'organisation constante des connaissances déclaratives et procédurales. L'apprentissage n'est pas une réception passive de propositions que l'apprenant « régurgite » sous la même forme. Les auteurs précédents marient la réflexion à l'expérience. Selon eux, la réflexion qui permet consciemment le retour sur l'expérience est une manière de faire qui peut être comparée au processus de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation de Piaget, constitué du rappel des connaissances antérieures, de la prise en compte des perceptions, du déblocage des filtres qui freinent le processus

d'apprentissage, de la réévaluation de l'expérience par la clarification de la situation et de l'intégration de nouveaux savoirs aux acquis antérieurs. Ces acquis sont soit remplacés, construits ou encore solidifiés. Il appert que la réflexion et la prise de conscience sont des éléments incontournables pour apprendre significativement de son expérience.

À l'instar de Piaget, Von Glasersfeld (2004a, p.24) souligne l'importance de vivre des expériences pour apprendre et il rappelle que déjà, en 1858, « Vico considérait la connaissance rationnelle humaine de même que le monde de l'expérience rationnelle comme des produits de la construction cognitive humaine. Pour Vico, la connaissance est ce que nous appellerions aujourd'hui la conscience des opérations dont le résultat est notre monde empirique ». En fait, Von Glasersfeld (2004b, p.149) soutient que « le seul monde que nous pouvons connaître est le monde de nos expériences vécues, desquelles sont extraites les connaissances, c'est-à-dire les structures conceptuelles, les actions et les opérations jugées viables, de même que, en contrepartie, les schèmes d'action ou de pensée ayant échoué ».

2.1.4 Apprentissage expérientiel selon des auteurs plus contemporains et justification de la conception choisie

Aujourd'hui encore, l'influence des grands fondateurs se fait sentir chez les auteurs plus contemporains qui ont marché sur les traces de Dewey et Lindeman ou encore innové en faisant des propositions. Comme le soulignent Chevrier et Charbonneau (2000, p.288) :

« Plusieurs modèles d'apprentissage expérientiel dits contemporains ont été proposés au fil des ans : Argyris, 1976; Steinaker et Bell, 1979; Côté, 1998;

Boudd, Keogh et Walker, 1985; Lonergan, 1996; Angers et Bouchard, 1985; Palkiewicz, 1988; Jarvis, 1987; Pfeiffer et Ballew, 1988. ».

Ces auteurs stipulent que les nombreuses recherches scientifiques déjà effectuées par des chercheurs, qui ont soit étudié ce modèle ou soit basé leur cadre théorique sur l'apprentissage, suffisent à conférer à Kolb (1984) une certaine notoriété et une validité (Chevrier et Charbonneau, 2000, p. 289). Il y a lieu de préciser que Kolb est en général l'auteur auquel on réfère le plus souvent en matière d'apprentissage expérientiel chez l'adulte (Henry, 1989; Villeneuve, 1995; Bourassa, Serre et Ross, 1999; Chevrier et Charbonneau, 2000; Pelpel, 2001).

Pour les raisons énumérées précédemment et parce que le modèle d'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ est en grande partie adapté de Kolb et de ses prédécesseurs, c'est le processus d'apprentissage expérientiel modélisé par Kolb qui a été retenu pour étudier, dans le cadre de la présente recherche, le cheminement métacognitif de l'aspirant.

- **Kolb et sa modélisation de l'apprentissage expérientiel**

Kolb (1984) estime que la théorie éducative pragmatique de Dewey est la philosophie de l'éducation qui a marqué le plus le 20^e siècle en Amérique du Nord (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 31). Influencé et inspiré par la théorie « de l'apprendre en le faisant » de Dewey, par Piaget pour le rôle qu'il accorde à l'expérience et par Lewin pour sa méthode d'apprentissage expérientiel comme moteur de changement social, Kolb a enrichi et précisé le travail de ses prédécesseurs. Sa contribution a donc été de bonifier le processus d'apprentissage vu par Lewin, représenté dans la figure 2.1, et composé des quatre étapes suivantes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la

conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (Mandeville, 1997; Bourassa, Serre et Ross, 1999). Pour Kolb (1984), le savoir est d'abord issu des expériences vécues et il se vérifie dans de nouvelles expériences. L'apprentissage possède donc une relation dyadique au savoir.

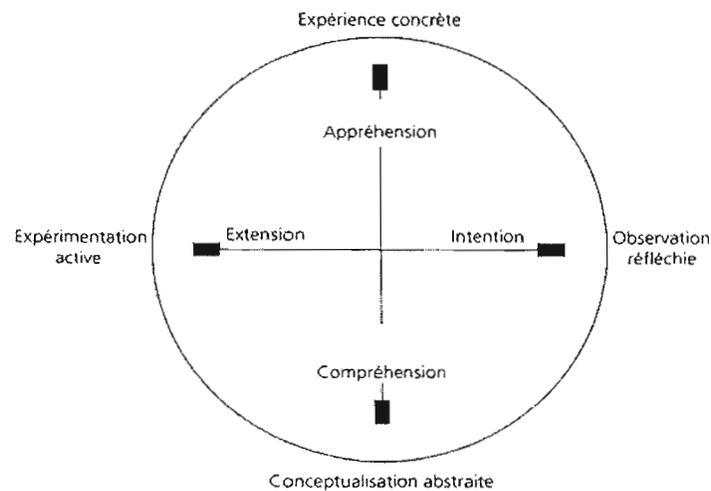


Figure 2.1 Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984, p. 42)

Villeneuve (1995, p.81) décrit bien le rôle de l'apprenant dans les quatre phases qui constituent le cycle de l'apprentissage expérientiel. Pour être efficace au niveau cognitif, l'apprenant devrait :

- a) lors de l'**expérience concrète** :
- être soi-même impliqué dans une situation concrète;
 - faire face à un problème réel;
 - être motivé à le solutionner.
- b) à l'étape de l'**observation réfléchie** :
- observer et recueillir des données pour comprendre la situation particulière;
 - considérer l'expérience qu'il vient de vivre, ses expériences antérieures et celles vécues par d'autres;
 - réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.
- c) à l'étape de la **conceptualisation abstraite** :
- émettre des hypothèses;
 - trouver le principe général sous-jacent;
 - élaborer les concepts, les règles et les théories, etc.;
 - penser par soi-même et généraliser à d'autres situations.
- d) à la dernière étape, qui se veut l'**expérimentation active** :
- déduire des hypothèses;
 - vérifier ses idées dans de nouvelles situations concrètes ou valider dans l'action pratique.

À la fin du cycle en boucle, l'apprenant est prêt à réutiliser son nouveau savoir dans de nouvelles expériences.

En plus de mettre en lumière les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel, Kolb (1984) présente les quatre manières dont les gens peuvent aborder l'apprentissage : les modes concret, réfléchi, abstrait et actif. Il précise que des tensions existent entre

ces quatre modes qu'il met en relation dyadique, plus précisément entre l'expérience et la conceptualisation, ainsi qu'entre la réflexion et l'expérimentation active. Ces quatre axes se veulent des modes d'adaptation directement associés à la façon dont l'apprenant entre en relation avec l'expérience. Comme le démontre la modélisation sur l'axe vertical, par l'appréhension, la saisie peut être abordée soit concrètement où l'intuition joue un rôle, ou soit d'une manière abstraite. Sur l'axe horizontal, elle l'est soit par la réflexion (intention) ou soit par l'action (extension).

Selon Kolb (1984), l'apprentissage efficace et durable résulte de la résolution de conflits entre ces quatre axes dominants qui s'opposent sur un continuum, c'est-à-dire lorsque l'apprenant est conscient de ses tendances et qu'il ajuste ses modes d'adaptation à la situation. Kolb s'est en effet penché sur les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel, et les quatre axes qui s'en dégagent sont associés à quatre styles d'apprentissage différents : le divergent, le convergent, l'assimilateur et l'adaptateur. La description qu'en font Bourassa, Serre et Ross (1999) sert ici de référence pour les décrire.

Le style divergent (EC-OR) peut être caractérisé par le fait que l'apprenant est imaginatif, qu'il s'extériorise facilement et qu'il a une vision élargie de la situation en contexte. Il est habilité à s'engager dans une situation, à réfléchir à l'expérience vécue et à l'analyser sous plusieurs angles.

L'apprenant typique du style convergent (CA-EA) est plutôt solitaire dans son travail et dans son apprentissage. Il a un intérêt particulier pour les nouvelles technologies. Objectif, il s'attarde aux faits observables et mesurables. Fort au niveau conceptuel, il a un penchant pour l'abstraction. Il aime bien se faire une tête avant d'appliquer ce qu'il théorise. Il prend soin de vérifier les résultats auxquels il est parvenu pour comprendre la réalité qui l'entoure.

L'assimilateur (OR-CA) a un œil de lynx. Il est observateur et analytique. C'est un cérébral qui réfléchit, objective et théorise. Il assimile, mobilise et s'approprie ce qui est logique à son esprit. Branché sur le « mental », il ne ressent pas le besoin d'appliquer concrètement sa nouvelle perception de la réalité.

Finalement, le style adaptateur (EC-EA) caractérise une personne de terrain qui aime l'action, la découverte, la prise de décision, l'improvisation et la résolution de problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent. Intuitif et sensible, il fait preuve d'une intelligence interpersonnelle. C'est un leader, un rassembleur qui entraîne les gens à sa suite. Il apprend par essai et erreur ou empiriquement en retirant peu des expériences vécues. Il arrive alors que l'agir prenne le dessus sur la réflexion.

Il y a lieu de préciser qu'une même personne peut posséder plusieurs styles d'apprentissage bien qu'elle présente la plupart du temps une prédominance et des centres d'intérêt précis tels que décrits plus haut pour chacun des styles. Il est même rare qu'une personne possède un style pur. Il y a souvent un mélange de styles comprenant des points forts et des points à améliorer. En fait, selon Kolb (1984), le style d'apprentissage de la personne est la conséquence directe de ses acquis antérieurs. Une personne peut améliorer sa façon d'apprendre en s'observant, en détectant à quels axes elle accorde plus d'attention et en s'ajustant. Cela semble très métacognitif !

Bourrassa, Serre et Ross (1999) vulgarisent bien ce que Kolb a toujours soutenu, c'est-à-dire qu'un apprenant compétent et efficace s'est construit des habiletés au niveau des quatre styles d'apprentissage : 1) une attitude d'engagement face à de nouvelles expériences (appréhension); 2) une réflexion et une observation de son expérience (intention); 3) la capacité de conceptualiser et de théoriser

(compréhension); et 4) le réinvestissement de ces nouvelles théories dans la prise de décision et dans la résolution de problèmes (extension).

Pour Kolb (1984), l'apprentissage et l'expérience vont de pair. L'apprentissage exige cependant qu'il y ait accommodation, adaptation et assimilation, ce qui implique une transformation de l'expérience vécue par la réflexion dans et sur l'action. De même, pour Piaget l'expérience est vue comme un moyen d'apprentissage et d'adaptation dans le développement de l'intelligence et ce, par l'organisation d'actions successives exercées sur des objets.

La société assiste à un retour du balancier. Comme la littérature le démontre, l'apprentissage expérientiel retrouve peu à peu ses lettres de noblesse et reprend sa place dans le système scolaire où la réflexion sur son processus d'apprentissage prend dorénavant une place capitale dans une perspective constructiviste. En effet, tel est le mouvement mis de l'avant à l'École nationale de police du Québec.

- **Schön et les bases cognitives du virage réflexif**

En faisant référence au praticien réflexif de Schön (1983-1994), Heynemand (1995) veut faire comprendre la nécessité de toujours revenir à l'action pour apprendre et réussir à théoriser l'action pour pouvoir avancer et continuer à évoluer au niveau professionnel.

Schön (1994, p. 18) a présenté une façon d'aborder l'épistémologie de la pratique professionnelle qu'il fonde sur l'analyse de comportements de certains professionnels : architectes, psychothérapeutes, ingénieurs, gestionnaires. Les résultats de sa recherche nous éclairent sur le débat ayant cours quant aux finalités de

la démarche réflexive. Il explique qu'un professionnel ne se préoccupe pas seulement de bien intervenir en utilisant les bonnes stratégies, il réfléchit également sur le pourquoi il agit comme il le fait. Le professionnel n'exécute pas ce que d'autres ont prévu pour lui, il est capable de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et de s'adapter en fonction de la situation. Ses attitudes face à sa fonction et au rôle qu'il joue dans la société dépassent largement celles du simple technicien. Les problèmes de société, l'éthique, les valeurs morales et culturelles retiennent également son attention et cela, même en dehors du cadre de l'exercice de ses fonctions. Selon lui, le raffinement de la pratique professionnelle ne peut se faire que s'il y a réflexion dans l'action et sur l'action. Agir sur une réalité à travers une expérience et la comprendre est une autre façon d'apprendre et de développer des connaissances qui guident l'action future du professionnel.

Il y a lieu de préciser qu'à l'ENPQ, dans le programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie, la pratique éducative est en partie basée sur la pratique réflexive de Schön. Différentes expressions liées à la réflexion (pensée réflexive ou critique, pratique réflexive, analyse réflexive) font partie du vocabulaire pédagogique utilisé. En recherche, des emprunts d'un concept à l'autre sont plus ou moins acceptés. Historiquement et au sens strict de Schön, le praticien réflexif est associé aux professionnels en exercice désireux d'améliorer leur pratique. À la base, il est question de perfectionnement professionnel. Bien que les aspirants policiers aient un bassin de connaissances théoriques, acquis au cégep, jugé suffisant pour asseoir les compétences à développer, ils ont à construire leurs savoirs pratiques. En tant que professionnel en devenir, ils ne peuvent pas avoir le même recul sur leur pratique qu'un professionnel ayant déjà une certaine expérience. Parce que les paramètres de la pratique réflexive de Schön permettent difficilement de faire une transposition à un contexte de formation initiale, il a été décidé de se concentrer uniquement sur le concept et processus de l'apprentissage expérientiel.

- **Karolewicz et la double notion de l'expérience**

En accord avec les fondements et les principes présentés précédemment qui guident sa pratique, Karolewicz (1998, p. 27) avance que l'expérience est un potentiel pour apprendre consciemment ou non. Il introduit la double notion de l'expérience. Il explique que des deux notions présentées dans la figure 2.2, l'une d'elles prend racine dans le passé et l'autre se tourne vers l'avenir. Il accorde une importance capitale à la prise de conscience dans l'apprentissage par l'expérience, à sa capacité de structurer et de mobiliser la globalité pour une intelligence accrue qu'il dit nécessaire à l'évolution de l'être humain.

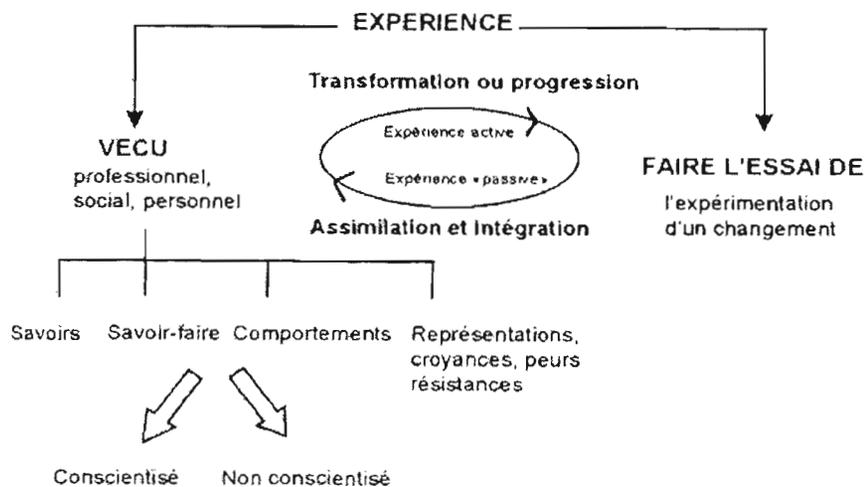


Figure 2.2 La double notion de l'expérience selon Karolewicz (1998, p. 27)

La figure précédente montre que l'une des notions représente les acquis expérimentiels de la personne, son vécu. Elle constitue donc un élément important de son identité. Elle se compose de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mais également d'un bagage culturel fait de conduites programmées, de croyances, de valeurs, de préconceptions et de craintes. Ces composantes sont tellement enracinées, qu'avec le temps, il arrive souvent que les gens soient plus ou moins ou tout simplement pas conscients de ce qui sous-tend leur manière d'être et d'agir.

L'autre notion est liée à l'expérience. Elle transforme et enrichit le vécu expérimentiel en intégrant le changement et le savoir actualisé (p. 27). Karolewicz (1998, p. 17) rappelle l'étymologie latine du mot expérience qui veut dire « faire l'essai de ». Il insiste sur la nécessité de réunir les conditions idéales pour favoriser le développement des savoirs et des compétences.

D'où l'importance, selon Trocmé-Fabre (1994) dans Karolewicz (1998), d'amener l'apprenant à tisser des liens entre les différents éléments qui concourent à son intelligence, soit :

L'affectif, le cognitif et le corporel, la pratique et la théorie, l'observation et le questionnement, le problème et l'environnement physique et social, le présent, l'histoire de la personne et son devenir, l'individu et le groupe, le processus et le contenu, l'expérience et la connaissance, le savoir et l'exploration, la réflexion et l'innovation, les capacités non actualisées et le contexte susceptible de les révéler (p.16-17).

Toujours selon Karolewicz (1998), il y a deux idées maîtresses à ne pas perdre de vue. Il insiste autant sur la nécessaire prise de conscience au niveau des acquis que sur le fait qu'agir n'est pas suffisant pour apprendre. Il faut réfléchir, assimiler, intégrer et capitaliser l'expérimentation en la réinvestissant et en s'adaptant sans cesse à d'autres contextes.

Il y a lieu de ne pas passer sous silence le fait que cet auteur soit le premier à soutenir schématiquement parlant que les savoirs construits à travers les expériences peuvent être implicites ou explicites, conscients ou pré-conscients, mais conscientisables par le sujet apprenant. Il accorde une importance capitale à la prise de conscience dans sa conception de l'apprentissage expérientiel.

De plus, pour ce philosophe pédagogue, les principes de continuité et d'interaction doivent être respectés. Le principe de continuité signifie que chaque nouvelle expérience doit permettre à la fois un conflit entre la situation actuelle, le vécu et l'ajustement à l'environnement en considérant sur un continuum les expériences antérieures qui viendront enrichir les nouvelles. Toujours selon Karolewicz (1998), l'expérience est la résultante d'une nécessaire interaction entre les états internes de la personne et les conditions extérieures de l'environnement. Il explique que la formation basée sur l'apprentissage expérientiel « développe chez l'apprenant : la prise de conscience, son potentiel de créativité, son autonomie et la responsabilité de ses choix, son engagement au changement, sa capacité d'ajustement à son environnement et sa capacité d'apprendre à apprendre ». Dans sa modélisation, il place la prise de conscience implicite et explicite au cœur de l'expérience.

Selon Karolewicz (1998, p.30), l'apprentissage expérientiel « c'est apprendre par l'expérience au contact de son environnement dans une relation directe et authentique ». Dans la quête de trouver une réponse à ses besoins, l'apprenant interagit constamment avec son environnement, il s'ajuste et découvre des nouvelles avenues qui enrichiront son vécu et son savoir.

Bourassa, Serre et Ross (1999) avancent, tout comme pour le concept d'apprentissage, que vivre une expérience d'apprentissage comporte une rupture avec le passé, en ce sens qu'elle apporte un renouveau en ce qui regarde la compréhension

des choses ou de la réalité. Cette nouvelle compréhension issue de l'expérience a un impact certain sur la suite des événements ; elle est susceptible d'orienter les actions futures de l'apprenant. Pour ces trois chercheurs, apprendre de l'expérience dépasse le niveau sensoriel pour accéder à un monde de représentations, de découvertes et de prises de conscience, l'expérience étant le fondement légitime de la connaissance, voire son origine.

Karolewicz (1998) et Taktek (2000) résument les principales caractéristiques de l'apprentissage expérientiel de Rogers (1969). Ils reconnaissent à l'apprentissage expérientiel des éléments clés :

- l'expérimentation concrète d'une situation permettant le conflit cognitif;
- l'engagement de la personne sur le plan cognitif, affectif et moteur;
- une rupture avec les habitudes et une sollicitation de l'être dans sa globalité;
- la motivation et l'initiative de l'apprenant pour découvrir, explorer, faire des choix, comprendre la signification des objets qui l'entourent et prendre des décisions;
- l'apprentissage en profondeur visant le changement dans le comportement, les attitudes, de même que la personnalité de l'apprenant;
- la réflexion sur les résultats de l'expérimentation et l'introspection sur la manière dont elle est vécue;
- l'auto-évaluation du résultat de l'apprentissage en fonction des attentes préalablement établies par l'apprenant;
- l'apprentissage significatif qui, une fois assimilé, s'enracine dans l'expérience entière de l'apprenant.

Karolewicz (1998) affirme que l'expérience est un potentiel pour apprendre. Au cours de sa carrière, il s'est davantage intéressé à l'adulte qui apprend. Sa propre expérience

sur le terrain et sa connaissance de l'entreprise l'ont amené à privilégier l'apprentissage par l'expérience pour de multiples raisons (p.47-48) :

- l'adulte a déjà vécu des expériences personnelles, sociales et peut-être professionnelles et il sait où s'abreuver de connaissances pour apprendre et évoluer;
- cette forme d'apprentissage permet à l'adulte la prise de conscience de ce qu'il est et de ce qu'il peut devenir;
- l'action liée à une réalité le pousse à trouver les solutions à une situation problématique;
- la résolution de ses difficultés l'engage dans un changement.

2.1.5 Nouvelle conception du processus de l'apprentissage expérientiel

Il est important de retenir qu'au fil du temps, le tournant réflexif sur l'expérience, ainsi que la prise de conscience implicite ou explicite de ces processus d'apprentissage expérientiel semblent être devenus des incontournables. Ces deux fils d'Ariane sont à la base de la nouvelle conception de l'apprentissage expérientiel, et cela a un impact direct sur le développement des aspects cognitifs et métacognitifs de l'apprenant.

Boud, Keogh et Walker (1985, p. 20) affirment « qu'un nouveau paysage cognitif peut émerger lors d'un apprentissage expérientiel au même titre qu'un nouvel ensemble d'idées peut être identifié ». Il est question ici de construction du système cognitif. Ces auteurs ajoutent que seul le croisement de l'expérience et de sa signification peuvent aider l'adulte à se construire. La réflexion viendrait, par un processus qu'ils qualifient de « hautement cognitif », transfigurer l'expérience, car l'apprenant réorganise consciemment son savoir en connaissances. Cette perspective

soulève les notions d'autonomie, de responsabilité, de conscience implicite, de gestion de sa cognition et qui plus est, de prise de pouvoir sur sa vie en général.

À la suite de son étude théorique, Balleux (2000. p.282) constate que la dimension réflexive est un élément déterminant « puisqu'elle est vue comme un moyen de reprendre possession de son expérience d'apprentissage, d'élaborer une pensée à son propos, de la ruminer dans sa tête et d'évaluer le sens que prend cette expérience dans l'existence ».

Bien que la plupart des auteurs, cités dans l'historique de Balleux (2000) sur l'apprentissage expérientiel chez l'adulte durant les années 1960 à 1990, n'utilisent pas le vocable de la métacognition, ils parlent de ses grandes composantes soit le processus cognitif, la connaissance, le savoir, la réflexion, la prise de conscience et la gestion par l'apprenant de son expérience d'apprentissage.

En conclusion, l'attention du lecteur est ici attirée sur le fait qu'à l'orée des années 1980, l'apprentissage expérientiel est vu comme un moyen d'apprendre et comme un moyen de se développer à plusieurs niveaux. Dès les années 1990 et par la suite, une progression vers le processus de la pensée se fait aussi sentir par la centration sur la réflexivité et la prise de conscience. Dorénavant, l'apprentissage expérientiel est également vu comme une stratégie permettant une évolution du processus cognitif et métacognitif par la réflexion, la prise de conscience, l'évaluation et la régulation (Karolewicz, 1998; Balleux, 2000).

L'apprentissage par l'expérience permet à l'être humain de construire des savoirs qui font sens pour lui par la transformation de son environnement. L'auteur de la présente recherche entérine la double perspective que certains auteurs cités attribuent dorénavant à l'apprentissage expérientiel. Pour avoir constaté, depuis plusieurs

années déjà, les bénéfices reliés à cette façon d'apprendre dans un contexte particulier, la chercheuse n'a aucune difficulté à entrevoir, dans une perspective développementale de la personne à long terme, qu'apprendre à apprendre au travers d'expériences d'apprentissage d'un contenu peut amener l'apprenant plus loin sur le terrain de la connaissance, de la prise de conscience et de la gestion des mécanismes de sa vie cognitive. Encore faut-il en faire un objet d'apprentissage intégré au curriculum du programme. À l'ENPQ, l'étudiant est amené à analyser chacune des expériences vécues en fonction des dimensions légale, méthodologique, technique, psycho-socio-communautaire et éthique, mais il ne s'arrête pas nécessairement sur sa dimension métacognitive simplement parce que cela ne lui est pas demandé. Ainsi, il réfléchit sur sa pratique sans nécessairement réfléchir sur sa façon d'apprendre. La métacognition a une visée instrumentale par le biais des outils d'accompagnement utilisés. Il s'agit d'un moyen servant à amener l'aspirant à développer des compétences plus rapidement.

Pour bien faire comprendre sa position, la chercheuse aimerait faire ici l'analogie de la connaissance du corps humain et de ses différents systèmes. Par exemple, quand l'être humain connaît bien comment son système digestif fonctionne et ce, en relation avec les autres systèmes, il peut avoir un meilleur contrôle sur ce qu'il ingère pour fonctionner à son plein potentiel d'énergie et ajouter de la qualité à sa vie. C'est sensiblement pareil pour la métacognition. Si, à travers l'apprentissage par les expériences, qu'importe le contenu, l'être humain apprend à se construire des outils de connaissances sur son aspect cognitif, s'il devient de plus en plus conscient des mécanismes qu'il utilise pour apprendre et de ceux qu'il pourrait utiliser pour évoluer graduellement et d'une manière continue, il gagnerait alors du pouvoir sur sa propre vie d'apprenant. Et comme apprendre est l'affaire de toute une vie; ce type d'apprentissage pourrait donc lui être utile.

Il est difficile de passer sous silence les avancées de la psychologie cognitive. Chevrier et Charbonneau (2000) stipulent que le savoir apprendre expérientiel ne peut faire l'économie des résultats de recherches sur la métacognition qui placent la prise de conscience et la gestion de l'ensemble du processus d'apprentissage au cœur de l'expérience. N'y a-t-il pas un lien direct à faire entre l'apprentissage expérientiel et la métacognition, c'est-à-dire avec l'apprendre à apprendre consciemment par l'expérience suivie d'une réflexion? Sans doute. Mais pour le découvrir, il y a lieu de commencer par bien comprendre ce qu'est la métacognition. La deuxième partie du cadre de référence a justement pour but de clarifier et de préciser sa nature, son origine et son évolution.

2.2 Conception de la métacognition

L'objet de cette deuxième partie du cadre théorique porte sur la métacognition. Dans le but d'éviter toute erreur d'interprétation, elle sera d'abord définie et ses composantes seront décrites. Ensuite, seront soulignées l'origine du concept de la métacognition et son évolution des années 1970 jusqu'à l'aube des années 2000. Finalement, un bref rappel des principales sources théoriques à partir desquelles l'étude de la métacognition peut être faite, la justification de l'orientation théorique et la présentation du cadre de référence choisi en fonction de son éclairage seront explicitées dans les sous-sections qui suivent.

2.2.1 Définition conceptuelle de la métacognition

Giasson (1999) raconte que pour Flavell, « le père » de la métacognition, issu d'un courant de recherche autoportant, la métacognition réfère aux connaissances du sujet

sur ses propres processus et produits cognitifs, tandis que selon Brown (1978), la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration des processus cognitifs. Ces deux courants de recherche différents sont aujourd'hui combinés dans la plupart des définitions de la métacognition fournies par les chercheurs (Giasson, 1999). Il importe de mentionner que de plus en plus de chercheurs soulignent que la prise de conscience fait partie intégrante du processus mental de la métacognition et ils insistent sur l'importance de son rôle pour pouvoir évoluer à ce niveau (Flavell, 1979; Lafortune et St-Pierre, 1996; Tardif, 1997; Balas, 1998). Alaoui (1998) avance que le fonctionnement métacognitif fait son apparition chez l'être humain avec la capacité de réflexion, d'observation et de prise de conscience de ses opérations mentales indépendamment de l'environnement immédiat. Les paramètres de la prise de conscience des activités ou des expériences métacognitives et de leurs produits se traduisent sur un continuum de l'implicite à l'explicite. C'est en fait ce qui nous amène à favoriser la définition de Noël, Romainville et Wolfs (1995) qui oeuvrent en sciences de l'éducation. Leur définition intègre les trois composantes que la plupart des chercheurs mentionnent lorsqu'ils décrivent l'apport de la métacognition pour le développement d'habiletés intellectuelles et de compétences. Ces trois chercheurs précisent donc :

Que la métacognition se rapporte aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et de sa capacité à les réguler. Ils avancent que l'apprenant, en cours de scolarité, se construit des métaconnaissances liées à la personne, à la tâche et aux stratégies sur l'acte d'apprendre et prétendent que l'apprenant mobilise ce savoir constitué dans l'action de façon à réguler ses conduites d'apprentissage. Ce dernier serait davantage en mesure de planifier ses stratégies cognitives, de les exécuter, de les contrôler et de les adapter aux contraintes d'une nouvelle situation (p. 74).

2.2.2 Composantes et cycle de la métacognition selon Lafortune et St-Pierre (1996)

Le tableau 2.2 résume les trois aspects de la métacognition (les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son activité mentale) et présente leurs différentes composantes selon Lafortune et St-Pierre (1996, p. 31).

Tableau 2.2

Trois aspects métacognitifs selon Lafortune et St-Pierre (1996, p. 31)

3. Prise de conscience de son activité mentale	1. Connaissances métacognitives	A. Connaissance des personnes (soi, les autres, la personne en général)
		B. Connaissance de la tâche (ses exigences, ses objectifs)
		C. Connaissance des stratégies (cognitives, affectives, métacognitives)
	2. Gestion de l'activité mentale	A. Planification
		B. Contrôle
		C. Régulation

Lafortune et St-Pierre (1996) présentent trois types de connaissances ayant trait aux personnes (intra-individuelle, interindividuelle et universelle), aux tâches (la portée, l'étendue, la demande, les exigences de celles-ci ainsi que les facteurs et conditions) et aux stratégies d'apprentissage (conscience de leur utilité; c'est savoir où, quand, comment, pourquoi les utiliser). Par ailleurs, elles subdivisent en trois catégories les activités régulatrices qu'elles nomment « gestion de l'activité mentale » : la planification, le contrôle et la régulation ainsi que les types de processus de régulation

de la capacité de traitement de l'information, du matériel traité, de l'intensité du traitement et de la vitesse du traitement de l'information.

En ce qui concerne la prise de conscience de son activité mentale, ces deux auteurs illustrent, dans la figure 2.3, la métacognition conscientisable qui exige une démarche réflexive sur son processus cognitif et sur le produit de celui-ci. L'apprenant doit être en mesure de dialectiser son cheminement et de s'auto-évaluer au niveau de sa performance. Aux dires de Lafortune et St-Pierre (1996, p. 29), cela exige une introspection qui peut être avantageusement communiquée à autrui en ce qui concerne « la justification des stratégies choisies, leur déroulement, leurs résultats, leurs lacunes et leurs conditions de réalisation ».

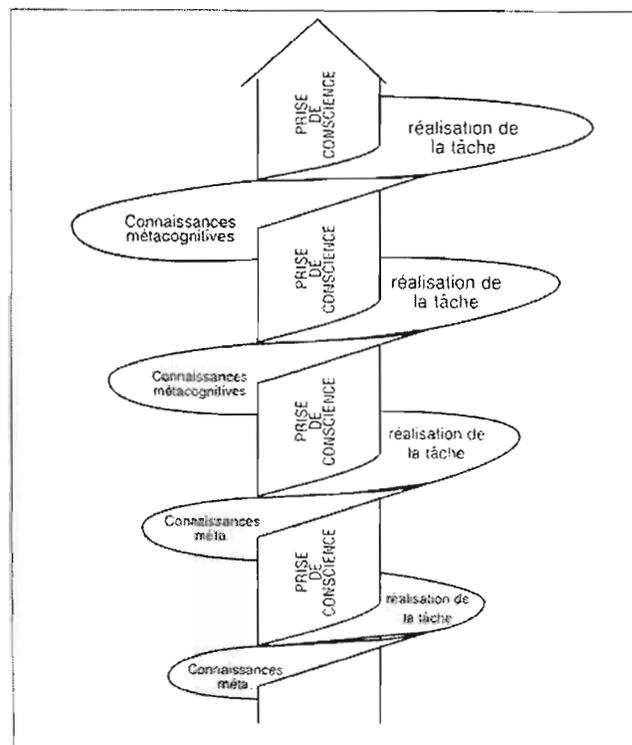


Figure 2.3 Développement de la métacognition conscientisable selon Lafortune et St-Pierre (1996, p. 29)

Lafortune et St-Pierre (1996) expliquent en quoi la troisième composante à la métacognition, la prise de conscience de l'activité mentale, est primordiale :

Une prise de conscience, lorsqu'elle accompagne l'activité mentale, vient enrichir les connaissances métacognitives lesquelles, à leur tour, viennent influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure... Il apparaît nécessaire lors du processus apprentissage-enseignement de faire surgir au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable (p.27-28).

Paris et Winograd (1990) dans Tardif (1997, p. 58) accordent cinq attributs à la métacognition :

1. elle met l'emphase sur le rôle de la conscience, de la gestion de la pensée et des démarches cognitives;
2. elle prend en compte les connaissances antérieures et les idiosyncrasies de l'individu;
3. elle développe des savoirs stratégiques qui sont construits par l'expérience et l'éducabilité;
4. elle est régulatrice;
5. elle est aussi mobilisatrice des aspects cognitifs et affectifs.

Ces auteurs accordent eux aussi une importance capitale à la prise de conscience. Toute la dynamique métacognitive prend vie dans un processus qu'il y a lieu de présenter pour bien comprendre l'interaction de toutes les composantes.

- **Le cycle de l'activité métacognitive selon Lafortune et St-Pierre (1996)**

Lafortune et St-Pierre (1996) représentent l'activité métacognitive comme un cycle ou une boucle sans fin où les processus, mis en branle lors de l'activité mentale, ne sont pas linéaires.

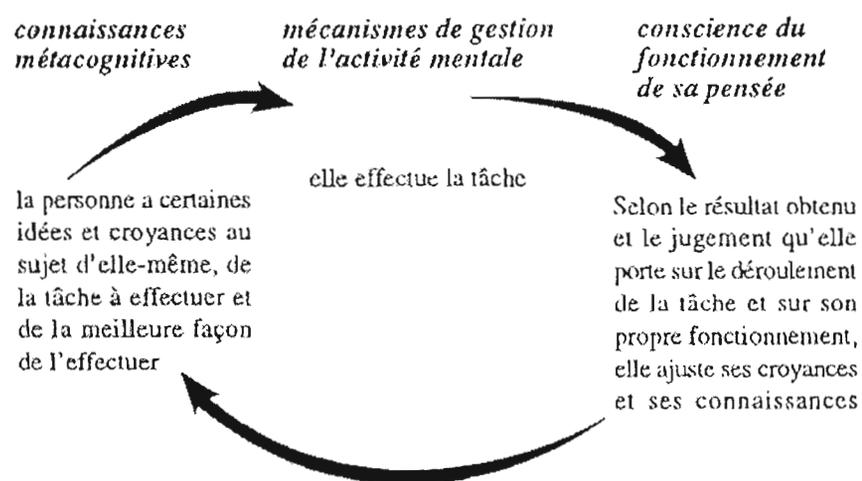


Figure 2.4. Cycle de l'activité métacognitive selon Lafortune et St-Pierre (1996, p. 31)

Réfléchir sur sa démarche d'apprentissage et acquérir des métaconnaissances est une chose, mais se décider, passer à l'action et se réguler est une autre chose. Une démarche métacognitive efficace mobilise toutes ces composantes. Ces auteures, tout comme Grangeat (1999a) et Balas (1998), placent la métacognition et ses composantes au cœur de l'apprentissage.

2.2.3 Place de la métacognition dans le parcours d'apprentissage et ses trois portes d'accès selon Grangeat (1999)

Grangeat (1999a) estime que la métacognition s'organise dans le parcours cognitif. Inspiré de Piaget, le fondement qui sous-tend le parcours cognitif et métacognitif qu'il a modélisé est systématiquement basé sur la théorie de l'équilibration. Appuyé par des chercheurs tels que Meirieu (1989), Develay (1992) et Tardif (1992), sa modélisation de la métacognition dans le parcours cognitif propose quatre éléments essentiels qu'il présente dans la figure 2.5. D'une situation contextuelle existante, l'apprenant doit la décontextualiser pour la recontextualiser par la suite et la faire sienne.

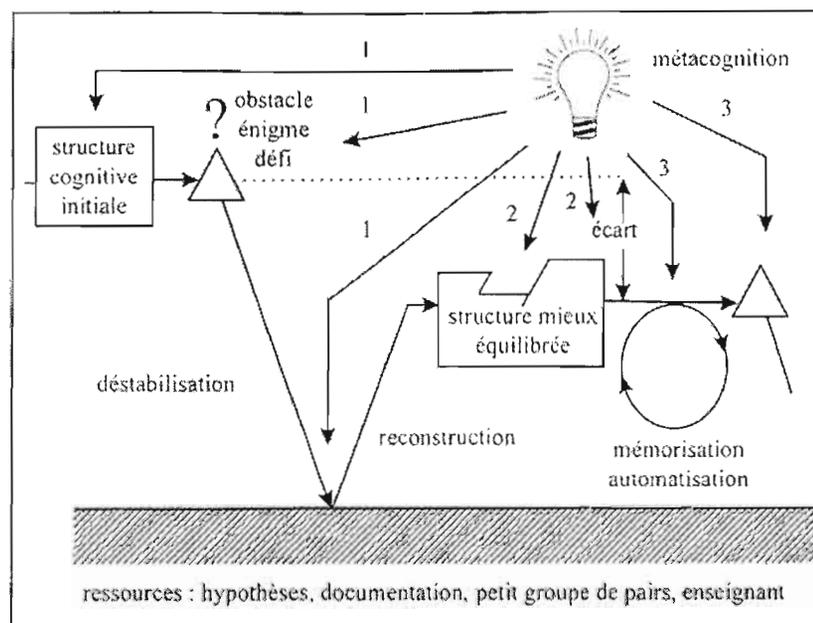


Figure 2.5 Le parcours cognitif et métacognitif selon Grangeat (1999a, p. 165)

Comme premier élément, Grangeat (1999a) explique que le sujet apprenant a une structure cognitive, qui comprend un mélange de ses acquis cognitifs, métacognitifs et affectifs issus de ses apprentissages académiques et expérientiels, sur laquelle il peut asseoir tous les nouveaux savoirs qui ont du sens pour lui parce qu'il y a déjà un ancrage solide. Le deuxième élément essentiel dans le parcours d'apprentissage est le nécessaire conflit cognitif où l'apprenant est confronté à un bruit, une épreuve, un obstacle, une problématique, une tâche, un défi ou un enjeu qui comporte quelque chose de nouveau qui le déstabilise suffisamment pour qu'il cherche par des moyens intrinsèques et/ou extrinsèques à se réguler pour atteindre à nouveau une structure d'équilibre, c'est-à-dire une structure stabilisée. Dans sa quête d'atteindre l'équilibre, il se dépassera en surmontant l'obstacle et il en résultera une nouvelle structure mentale encore fragile. Il importe de mentionner que le conflit à surmonter doit être adapté, sinon le sujet se découragera et n'apprendra ni au niveau cognitif ni au niveau métacognitif.

Le troisième élément important est de consolider cette structure nouvellement construite par la réflexion, la prise de conscience et l'évaluation pour atteindre une compréhension accrue de la situation. Le quatrième élément est aussi primordial pour que le transfert soit possible. Il s'agit du réinvestissement qui peut permettre à l'apprenant d'y vérifier sa nouvelle structure et de s'ajuster au besoin, jusqu'à ce qu'il s'assure qu'elle tient bien la route. Il s'agit d'une structure qu'il devra mémoriser et intégrer s'il veut en faire des apprentissages durables capables d'être rappelés à la mémoire rapidement et appliqués dans d'autres contextes.

La modélisation de Grangeat (1999a) démontre la dynamique que peut prendre la métacognition pour éclairer le parcours cognitif de l'apprenant. Premièrement, dans la phase de reconstruction, il considère que l'apprenant a avantage à utiliser des procédures métacognitives pour se réguler à la suite de la déstabilisation. Recourir à la métacognition aide l'apprenant à prendre les bonnes décisions pour se reconstruire.

Deuxièmement, dans la phase de stabilisation, la métacognition aide à anticiper les nouvelles options ou procédures susceptibles de contribuer à la recontextualisation. Finalement, dans la phase de généralisation, elle aide à prévoir les obstacles à venir et les enjeux dans une nouvelle situation qui constitue, en boucle récurrente, l'apprentissage d'un nouvel apprentissage et la construction de nouveaux schèmes de pensée toujours plus évolués, pour une structure cognitive et métacognitive toujours plus complexe et enrichie.

• Trois portes d'accès à la métacognition

Pour Grangeat (1999b), la construction de conduites cognitives réfléchies est signe d'une autonomie grandissante et d'une évolution personnelle de l'apprenant. C'est le fruit de la métacognition dans le parcours cognitif. Toujours selon Grangeat (1999b), l'habileté métacognitive à prendre du recul vis-à-vis la démarche d'apprentissage implique trois conditions favorables pour l'opérationnaliser. C'est ce qu'il propose par le biais de sa schématisation des trois accès à la métacognition proposée dans la figure suivante.

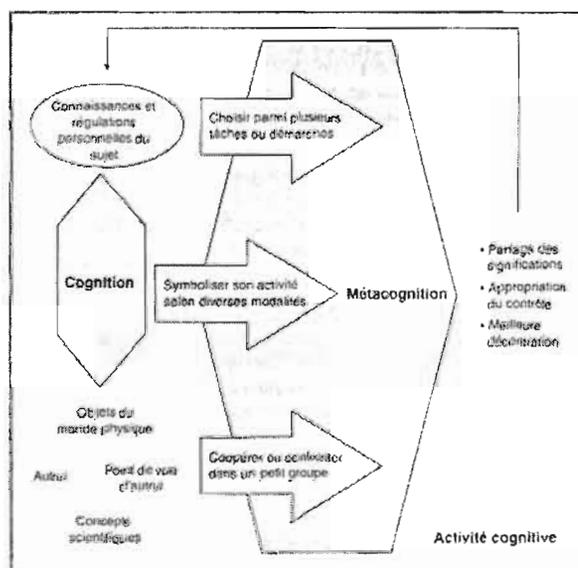


Figure 2.6 Trois accès à la métacognition selon Grangeat (1999b, p. 118)

L'auteur explique que la première condition est tout d'abord de permettre à l'étudiant d'être actif dans une situation contextuelle qui conduit « à l'abstraction réfléchie » au sens piagétien du terme. En d'autres termes, il s'agit d'une situation-problème complexe où l'apprenant fait face à un conflit cognitif, tout en étant conscient des buts et des objectifs d'apprentissage à atteindre.

La deuxième condition, toujours dans une perspective constructiviste, est de faciliter la réflexion de l'apprenant à propos de ses démarches intellectuelles, en mettant au service de l'apprenant une foule de ressources et en favorisant la coopération, la confrontation constructive entre pairs et l'interaction sociale avec le formateur également. La rétroaction individuelle et collective permet à l'apprenant de comparer ses stratégies avec celles employées par les autres. Cela contribue à élargir les horizons de l'apprenant quant aux régulations et à restructurer sa démarche cognitive et métacognitive.

Enfin, la troisième condition est d'amener l'étudiant à conceptualiser ses nouveaux savoirs en l'incitant à utiliser ou à se créer des modèles de référence opératoire qui peuvent prendre différentes formes : schémas, discours, figures, textes, grilles d'analyse, etc. En somme, cette procédure fait sens pour l'étudiant; elle est significative en raison de l'aide qu'elle peut lui apporter pour retenir, intégrer et mémoriser les nouveaux savoirs dits régulateurs ayant trait à la réflexion métacognitive.

Grangeat (1999b, p. 118) conclut en précisant que les trois modes d'accès à la métacognition permettent de quitter l'action immédiate pour anticiper une multiplicité de démarches possibles et favorisent « l'instauration d'un espace mental indispensable à la conduite réfléchie de ses apprentissages par le sujet lui-même ».

2.2.4 Origine du concept de la métacognition et son évolution

La métacognition n'est pas un phénomène nouveau puisqu'elle existe depuis que l'être humain fait preuve d'intelligence. Dans l'antiquité grecque, de grands philosophes tels que Socrate et son disciple Platon, pour ne nommer que ceux-ci, témoignaient déjà de l'importance de la connaissance et voyaient comme naturel d'avoir des pensées sur ses propres pensées. Larousse (1968, p.1573) précise que Socrate « donna comme objet propre à la philosophie l'homme même, l'interprétation réfléchie de la conduite humaine et des règles qui y président ». Plus près de nous, la célèbre maxime de Montaigne en témoigne : « Vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine ». Pour le développement optimal de l'être humain, la construction d'outils de connaissances vaut mieux que la simple acquisition de connaissances.

Le concept de la métacognition, quant à lui, est apparu avec les recherches de Flavell dans les années 1970. Piaget l'a abordé un peu plus tard sous les vocables d'abstraction réfléchissante et réfléchie. Parallèlement, Vygotsky s'y est également intéressé en ce qui concerne le processus d'intériorisation progressive des instruments de pensée acquis socialement et culturellement. Depuis ce temps, en psychologie, beaucoup de recherches fondamentales, appliquées et empiriques ont été effectuées, mais ce champ de recherche est encore très jeune en éducation et il y a encore beaucoup à apprendre. Par exemple, la présente étude aborde la métacognition comme objet d'étude au cœur de l'apprentissage expérientiel et cela amène une perspective qui est relativement nouvelle.

Boisvert (1999) explique que l'enseignement de la pensée a évolué en trois phases. Il est passé de la pédagogie des habiletés de pensées cognitives, comme classer et comparer, dans les années 1980, à l'enseignement des processus de pensée pour favoriser la créativité, faciliter la prise de décision et la résolution de problèmes, dans

les années 1990, pour finalement progresser à l'aube des années 2000, vers l'enseignement des habiletés et des processus au moyen de la métacognition.

Tardif (1997) rappelle que la métacognition est issue de la psychologie cognitive, un des cinq champs disciplinaires contributifs de la science cognitive qui font l'étude des processus cognitifs et des structures cognitives. La science cognitive qui a vu officiellement le jour à la fin des années 1970 est constituée de cinq disciplines : la psychologie, la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle et les neurosciences. Épistémologiquement, ces cinq disciplines ont un but commun, soit celui de faire avancer la connaissance scientifique et la compréhension des processus mentaux par des méthodologies fort différentes et des perspectives divergentes. Pour faciliter la compréhension et identifier d'où la notion de métacognition origine, une carte sémantique de Tardif (1997) est présentée à la figure 2.7.

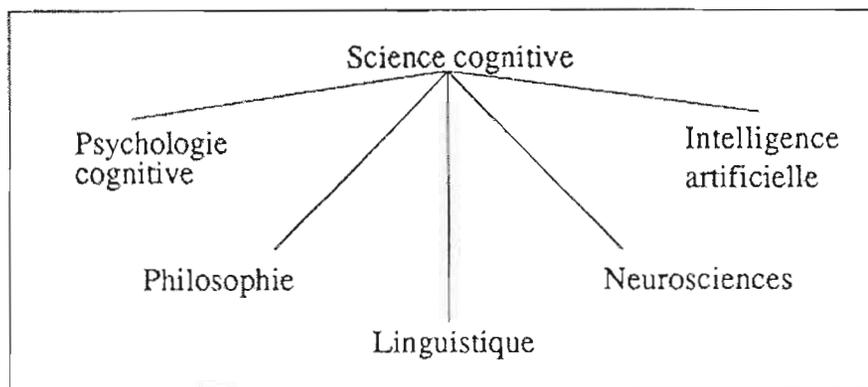


Figure 2.7 Carte sémantique des domaines contributifs à la science cognitive selon Tardif (1997, p. 339)

Tardif (1997, p. 59-61) explique que la métacognition comprend deux pôles : celui de la connaissance et celui du contrôle où l'apprenant, lors d'une activité cognitive, doit être conscient :

- « des exigences de la tâche, des stratégies et du ou des types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ;
- de l'importance des facteurs affectifs liés à sa démarche d'apprentissage ;
- de la gérance de leur application à chacune des étapes de réalisation de la tâche et en faire une évaluation systématique ».

La figure suivante de Tardif (1997) illustre en partie ces composantes.

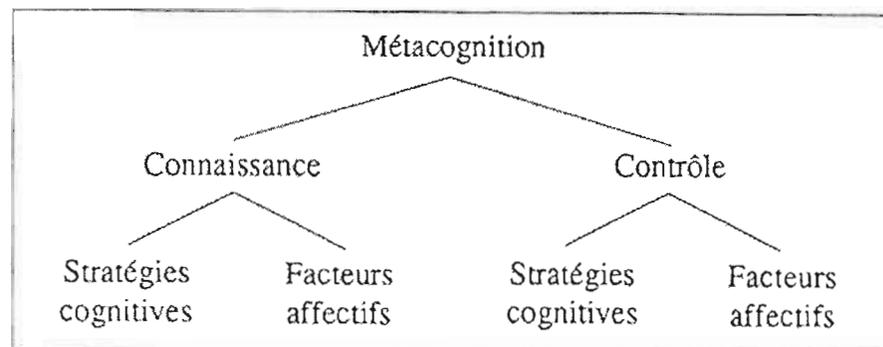


Figure 2.8 Composantes de la métacognition selon Tardif (1997, p. 60)

Tardif (1997) insiste lui aussi sur le fait que la prise de conscience joue un rôle primordial dans le processus métacognitif. Il aurait été intéressant de la voir apparaître dans sa carte sémantique à l'arrière-plan pour démontrer que ses composantes y baignent.

Dans le champ des sciences humaines, la psychologie cognitive étudie les relations qui se tissent entre l'individu apprenant et son environnement. La psychologie cognitive considère la conception de l'apprentissage ou de l'acquisition de connaissances comme un processus actif et constructif (Tardif, 1997). Dans le dictionnaire Legendre (1993, p. 1048) il est écrit, toujours au sens piagétien, « que les fonctions innées et les structures acquises autorisent la conceptualisation du monde dans le constructivisme ». Un autre des présupposés de la psychologie cognitive selon Tardif (1997, p.25) est « qu'un apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation qu'en a l'apprenant et à l'organisation de ses connaissances ». La métacognition découle donc de la psychologie cognitive.

Cette précision quant aux fondements de la psychologie cognitive vient teinter l'orientation théorique selon laquelle la métacognition est étudiée dans le cadre de cette étude, c'est-à-dire en concordance avec la philosophie du processus développemental de l'individu. Chartier et Lautrey (1992, p. 29) stipulent que « la métacognition puise ses origines à des sources multiples en psychologie, et selon la tradition à laquelle on se rattache, les phénomènes étudiés et les cadres conceptuels ne sont pas exactement les mêmes ».

2.2.5 Principales sources théoriques de la métacognition

La métacognition peut donc être étudiée sous plusieurs perspectives. Chartier et Lautrey (1992) rappellent les trois principales sources théoriques du concept de la métacognition. Selon eux, cette dernière peut être abordée selon trois courants : 1) les travaux de Flavell sur la métamémoire ainsi que les recherches de Piaget sur la prise de conscience, 2) les origines sociales du contrôle cognitif selon Vygotsky, Bruner et

les adeptes de la remédiation cognitive tels que Feuerstein par exemple, et 3) les tenants du traitement de l'information.

Comme il n'a jamais été question, dans la présente étude, de décrire d'une manière technique comment l'apprenant traite l'information au niveau métacognitif dans chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel, ce courant est mis de côté. Démontrer l'efficacité d'un système artificiel ne présente aucun intérêt pour notre recherche.

Le choix entre les traditions piagétienne et vygotkienne (socioconstructivisme) a été plus difficile à faire. Il a fallu considérer judicieusement les prémisses à la base des fondements de ces orientations. Bien que, selon ces deux orientations, le processus développemental passe par la construction et qu'elles s'entendent sur le nécessaire conflit cognitif ou la zone proximale de développement, il existe néanmoins des divergences entre elles quant à leurs façons de voir comment s'opère le développement cognitif de l'individu.

Selon Vygotsky, c'est à travers le développement social et la prise en charge du processus cognitif de l'apprenant, soit par un adulte, un expert ou un mentor, que ce dernier peut faire des apprentissages qu'il intégrera plus tard. Pour Piaget, « l'apprenant est entièrement responsable de son apprentissage, de sa pensée, de sa connaissance et de son agir » (Von Glasersfeld, 2004a, p. 13). De plus, ce sont les apprentissages successifs qui amènent l'apprenant à se développer d'une manière autonome, à construire son processus cognitif dans l'action par l'abstraction, à organiser des structures et des schèmes mentaux toujours plus complexes, au sens où il multiplie ses synapses et a la capacité de rappeler à la mémoire plus rapidement, établissant ainsi de plus en plus de liens avec ce qui l'entoure. Du point de vue socioconstructiviste, l'apprenant se développe en société pour faire des

apprentissages qu'il intégrera par la suite d'une manière progressive, alors que le constructivisme stipule que le développement commande les apprentissages successifs. À force d'apprendre à travers un processus interne en constante interaction avec l'environnement extérieur, l'apprenant se développe cognitivement.

Vygotsky et ses successeurs posent les conditions sociales du développement et ils affirment donc que sans la médiation de l'adulte, du mentor ou de l'expert, l'apprenant ne peut rien. Leur vision du développement est d'abord instrumentale ; elle exige des outils de travail tels le langage, la symbolisation, la zone de développement proximale et l'intériorisation. La construction de la cognition et le développement métacognitif s'effectuent à travers une double médiation : l'acquisition sociale et culturelle d'instruments de la pensée par l'entremise d'une médiation d'autrui et l'intériorisation progressive par la suite pour une régulation de la pensée (Chartier et Lautrey, 1992 ; MEQ, 1999). Au contraire, dans sa vision, Piaget énonce que bien que l'environnement influence l'individu dans son apprentissage, en bout de ligne, sa construction est individuelle. Quand il apprend et se développe, l'être humain n'est évidemment pas coupé du monde. C'est l'apprenant seul qui opère le passage d'un schème de pensée à un autre d'ordre supérieur ou la prise de conscience d'un niveau à un autre.

Von Glasersfeld (2004b) précise ce qui différencie à ses yeux ces deux conceptions :

Pour le sujet apprenant, l'expérience est toujours et entièrement subjective. Pourtant, il faut tout de suite souligner que cette subjectivité élémentaire n'empêche aucunement le développement d'une intersubjectivité au cours des interactions appelées sociales. Évidemment pour un constructiviste, cette intersubjectivité ne peut avoir un caractère absolu ou objectif, parce qu'elle n'est que la construction d'un observateur basée sur ses propres observations dans le monde de son expérience individuelle. Cela constitue, à mon avis, la différence la plus marquée entre le constructivisme dit radical et le mouvement récent appelé « constructionnisme social ». (p. 149)

Jonnaert (2004, p. 5) explique qu'à l'instar de Piaget, Von Glasersfeld « aborde les facteurs sociaux à travers les constructions que s'en fait la personne, puisque c'est à travers ces constructions que ces facteurs sociaux seront déterminants pour elle ».

2.2.6 Orientation théorique retenue

Parmi les trois sources théoriques énumérées précédemment, c'est la conception piagétienne qui est retenue en raison de sa contribution au concept de la prise de conscience et de sa conception constructiviste de l'apprentissage dont on sait qu'ils ont un impact majeur sur le développement global de l'être humain. Piaget a jadis observé et étudié les mécanismes de la prise de conscience chez les enfants grâce à des entrevues cliniques en analysant l'explicitation de leur démarche cognitive et métacognitive. La prise de conscience de sa propre manière d'apprendre est au cœur de la métacognition. Pour les chercheurs, la prise de conscience est un fil conducteur qui relie les deux processus impliqués dans la dite recherche. Cette étude s'inscrit donc dans une théorie cognitive issue du constructivisme selon l'éclairage de Piaget, épistémologue, et de Balas (1998) par affiliation, elle-même influencée par la perspective piagétienne de l'apprentissage.

L'apport de Balas (1998) à la connaissance de la métacognition implicite ou explicite en situation d'apprentissage lève une partie du voile sur la mince frontière existant entre la cognition et la métacognition identifiée comme un des éléments de la problématique. Balas stipule que l'apprenant peut faire preuve de métacognition à différents niveaux : pour mieux agir, pour mieux apprendre ou encore pour mieux apprendre à apprendre. Par exemple, l'apprenant peut changer de stratégies face à la tâche pour réussir son intervention, pour apprendre ce qu'il a à apprendre ou pour apprendre à apprendre. De plus, ce changement, cette régulation peut être consciente

ou non consciente. La prise de conscience des buts, des moyens, des résultats, des causes et des conséquences des actes posés ou des apprentissages effectués peuvent s'effectuer durant les trois temps de l'apprentissage, soit avant, pendant ou après celui-ci.

2.2.7 Piaget et sa contribution à la compréhension de la prise de conscience et de la métacognition

Balas (1998, p. 49) avance que Piaget a contribué à faciliter la compréhension de la prise de conscience des démarches d'apprentissage et, par le fait même, celle de la métacognition par la description fine de la construction de l'intelligence, portant ainsi à notre attention la différence entre l'acquisition de connaissances d'une manière empirique et la construction d'outils de connaissance pour se structurer au niveau cognitif. C'est en quelque sorte une partie de l'héritage qu'il a laissé pour l'avancement de la science.

Pour Piaget, deux types d'apprentissage existent où l'apprenant « agit sur le monde et dans le monde ». D'un côté, il agit pour apprendre de façon pré-consciente sans savoir comment il fait pour apprendre et se réguler, alors que de l'autre côté, il est conscient de son développement cognitif. Son agir « cognitif » est conscient du traitement de l'information jusqu'à la régulation de ce traitement grâce à des processus récurrents d'assimilation et d'accommodation pour atteindre progressivement des niveaux d'équilibre relativement stables où il y a instrumentation et construction de nouvelles connaissances d'ordre supérieur (Balas, 1998). Dans cet ordre d'idées, l'acquisition de connaissances est liée à un contenu et fait référence à un apprentissage qui se rapporte aux objets. La construction d'outils cognitifs implique, quant à elle, l'aspect développemental de la personne où il y a une prise de conscience de l'apprendre à apprendre pour évoluer dans le monde. L'objet

d'apprentissage est l'action du sujet sur les objets à saisir, à traiter et à réguler. Il est entendu que lorsque l'apprenant s'observe en train d'apprendre, il est en train d'apprendre quelque chose. Bien que l'objet d'apprentissage soit la démarche d'apprentissage, il y a toujours un contenu à apprendre.

Piaget (1974a, p. 271) définit la prise de conscience comme « un processus de conceptualisation reconstruisant puis dépassant, par sémiotisation et représentation, ce qui était acquis en schèmes d'action ». Il part du principe qu'il existe plusieurs degrés de prise de conscience. Le degré ne doit pas être interprété ici au sens hiérarchique, mais plutôt au sens d'une variation. Il suppose ces différents degrés puisqu'il y a parfois un écart entre ce que le sujet fait et ce qu'il pense avoir fait. Il semble peu probable qu'une intervention réussie sera totalement inconsciente et comme la prise de conscience est un processus de conceptualisation et d'abstraction, celle-ci implique assurément une évolution. Piaget (1974a, p. 271) affirme « que la construction de la connaissance progresse d'une conscience momentanée, c'est-à-dire fugace sans intégration conceptuelle ou représentative, vers une conscience de plus en plus stable et de plus en plus large ».

Balas (1998) attire l'attention sur le fait que Piaget introduit la notion de processus de prise de conscience en terme de passerelle à traverser de l'inconscient cognitif à la conscience, c'est-à-dire de passer d'un état de conscience primaire à un état de conscience réfléchi. Elle caractérise donc ce processus « comme un passage de l'implicite à l'explicite, comme un moment de déséquilibre qui va permettre de passer d'un état à un autre davantage supérieur ». L'apprenant vit une expérience métacognitive souvent en raison d'un conflit cognitif lorsque les régulations automatisées ne sont plus satisfaisantes et qu'il doit alors innover dans ses moyens et procédures pour rétablir l'équilibre.

Balas estime qu'il importe de préciser que l'inconscient cognitif de Piaget n'est pas du domaine de l'inconscient, mais plutôt du domaine de la conscience du premier niveau « irréfléchi » de Sartre (1988) et du sens pré-réfléchi de Vermersch (1991) qui présente trois catégories de connaissances non conscientes mais conscientisables (l'inconscient freudien, le pré-réfléchi et le préconscient). Vygotsky (1985) fait la distinction entre l'inconscient et le non-conscient. Il estime que Piaget fait référence au non-conscient lorsqu'il utilise le terme inconscient alors que c'est plutôt la direction que peut prendre la conscience qui est non consciente et non pas le sujet lui-même.

Pour qu'il n'y ait pas ambiguïté, Balas (1998, p. 37) nomme l'inconscient cognitif de Piaget « la conscience irréfléchie ou pré-réfléchie pour qui est conscience de quelque chose, mais pas de soi, et la conscience réflexive qui réfléchit le premier niveau et qui sera appelée conscience réfléchissante si elle n'est pas positionnelle d'elle-même et conscience réfléchie quand elle le sera ».

- **Trois paliers de connaissances de Piaget**

Pour passer de l'inconscient cognitif à ce qui est porté à la conscience, Piaget stipule qu'il y a trois paliers de connaissance, et que le passage d'un palier à un autre implique un processus d'abstraction différent pour tous ceux qui peuvent aussi être associés à un niveau de conscience différent. Comme le souligne Piaget (1974b, p. 275), ces niveaux d'abstraction font référence à des degrés de métaréflexion et de réflexions sur les réflexions. Voici les trois paliers et leur domaine d'abstraction :

1. l'action matérielle ou mentale sans conceptualisation du domaine de l'abstraction empirique;

2. la conceptualisation des opérations mentales du domaine de l'abstraction réfléchissante appliquée aux observables qui est souvent implicite;
3. l'abstraction réfléchie des opérations sur ces opérations mentales du domaine de l'abstraction consciente du palier précédent.

Balas (1998) rappelle que selon la théorie de Piaget, l'action est indépendante de la prise de conscience. Or, pour agir et réussir, la conceptualisation n'est pas nécessaire. Les états de la prise de conscience de Piaget sont représentés en trois dimensions par Balas (1998) dans la figure 2.9.

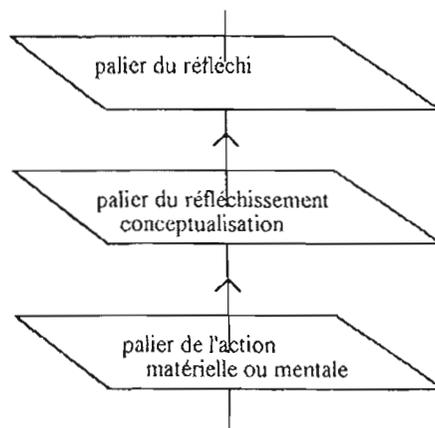


Figure 2.9 Les états de conscience selon Balas (1998, p. 35)

Il y a lieu de remarquer que chaque palier se superpose et correspond à un niveau d'abstraction dans lequel la connaissance évolue des buts de l'action, des résultats et des moyens vers la raison des actions conduites, vers les explications causales pour atteindre ces buts. Dans l'abstraction matérielle et empirique, l'apprenant utilise des

moyens pour réussir tandis qu'aux paliers d'ordre supérieur, il cherche à comprendre et à en dégager les raisons (Piaget, 1974b). Pour Piaget, le caractère explicatif est un indice d'une métaréflexion, c'est-à-dire d'une représentation mentale verbalisée.

À chaque palier, la prise de conscience part des résultats extérieurs à l'action pour ne s'engager qu'ensuite dans l'analyse des moyens employés et enfin dans des coordinations plus générales, c'est-à-dire dans des mécanismes centraux initialement inconscients. Le sujet demeure longtemps inconscient de ses structures cognitives, même s'il les utilise, et n'en fait un thème de réflexion qu'après avoir atteint un niveau d'abstraction réfléchie par laquelle le produit de l'abstraction réfléchissante devient objet de réflexion et de formulation consciente. (p. 234)

Balas (1998) le représente aussi, dans la figure suivante, en identifiant les étapes de l'évolution de la prise de conscience et ses niveaux de conscience. Elle démontre que le premier palier s'emboîte dans le deuxième et ce dernier s'emboîte dans le troisième où le sujet apprenant devient partie intégrante de la prise de conscience.

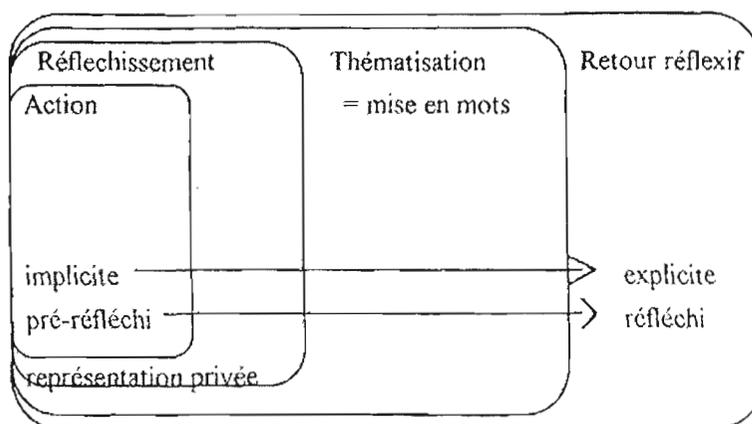


Figure 2.10 Étapes de la prise de conscience: du pré-réfléchi au réfléchi, de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie, de l'implicite à l'explicite selon Balas (1998, p. 36)

Balas (1998), dans le prolongement de la définition de Piaget, précise ce qu'est la prise de conscience.

La prise de conscience est le processus qui fait passer de l'usage ou de l'application implicite des opérations à leur utilisation consciente et à la conceptualisation et que l'abstraction réfléchissante est le fait d'abstraire des propriétés de l'action (p. 48).

Sans approfondir ce qu'est la conscience, Balas (1998) a étudié le processus de la prise de conscience selon Pinard, Piaget, Vygotsky et Edelman. Elle avance que ces chercheurs s'entendent pour dire qu'il existe deux états de conscience : une conscience élémentaire et une conscience réfléchie d'ordre supérieur de ses actes de connaissance. Balas (1998) résume bien l'essence de la description que ces chercheurs font de ces deux états de conscience.

L'un est la conscience momentanée, contact conscient avec le monde dans l'instant, qui permet une connaissance immédiate du monde ; l'autre est la conscience réfléchie, qui permet une nouvelle connaissance du monde par reconstruction mentale. Ce qui est remarquable, c'est que cette reconstruction intègre l'élément particulier du monde qu'est le sujet pensant lui-même. (p. 30)

À l'état primaire, l'apprenant a conscience de ce qui l'entoure sans pour autant être capable de le décrire. Cette prise de conscience implicite peut cependant devenir « objet de réflexion et de description. » Elle devient alors explicite et réfléchie. Le sujet est conscient de ses connaissances, de ses actes et de ses émotions. « Il est conscient d'avoir conscience de son environnement ».

En résumé, la construction de la connaissance passe par la conceptualisation de l'action et évolue vers une réflexivité consciente de haut niveau par l'abstraction réfléchie. Cela exige de l'apprenant la reconstruction des représentations par un

processus de décentration. Les métaconnaissances sur son processus cognitif exigent un changement de niveau de perspective et un détachement par rapport au contenu pour apprendre à apprendre (Chartier et Lautrey, 1992). Cela exige de voir à travers une activité d'apprentissage une autre perspective. Cette forme d'intelligence « intrapersonnelle » a un impact direct sur l'aspect développemental de l'individu au niveau cognitif et métacognitif et, par ricochet, sur sa capacité de s'adapter à son environnement (Gardner, 1996).

Chartier et Lautrey (1992) synthétisent bien la leçon qu'il y a à retirer des recherches de Piaget sur la prise de conscience :

La prise de conscience suppose un processus de généralisation au plan conceptuel. Cette transposition, au plan conceptuel, de la coordination d'actions, se fait par un processus d'abstraction réfléchissante par lequel cette coordination des schèmes d'action est reconstruite au plan de la représentation. La prise de conscience ne peut être considérée comme l'éclairage d'une connaissance prête à l'emploi, sur laquelle il suffirait d'attirer l'attention du sujet. La prise de conscience résulte d'un laborieux processus de reconstruction des représentations, effectué sous la pression des observables et en fonction des capacités ouvertes par la maturation. Il n'y a pas non plus de développement propre à la prise de conscience ; celle-ci n'est que l'aboutissement normal du développement cognitif (p.33).

Piaget (1974b), Berbaum (1991) et Balas (1998) estiment que dans l'acte d'apprendre, la démarche d'apprentissage de la plupart des gens demeure inconsciente. L'absence de réflexion sur l'acte d'apprendre rend difficile ou inhibe leur capacité à conceptualiser et à expliciter leur démarche. Von Glasersfeld (2004b, p.149) arrive à la même constatation. Il avance en effet que l'être se construit le plus souvent inconsciemment, mais il affirme que cette forme d'ignorance n'est pas nécessaire. Si l'apprenant se conscientise à sa manière de faire, c'est-à-dire s'il étudie les opérations au moyen desquelles il constitue son expérience du monde et qu'il a conscience d'effectuer ces opérations, il ne peut que mieux construire le monde. C'est

pourquoi il émet l'hypothèse suivante même s'il est conscient que cette combinaison, cette transformation est un travail dont nous ne sommes habituellement pas conscients, « à savoir que l'expérience est constituée par les sensations et par les abstractions empiriques et réfléchissantes dont nous sommes conscients ».

2.2.8 Balas et sa modélisation de la métacognition implicite et explicite dans l'apprendre à apprendre

Balas (1998) s'intéresse depuis plusieurs années au comment savoir apprendre. Elle affirme, en s'appuyant entre autres sur les résultats de l'étude de Sorel (1991), qui a comparé et évalué différentes méthodes d'éducabilité cognitive, que l'ensemble des méthodes d'aide à l'apprentissage mettent l'accent sur les processus et sur la nécessaire prise de conscience pour aider les étudiants en difficulté. Ses recherches antérieures (1990-1998) l'ont amenée à constater que les gens sont en général plus ou moins conscients et plus ou moins efficaces dans leurs démarches d'apprentissage.

Plus récemment, dans sa thèse qui porte précisément sur la prise de conscience par l'apprenant de sa manière d'apprendre, de la métacognition implicite à la métacognition explicite, Balas (1998) se donne pour objectif de décrire le passage de l'implicite (pré-réfléchi) à l'explicite (réfléchi) et d'analyser les conséquences de ce changement de posture de l'apprenant. Pour ce faire, elle a effectué 14 entretiens d'explicitation, variant de 20 minutes à une heure et demie, auprès de dix apprenants adultes volontaires provenant de différents niveaux de formation. Parmi ces dix apprenants, il y avait des experts, des enseignants, une animatrice, des formateurs, des formateurs de formateurs, un ingénieur, des techniciens en entreprise et des étudiants en formation initiale. Tous les participants étaient cependant en relation avec l'acte d'apprendre. Dans son devis méthodologique, Balas (1998) explique le paradigme qui

sous-tend sa recherche. Elle considère que le processus cognitif de l'apprenant est géré par lui-même. C'est pourquoi elle prend en compte le point de vue du sujet, ses représentations et le sens qu'il accorde à ses expériences. La conduite adoptée pour ses entretiens d'explicitation l'a amenée à :

Questionner l'interviewé et à veiller à la qualité de l'évocation et à repérer les étapes manquantes, les incohérences, les contradictions, que la logique de l'action révèle, pour les souligner de façon que l'interviewé puisse compléter, rectifier, clarifier les informations fournies. C'est un peu la même démarche que l'étape de la reconstitution d'une enquête policière, qui permet de reconstruire le déroulement d'une action en repérant les moments flous ou incohérents dans une déposition (Balas, 1998, p. 85).

Il y a lieu de préciser que lors des entretiens, Balas a eu une interaction soutenue, au sens où Vermersh (2004) l'entend, avec quatre personnes interviewées qui avaient accepté de lui accorder un entretien supplémentaire. Ainsi, Balas a été en mesure de voir ce qu'un des sujets avait fait entre temps avec les prises de conscience effectuées lors du premier entretien. Cette décision a été prise dans un but de remédiation provoquée par la prise de conscience du sujet sur sa manière d'apprendre. La seconde entrevue a permis à Balas de connaître ce qui avait permis cette prise de conscience. Dans les deux autres cas, parce que les sujets ont raconté qu'ils avaient déjà eu à réfléchir sur leur manière d'apprendre, un second entretien a été sollicité dans le but d'approfondir cette thématique.

En plus d'aider Balas à recueillir de l'information pointue sur l'action d'apprendre par les personnes interviewées, cette technique visait aussi à aider une personne interviewée à s'auto-former en apprenant à mettre des mots sur son expérience, à prendre conscience du «je» et à favoriser le passage de l'implicite à l'explicite par rapport à sa manière d'apprendre et de faire. La participation active de Balas aux entretiens lui a permis de saisir les significations données par les étudiants.

Cependant, son étude présente quelques limites qu'il importe de souligner. Pour éviter la dérive instrumentale et assurer une meilleure fidélité, il aurait été intéressant d'assister à une triangulation ou à une combinaison de techniques pour recueillir des données encore plus riches, afin d'obtenir une meilleure compréhension et une meilleure interprétation du phénomène de la prise de conscience et ce, sous des angles différents (Mucchielli, 1996). Or, Balas n'a utilisé qu'une seule technique de recueil des données. De plus, le fait d'avoir effectué un seul entretien auprès de sept apprenants interviewés permet difficilement de voir les recoupements et le passage de l'implicite à l'explicite en terme d'évolution du phénomène à l'étude. Il faut toutefois ajouter que Balas a comblé cette limite en interviewant quatre candidats à plus d'une reprise.

Avant de présenter plus en détails les aspects du cadre théorique de Balas (1998) qui présente un intérêt particulier pour mieux saisir le sujet de la présente étude, il importe de présenter la synthèse des résultats auxquels elle est parvenue en ce qui concerne la prise de conscience de la manière d'apprendre.

Il ressort de l'analyse des entretiens effectués par Balas (1998, p. 303-310) qu'effectivement, les participants à l'étude « gèrent souvent leurs apprentissages de manière implicite puisqu'ils ont essentiellement appris à apprendre de façon pré-réfléchie ». Les données recueillies démontrent cependant que leur métacognition se situe à trois niveaux, à savoir en acte, dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre, et que leurs prises de conscience sont de l'ordre du pré-réfléchi, du pré-conscient et du conscient. Les métaconnaissances des participants, pas toujours rationnelles, portent sur eux-mêmes, sur la tâche, sur les stratégies et sur les moyens déployés pour apprendre, mais rarement sur autrui et sur leur manière d'apprendre. Balas a relevé quatre étapes pour passer de l'implicite à l'explicite dans la manière d'apprendre : le réfléchissement (représentation privée, codée et sensorielle), la

thématisation (explicitation de l'action), la réflexion (vécu conceptualisé comme objet de réflexion) et les expériences métacognitives (situation impliquant un changement où l'attention de l'apprenant change d'objet). Les trois premières étapes sont nécessaires pour qu'il y ait construction d'un savoir expérientiel. La conceptualisation de la démarche d'apprentissage de Piaget implique le « soi agissant dans le monde », alors que l'expérience métacognitive exige en plus du « soi agissant », la conscience du « je » conscient.

Au terme de sa recherche, Balas conclut que deux conditions sont nécessaires à la prise de conscience de sa propre manière d'apprendre. La première est le conflit cognitif, une difficulté qui amène l'apprenant à décentrer son attention du contenu pour s'attarder à la démarche. Il semble que la deuxième condition soit la médiation d'un collègue, enseignant, professeur ou mentor qui aide l'apprenant à mettre des mots sur son action pré-réfléchie ou non consciente. Balas a aussi constaté qu'il y a des freins à la prise de conscience tels que des opérations implicites, des croyances, les efforts que cela exige et la procrastination, par exemple. Le transfert est très difficile à ce niveau. Balas recommande l'éducabilité au savoir métacognitif, mais cela implique la formation des formateurs et l'utilisation de stratégies métacognitives et d'outils tels que des grilles d'analyse et des modèles de référence. Selon Balas, l'entraînement du « savoir apprendre » devrait provoquer l'autonomie métacognitive des apprenants. Balas estime que l'expérience est un moyen essentiel pour apprendre à apprendre.

Eu égard aux conclusions de Balas, il est intéressant de tisser des liens entre les conclusions d'ordre pédagogique qu'elle propose et les conditions d'enseignement-apprentissage qui prévalent à l'ENPQ. Le tableau 2.3 les met donc en relation pour démontrer que les facilitations qu'elle recommande sont présentes au sein du

programme de formation initiale en patrouille gendarmerie (PFIPG), du moins lorsque la collecte de données a eu lieu.

Balas (1998) affirme que pour favoriser davantage la prise de conscience de sa manière d'apprendre et l'autonomie chez un apprenant, les conditions et les exigences identifiées précédemment devraient être mises en place. Puisque l'ensemble de ces recommandations fait déjà partie du programme, à l'exception de l'éducabilité métacognitive offerte aux formateurs seulement, il est permis de penser que cette dernière pourrait venir faciliter chez les aspirants la gestion efficace et explicite de leur démarche d'apprentissage et la construction des connaissances d'ordre supérieur à ce niveau.

Balas (1998) dit avoir trouvé dans les domaines de la psychologie et de la psychologie cognitive un cadre théorique pertinent. Ses référentiels de base pour analyser l'apprendre à apprendre sont le modèle systémique de l'apprendre de Berbaum (1991), les quatre niveaux d'apprentissage de Bateson (1977), la définition conceptuelle de Noël (1991) et Melot (1991), le processus de la métacognition selon Pinard (1989) et le modèle de Piaget (1974) sur la prise de conscience dont la structure même du système apprendre touche les domaines cognitif, affectif et conatif. L'influence de ces auteurs l'a amenée à construire un modèle théorique de la métacognition implicite et explicite dans l'apprendre à apprendre. Une partie de son cadre théorique est donc proposé au lecteur pour l'éclairage qu'il fait rejaillir sur la problématique et ce, en raison de l'interaction qui est faite entre la métacognition, la prise de conscience et le processus d'apprentissage au sens large. Ainsi, le modèle systémique de l'apprendre de Berbaum (1991), les niveaux d'apprentissage de Bateson (1977) ainsi que la modélisation de la métacognition implicite et explicite de Balas (1998) se situent dans le prolongement de la théorie piagétienne de la prise de conscience. Ils seront présentés tour à tour.

Tableau 2.3

Comparatif des conclusions de l'étude de Balas (1998) sur la prise de conscience de sa manière d'apprendre et les conditions d'enseignement-apprentissage qui prévalent à l'ENPQ

CONCLUSION DE L'ÉTUDE DE BALAS (1998)	CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU SEIN DU PFIG À L'ENPQ
L'expérience est un moyen essentiel pour apprendre à apprendre.	La stratégie d'apprentissage expérientiel est utilisée systématiquement.
Le conflit cognitif est nécessaire.	L'aspirant est placé en conflit cognitif plusieurs fois par jour lors des simulations (à l'étape de l'expérience concrète et lors de l'expérimentation active) et par le questionnement des instructeurs.
La médiation d'un mentor est une condition aidante.	Tout au long du programme, l'aspirant est accompagné et coaché par des instructeurs et des tuteurs pour les matières plus techniques. Il reçoit beaucoup de feedback constructif. Cette relation de médiation cognitive est centrée sur la communication : briefing du matin, débriefing de fin de journée, rétroaction collective, périodes de coaching individualisé, etc.
L'éducabilité métacognitive visant l'autonomie est recommandée.	La métacognition est considérée à ce jour comme un moyen permettant d'aider l'aspirant à développer des compétences rapidement et comme un outil de résolution de problèmes complexes et non comme une finalité en soi. Aucune compétence transversale figurant dans le curriculum n'est libellée à cet effet.
La formation des formateurs à l'éducabilité métacognitive	Un programme de formation des formateurs est en place. Les formateurs sont formés, sur leur temps de travail, aux concepts et aux processus de l'apprentissage expérientiel et de la métacognition Ils sont invités à intégrer dans leur pratique et à raffiner leur enseignement en ce sens. Le personnel enseignant est accompagné dans leur démarche d'apprentissage par des conseillers pédagogiques.
L'utilisation d'outils et de grilles d'analyse favorise la réflexion de nature métacognitive	L'aspirant est convié quotidiennement à réfléchir et à analyser les expériences vécues lors de ses interventions. Pour ce faire, des outils pédagogiques favorisent la prise de conscience et le transfert au niveau cognitif et métacognitif : des modèles de référence opératoires (MRO), un rapport de progression des apprentissages au quotidien, des bilans à effectuer, le briefing du matin, le débriefing de fin de journée, les rétroactions personnelles et collectives, les périodes de coaching individualisé.

- **Le modèle de l'apprendre de Berbaum**

Le modèle de Berbaum (1991), schématise le « comment se déroule l'apprentissage ». Ce modèle comprend un ensemble d'éléments en interaction dynamique et constante : l'objet d'apprentissage, le sujet apprenant, les situations circonstancielles, temporelles et spatiales, l'environnement d'apprentissage qui peut être social, familial, culturel, institutionnel, la finalité de l'apprentissage et la nécessaire prise de distance vis-à-vis l'apprentissage. Il va sans dire que l'environnement d'apprentissage peut bien entendu être aussi expérientiel et simulé. Et il y a aussi lieu de voir la dynamique que prennent les savoirs métacognitifs lorsque l'apprenant apprend par l'expérience dans un milieu virtuel.

Balas (1998), empruntant à Berbaum (1991), retient que lorsqu'un apprenant est interrogé à propos de son apprentissage, il parle naturellement de son agir, puis ensuite de ce qu'il a fait pour apprendre et être en mesure de le refaire. Il y a donc « conceptualisation de l'action dans l'acte d'apprendre ». Le fait de s'aider à développer sa propre capacité d'apprendre consiste, toujours pour Berbaum (1991), d'abord et avant tout à prendre conscience de sa manière d'apprendre, à avoir confiance en soi et en autrui, à trouver de l'intérêt pour la tâche, à dénicher la démarche permettant de se construire une représentation de l'objet et à se donner les moyens d'action pour y arriver. En contraste avec l'apprendre, l'acte d'apprendre à apprendre implique « la conceptualisation de l'action d'apprendre ». L'apprentissage durable implique un changement et la construction de nouveaux comportements relativement stables. Balas (1998) synthétise ce qui se passe en même temps que l'individu apprend :

En même temps que l'individu apprend, il se construit des outils cognitifs. L'apprentissage ne favorise pas seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi la construction de nouveaux moyens pour

apprendre. Cependant cet apprentissage à apprendre demeure la plupart du temps implicite. Le rendre explicite ne peut se faire que par la prise de conscience de ses propres démarches pour apprendre. (p. 28)

Dans son modèle de l'apprendre, Berbaum insiste sur l'importance de prendre du recul par rapport à sa démarche d'apprentissage. En fait, « il place la prise de conscience de sa manière de faire et la connaissance des autres alternatives à la case départ » d'une démarche d'apprentissage efficace et efficiente (Balas, 1998). Cette distance nécessaire est au cœur de l'acte d'apprendre quel que soit l'apprentissage réalisé. « Apprendre, c'est agir et tirer des leçons de cette action pour s'améliorer progressivement » (Berbaum, 1991, p. 65).

Lorsque l'apprenant remplit toutes les fonctions énumérées dans l'apprentissage de Berbaum, Balas (1998) se demande « ce qu'il sait de ce qu'il fait quand il le fait et ce qu'il connaît, de manière explicite, de sa démarche d'apprentissage » (p. 21). Elle se demande également si les savoirs métacognitifs développés dans un contexte particulier peuvent se transférer à d'autres situations d'apprentissage. « Y a-t-il des conditions plus favorables que d'autres à l'acquisition et aux transferts de ces métaconnaissances ? » (p. 24)

- **Les quatre niveaux d'apprentissage de Bateson**

Pour répondre à la question liée au transfert des savoirs métacognitifs, Balas (1998) se réfère aux quatre niveaux d'apprentissage de Bateson (1977) : les niveaux 0, I, II et III.

Au niveau 0, Bateson explique que l'apprentissage est simple et fixe, et le comportement de l'apprenant se traduit par des réflexes qui ne changent pas. Au niveau I, l'apprenant répond à un stimulus. Il est conditionné au sens pavlovien du

terme. Au niveau II, l'apprenant apprend en contexte ou dans l'action par la répétition et non par la compréhension de ce qui est fait. Par exemple, il apprend à réussir un exercice pour pouvoir le refaire ou à force de le faire. Balas (1998) ajoute, qu'à ce niveau, l'apprenant peut apporter des changements dans ses conduites cognitives. Il y a accroissement de son répertoire de connaissances et de stratégies sans pour autant y avoir systématiquement une prise de conscience de son processus cognitif. L'apprenant est capable de transférer son apprentissage dans des situations semblables ou dans d'autres contextes. Le comportement de l'apprenant se traduit par une réponse apprise.

Pour Balas (1998) ce type d'apprentissage de niveau II est du même ordre que la conscience réfléchissante de Piaget puisque l'apprenant apprend, généralise, intègre et transfère sans être en mesure de dire comment il le fait. Elle précise qu'il s'agit d'un apprendre à apprendre en acte par entraînement. Le produit de l'apprentissage est ici plus souvent qu'autrement implicite ou non conscient.

Le troisième niveau (le niveau III) est celui de l'apprentissage métacognitif que Balas (1998) nomme « l'apprendre à apprendre consciemment par la réflexion ». L'apprenant est conscient de sa démarche d'apprentissage. Il apprend comment faire pour apprendre à le faire et ce, dans le but de savoir apprendre. Selon Balas, c'est ce qu'entend Piaget lorsqu'il parle de la conscience réfléchie. À ce niveau, l'apprenant réorganise en profondeur ses processus cognitifs et métacognitifs grâce à la prise de conscience. À ce niveau, l'apprenant a une compréhension claire et juste de comment il apprend et de comment il a appris à apprendre en acte. Si le transfert d'un apprentissage métacognitif est possible, il se situe à ce niveau. Selon Balas (1998, p. 27), « l'apprentissage de type III consiste à acquérir des savoirs à propos de sa propre démarche d'apprentissage, acquisitions dont on espère qu'elles permettent le

contrôle et la régulation de l'apprentissage ». Bateson (1977) réitère le fait que cet apprentissage est peu fréquent chez l'être humain.

Il est intéressant de mettre en parallèle ce troisième niveau d'apprentissage de Bateson avec le troisième niveau de conceptualisation de la pensée postformelle au sens développemental piagétien de Baffrey-Dumont (2000). À ce niveau, il y a conceptualisation de la pensée formelle, et le jugement porté est d'ordre réflexif. Toujours selon Baffrey-Dumont (2000), au premier niveau, il est pré-réflexif et, au deuxième, il est quasi-réflexif.

Balas (1998, p. 26) rappelle l'analogie que font Marc et Picard (1984) concernant la métacognition explicite : «Ce processus exige une gymnastique mentale particulière puisqu'il s'agit, d'une certaine façon, d'être à la fenêtre et de se regarder passer dans la rue ». Celle-ci est intéressante et démontre que cela exige un recul, une manière de s'observer selon une autre perspective qui implique un changement de niveau.

Balas (1998) présente le quatrième niveau d'apprentissage qui consisterait à comprendre comment la personne a acquis ce savoir apprendre dans le but de savoir apprendre à apprendre. Elle se demande s'il n'y avait pas lieu de parler de supramétacognition à un tel niveau. Dans le même esprit que Bateson et que Piaget, elle avance que l'apprentissage est un processus développemental et non une accumulation de connaissances. Il y a une gradation et une progression dans les niveaux d'apprentissage qui recouvrent différents degrés de prise de conscience impliquant un changement de processus englobant chaque fois le précédent. En fait, cette prise de conscience peut être portée sur l'acte, sur le réfléchissement, c'est-à-dire sur la réalité représentée. En fait, dès qu'il y a capacité d'explicitation cette représentation, elle est dite réfléchie.

Balas (1998, p. 11) déplore cependant que « la prise de conscience de l'apprendre à apprendre soit encore si peu développée en théorie ». Son apport théorique vient combler cette lacune. Dans la figure suivante, Balas (1998) met en relation les trois paliers de la connaissance de Piaget (agir, apprendre et apprendre à apprendre) pour mieux comprendre les relations entre les différentes activités mises en œuvre par l'être humain pour apprendre. Sa modélisation présente les deux axes de la prise de conscience dans l'apprendre à apprendre. Pour nous aider à faire la différence entre le contenu et la prise de conscience, elle illustre ces deux axes avec une analogie relative à la confection d'une pâte à tarte.

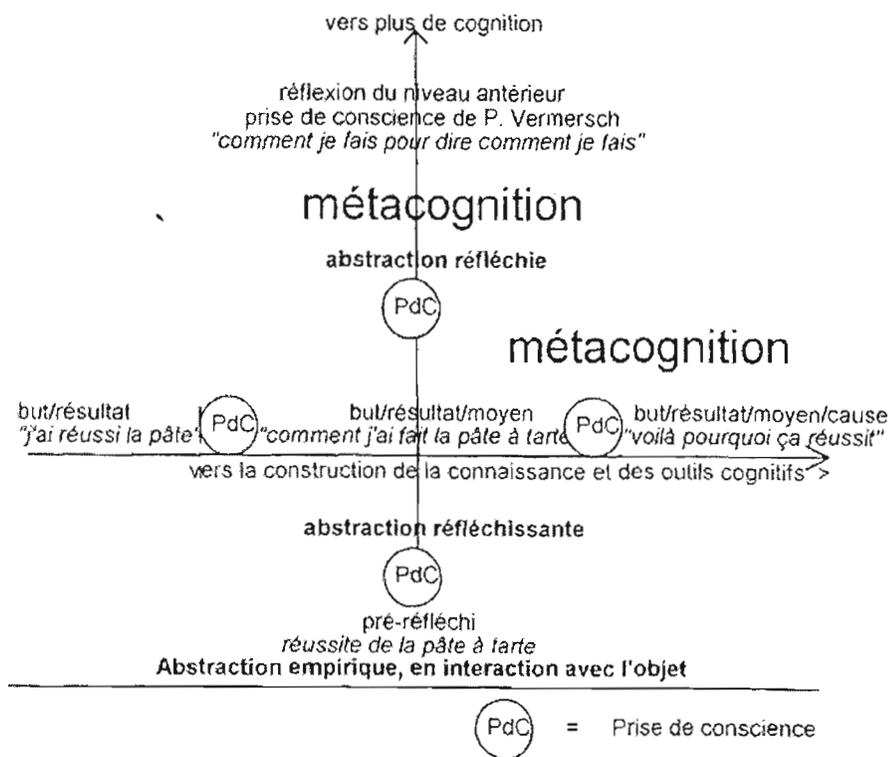


Figure 2.11 Les deux axes de la prise de conscience selon Balas (1998, p. 52)

Balas (1998, p. 49-51) explique que son modèle est composé de deux axes. Sur l'axe horizontal, la prise de conscience évolue pour la construction de la connaissance et d'outils cognitifs toujours plus raffinés selon la loi de la périphérie vers le centre. Cette évolution s'explique par le fait que la personne peut mettre en relation les buts et les résultats de son action (savoir ou savoir-faire). Elle peut progresser et avoir la capacité d'explicitier les buts, les résultats et les moyens pris pour atteindre ses buts (savoir comment faire pour savoir ou savoir-faire). Finalement, elle peut se construire davantage et devenir habilitée à mettre en relation les buts et les résultats, les moyens, les causes et les conséquences en les justifiant (savoir pourquoi il faut procéder de cette façon pour savoir ou savoir faire). La prise de conscience évolue aussi selon la loi du primat positif sur le négatif de Piaget, ce qui signifie « prendre conscience de ce qui est présent avant de prendre conscience de ce qui manque ». Sur l'axe vertical, la prise de conscience (la métacognition) évolue d'une métacognition implicite à une métacognition explicite, c'est-à-dire d'une abstraction empirique pré-réfléchie, à une abstraction réfléchissante de la cognition vers une abstraction réfléchie de cette conceptualisation réfléchissante. La prise de conscience passe d'un savoir cognitif (comment je fais pour apprendre et pourquoi) à un savoir métacognitif (comment je m'y prends et pourquoi, pour savoir comment je fais pour apprendre) vers la cognition de la cognition où le sujet devient partie intégrante de la prise de conscience. À la jonction des deux axes, l'apprenant est en mesure d'explicitier les moyens de l'action et il est présent dans sa prise de conscience. La jonction se caractérise par la prise de conscience du « Je ».

Balas (1998) récapitule l'essentiel à prendre en considération. La prise de conscience s'élabore par abstractions successives et passe par différents paliers (réfléchissement, thématization, réflexion), en mobilisant les paliers de construction de connaissances, les domaines d'abstraction associés à différents niveaux de prise de conscience. Balas propose donc un modèle qui met en interaction l'apprentissage, la métacognition et la

prise de conscience. Elle stipule que prendre conscience de son processus d'apprentissage « consiste à passer de l'implicite à l'explicite dans différentes activités telles que agir, apprendre et apprendre à apprendre ».

Balas (1998) définit ces trois types d'activités en prenant soin d'expliquer « que la métacognition en acte consiste à réguler l'activité de manière pré-réfléchie alors que la métacognition réfléchie consiste à la réguler en portant attention à ses activités physiques ou mentales de contrôle et de régulation ». Ainsi, précise-t-elle :

- Agir se distingue d'apprendre puisque l'apprenant a pour but d'atteindre un résultat immédiat sans intention de savoir l'atteindre une nouvelle fois ultérieurement.
- Apprendre, c'est s'adapter au monde par l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir être. Dans cette activité, l'intention de savoir le refaire est présente.
- Apprendre à apprendre consiste à acquérir des connaissances, du savoir-faire et du savoir être pour pratiquer l'activité « apprendre » pour mieux apprendre ultérieurement. (p. 67-68)

Balas (1998) explique, à travers son modèle, que la prise de conscience peut porter sur ces trois activités et que, dans chaque activité, les prises de conscience peuvent expliciter les buts ou objectifs de l'action, les résultats de l'action, les moyens ou actions mis en œuvre pour atteindre le but, les causes et les justifications des moyens mis en œuvre pour chaque palier. La figure 2.11 montre qu'au niveau de l'agir, le domaine d'abstraction est empirique et la construction de connaissance est en acte. Dans cette activité de la « réussite de la pâte à tarte », la conscience du sujet est attentive au monde sans porter attention à elle-même. Dans l'activité de comment j'ai appris à « faire la pâte à tarte », action et compréhension sont présentes dans le but d'en refaire. L'abstraction est réfléchissante et la conscience du sujet est attentive aux interactions sujet/objet. Il y a une représentation mentale de l'action matérielle et dans l'activité du « comment je fais pour dire comment je fais ma pâte à tarte ». À ce

niveau d'abstraction supérieur qui est dit réfléchi, il y a apprentissage pour se préparer à réapprendre. Il y a conceptualisation pour se comprendre soi-même et la conscience du sujet est attentive à elle-même et à sa propre activité d'apprentissage. Les opérations mentales portent sur celles du palier précédent.

Balas ajoute qu'en dépit des différents paradigmes liés aux différentes conceptions de l'apprentissage telles que celles de Pavlov, Skinner, Piaget ou Vygotsky, les apprentissages peuvent être : latents, incidents et explicites ou intentionnels. Lors d'un apprentissage latent, l'apprenant apprend sans le vouloir (par exemple par la répétition ou à force de l'entendre). Lors de l'apprentissage incident, il apprend sans en être conscient tandis que lorsqu'il y a apprentissage explicite, l'apprenant est conscient d'apprendre et veut apprendre.

En dehors des enseignements scolaires, de la formation continue ou des apprentissages choisis et voulus par les sujets eux-mêmes, les situations de la vie les conduisent à élaborer de nouveaux comportements sans qu'ils en aient véritablement l'intention ni la conscience d'apprendre (Balas, 1998, p. 15).

Le cadre théorique de Balas est très éclairant et épouse bien le contexte de la formation expérientielle dans lequel se déroule cette recherche. Sa synthèse justifie la réalisation d'une étude de la métacognition dans sa globalité relativement à ce que l'aspirant policier sait de son processus d'apprentissage expérientiel, ce qu'il fait avec ce qu'il sait et à quel niveau se situent ses prises de conscience. Cette manière particulière d'apprendre implique l'action concrète et active ainsi que la conceptualisation et l'abstraction où la prise de conscience joue un rôle primordial. Les quatre étapes de Kolb (1984) se jumellent bien avec les niveaux d'abstraction piagétien identifiés par Balas en ce qui a trait à la prise de conscience métacognitive. Il y a une proximité des concepts et des processus susceptible de nous permettre de voir la dynamique de l'une dans l'autre et de pouvoir éventuellement décrire le

passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite. Il semble que la prise de conscience soit un fil conducteur reliant solidement les deux processus à l'étude.

2.3. Alliance entre la métacognition et l'apprentissage expérientiel

Cette troisième partie du cadre de référence a pour but de présenter les investigations de plusieurs chercheurs qui ont marié les deux concepts à l'étude en vue de faire l'état des connaissances sur la problématique. Il est donc ici question de faire ressortir les études qui apportent un éclairage, de présenter leurs résultats ainsi que les limites méthodologiques relevées. Bref, il s'agit de faire le constat de ce qui est connu et de ce qui reste encore à découvrir en vue de proposer une solution théorique au problème et de vérifier sa viabilité sur le terrain.

Lors de la recension des écrits, une quinzaine d'études empiriques ont été repérées dans la période allant de 1971 à 2005. De ce nombre, seulement deux thèses et deux études traitent de la métacognition en lien avec l'apprentissage expérientiel. Pour cette raison, la recension a dû être élargie à deux autres courants de recherche qui prennent en compte certains aspects métacognitifs au sein de l'apprentissage expérientiel. Il y a lieu de rappeler que pour Pallascio et Lafortune (2000), les composantes de la pensée réflexive s'articuleraient en conjuguant la pensée critique et créatrice, des compétences argumentatives et des habiletés métacognitives. Les onze autres études repérées sont donc issues du courant de la pensée réflexive ou du courant de la pensée critique. Il faut reconnaître que leurs résultats en tant que processus et produits demeurent très parcellaires en quantité comme en qualité. Cela ne fait qu'ajouter à la pertinence de mener une recherche visant à améliorer la compréhension des intrants et des extrants liés aux deux processus en cause.

Les quatre études qui portent spécifiquement sur la métacognition et sur l'apprentissage expérientiel seront décrites et discutées plus en détails dans la section suivante. Les onze autres articles recensés seront présentés et résumés au point 2.3.2

2.3.1 Études empiriques qui portent spécifiquement sur la métacognition et sur l'apprentissage expérientiel

Les deux thèses recensées proviennent de l'université Laval, au Québec. Elles ont en commun le même domaine d'investigation, à savoir l'analyse du jugement métacognitif en résolution de problèmes selon l'aspect cognitivo-affectif. C'est pourquoi la discussion des forces et des limites de ces deux thèses se fera dans un seul temps. L'étude qualitative d'Alaoui (1998) traite de la métacognition et de la construction de la connaissance chez cinq élèves, de la sixième année au primaire, en difficulté d'apprentissage en lecture. Celle de Bezerra De Brito (2001) se veut mixte au niveau méthodologique. Elle porte aussi sur l'analyse du jugement métacognitif, mais cette fois en résolution de problèmes mathématiques. La finalité de son étude est de décrire et d'analyser les comportements cognitifs de 166 élèves de la septième année du primaire issus de trois écoles au Brésil. Pour l'apprentissage expérientiel, ces deux thèses ont comme cadre de référence celui proposé par Côté et al. 1990; Côté, 1998) qui s'est lui-même inspiré de la taxonomie de Steinaker et Bell (1979). Les cinq étapes de cette taxonomie de l'apprentissage expérientiel (l'ouverture, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination) considèrent le degré d'implication de la personne apprenante dans son processus d'apprentissage, en passant par ses dispositions face à l'apprentissage, ses prises de conscience, la réalisation de sa tâche et le contenu de ses discussions avec autrui au sujet de son expérience.

L'étude de Chevrier et Charbonneau (2000) porte, quant à elle, sur le savoir apprendre expérientiel de deux jeunes étudiantes en éducation âgées de 20 et 22 ans en situation d'apprentissage du traitement de texte. L'article de Hill et Houghton (2001) traite, quant à lui, de la restructuration d'un module visant le développement de compétences dans le programme de « Business » et comptabilité à l'Université de Central Lancashire. Le module en question est basé sur l'apprentissage expérientiel, la métacognition et la prise en compte de l'aspect affectif dans l'apprentissage. Le point de vue et les commentaires de 109 étudiants ayant suivi ce module ont été recueillis par questionnaire et traités statistiquement. Bien que quantitative, la recherche de Hill et Houghton (2001) se rapproche le plus de la présente étude par son contexte et le cadre de référence choisi. Ces quatre études sont présentées dans ce qui suit.

- **L'étude d'Alaoui (1998)**

La thèse d'Alaoui (1998) traite de la métacognition et de la construction de la connaissance chez les élèves en difficulté d'apprentissage en lecture. Cette étude exploratoire vise à décrire le jugement métacognitif avant, pendant et après la résolution de tâches choisies en lecture en fonction de trois niveaux de difficulté, et à tenter de comprendre les difficultés d'apprentissage de cinq élèves de sixième année du primaire. Le chercheur s'est attardé aux aspects cognitivo-affectifs associés à l'activité de résolution de trois problèmes, en se basant sur un cadre théorique lié à la psychologie cognitive. L'auteur tente de trouver des réponses à deux questions de recherche : (1) quelles sont les manifestations de leur disposition, de leur ouverture lorsque les élèves entrent en contact avec l'objet d'apprentissage et (2) quelles stratégies de gestion métacognitive (l'anticipation, le contrôle, la gestion et la régulation) utilisent-ils avant, pendant et après avoir effectué des tâches en lecture choisies en fonction de trois niveaux de difficulté? La méthodologie est de nature

qualitative. Pour colliger les données, le questionnement, la réflexion parlée et la comparaison des démarches des élèves ont été utilisés selon une approche clinique. La hiérarchisation des questions posées a été choisie en fonction des quatre premières étapes de la taxonomie du processus d'apprentissage expérientiel de Côté et al. (1990) puisqu'elles correspondent aux étapes de raisonnement. Les résultats de cette étude démontrent qu'il existe une relation cohérente entre la réussite de la tâche et une démarche pertinente (le contrôle et l'anticipation contribuent grandement à la qualité de la démarche) et entre l'échec de la tâche et l'utilisation d'une démarche non pertinente. Cependant, en ce qui concerne les dispositions des sujets, il appert qu'il y a une relation cohérente (dispositions pertinentes (avant) et réussite de la tâche ou dispositions non pertinentes et tâche râtée) dans huit cas sur 15. Pour les sept autres cas, une relation non cohérente est constatée, c'est-à-dire une disposition pertinente et une tâche râtée ou une disposition non pertinente et une tâche réussie. Les cinq sujets ont utilisé de façon efficace ou non efficace les quatre stratégies métacognitives avant, pendant et après les tâches proposées. L'auteur conclut en affirmant que le jugement métacognitif peut très bien servir à poser un diagnostic dans une approche pédagogique et à remédier aux difficultés d'apprentissage.

- **L'étude de Bezerra De Brito (2001)**

L'étude de Bezerra De Brito (2001) porte sur l'analyse du jugement métacognitif, mais cette fois en résolution de problèmes mathématiques. Le cadre d'analyse de la résolution de problèmes est fondé sur la taxonomie d'apprentissage expérientiel développée par Côté (1998). La recherche met en relation le jugement métacognitif et les deux premières étapes d'ouverture et de participation de l'apprentissage expérientiel. La finalité de l'étude était de décrire et d'analyser les comportements cognitifs de 166 élèves de la septième année du primaire issus de trois écoles brésiliennes. La méthodologie de recherche utilisée est mixte (quantitative et

qualitative). Les instruments de collecte de données utilisés se révèlent être deux questionnaires (un pour recueillir les processus métacognitifs reliés à trois problèmes mathématiques et l'autre pour recueillir les conceptions de l'apprentissage) et 24 entrevues auprès de sujets choisis aléatoirement. Les entrevues visaient à connaître les explications verbales des apprenants liées à la métacognition et l'attribution causale des résultats des problèmes mathématiques proposés.

Bien que Bezerra De Brito (2001) ait observé certaines difficultés chez la plupart des élèves au niveau de leur processus cognitif et de leur performance dans la résolution des trois problèmes posés, elle avance que la métacognition est apparue comme la variable prédictive la plus importante de la réussite des tâches mathématiques. Les résultats de la recherche permettent d'avancer qu'il existe une relation positive et progressive entre les processus métacognitifs dans la résolution des trois problèmes. Les élèves qui réussissent le mieux utilisent davantage de processus métacognitifs et ont une conception de l'apprentissage plus évoluée que les élèves plus faibles.

Il est à noter que le jugement métacognitif fait référence à une seule des composantes de la métacognition : la régulation du processus cognitif. Or, il ne représente pas le concept de la métacognition dans sa globalité, pas plus que toutes les étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Il est rare que la résolution de problèmes par écrit soit considérée comme un apprentissage expérientiel, pas au sens de Kolb du moins. Dans la littérature, il est plus souvent question de cadres théoriques ou de conceptions portant sur l'affectivité en mathématiques, qui prend en compte « les prédispositions, les attitudes, les réactions, les croyances attributionnelles de contrôle et les préjugés qui incitent à une manière d'être ou d'agir » (Legendre, 1993; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000, p. 187)

Or, ces deux thèses sont davantage significatives et éclairantes pour le cadre théorique qu'elles proposent en regard de la métacognition (Piaget; Vygotsky; Noël, 1991; Romainville, 1993) et de l'apprentissage expérientiel (Côté, 1998) que pour les résultats obtenus, souvent parcellaires, relativement aux deux processus à l'étude. Il est donc difficile de faire des comparaisons ou d'établir des parallèles avec l'objet de la présente étude qui porte sur l'étude de la métacognition dans sa globalité dans chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel vécu en boucle récurrente dans un milieu virtuel chez de jeunes apprenants adultes. Ce qui fait l'originalité de la présente recherche chez l'adulte.

Qui plus est, ces deux thèses s'éloignent du contexte de la présente étude pour trois raisons : (1) les participants à l'étude sont des élèves du primaire qui ne sont pas rendus au même stade de développement que l'adulte; (2) les champs disciplinaires impliqués en lecture et la résolution de problèmes mathématiques présentent peu d'intérêt pour notre recherche et (3) les participants avaient à faire face à une tâche intellectuelle de courte durée et non à un agir professionnel qui mobilise tous les aspects de l'être humain durant quinze semaines, comme dans le cas qui nous occupe. Le tableau suivant présente certaines forces et certaines limites des thèses d'Alaoui (1998) et de Bezerra De Brito (2001) au regard de nos propres préoccupations de recherche.

Tableau 2.4

**Certaines forces et certaines limites des thèses d'Alaoui (1998) et
de Bezerra De Brito (2001)**

FORCES DE L'ÉTUDE D'ALAOUI	FORCES DE L'ÉTUDE DE BEZERRA DE BRITO
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation : utilisation de trois instruments. • Cadre théorique éclairant sur la métacognition et la prise de conscience. 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation : utilisation de trois instruments. • Cadre théorique éclairant sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel. • Présentation d'un tableau mettant en relation la taxonomie de l'apprentissage expérientiel de Côté (1998) avec le jugement métacognitif, les principes d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. • Méthodologie mixte.
LIMITES DE L'ÉTUDE D'ALAOUI	LIMITES DE L'ÉTUDE DE BEZERRA DE BRITO
<ul style="list-style-type: none"> • Élèves du primaire • Nombre de cas comparés (cinq) ne permet pas la généralisation • Exploration du processus métacognitif uniquement en lien avec les difficultés d'apprentissage • Nombre peu élevé de variables en ce qui a trait à la métacognition (seulement l'aspect gestion) • L'apprentissage expérientiel est utilisé au niveau méthodologique plutôt que comme cadre de référence 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de seulement deux étapes du processus d'apprentissage expérientiel (cadre théorique) • Élèves du primaire • Petit nombre (trois) de problèmes proposés • Tâche de courte durée • Relation statique entre le jugement cognitif, les attributions causales et les conceptions d'apprentissage • Nombre peu élevé de variables en ce qui a trait à la métacognition (seulement l'aspect gestion)

- **L'étude de Chevrier et Charbonneau (2000)**

L'étude exploratoire de Chevrier et Charbonneau (2000) est de type quasi expérimental. Elle porte sur le savoir apprendre expérientiel de deux étudiantes en éducation âgées de 20 et 22 ans en situation d'apprentissage du traitement de texte et plus spécifiquement de la fonction « rechercher ». Ces auteurs ont donc fait l'analyse du fonctionnement cognitif des deux jeunes femmes choisies parmi un échantillon intentionnel de candidats, en raison de leur capacité à effectuer des apprentissages complexes et à utiliser des conduites et comportements diversifiés d'une manière autonome avec, pour seule aide, un guide théorique pour l'apprentissage d'un traitement de texte. La tâche à réaliser est ici qualifiée d'apprentissage expérientiel puisque les apprenantes devaient concevoir leurs propres exercices. Avant d'effectuer leur recherche, les auteurs savaient que les deux sujets à l'étude présentaient des styles d'apprentissage différents. Le premier sujet montrait une tendance propre au style assimilateur, alors que le second style adaptateur caractérisait le second sujet, au sens où Kolb l'entend.

L'objectif de l'étude de Chevrier et Charbonneau (2000) est de décrire le fonctionnement cognitif d'adultes, en fonction des cinq modes de fonctionnement proposés et de leur ordonnancement, en situation d'autoformation au traitement de texte. Selon ces auteurs, l'avancement des connaissances sur la métacognition ne peut que teinter le processus d'apprentissage expérientiel. Leur cadre de référence est fondé sur le contexte du modèle de Kolb (1984) pour l'apprentissage expérientiel et du modèle de Romainville (1993) pour l'aspect métacognitif du savoir parler de ses méthodes pour une meilleure gestion du processus cognitif.

Ils associent, pour chacune des phases du processus de Kolb, un mode de fonctionnement cognitif qui se subdivise en trois dimensions bien distinctes : des

attitudes, des conduites cognitives et des conduites de gestion impliquant un savoir être et un savoir agir. De plus, ils ajoutent à ces quatre modes, un cinquième mode dit « gestionnel » qui transcende les quatre premiers modes directement associés aux quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb.

Chevrier et Charbonneau (2000, p. 290-291) décrivent la nature de ces modes « comme une manière d'entrer en relation avec un objet d'apprentissage donné en un moment et un lieu donnés ». De ces cinq modes, deux sont en relation directe avec l'expérience et l'action, deux sont associés aux habiletés de penser et un autre est associé au contrôle métacognitif du processus cognitif au sein de l'expérience.

En mode exploratoire (E), l'apprenant s'engage émotionnellement et cognitivement dans la découverte et l'exploration de quelque chose de nouveau. S'il planifie son action et agit, c'est pour voir. Il se laisse imprégner de la situation contextuelle avec tous ses sens sans se laisser obnubiler par elle. Il prend conscience de l'écart existant (s'il y en a un) entre la réalité observée et ses connaissances qui peuvent être obsolètes ou incomplètes. Il réalise qu'une actualisation de ses connaissances peut être nécessaire. Il est ouvert à l'innovation, s'adapte et est prêt à changer au besoin.

En mode réfléchi (R), il observe ses réactions et fait le point sur l'expérience vécue. Il réfléchit et cherche à la comprendre et à l'interpréter. Pour ce faire, il décrit, analyse, évalue et compare. Il explore toutes sortes d'alternatives et change sa paire de lunettes pour voir les choses différemment. Il tente de dégager des généralités. Critique, il finit par arriver à une conclusion.

En mode abstraitif (A), il a dépassé l'obstacle ou le problème. Il est en mesure de le conceptualiser et de le théoriser. Il passe du spécifique au général. Il intègre

l'abstraction. Il a une représentation claire et une compréhension du phénomène ou de l'expérience dans sa globalité.

En mode vérificateur (V), l'apprenant planifie une autre expérience où il se confronte à nouveau à une réalité avec laquelle il entre en relation. Il veut voir si sa représentation est viable. Il valide ses observations, vérifie sur le terrain si sa théorie tient la route. Il émet des hypothèses et anticipe; il a des attentes spécifiques quant à l'obtention de résultats conséquemment à ses nouveaux acquis et ses réflexions. Il se remet en question et il s'autocritique face à la connaissance qui devient l'objet de la réflexion et de la validation. Il prend des décisions quant à la possibilité de transférer et de réinvestir ses nouveaux apprentissages à de futures expériences concrètes.

En mode gestionnel (G), l'apprenant garde un œil sur son processus d'apprentissage. Il s'observe, réfléchit et prend conscience. Il pose des actions et prend des décisions pour mieux apprendre. Il met tout en œuvre pour réussir : il planifie, oriente, dirige, guide et gère sa démarche d'apprentissage. Positif, constructif, persévérant face aux difficultés rencontrées, il se préoccupe de ses attitudes et les change au besoin. Bref, il voit à la bonne marche des opérations en mobilisant les quatre autres modes de fonctionnement cognitif. Il revient constamment sur les objectifs fixés qu'il garde bien en tête. Il prend les moyens pour les atteindre et décide des stratégies qui vont l'aider. Il prend du recul face à son apprentissage en appréciant la gestion de ses conduites et attitudes et en n'hésitant pas à apporter les changements qui s'imposent.

Ces cinq modes comportent trois dimensions récurrentes qu'ils définissent ainsi :

- Les attitudes correspondent à la dimension affective et se traduisent par une prédisposition, une manière de se conduire (par exemple, la volonté d'apprendre et de comprendre).

- Les conduites cognitives sont la manière de se comporter dans une démarche d'apprentissage (par exemple, créer, percevoir, réfléchir, traiter).
- Les conduites de gestion sont des activités de prise de conscience, de contrôle et de traitement tant au niveau affectif que cognitif (par exemple, planifier, se réguler, évaluer).

Tout comme Kolb (1984), qui précise qu'un apprentissage expérientiel efficace comporte un équilibre au sein des quatre phases, Chevrier et Charbonneau (2000) précisent que « la gestion efficace de ce type d'apprentissage implique la mise en oeuvre structurée des cinq modes de fonctionnement cognitifs » qu'ils proposent et décrivent en terme de rôle attendu de la part de l'apprenant.

Trois approches méthodologiques (expérientielle, empirique et théorique) ont servi à déterminer la liste des attitudes et des conduites cognitives et gestionnelles qui ont été retenues comme grille d'analyse.

- 1) L'expérience personnelle et professionnelle de trois intervenants provenant du champ de l'éducation et un du domaine du « counseling ».
- 2) Une recension de la littérature sur l'apprentissage expérientiel selon la perspective de la psychologie cognitive.
- 3) L'actualisation de la liste mentionnée ci-dessus après son application lors de deux autres études empiriques où il y a eu la tenue de journaux de bord d'étudiantes en éducation dans le cadre d'un micro-enseignement et des enregistrements vidéoscopiques d'adultes en situation d'apprentissage du traitement de texte par les auteurs eux-mêmes.

Pour opérationnaliser leur recherche, Chevrier et Charbonneau (2000) ont utilisé l'observation et la description des conduites dites molaires ainsi que la technique de verbalisation concomitante provoquée pour comprendre la structure des processus cognitifs. L'incitation à verbaliser par une personne formée à cet égard a été réalisée par le biais d'un questionnement sur la description du contenu de la conscience à des moments précis plutôt que sur leur explicitation. Les auteurs sont conscients des biais inhérents à cette provocation, mais l'information recueillie en vaut la peine.

Le protocole de réalisation de l'analyse quantitative des données qualitatives a été réalisé en cinq étapes : la transcription des données de base, la détermination des unités d'analyse, le découpage des comportements en séquences et en plans, la mise en page du facteur temporel et la validation du protocole par les sujets. Au total, 293 unités ont été déterminées pour les deux protocoles, ce qui s'applique à une séquence de 13 minutes pour le premier sujet et à 21 minutes pour le second. Par la suite, les deux protocoles ont été codifiés grâce au visionnement des documents audio-vidéo et ce, à l'aide de la grille d'analyse constituée par deux juges afin d'assurer la fidélité intrajuges et interjuges par coefficient d'accord.

Il ressort que les protocoles d'apprentissage analysés où le premier sujet a réussi et le second a échoué permettent la comparaison et l'identification de différences dans l'utilisation des modes de fonctionnement cognitifs et de leur ordonnancement.

Voici les principaux résultats auxquels Chevrier et Charbonneau (2000) sont parvenus après leur analyse du fonctionnement cognitif des deux sujets :

- Les deux étudiantes utilisent les cinq modes de fonctionnement cognitif (mode E : 37 %; mode R : 29 %; mode V : 21 %, mode A : 7 % et mode G : 6 %), mais elles

présentent des manières d'être et d'agir distinctes. La dimension « conduite cognitive » domine à 71 % tandis que les dimensions « attitudes » et « conduites de gestion » sont sous-représentées dans les modes vérificateur et gestionnel (p. 303 à 306).

- Le nombre de modes utilisés n'augmente pas en fonction de l'apprentissage réussi comparativement à l'échec, c'est plutôt l'importance relative ou la prédominance accordée aux divers modes et la nature des conduites privilégiées qui diffèrent. La qualité des modes de fonctionnement semble ici en relation avec la réussite de l'apprentissage (p. 316).
- La séquence des phases du processus de Kolb (1984) se présente comme une séquence naturelle chez les deux apprenants sans toutefois mener nécessairement à la réussite. De plus, il apparaît que les modes correspondent davantage à des fonctions permanentes indépendantes et accessibles au besoin. Les apprenants peuvent passer d'un mode à un autre. Ces derniers ne sont pas linéaires. Par exemple, l'observation réfléchie peut être sollicitée dans d'autres modes en raison d'un résultat produit qui appelle une autre fonction. Le passage d'un mode à un autre semble plutôt relever d'un choix stratégique de l'apprenant adapté à la situation en fonction de sa représentation de la tâche, en l'occurrence celle d'apprendre (p. 317).

À la lumière des faibles pourcentages relatifs aux modes abstraitif et gestionnel utilisés par les deux apprenants, Chevrier et Charbonneau (2000) concluent à la nécessité de former aux cinq modes de fonctionnement cognitif par l'entremise d'une éducation cognitive et métacognitive. Ils recommandent aussi l'élaboration d'instruments d'évaluation et leur utilisation dans la pratique pour aider les apprenants dans leur démarche d'apprentissage expérientiel. Apprendre à apprendre à gérer son processus d'apprentissage expérientiel « pour qu'il devienne un véritable savoir apprendre expérientiel ».

- **Certaines forces et certaines limites de l'étude de Chevrier et Charbonneau (2000)**

Il est intéressant de souligner que ces auteurs ont le mérite d'avoir mobilisé au sein même du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb, des modes de fonctionnement cognitif bien circonscrits associés à chacune des étapes du cycle et surtout, un mode gestionnel de son apprentissage qui transcende tous les autres modes. De plus, une place de choix est accordée aux attitudes dans l'apprentissage. Il faut souligner la validité interjuges pour certaines parties de la recherche.

Bien que ces chercheurs définissent les conduites de gestion comme des activités de prise de conscience, la liste retenue des conduites qui a servi de grille d'analyse de contenu n'en fait pas mention. De plus, ils avancent que chacun des modes de fonctionnement cognitif identifiés constitue une manière d'entrer en relation avec l'expérience vécue et les connaissances construites par l'apprenant. Or, cette grille ne comporte pas non plus de rubrique ayant trait aux connaissances construites que le sujet a de son processus cognitif lors de l'expérience vécue. Les trois composantes de la métacognition sont mentionnées dans le discours théorique des auteurs, mais les résultats de leur étude empirique et leur instrumentation évacuent le pan des connaissances et de la prise de conscience pour se concentrer sur les aspects de contrôle et gestionnel du processus cognitif. Une autre limite fait référence au petit nombre de sujet soumis à une seule tâche qui ne durait que quelques minutes seulement. Un temps d'observation plus long de plusieurs tâches différentes chez davantage de sujets aurait peut-être révélé des résultats différents.

- **L'étude de Hill et Houghton (2001)**

L'article de Hill et Houghton (2001) témoigne d'une réflexion sur la restructuration et l'implantation d'un nouveau module visant le développement de compétences au sein d'un programme de baccalauréat en business et comptabilité à l'Université de Central Lancashire au Royaume-Uni.

La restructuration s'est échelonnée sur trois ans et le cadre théorique qui a servi de référence est basé sur le développement de compétences (Boyatzis, 1982; Sternberg et Kolligian, 1990; Hoffmann, 1999), sur l'apprentissage expérientiel et la réflexion pour une amélioration continue (Kolb, 1984) et sur la métacognition (Brown, 1987; Katz et Hartmann-Maeir, 1997; Sternberg, 1998).

Le but de l'étude est d'expliquer les facteurs contextuels et les besoins qui ont nécessité une telle innovation. Les chercheurs discutent de la différence existant entre le nouveau module et les normes pédagogiques qui prévalent au Royaume-Uni et en Europe et ils décrivent l'implication des éducateurs qui ont utilisé cette nouvelle approche. Finalement, ils présentent théoriquement les trois composantes à la base de la restructuration : l'apprentissage expérientiel, la métacognition et l'aspect affectif lié à l'apprentissage et exposent la vision et les commentaires de 109 étudiants ayant vécu ce nouveau module.

Le peu de performance chez les étudiants résulte d'une série de facteurs, qu'il serait trop long d'énumérer et qui sortent du cadre de la présente recherche. Ce constat a incité les chercheurs à actualiser l'ancien module selon un nouveau design d'enseignement-apprentissage axé sur le développement de compétences à l'université. Ce renouveau avait pour but d'aider les étudiants à atteindre des standards élevés de performance pour les compétences requises. Les auteurs

expliquent que ce changement de perspective est considéré un peu comme une révolution puisqu'au Royaume-Uni et en Europe, la tendance générale dans le milieu universitaire est encore à l'acquisition de connaissances.

Hill et Houghton (2001) ont effectué un sondage auprès de 109 étudiants du Royaume-Uni (blancs ou d'origine indienne), âgés d'environ 19 ans. Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire composé d'une dizaine de questions à développement et traitées d'une manière quantitative à l'aide de la statistique. Le sondage ainsi réalisé témoigne de la vision personnelle des étudiants à la suite de l'expérimentation du module. Il importe de préciser que, comme la restructuration s'est échelonnée sur trois ans, les 109 étudiants (68 étudiants la première année, 36 lors de la deuxième année et cinq étudiants après la troisième année) n'ont pas vécu tout à fait le même module.

Le questionnaire porte uniquement sur la façon dont ce module devrait être conçu et structuré. Où devrait-il être offert? Devrait-il être noté, crédité? Devrait-il être optionnel ou obligatoire? Comme ils ne touchent pas le curriculum du module, les résultats ne seront pas présentés de façon détaillée parce qu'ils sont jugés inutiles pour la présente recherche. Cependant, il est intéressant de s'attarder aux commentaires des étudiants quant à leur vécu à l'égard du module concerné. Les données recueillies démontrent que les étudiants attribuent au nouveau module plus d'avantages que d'inconvénients.

Avantages :

- Le transfert des apprentissages s'effectue avec plus de facilité que dans d'autres modules. Aux yeux des étudiants, le nouveau module est donc une valeur ajoutée à leur expérience et à leur formation.

- Les bienfaits de l'apprentissage expérientiel sont confirmés et cela est dû, en grande partie, à la réflexion métacognitive que ce type d'apprentissage requiert.
- La résolution de problèmes en situation réelle d'expérience renforce l'apprentissage, surtout si elle est associée à la réflexion.
- Le degré de rétention est accru et les notes sont meilleures.
- Du point de vue des étudiants, la prise de conscience de leurs habiletés et de leur progression dans le développement de leurs compétences est appréciée.
- La reconnaissance de leur progression dans l'apprentissage est plus importante que les résultats qu'ils obtiennent.
- Le style d'écriture et les habiletés de présentation générale sont améliorées au niveau académique.

Désavantages :

- Le module est souvent rejeté par les étudiants dans les étapes initiales.
- Une certaine résistance à l'exercice expérientiel et métacognitif se manifeste dans les premières semaines.

Hill et Houghton (2001) expliquent qu'un temps considérable est requis avant que les étudiants apprécient cette nouvelle façon d'apprendre qui consiste à apprendre par l'expérience et à apprendre à apprendre. Ils ont l'habitude d'apprendre avec l'approche plus traditionnelle d'acquisition des connaissances. Ces chercheurs précisent qu'il est difficile pour les tuteurs de gérer les réactions négatives des étudiants en début de module puisque ces derniers résistent à cette nouvelle forme d'apprentissage (développement de compétences) à laquelle ils ne sont pas habitués. Ils recommandent au département et à la direction de l'université de bien former les enseignants à la métacognition et de les soutenir pour qu'ils soient en mesure de contrer les réactions négatives des étudiants.

L'étudiant est confronté à ses propres limites lors du conflit cognitif, ce qui implique souvent des émotions négatives qu'il n'a pas l'habitude de gérer. Il finit par comprendre qu'il se donne plus de mal pour apprendre, mais qu'il y gagne en efficacité et en performance. Il trouve que la réflexion métacognitive et la prise de conscience dans l'apprentissage expérientiel sont exigeantes, mais combien enrichissantes.

Du point de vue de l'université, une amélioration de la rétention et de la réussite scolaire des étudiants ont des répercussions positives sur sa réputation et l'aide à demeurer concurrentielle et attirante.

Cette recherche se rapproche du contexte de formation à l'ENPQ, à l'exception de l'aspect virtuel propre à ce dernier. Cependant, il importe de rappeler qu'à l'ENPQ, le programme est basé sur l'apprentissage expérientiel uniquement. La métacognition y est instrumentale, c'est-à-dire qu'elle vient en support. Les aspirants ne sont pas directement formés à la métacognition. Les recommandations de Hill et Houghton (2001) quant à la formation des formateurs sont déjà en force à l'ENPQ. Il arrive aussi que les instructeurs rencontrent une certaine résistance de la part des étudiants pour des raisons similaires à celles évoquées par les précédents auteurs, mais ils sont formés pour y faire face.

Les résultats de la recherche de Hill et Houghton (2001) sont encourageants. Son contexte colle davantage aux conditions de réalisation de la présente étude, mais il demeure que les résultats sont timides et peu précis en ce qui concerne la métacognition. Il appert toutefois que le mariage entre les deux variables à l'étude est réussi. La réflexion métacognitive semble être bien présente et bien intégrée au processus d'apprentissage expérientiel. Les retombées positives de la métacognition sont soulignées mais non décrites. Ce n'était pas le but de l'article. Nous portons à

l'attention du lecteur qu'aucune indication ne nous renseigne vraiment sur la façon dont la métacognition s'articule et sur la manière dont elle se construit et s'organise chez les étudiants dans le processus d'apprentissage expérientiel.

Le besoin d'éclairage sur le processus et le produit de la métacognition dans cette façon particulière d'apprendre est toujours omniprésent. Alors, il y a lieu de poursuivre en jetant un coup d'œil sur ce qui ressort de la recension des onze autres articles identifiés dans le courant de la pensée réflexive ou critique. Ces études prennent en compte certaines habiletés métacognitives en lien avec l'apprentissage expérientiel.

2.3.2 Onze études ne portant pas spécifiquement sur la métacognition et l'apprentissage expérientiel

Les onze études empiriques menées auprès d'adultes, et ne portant ni sur la métacognition ni sur l'apprentissage expérientiel peuvent se subdiviser en trois catégories quant aux types de résultats obtenus : 1) la métacognition vue comme un processus de réflexions effectuées durant l'apprentissage expérientiel, 2) la métacognition désignée comme un préalable à l'apprentissage expérientiel et 3) la métacognition utilisée pour mesurer des conduites d'apprentissage.

Les études répertoriées sont intéressantes, pertinentes et quelque peu éclairantes pour notre étude, mais force est de constater que les résultats y sont décrits d'une manière superficielle, peu précise et souvent partielle quant à la dynamique et aux retombées de la métacognition dans ce type d'apprentissage particulier. La chercheuse a choisi de résumer chacune de ces études avant de les présenter au tableau 2.5. Pour conclure

cette section, un retour sur ce qui est important de retenir eu égard à l'ensemble de la recension des écrits sera effectué.

- **Première catégorie : La métacognition vue comme un processus issu de réflexions qui résultent de l'apprentissage expérientiel**

Neuf études composent cette première catégorie dont une seule est quantitative. Les résultats des travaux de Zigler (1994), Brown (1998), Flowerdew (1998), Donahue (1999), Luckett et Luckett (1999), Gonzalez et Sjostrom (1998), Gillepsie (2002), Garret (2002) et Brown (2002) font référence à la construction des processus cognitifs et aux produits qui en découlent.

L'étude de Zigler (1994)

L'étude de Zigler, de l'Université de Cincinnati, s'intitule « Étude de cas évaluative d'un processus de réflexion dans un programme de formation préalable à la fonction d'administrateurs en éducation ». En fait, cette recherche témoigne de 47 études de cas d'enseignants talentueux autoévaluant leur processus de réflexion au sein d'un programme d'apprentissage expérientiel, d'une durée de six semaines, les préparant à faire une carrière en administration scolaire. La visée de l'étude est d'examiner soigneusement le processus de réflexion, de tenter d'amener les participants à modifier leurs structures cognitives et à développer par eux-mêmes l'habitude de la pensée réflexive dans leur propre environnement. Leur cadre de référence est basé sur celui de Knowles (1980) dans leur propre environnement. Le cadre de référence choisi est basé sur ceux de Knowles (1980) et Kolb (1984) pour l'apprentissage expérientiel et sur ceux de Schön (1983), Boud, Keogh et Walker (1985) et Hart (1993) en ce qui concerne la pensée réflexive. Il importe de mentionner que la

période de l'étude, les enseignants étaient *coachs* par huit professeurs qui les accompagnaient et les encourageaient à travers une réflexion guidée. Des activités ont contribué à la construction de la confiance en soi chez les sujets : des ateliers de groupe, des forums de discussion, des expériences simulées, des jeux de rôles, l'utilisation de grilles d'analyse standardisées pour donner du feedback, l'écriture d'essais philosophiques avant et après les cours, la rédaction d'un journal hebdomadaire, l'auto-évaluation de leur réflexion et la planification personnelle. De nature qualitative, l'ensemble des outils et instruments mentionnés a servi à apprécier les enseignants. Les résultats démontrent, qu'au début, l'idée de réflexion était très difficile à saisir pour l'ensemble des apprenants que ce soit au niveau de la compréhension du concept, du curriculum qui y était associé ou au niveau de la façon de l'opérationnaliser. À la fin du programme, les enseignants considéraient que la réflexion était devenue, à leurs yeux, tout aussi importante que les contenus. Ils ont confié que l'apprentissage de la pensée réflexive leur servira toute leur vie. Dans ce contexte, l'apprentissage expérientiel a permis aux participants de mieux se connaître et de mieux comprendre les styles de personnes qu'ils auront à côtoyer dans le cadre de leur future fonction. Zigler (1994) conclut que la régulation mentale est possible, puisque la façon dont la personne pense peut être changée si son environnement change, d'où l'importance des simulations dans ce genre de programme.

L'étude de Brown (1998)

La recherche de Brown (1998) porte sur l'outil «journal » comme support à la puissance de l'autoréflexion chez des étudiants du collégial ayant participé à six exercices d'apprentissage expérientiel liés au contenu du cours intitulé « Comportement organisationnel ». Ces exercices, à résoudre en équipe en salle de classe, se révèlent être des mises en situation et des jeux de rôles qui font ressortir le curriculum, les stéréotypes et les valeurs sociales dans la discussion : (1)

Nouvellement engagée par la NASA, chaque équipe doit décider d'un commun accord qui part en mission pour sauver la planète d'un désastre céleste et pour quelles raisons, et ce, à l'aide d'une liste de candidats potentiels; (2) des astronautes sont perdus sur la lune. Des discussions et des décisions délicates doivent être prises pour tenter de les sauver; (3) une demande d'un studio hollywoodien pour visionner et analyser le travail d'équipe d'acteurs jouant dans un film; (4) identifier, à partir d'un film de la BBC, le style de pouvoir et les stratégies politiques utilisés par des premiers ministres; (5) des jeux de rôles où les étudiants doivent intervenir dans des situations conflictuelles; (6) identifier des styles de gestion à partir d'entretiens de supervision filmés. L'expérience consistait à inciter les étudiants à auto-évaluer leurs habiletés à travers le médium de l'auto-réflexion. Le chercheur voulait amener les étudiants à traiter l'information au-delà de la mémoire à court terme pour mieux apprendre, réfléchir et se construire des connaissances. L'objectif était de décrire les journaux en terme d'appropriation du contenu au niveau personnel et intellectuel. Brown a donc demandé à trois groupes d'étudiants (n=156) du collège Babson (*business school*) au Massachusetts de tenir un journal qui requiert une réflexion sur les expériences vécues en classe. Six journaux devaient être présentés dans un portfolio. L'expérimentation a eu lieu à la session d'automne 1996. Le cadre de référence de l'étude repose sur ceux de Chiaramonte (1992) et Vicere (1996) pour le journal épistémique et sur celui d'Argyris (1991) pour le courant de l'autoréflexion.

L'approche méthodologie est de nature qualitative. La puissance de l'autoréflexion a donc été analysée par le biais des journaux. Voici l'ensemble des résultats auxquels le chercheur est parvenu. La tenue d'un journal a été difficile pour deux catégories d'étudiants : ceux ayant des difficultés à s'exprimer et ceux dont la langue utilisée n'était pas leur langue maternelle. L'autoévaluation de leurs réflexions a aidé les étudiants à :

- apprendre;
- se développer au niveau personnel;
- s'habiliter à l'introspection par une métaréflexion;
- être plus efficace au travail;
- mémoriser dans la mémoire à long terme et rappeler l'information plus rapidement;
- gérer leur processus d'apprentissage.

Ces résultats viennent confirmer ceux de Kilmann (1994) et ceux du Collège Alvano (1994) qui ont eu des résultats positifs, démontrant ainsi la puissance de cet outil d'aide à la construction de métaconnaissances chez l'être humain.

L'étude de Flowerdew (1998)

L'étude de Flowerdew (1998) porte sur l'apprentissage expérientiel d'une langue seconde en première année de baccalauréat en enseignement des langues secondes. Il y a lieu de préciser que les futurs enseignants, concernés par l'étude, étudient une langue (le français, l'allemand ou l'espagnol) à un niveau débutant. Dans ce cours d'une durée de 40 heures qui a été offert à l'Université de Hong-Kong pendant trois ans, il est demandé aux étudiants d'assister à leurs cours, de prendre part à huit sessions de réflexion d'une heure après la classe, échelonnées sur la session de 15 semaines et de tenir un journal. Fait intéressant, tout le programme est basé sur l'approche réflexive de Schön où une place prépondérante est accordée à l'introspection de leur processus de pensée. Le chercheur se concentre toutefois sur un seul cours en particulier. Les étudiants sont invités et encouragés à réfléchir à comment ils apprennent et à comment ils réagissent dans leur apprentissage, pour ensuite prendre des notes à cet égard. Flowerdew ne donne aucun détail quant au nombre d'étudiants. Le but de ce cours est d'amener les étudiants à réfléchir sur leur processus cognitif quand ils amorcent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plus

précisément, il leur est demandé d'analyser et d'apprécier les stratégies d'apprentissage utilisées pour développer leurs connaissances concernant la structure, la fonction, la phonologie, la dimension socioculturelle de la langue et ce, tout en examinant la théorie de l'enseignement à la lueur de leur propre expérience d'apprenant d'une langue seconde. L'étude est qualitative. Les deux instruments utilisés sont la tenue d'un journal d'apprentissage et des sessions de réflexion. Tout au long des cours, les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leur processus de pensée et leurs sentiments pendant le cours. Un effet direct se fait sentir tant lors des réflexions partagées que dans l'écriture du journal d'apprentissage.

À travers les témoignages d'étudiants, l'auteur fait ressortir les principaux résultats de son étude. L'écriture du journal d'apprentissage et les sessions de réflexion ont permis l'intégration du curriculum lié aux différentes théories d'apprentissage et d'enseignement, la vérification de cette intégration, l'introduction d'un métalangage (connaissances réflexives) et la prise de conscience des raisons ayant favorisé l'amélioration de leur compréhension. Ce cours a aussi permis, grâce à l'apprentissage expérientiel, de faire vivre aux étudiants les problèmes que leurs futurs étudiants rencontreront lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'étude de Gonzalez et Sjostrom (1998)

La recherche de Gonzalez et Sjostrom (1998) met en parallèle la réflexion critique d'étudiants traditionnels (post-collégial) et d'étudiants non traditionnels (adultes ayant de l'expérience dans des domaines variés) dans un programme en formation des maîtres. Cette étude a pour but de décrire ce qui caractérise leurs réflexions critiques à la base de leur développement professionnel en enseignement et d'aider les enseignants en formation des maîtres à reconnaître et à apprécier les expériences de vie sur les plans personnel et professionnel. L'échantillon est composé de 45

étudiants universitaires dont 18 adultes âgés entre 20 et 47 ans. La méthodologie est de nature qualitative. La collecte des données s'est échelonnée sur une année scolaire, soit deux sessions de 16 semaines. Les candidats furent accompagnés et coachés dans les écoles à raison de deux fois par semaine. Hebdomadairement, un questionnaire structuré leur était soumis afin de les guider dans leur réflexion critique. Ils écrivaient le fruit de leurs réflexions dans un journal autobiographique. Des entrevues régulières faisaient partie des stratégies utilisées. Un bon encadrement et une supervision adéquate permettaient de recueillir et de compiler les réflexions personnelles. Chaque réflexion était analysée et l'ensemble des données fut comparé. Les résultats de l'étude démontrent que les étudiants non traditionnels, comparativement aux étudiants traditionnels, sont des praticiens plus réflexifs. Ils sont plus conscients de leurs comportements et des conséquences de leurs actes. Ils prennent plus d'initiatives, ils sont plus efficaces et plus confiants en leurs capacités. Ils interagissent mieux avec leurs collègues de travail. Ils se concentrent davantage sur l'apprentissage et le développement de l'enfant. Leur formation professionnelle nécessite davantage de principes démocratiques. Une pédagogie efficace et une pensée critique revêtent une importance capitale pour eux; c'est un besoin vital.

L'étude de Donahue (1999)

L'étude empirique de Donahue (1999) du Colorado interpelle par son titre : *Qu'est-ce qu'un apprenant expérientiel?* Cette chercheuse dresse le portrait de deux apprenantes étudiant l'art en éducation dans un cours de niveau collégial où l'approche expérientielle est privilégiée. Le but de la recherche est de décrire l'apprentissage qui résulte d'un enseignement favorisant l'apprentissage expérientiel où les étudiantes, considérées comme responsables du contrôle de leurs apprentissages, sont engagées intellectuellement et impliquées de manière active dans l'expérimentation de l'art et dans sa pratique contemplative. L'auteur a ajusté sa

méthode d'enseignement en fonction de la conception de l'apprentissage expérientiel et de la pensée réflexive de Dewey. Il invite les étudiantes à établir des liens entre leur personnalité et les apprentissages effectués dans le cours, de manière à ce qu'ils fassent sens pour elles et qu'ils les aident à s'adapter au monde de l'art qui les entoure. Réfléchir sur le processus et le produit de leurs apprentissages fait partie des objectifs du cours. Ainsi, les quatre principes de l'apprentissage expérientiel, l'engagement, la réflexion, la responsabilité et la pertinence, seront observés et analysés qualitativement à travers différents instruments tels que l'expérimentation, le journal, le rapport de lecture, l'entrevue et la contemplation, l'écriture critique et la réflexion. Les résultats amènent à dire que les deux étudiants ont appris grâce à l'expérience, mais leur façon de le démontrer a été différente et les moyens utilisés aussi. Une des deux étudiantes a changé sa perception de l'apprentissage. Elle est plus active dans ses modes d'apprentissage et elle s'est engagée avec force dans une approche réflexive. Cela était évident dans ses écrits, ses observations et ses entrevues. À la fin du cours, elle dit, pour avoir vécu les deux types d'apprentissage, préférer être active au sein de l'apprentissage expérientiel. L'autre étudiante se décrit comme une fille auditive ayant le style plus contemplatif. Plutôt silencieuse durant les discussions en classe, elle a cependant démontré dans ses écrits un haut niveau de réflexion sur sa façon de contempler, mais cela n'était pas aussi évident dans les entrevues effectuées en classe. Les quatre principes identifiés n'ont pas été tous présents dans leurs apprentissages.

Le chercheur conclut, qu'à part les deux cas analysés en profondeur, certains étudiants de cette classe étaient quelque peu rébarbatifs à cette forme d'apprentissage. Leur résistance a freiné leur apprentissage, mais l'expérience démontre qu'ils peuvent aussi apprendre de cette manière lorsque l'occasion leur en est donnée. Ils doivent apprendre à devenir des investigateurs actifs de leurs apprentissages et délaisser le rôle passif qu'ils ont l'habitude de jouer.

L'étude de Luckett et Luckett (1999)

L'étude de Luckett et Luckett (1999) de l'Université de Natal en Afrique du Sud porte sur le développement de professionnels réflexifs à travers un curriculum d'apprentissage dans l'action. Elle aborde la méthode des systèmes souples de Checkland (recherche-action) comme apprentissage expérientiel pour le développement de professionnels réflexifs. Le personnel scolaire de l'École du Développement Rural de la communauté (SRCD) aidé par un professionnel spécialisé dans le développement du personnel de l'Université de Natal, a cherché à développer un programme d'études alternatif. Basé sur la théorie de l'apprentissage expérientiel et sur une épistémologie de la praxis, le programme concerné vise à développer des professionnels réfléchissants en construisant sur leurs forces et en les aidant à améliorer leurs faiblesses.

L'objectif de la recherche est de démontrer comment la méthode des systèmes souples de Checkland peut être imbriquée dans le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. Les chercheurs ont intégré les deux approches dans le curriculum. La recherche a également pour but de faire réfléchir sur les problèmes rencontrés dans les activités de programmes d'études conçus pour permettre aux étudiants d'atteindre des résultats d'apprentissage et de développer des compétences au niveau de la pensée réflexive et de l'apprendre à apprendre.

La majorité des étudiants inscrits à ce cours sont des adultes provenant de communautés socio-économiques pauvres, qui parlent anglais comme deuxième ou troisième langue, qui ont souffert d'une mauvaise éducation et qui démontrent de bas niveaux de développement cognitif. L'expérience a consisté à placer les étudiants en stage, en milieu communautaire, pendant six semaines. Dans le cours, les étudiants sont préparés à vivre cette expérience. Ils vont passer une semaine dans leur milieu

d'accueil pour se familiariser avec les questions et les problèmes des communautés. De plus, ils font des exercices en classe basés sur l'apprentissage expérientiel. Ils acquièrent des connaissances sur les systèmes souples, sur la méthodologie et les outils de participation, sur le développement et la planification de projet. Il ressort que tous les groupes se sont bien intégrés dans les communautés et, dans beaucoup de cas, ont eu un impact considérable sur leurs hôtes. Selon les lettres reçues des organismes communautaires, il est clair que les étudiants avaient acquis plusieurs habiletés interpersonnelles et participatives très utiles. Tous les groupes sont parvenus à initier une activité d'amélioration. En réponse à une question sur leur capacité de penser à eux-mêmes en tant qu'étudiants indépendants, beaucoup d'étudiants ont dit qu'ils pouvaient penser à eux-mêmes en tant que tels. Cependant, ils étaient également conscients du contexte social empêchant l'étude et, par conséquent, ils n'ont pas toujours cru qu'ils avaient la possibilité de changer et de s'améliorer. La réponse à la question « Êtes-vous capable de penser à la manière dont vous apprenez? » a suggéré que la majorité des étudiants avait de la difficulté à maîtriser la théorie et le discours universitaire liés à l'apprentissage expérientiel.

L'étude de Brown (2002)

L'étude de Brown (2002) porte sur la connaissance de soi comme résultat d'apprentissage à partir de la création d'un portfolio. Il vérifie l'impact de celui-ci sur le développement de l'individu en milieu de formation professionnelle. Le cadre théorique de la recherche est basé sur l'apprentissage transformatif de Mezirow, sur l'apprentissage expérientiel de Kolb, sur l'apprentissage en milieu de travail de Boud, sur l'aspect social de Vygotsky et sur les dimensions humoristique et andragogique de Knowles. La recherche a été effectuée auprès de huit étudiants adultes (quatre femmes et quatre hommes représentant les quatre principales ethnies des écoles environnantes). Il a été demandé aux participants de créer leur propre portfolio d'apprentissages expérientiels. Ce dernier devait comporter de 70 à 100 pages et être divisé en cinq sections : introduction, curriculum, évaluation, essai autobiographique et documentation. Pour obtenir une description détaillée de l'expérience, la méthodologie employée est de nature qualitative. La collecte des données a donc été effectuée à partir de deux instruments : le portfolio et la transcription de deux entrevues semi-structurées pour chacun des participants. L'analyse des données a été effectuée à l'aide de la théorie ancrée (ou «grounded theory») selon les approches de Creswell, 1998 et Strauss et Corbin, 1997. L'analyse des résultats a démontré que l'utilisation du portfolio a un impact favorable sur la connaissance de soi. Les participants ayant créé un portfolio déclarent :

- avoir une meilleure compréhension du quoi, du pourquoi et du comment ils ont appris durant leur carrière;
- avoir fait des découvertes sur eux mêmes et posséder une meilleure estime de soi;
- avoir pris davantage conscience de leur accomplissement en milieu de travail;
- s'être améliorés au niveau des habiletés de communication et d'organisation;
- accorder plus d'importance à la réflexion dans l'apprentissage;

- reconnaître l'importance du travail comme source d'apprentissage et de développement.

Brown (2002) ne décèle chez les participants que des points positifs à l'utilisation du portfolio comme support à l'apprentissage de soi. Il trouve cependant dommage que le degré d'apprentissage réalisé par les participants ne reflète pas celui de la population en général.

L'étude de Garret (2002)

Garret (2002) a examiné comment de futurs conseillers en éducation changent durant leur programme de formation universitaire et ce qui a influencé leurs changements. Le but de cette étude exploratoire inductive est d'améliorer la connaissance de l'individu et de susciter de nouvelles recherches sur la formation de conseillers en éducation. Quinze étudiants universitaires âgés entre 20 et 43 ans ont participé à l'étude. La méthodologie est de type qualitatif. Des entrevues semi-structurées individuelles et de groupe ont permis de colliger les données qui ont été analysées à l'aide du logiciel de traitement NUDIST. La recherche conclut que quatre changements majeurs ont contribué à une transformation positive des conseillers en éducation : une plus grande autonomie, une réflexivité accrue, une augmentation de la capacité à dialoguer et des relations interpersonnelles améliorées. Les participants considèrent que ces changements ont été influencés par le type d'enseignement-apprentissage privilégié au sein de leur programme et plus précisément en raison de quatre facteurs : l'apprentissage expérientiel privilégié, la construction sociale de la connaissance, les occasions offertes de penser d'une manière indépendante et le coaching offert durant leur formation.

L'étude de Gillepsie (2002)

La recherche de Gillepsie (2002) rapporte trois exemples de pratiques pédagogiques en vigueur dans le programme EFF (Equiped For the Futur) au sein d'apprentissages contextualisés et présente ses fondements théoriques. Ce programme propose une vision pour une réforme systématique des programmes d'enseignement et des designs associés aux environnements d'apprentissage où le curriculum et les expériences de vie s'entremêlent. Son cadre de référence est basé sur celui de Knowles, Memfield, Glaser, Hartmann, Bransford, Brown et Cocking. La clientèle adulte impliquée est composée : d'administrateurs, d'enseignants, d'étudiants et de membres de la communauté. Cependant, le nombre de participants est inconnu. L'approche méthodologique retenue est qualitative puisque l'auteure présente ces trois pratiques sous forme d'études de cas. De plus, elle explique que l'utilisation d'un guide d'application du programme EFF, qui permet l'analyse de son implantation, a été facilitant et apprécié par les initiateurs de chacun des projets réalisés. Les résultats de la recherche montrent qu'un changement positif s'est opéré chez les étudiants dans l'évaluation de leur capacité à transférer leurs habiletés dans d'autres contextes. Il ressort que pour faciliter le transfert de connaissances dans d'autres contextes, l'apprentissage efficace a requis l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives de la part des apprenants. Les résultats démontrent également une meilleure compréhension de leur mode d'apprentissage ainsi qu'une augmentation de leurs actions autonomes. L'étudiant résout plus efficacement ses difficultés personnelles. Il y a une nette amélioration de l'identification de leurs habiletés et également de celles qu'ils ont besoin de développer. Le programme EFF s'est révélé efficace et son implantation a été facile.

- **Deuxième catégorie : la métacognition désignée comme un préalable à l'apprentissage expérientiel**

L'étude de Graham (1995), du Royaume-Uni, s'intitule « Pratique réflexive utilisant la technique d'apprentissage en groupe dans l'action ». Cet article témoigne de l'éducation des infirmières et des sages-femmes d'aujourd'hui, une pratique réflexive par le biais d'un groupe d'apprentissage dans l'action (ALG). L'objectif visé par cette recherche était d'utiliser le mécanisme du « Action Learning Group » (ALG) comme méthode d'enseignement pour permettre de réduire l'écart souvent observé lorsqu'il est question, pour les professionnels de la santé, de mettre la théorie en pratique. L'équipe universitaire, constituée d'infirmières et de sages-femmes, qui a pu se prévaloir de ce type d'apprentissage l'a été en considérant leur curriculum d'efforts pendant et après leurs études.

En s'inspirant des travaux de Dewey (1933), de Schön (83-87), de Benner (1984) et de Boud et al (1985), le chercheur a formulé des lignes directrices pour superviser les groupes d'actions. Les membres du personnel seront alors en mesure de faciliter les aptitudes des étudiants à passer de la réflexion sur la pratique à la réflexion dans la pratique et, par conséquent, d'amener les étudiants à opérer le changement de statut de novice à celui d'expert. Il est entendu que l'étudiant a besoin d'être capable de conceptualiser la façon dont il construit la connaissance et de prendre conscience du « savoir comment il apprend » avant de vivre l'expérience des groupes d'apprentissage dans l'action. Pour les aider dans leurs tâches, des outils sont utilisés tels que la tenue d'un journal d'apprentissage, des plans d'intervention personnalisés, des affectations à la réflexion et des initiatives d'apprentissage en groupe.

Pour illustrer ces apprentissages de groupe, voici un exemple cité dans l'article : Dans une clinique, les étudiants pèsent des bébés et réfléchissent avec leurs collègues

professionnels et les parents sur la façon de s'y prendre pour être le plus efficace possible. Ils partagent donc leurs idées, leurs expériences et leurs histoires personnelles respectives.

À la lueur des résultats obtenus sur cette façon différente d'apprendre, l'auteur estime qu'une pratique significative doit s'adapter au contexte de l'expérience humaine et des attentes personnelles. Il appert que l'utilisation de l'ALG a été mise à l'essai pour susciter la discussion et produire des changements dans le comportement des professionnels. Les étudiants révèlent que l'expérience d'apprentissage sur le terrain a été des plus salutaires. Ce type d'apprentissage qui se veut expérientiel a fourni aux étudiants les moyens d'intégrer la théorie dans un environnement sûr. Finalement, cette expérience a révélé un potentiel hautement synergique pour tous les participants et a contribué à intégrer d'une manière harmonieuse la théorie abstraite à la réalité pratique des professionnels de la santé.

- **Troisième catégorie : la métacognition utilisée pour mesurer des conduites d'apprentissage**

L'étude de Veenman et Elshout (1995) de l'Université d'Amsterdam porte sur les différents effets d'un environnement structuré et non structuré sur l'apprentissage dans des environnements simulés en laboratoire (variable indépendante) chez des sujets choisis en fonction de leur quotient intellectuel (Q.I.) (variable dépendante). Cette étude se distingue par le fait qu'elle est la seule à être de nature quantitative et qu'elle présente les résultats de quatre études menées auprès d'étudiants afin de déterminer les effets ATI (Aptitudes Treatment Interaction) par rapport à un apprentissage expérientiel structuré ou non. L'aptitude traitée est l'intelligence. L'objectif de l'étude expérimentale est donc d'évaluer quel type d'environnement (structuré ou non) est le plus approprié pour les deux groupes à l'étude (le premier

groupe étant d'un niveau d'intelligence considéré comme faible et le second, supérieur). En tout, 99 sujets ont été choisis à la suite d'un test de Q.I. De tous les participants, 49 sont identifiés comme possédant une faible intelligence et 50 se distinguent par une intelligence supérieure. Ils étaient tous nouveaux à ce genre d'expériences. Il s'agit d'étudiants universitaires de première année en psychologie.

Au niveau méthodologique, quatre expérimentations furent réalisées, utilisant chacune trois environnements différents de simulation c'est-à-dire un laboratoire de chaleur, un d'électricité et un de statistique. Pour chacune des expérimentations, une version structurée et non structurée de la simulation fut utilisée.

Pour mesurer les différents degrés de métacognition, les auteurs se sont basés sur la méthode de travail utilisée par chacun des participants. Leurs habiletés métacognitives ont donc été mesurées. Une méthode de travail efficace est représentative d'habiletés métacognitives selon les auteurs qui fondent le cadre théorique de l'étude soit, Brown (1978), Flavell (1979), Markman (1985) et Sternberg (1990). Les étudiants devaient raisonner à haute voix lorsqu'ils tentaient de résoudre les problèmes de chacune des simulations. Les transcriptions étaient ensuite données à trois juges qui n'étaient pas au courant du niveau d'intelligence des sujets. Les trois juges discutaient jusqu'à ce qu'ils arrivent à un accord quant au degré de métacognition du sujet. L'échelle utilisée comporte cinq degrés.

Pour mesurer les connaissances déclaratives et procédurales, c'est-à-dire l'apprentissage, les auteurs utilisent un design de test appelé « prétest-posttest-rétention ». Une échelle de dix degrés fut utilisée. Il s'agit d'un test à choix de réponses donné immédiatement après les expériences et un autre deux semaines après. En résumé, trois instruments ont servi à la collecte de données : les

simulations, la transcription de la méthode de travail utilisée et le test de connaissances. Voici la synthèse des résultats lorsque la variable dépendante (VD) est observée par rapport à la variable indépendante (VI) de cette étude :

- Un environnement expérientiel structuré n'influence pas l'apprentissage chez les sujets de haute intelligence, peu importe leur niveau d'habileté métacognitive.
- Un environnement expérientiel structuré produit un meilleur apprentissage chez les sujets de faible intelligence ayant un bas niveau d'habileté métacognitive.
- Un environnement expérientiel structuré interfère avec l'apprentissage chez les sujets de faible intelligence ayant un haut niveau d'habileté métacognitive, car la méthode utilisée interfère avec leur propre méthode de résolution de problème.

Le tableau 2.5 reprend sommairement les études ci-haut résumées. Il décrit pour chacune d'elles : son (ses) auteur (s), la provenance de l'article, la visée de l'étude, les limites, l'approche méthodologique utilisée ainsi que les résultats les plus significatifs au regard des variables de notre recherche.

Tableau 2.5

**Résumé des études empiriques ne portant pas spécifiquement sur
la métacognition et l'apprentissage expérientiel**

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
GILLEPSIE, M.K. (2002) États-Unis (Washington)	Présenter trois exemples d'appren-tissage contextualisé du programme EFF (Equiped for the futur) ainsi que ses fondements théoriques	Adultes impliqués : administrateurs, enseignants, étudiants et gens de la communauté (nombre inconnu)	Qualitative : - Étude de cas - Utilisation d'un guide facilitant l'implantation du modèle EFF et permettant son analyse	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des étudiants quant à l'identification de leurs habiletés et de celles qui restent à développer - Résolution plus efficace des difficultés personnelles - Augmentation des actions autonomes - Utilisation de stratégies cognitives et métacognitives - Meilleure compréhension de son mode d'apprentissage - Changement positif dans l'évaluation de leur capacité à transférer leurs habiletés dans d'autres contextes - Implantation de l'EFF facilitée
GARRET, J. M. (2002) États-Unis (Virginie)	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir comment les étudiants changent durant leur programme et connaître ce qui a influencé leurs changements - Améliorer la con-naissance et susciter de nouvelles recher-ches en formation professionnelle de conseillers en éducation 	15 étudiants universitaires âgés entre 20 et 43 ans (séniors)	Qualitative : - Entrevues semi-structurées - Focus groupe - Analyse de contenu à l'aide du logiciel de traitement NUDIST	<p><u>Changements :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie et réflexivité accrues. - Amélioration de la capacité à dialoguer. - Relations interpersonnelles améliorées. - Grande amélioration des conseillers en formation. - <u>Quatre influences majeures :</u> - L'apprentissage expérientiel. - La construction sociale de connaissances. - Les occasions de penser d'une manière indépendante. - Le coaching accordé durant leur formation.

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
BROWN, J. O. (2002) États-Unis (Floride)	Faciliter la connaissance de soi comme résultat d'apprentissage expérientiel à partir de la création d'un portfolio.	Huit étudiants adultes non gradués de quatre ethnies. (Quatre filles, quatre garçons).	Qualitative : - Création d'un portfolio divisé en 5 sections : introduction, curriculum, évaluation, essai autobiographique et documentation - Entrevues semi-structurées sur les résultats de l'utilisation du portfolio.	- Meilleure compréhension du quoi, du pourquoi et du comment ils ont appris durant leur carrière. - Découverte de soi et augmentation de son estime. - Prise de conscience accentuée de leur accomplissement en milieu de travail. - Amélioration des habiletés de communication et d'organisation. - Renforcement de la réflexion dans l'apprentissage. - Reconnaissance de l'importance du travail comme source d'apprentissage et de développement.
GONZALEZ, Y. E. et SJOSTROM, B. R. (1998) États-Unis (New Jersey)	Comparer la réflexion critique entre étudiants traditionnels (post- collégial) et non traditionnels (adultes ayant de l'expérience dans des domaines variés.) dans un programme de formation des maîtres.	45 candidats universitaires dont 18 adultes âgés entre 20 et 47 ans	Qualitative : - Production d'un journal autobiographique de réflexions critiques. - Supervision et observation de l'étudiant deux fois par semaine (stage) - Entrevues. - Collecte de données échelonnées sur deux sessions. - Analyse de contenu et comparaison des résultats.	Étudiants non traditionnels comparés aux étudiants traditionnels : + praticien réflexif; + conscients de leurs comportements et des conséquences de leurs actes; + d'initiatives, + d'efficacité; + confiants en leurs capacités; + centrés sur l'apprentissage et le développement de l'enfant; + d'interaction avec leurs collègues. Les réflexions basées sur les expériences de vie les aident à se construire une expérience pédagogique «métacognitive» pour une meilleure croissance professionnelle.

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
DONAHUE, L. M. (1999) États-Unis (Colorado)	Décrire un apprentissage expérientiel où l'étudiant est responsable du contrôle de sa formation dans une méthode d'enseignement basée sur l'apprentissage expérientiel et la pensée réflexive de Dewey.	Deux étudiants en art au niveau collégial.	Qualitative : - Journaux - Rapport de livres - Entrevues - Écrits de pensées et de méditations - Analyse et observation des quatre principes de l'apprentissage expérientiel : engagement, réflexion, responsabilité et pertinence.	- Réticence à l'apprentissage expérientiel inhibée par les exercices de réflexion, l'écriture critique et l'écoute active. - Changement dans la perception de l'apprentissage pour un des deux étudiants. - Amélioration de l'apprentissage des deux étudiants grâce à l'approche expérientiel. - Application restreinte des quatre principes.
LUCKETT S. et LUCKETT K. (1999) Afrique S (Scottville)	- Démontrer que la méthode des systèmes souples de Checkland s'imbrique bien dans le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb. - Faire réfléchir sur les problèmes liés à l'apprentissage et au développement de compétences au niveau de l'apprendre à apprendre. - Présenter un programme d'étude alternatif basé sur la théorie de l'apprentissage expérientiel et de l'épistémologie de la praxis.	Nombre inconnu d'adultes : - provenant de communautés socio-économiques pauvres - possédant un faible niveau de développement cognitif - ayant eu une mauvaise éducation - parlant l'anglais comme langue seconde.	Qualitative : Recherche-action impliquant un séjour d'une semaine en milieu d'accueil, des exercices expérientiels en classe, la construction d'outils de développement de projet et un stage de six semaines en milieu communautaire	- Intégration positive des groupes dans la communauté. - Impact considérable sur leur hôte. - Acquisition d'habiletés interpersonnelles et participatives. - Développement dans la capacité de penser à eux-mêmes. - Mise en oeuvre d'une activité d'amélioration pour chaque groupe. - Difficulté à maîtriser la théorie et le discours universitaire liés à l'apprentissage expérientiel et à la métacognition. - Croyance entretenue à l'effet qu'il est impossible de changer et de s'améliorer compte tenu du contexte social empêchant les études.

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
BROWN, W. S. (1998) États-Unis (Massachu- setts)	<ul style="list-style-type: none"> - Inciter les étudiants à s'approprier le contenu du cours « comportements organisationnels » en auto évaluant leurs réflexions pour mieux apprendre, réfléchir et se construire des connaissances. - Décrire la puissance de l'auto réflexion à l'aide du journal comme support. 	Trois groupes d'étudiants (156) du Collège Babson Session automne (1996).	Qualitative : - Production de six journaux constituant un portfolio contenant des réflexions générées lors de six exercices d'apprentissage expérientiel.	<ul style="list-style-type: none"> - Plus grande efficacité au travail. - Meilleur apprentissage. - Mémorisation à long terme accrue et accès rapide de l'information en mémoire. - Approfondissement de l'introspection par la méta-réflexion. - Développement personnel accentué. - Problème dans la tenue du journal pour les étudiants avec une élocution médiocre et une langue maternelle différente.
FLOWERDEW J. (1998) Chine (Hong-Kong)	<p>Amener l'étudiant à réfléchir sur sa façon d'apprendre une langue seconde, à analyser et à intégrer les stratégies d'apprentissage afin de développer leur connaissance en terme de structure, de fonction, de phonologie et de dimension socioculturelle de la langue.</p>	<p>Nombre d'étudiants inconnus.</p> <p>Cours universitaire de 40 heures + huit sessions d'une heure réparties sur 15 semaines après la classe.</p>	Qualitative : - Tenue d'un journal d'apprentissage et sessions de réflexion sur son processus de pensée.	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilation positive du curriculum lié aux différentes théories d'apprentissage et d'enseignement. - Introduction d'un méta-langage. - Prise de conscience des raisons de l'amélioration de leur compréhension. - Réflexion accrue sur les problèmes liés à l'apprentissage d'une langue seconde.

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
VEENMAN, M. V.J et ELSHOUT J. J. (1995) (Amsterdam)	Évaluer quels types d'environnement expérientiel (structuré ou non) est le plus approprié pour vérifier le niveau d'intelligence de deux groupes à l'étude (dont un groupe témoin) lors de la réalisation de quatre expériences utilisant trois environnements de simulation (laboratoire de chaleur, d'électricité et de statistique).	99 sujets sélectionnés à la suite d'un test de Q.I.(49 faibles, 50 forts). Étudiants universitaires de première année en psychologie.	Quantitative : - Expérimentale. - Raisonnement à haute voix en résolution de problème. - Utilisation d'un design de test (prétest-postest-rétention) avec échelle en 10 degrés. - Test à choix de réponses à intervalle de deux semaines. - Discussion validée par jugement d'experts sur le degré de métacognition des sujets. - Expérience basée sur la méthode de travail de chaque étudiant et mesurage de leur habileté (Barème de mesure métacognitive utilisé selon Brown 78, Flavell 79, Markman 85 et Sternberg 90).	<u>Étudiants (niveau intellectuel élevé) :</u> - Apprentissage non influencé par un environnement expérientiel structuré (indépendamment de leurs habiletés métacognitives). <u>Étudiants (niveau intellectuel bas) :</u> - Meilleur apprentissage dans un environnement expérientiel structuré (habiletés métacognitives faibles). - Interférence dans l'apprentissage et dans la résolution de problème par un environnement expérientiel structuré (habileté métacognitive forte).

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
GRAHAM, I. W. (1995) Angleterre (United Kingdom)	Utiliser le mécanisme ALG (Action Learning Group) dans un programme d'étude supérieur de formation d'infirmières et de sage-femmes afin de réduire la difficulté de mettre en pratique la théorie.	Équipe universitaire d'infirmières et de sage-femmes choisies en fonction des efforts fournis durant leur étude. Nombre inconnu. Durée indéterminée.	Qualitative : - Tenue d'un journal d'apprentissage. - Plans d'intervention personnalisés. - Réflexion et partage d'idées en groupe.	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience d'apprentissage positive de l'ALG. - Prise de conscience de sa façon d'apprendre. - Transfert de la réflexion sur la pratique à la réflexion dans la pratique en vue du statut de novice à expert. - Intégration accrue de la théorie dans un environnement de travail. - Développement d'une synergie chez les personnes impliquées. - Action intégrative harmonieuse de la théorie abstraite à la réalité pratique des professionnels de la santé. - Façon différente d'apprendre qui se révèle significative. - Exigences d'adaptation positive au contexte et aux attentes personnelles.

AUTEUR/ ANNÉE/ PAYS	BUT	ÉCHANTILLON	MÉTHODOLOGIE	RÉSULTATS
ZIGLER, T. A. 1994) États-Unis (Cincinnati)	Examiner le processus de réflexion, modifier la structure cognitive et développer l'habitude de la pensée réflexive chez de futurs aspirants en administration scolaire.	47 enseignants talentueux intéressés par une carrière administrative auto-évaluant leur processus de réflexion au sein d'un programme d'apprentissage expérientiel. Six semaines de formation supervisées par huit professeurs.	Qualitative : - Atelier de groupe pour développer la confiance en soi. - Forum de discussion et de réflexion. - Expériences simulées. - Jeux de rôles. - Feedback à partir de grilles d'analyse standardisées. - Réflexion guidée. - Écriture d'essai philosophique avant et après les cours. - Rédaction d'un journal hebdomadaire. - Auto-évaluation de leur réflexion et planification personnelle.	- Idée de réflexion très difficile à saisir au niveau de la compréhension du concept, de son curriculum et de son opération en début de programme. - Changement important et permanent dans le processus de réflexion à la fin du programme. - Développement de nouvelles structures cognitives liées à des connaissances administratives de base et à une expérience éducationnelle adéquate. - Régulation mentale possible chez la personne en formation dans un environnement simulé. - Amélioration des connaissances de soi et meilleure compréhension du personnel à côtoyer. - Mise à égalité de la pensée réflexive et des contenus par les apprenants (en terme d'importance).

2.3.3 Synthèse des résultats de recherche

Il y a lieu de faire ressortir l'essentiel de l'ensemble des résultats des recherches empiriques présentées impliquant les deux variables à l'étude : la métacognition et l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire ce qu'il est important de retenir quant aux

aspects, quant au processus et au produit de la métacognition dans l'apprentissage expérientiel.

Tout d'abord, en ce qui a trait aux aspects métacognitifs, toutes les composantes de la métacognition sont touchées : métaconnaissances, conduites métacognitives (gestion, contrôle et régulation) et prise de conscience sans toutefois être nécessairement présentes les trois en même temps dans la même étude.

En ce qui concerne les composantes de la métacognition, il y a lieu de prendre en compte les résultats suivants :

- Dans un cas, une amélioration des connaissances de soi et d'autrui a été démontrée (Zigler, 1994) tandis que dans un autre, les métaconnaissances portent sur eux-mêmes, sur la tâche, sur les stratégies et sur les moyens déployés pour apprendre, mais rarement sur autrui et sur leur manière d'apprendre (Balas, 1998).
- Il y a utilisation de stratégies cognitives et métacognitives efficaces au niveau de la gestion (Gillepsie, 2002).
- La prise de conscience est plus souvent de l'ordre du pré-réfléchi, mais il arrive qu'elle soit de l'ordre du pré-conscient et du conscient puisque la métacognition se situe davantage en acte dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre. Les opérations implicites, les croyances, les efforts exigés et la procrastination se révèlent des freins à la prise de conscience. Le transfert est très difficile à ce niveau. (Balas, 1998).

En ce qui concerne les processus de la métacognition et de l'apprentissage expérientiel, il y a lieu de retenir que :

- Quatre étapes sont nécessaires pour qu'il y ait progression et passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite : 1) le réfléchissement (représentation codée), 2) la thématization (explication de l'action), 3) la conceptualisation comme objet de réflexion et 4) l'expérience métacognitive où un changement d'attention se produit. Les trois premières étapes sont nécessaires pour qu'il y ait apprentissage expérientiel (Balas, 1998).

- Les dimensions « attitude et gestion » de leur processus cognitif sont sous-représentées dans les modes vérificateur et gestionnel lors de l'étape de l'expérimentation active de Kolb. (Chevrier et Charbonneau 2000)

En ce qui a trait au produit de la réflexion et de la métaréflexion, il y a lieu de garder à l'esprit qu'il génère les effets suivants :

- Une plus grande efficacité au travail, un meilleur apprentissage (Donahue, 1999), une mémorisation à long terme accrue et un accès rapide de l'information en mémoire, un approfondissement de l'introspection par la méta-réflexion et un développement personnel accentué (Brown, 1998);
- Une assimilation positive du curriculum lié aux différentes théories d'apprentissage et d'enseignement et l'introduction d'un méta-langage (Flowerdew, 1998);
- Une autonomie et une réflexivité accrues (amélioration de la capacité de pensée d'une manière indépendante), une meilleure habileté à dialoguer et à interagir au niveau interpersonnel pour une grande amélioration des conseillers en formation (Garret, 2002).
- Le transfert des apprentissages s'effectue avec plus de facilité dans d'autres domaines (Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- La résolution de problèmes en situation réelle d'expérience renforce l'apprentissage surtout lorsqu'elle est associée à la réflexion (Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- Le degré de rétention est accru (Brown, 1998; Flowerdew, 1998; Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- La prise de conscience de leur manière d'apprendre, de leurs habiletés et des raisons de leur progression est très appréciée (Graham, 1995; Veeman et Elshout, 1995; Flowerdew, 1998; Hill et Houghton, 2001).

Par ailleurs, il est intéressant de prendre en compte les données périphériques mises en lumière par certaines études :

- Qu'un environnement d'apprentissage expérientiel structuré n'influence pas les étudiants ayant un niveau intellectuel (QI) élevé dans leur apprentissage et ce,

indépendamment de leurs habiletés métacognitives. Par contre, les étudiants présentant un faible niveau intellectuel (QI) et ayant de faibles habiletés métacognitives apprennent mieux dans un environnement d'apprentissage expérientiel structuré (Veenman et Elshout, 1995).

- Qu'un environnement d'apprentissage expérientiel simulé en contexte d'auto-évaluation de son processus de réflexion amène en fin du programme, un changement important et permanent dans le processus de réflexion (régulation mentale) contribuant au développement de nouvelles structures cognitives liées à des connaissances et à une expérience éducationnelle adéquate. (Zigler, 1994).
- Que l'apprentissage expérientiel (ALG : Action Learning Group) en milieu de travail a eu pour conséquences une action intégrative harmonieuse de la théorie abstraite à la réalité pratique et un passage de la réflexion sur la pratique à la réflexion dans la pratique (Graham, 1995).
- Qu'il y a une certaine résistance à l'exercice expérientiel et métacognitif. Cette résistance au changement en raison d'une nouvelle manière d'apprendre se manifeste dans les premières semaines d'un cours, d'un module ou d'un programme (Zigler, 1994; Donahue, 1999; Hill et Houghton, 2001).
- Qu'une réflexion basée sur des expériences de vie chez des participants d'âge mûr fait d'eux des apprenants plus réflexifs, plus conscients de leurs comportements et des conséquences de leurs actes. Ils prennent plus d'initiatives, ils sont plus efficaces et plus confiants en leurs capacités. Ils interagissent mieux avec leurs collègues. Bref, une réflexion basée sur des acquis expérientiels aide les sujets à se construire une expérience pédagogique «métacognitive» pour promouvoir leur croissance professionnelle (Veenman et Elshout, 1995).

Il importe de souligner que plusieurs chercheurs recommandent l'éducabilité métacognitive que ce soit chez les élèves, les étudiants et chez leurs formateurs (Balas, 1998; Alaoui, 1998; Chervrier et Charbonneau, 2000; Hill et Houghton, 2001)

Dans un autre ordre d'idées, au niveau méthodologique, c'est l'approche qualitative qui prime pour décrire la métacognition ou la métaréflexion au sein du processus d'apprentissage expérientiel. Des 14 types d'instruments utilisés pour la collecte de données, les entretiens semi-structurés (5), le journal (6) ou d'autres formes d'écrits

tels le portfolio, l'essai et le bilan, le questionnaire (4) et les sessions de réflexions en groupe (5) sont les plus utilisés et considérés utiles par les chercheurs.

En somme, la chercheuse désire porter à l'attention le fait que très peu d'indications nous renseignent vraiment sur la façon dont la métacognition s'articule, sur la manière dont elle se construit et évolue chez les étudiants dans le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

2.4. Modèle intégré

Pour combler cette limite des résultats et tenter de cerner le processus dynamique de la métacognition au sein du processus d'apprentissage expérientiel vécu en boucles récurrentes à l'École, une modélisation intégrative est proposée pour étudier ces deux processus de plus près dans leur globalité. Ce modèle s'inspire de la contribution de plusieurs auteurs. Plus précisément, cette modélisation privilégie celle de Kolb (1984), celle de Chevrier et Charbonneau (2000) et au cœur même du modèle, celle de Piaget (1974), celle de Lafortune et St-Pierre (1996) et celle de Balas (1998).

Il importe de rappeler que la métacognition se rapporte aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et se rapporte à sa capacité à les réguler. Elle est étudiée au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel se référant à Kolb (1984). Pour Kolb, l'apprentissage expérientiel est un processus selon lequel la connaissance est créée par la personne à travers la transformation de son environnement (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.55). Ce processus, tel qu'illustré dans le modèle intégrateur, comporte quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active qui permet d'apprendre en vivant une expérience signifiante pour l'apprenant suivie d'une réflexion.

Le modèle des « Savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel » est présenté dans la figure suivante.

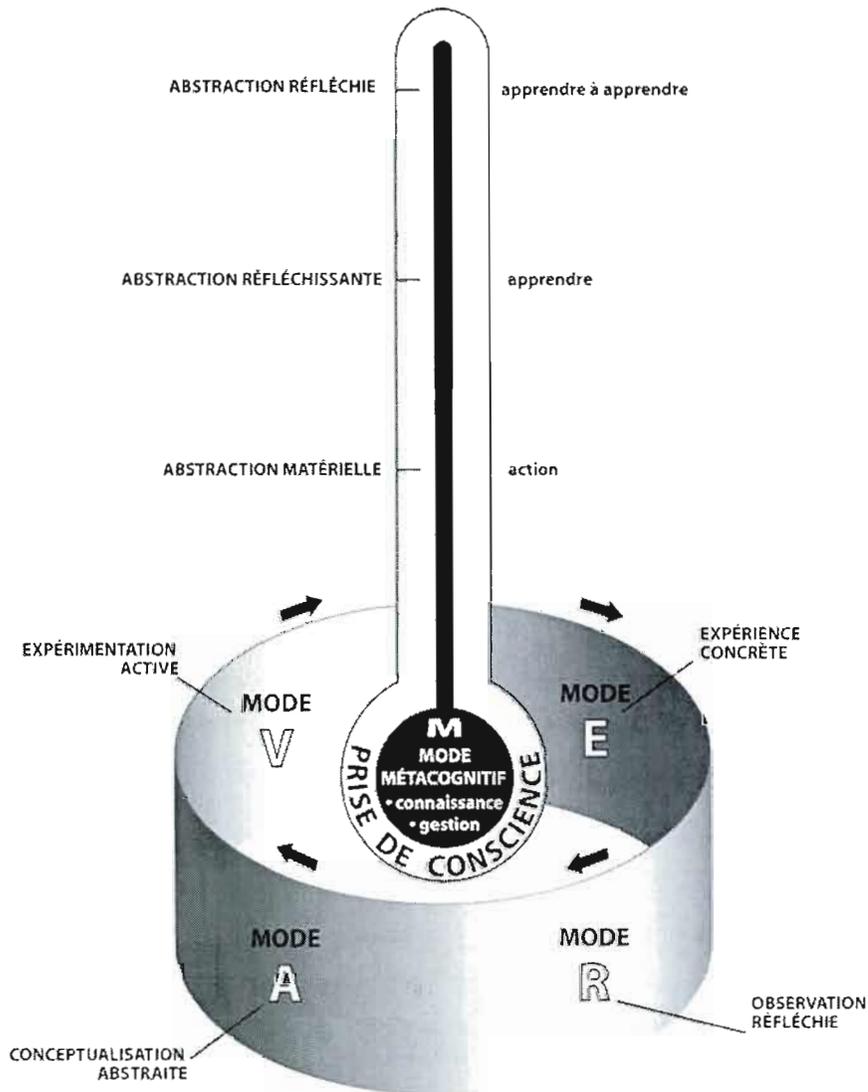


Figure 2.12 Savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel

Comme la figure 2.12 l'illustre, nous pouvons constater qu'à la base, notre modèle est construit à partir de l'apprentissage expérientiel de Kolb, parce que sa modélisation de l'apprentissage expérientiel est reconnue de ses pairs. Son modèle a résisté à l'épreuve du temps. C'est dans cette perspective adaptée que la métacognition sera étudiée à l'ENPQ dans son programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie. Le modèle d'apprentissage expérientiel utilisé à l'École a été développé par Lupien (2002) et il y a lieu de réitérer qu'il respecte en tout point la philosophie de Kolb (1984). Le cercle extérieur présente donc ses quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active qui se subdivisent en trois étapes, à l'ENPQ, nommées : expérimentation, objectivation-théorisation et intégration dans l'action.

Il importe aussi d'expliquer que les quatre modes de fonctionnement cognitif (le mode E pour exploratoire, le mode R pour réfléchi, le mode A pour abstraitif et le mode V pour vérificateur) et le mode gestionnel (mode G) du savoir apprendre expérientiel de Chevrier et Charbonneau (2000) ont retenu l'attention en raison de la mobilisation du mode gestionnel au sein du processus d'apprentissage expérientiel. Le mode gestionnel, associé au contrôle métacognitif, est présenté, par ces auteurs, comme transcendant ou irradiant tous les autres modes de fonctionnement cognitif dans l'apprendre par l'expérience. Selon ces auteurs, pour qu'il y ait une gestion efficace de l'apprentissage expérientiel, la mise en oeuvre structurée de ces cinq modes, qu'ils décrivent aussi en terme de rôle attendu par l'apprenant, exige que le sujet apprenant mobilise des savoirs être et des savoir-faire. Ils expliquent que ces cinq modes cognitifs (qui sont définies dans la thèse aux pages 108 à 110), qui accompagnent le processus de Kolb (1984), comportent chacun trois dimensions :

- Les attitudes qui prédisposent le sujet apprenant à une manière de se conduire;
- Les conduites cognitives réfèrent à la manière de se comporter dans une démarche d'apprentissage;

- Et les conduites de gestion qui se caractérisent par des activités de prise de conscience, de contrôle et de traitement tant affectif que cognitif.

Pour toutes ces raisons, dans la figure, ces modes se retrouvent, placés juste en dessous de chacune des phases de Kolb (1984) à laquelle ils sont directement associés. Et au centre du modèle, un mode «M» pour métacognitif vient englober le mode gestionnel de Chevrier et Charbonneau (2000). Bien qu'essentiel, le mode gestionnel n'est pas représentatif de tous les aspects de la métacognition qui pourraient permettre de bien la décrire dans son intégralité au sein du processus d'apprentissage expérientiel. Ce qui constitue justement l'enjeu de la présente recherche.

Il est intéressant de faire ici un parallèle avec la stratégie de l'apprentissage expérientiel qui est systématiquement utilisée pour arriver à des fins de développement de compétences plus pragmatiques à l'ENPQ. Cette dernière comporte une démarche réflexive qui fait appel aux processus métacognitifs. En bref, ce n'est pas seulement les métaconnaissances que les apprenants construisent ou les prises de conscience qu'ils font qui sont intéressantes de décrire, mais ce qu'ils sont en mesure de faire avec leur nouvelle structure mentale. Sont-ils en mesure de gérer efficacement leur processus cognitif en mobilisant leurs métaconnaissances dans l'action au bon moment? Il y a lieu d'établir des liens entre la gestion métacognitive, l'efficacité, le savoir être, et le savoir agir dont parle Chevrier et Charbonneau (2000) et la compétence attendue dans le programme de formation à l'ENPQ. La métacognition joue un rôle important dans la démarche d'apprentissage, c'est pourquoi elle est placée au cœur même de l'apprentissage expérientiel.

Le mode « M » dit métacognitif prend en compte les composantes fondamentales de la métacognition en interaction : les connaissances, la gestion et la prise de conscience au sens où Lafortune et St-Pierre (1996) l'entendent. Le lecteur peut se

référer au point 2.2.2 de la thèse pour se remémorer ce qui est entendu par ces trois composantes. Il est représenté par la symbolique du thermomètre qui est placé au centre du processus d'apprentissage expérientiel pour indiquer, qu'à tout moment, la température métacognitive pourrait être prise dans ce parcours d'apprentissage expérientiel.

Le mode M comprend aussi l'aspect affectif qu'on peut difficilement dissocier de l'aspect cognitif pour mieux comprendre les processus métacognitifs mis en œuvre par l'apprenant. Cet aspect se manifeste par une modification du milieu interne. Il englobe donc les attitudes, tel que le souligne Chevrier et Charbonneau (2000), mais il considère aussi des composantes telles que les valeurs, les croyances, la motivation et l'attribution comme le suggèrent Lafortune et St-Pierre (1996), car elles influencent l'apprenant dans ses activités mentales ou dans la construction de ses habiletés métacognitives. Legendre (1993) définit ces composantes en ces termes :

- L'attitude (p. 112), est vue comme un état d'esprit, une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement qui incite à une manière d'être ou d'agir.
- La valeur (p. 1399) est plus qu'une croyance. C'est une adhésion, une certitude objective pour l'esprit qui est commune à plusieurs êtres humains. C'est une conviction durable. C'est un ensemble de croyances, d'aspirations par lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité.
- La motivation (p. 881) est, quant à elle, un ensemble de forces internes qui poussent l'individu à agir. C'est un désir et une volonté poussant l'individu à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui répond à un besoin et qui déclenchent la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

- Et l'attribution (p. 113) consiste à expliquer ou à imputer son comportement ou ce qui arrive à des causes internes ou externes. Cette explication peut sembler en apparence rationnelle, mais elle est guidée par des facteurs socio-affectifs.

Finalement, ce modèle puise en grande partie à l'apport prépondérant de Balas (1998) qui prend appui sur les théories piagésiennes pour démystifier le fait que la métacognition (mode «M») peut être présente en acte (abstraction matérielle ou pré-réfléchie), dans l'apprendre (abstraction réfléchissante) et dans l'apprendre à apprendre (abstraction réfléchie). Selon Balas (1998), ces trois niveaux de prise de conscience, dans les trois paliers de la construction de la connaissance, impliquent un passage et une progression de la métacognition implicite à la métacognition explicite. Il ne faut pas passer sous silence l'importance de la prise de conscience accordée par plusieurs auteurs cités dans les études empiriques présentées où cohabitent dans le même parcours le processus métacognitif et le processus d'apprentissage expérientiel. C'est pourquoi, une place de choix est accordée à la prise de conscience dans ce modèle. Dans le modèle, les trois niveaux d'abstraction associés à la métacognition sont représentés par la graduation sur le thermomètre.

Il importe de préciser que l'image du thermomètre a été choisie afin de mieux faire comprendre que bien que l'abstraction soit graduée selon trois niveaux vers la construction de toujours plus de cognition vers le haut, ce qui est synonyme d'une évolution métacognitive, le niveau d'abstraction peut très bien varier dépendamment du sujet, de la situation contextuelle ou encore de l'étape où l'apprenant se situe dans son apprentissage expérientiel. Piaget (1974a) parle de ces états de conscience non seulement en terme hiérarchique, mais aussi en terme de variation. C'est ce qui est important de faire ressortir ici. En d'autres mots et d'une manière imagée, la température métacognitive de l'apprenant peut monter et descendre d'une étape à l'autre dans le processus d'apprentissage expérientiel. De plus, le cycle de

l'apprentissage expérientiel peut être vécu plusieurs fois avant que l'apprenant passe d'un niveau d'abstraction à un autre plus élevé s'il évolue au niveau métacognitif.

Balas (1998) explique que la métacognition à l'œuvre dans l'apprentissage peut être présente à plusieurs niveaux, implicite ou explicite et qu'elle peut progresser. À titre d'exemples, dans le modèle illustré, un apprenant pourrait être conscient, lors de l'expérience concrète, qu'il sait que ce qu'il fait n'est pas ce qu'il devrait faire, mais il le fait quand même. Il peut très bien savoir qu'il n'a pas les connaissances dont il a besoin dans l'immédiat pour intervenir adéquatement. À l'inverse, un apprenant pourrait intervenir en acte et présenter une métacognition implicite et un niveau d'abstraction pré-réfléchi, c'est-à-dire agir en ne sachant pas qu'il ne sait pas si ce qu'il fait est correct ou pas et en prendre conscience à posteriori à l'étape de l'observation réfléchie ou encore réussir et ne pas être en mesure de dire trop pourquoi ou ce qu'il a fait pour réussir. Une foule de combinaisons se révèle possible.

Cette modélisation issue du cadre de référence nous permet d'envisager de décrire avec acuité et précision le phénomène de la métacognition dans le processus d'apprentissage expérientiel vécu par les aspirants policiers dans un contexte virtuel où ils ont la chance d'intervenir et de se construire au niveau professionnel tout en apprenant. C'est ce qui nous préoccupe au plus au point. Le lecteur verra que ce modèle intégrateur va évidemment guider l'ensemble des analyses et des interprétations qui seront avancées. Il les sous-tend et nous y ferons référence tout au long du chapitre IV qui s'intitule Présentation et discussion des résultats.

2.5 Questions de recherche

L'avancement des connaissances en ce qui concerne l'étude de la métacognition dans sa globalité au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel en est encore à sa genèse comme en témoignent les quelques recherches recensées. Les écrits tant théoriques qu'empiriques ne pullulent pas sur le sujet. Bien qu'un abondant corpus existe tant sur la métacognition que sur l'apprentissage expérientiel, il n'y a pas vraiment de mariage des deux concepts et processus en cause si ce n'est que des balbutiements. La pensée réflexive se révèle une étape importante de l'apprentissage par l'expérience. Bien que le courant de recherche qui la sous-tend positionne la métacognition en son centre comme étant omniprésente, elle se fond parmi d'autres composantes. Elle n'est pas étudiée en profondeur dans sa totalité au sein de chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel tel que l'envisage cette étude. La recension en témoigne. C'est pourquoi, il importe de poursuivre la recherche descriptive à ce sujet. Cette situation nous amène à déterminer les préoccupations de recherche qui persistent malgré l'éclairage fourni par le cadre théorique et par la problématique.

Il y a lieu de réitérer que l'objectif poursuivi est de décrire la métacognition comme processus dynamique au cours d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Rappelons que la racine du mot «processus» en latin signifie «progrès». Il sera donc intéressant et pertinent de décrire le développement de ce processus métacognitif, sa croissance et son évolution possible au sens où l'entendent Piaget (1974) et Balas (1998), c'est-à-dire de décrire s'il y a variation du niveau de la prise de conscience et si le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite s'opère. L'actualisation du processus de la métacognition et son produit observable seront soulignés par l'entremise des résultats de recherche et des retombées de la recherche.

Dans cette perspective, trois questions qui abordent la progression analytique qui va du quoi, du quand et du comment sont formulées en ce qui concerne la dynamique de la métacognition comme processus investiguée dans un processus d'apprentissage expérientiel. Il s'agit de voir ce qui s'y passe au niveau métacognitif.

La première question fait donc référence au « quoi », c'est-à-dire à ce qui entre en jeu au niveau métacognitif. La deuxième question pose le « quand » est-ce que la métacognition fait son apparition dans le processus d'apprentissage expérientiel. La troisième, quant à elle, s'attarde au « comment » le processus de la métacognition s'actualise dans ce type d'apprentissage particulier.

D'une manière plus précise, voici les trois questions qui permettent de faire l'étude de la métacognition au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel :

- 1) Quelles composantes de la métacognition (connaissances, gestion et prise de conscience) sont présentes au sein du processus d'apprentissage expérientiel vécu à l'ENPQ dans le programme de formation initiale en patrouille gendarmerie?
- 2) À quelles étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb se manifestent-elles, à savoir : l'expérience concrète de Kolb (l'expérimentation), l'observation réfléchie de Kolb (l'objectivation), la conceptualisation abstraite de Kolb (la théorisation) et l'expérimentation active de Kolb (l'intégration dans l'action)?
- 3) Comment s'actualise le processus métacognitif à partir d'une structure agencée et ordonnée de ses composantes fondamentales (connaissances, gestion et prise de conscience) au sein du processus d'apprentissage expérientiel durant les 15 semaines du programme de formation initiale en patrouille gendarmerie?

Ces préoccupations rendent compte de notre souci de fournir une description contextualisée du phénomène de la métacognition et de son évolution dans le processus d'apprentissage expérientiel vécu en milieu virtuel par des aspirants policiers à l'ENPQ. Ce qui permettra de voir d'un œil particulier l'acte de la cognition eu égard au processus métacognitif et aux habiletés métacognitives que les aspirants sont susceptibles de se construire dans l'agir, dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre au cours de leur cheminement d'apprentissage expérientiel qui s'échelonne sur 15 semaines.

Le prochain chapitre apportera des précisions sur les aspects méthodologiques de cette étude. Il fera connaître les diverses opérations qui ont été effectuées pour mettre en œuvre la stratégie qui nous a permis de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le constat des lacunes identifiées dans la littérature au niveau de la connaissance de la métacognition et de son processus dynamique au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel suffit à y accorder plus d'attention afin d'en obtenir une meilleure connaissance. Le cadre théorique et les questions de recherche soulevées donnent à cette étude un caractère descriptif. Ils appellent à l'observation et à l'analyse pour saisir ce qui se dégage au niveau métacognitif dans ce cheminement d'apprentissage spécifique.

Ce troisième chapitre apporte donc des précisions sur les aspects méthodologiques de cette recherche et vise à faire connaître les diverses opérations effectuées et les décisions prises pour mettre en œuvre la stratégie de recherche.

Il y a lieu de rappeler que le but de la recherche est de décrire la métacognition et son évolution possible comme processus dynamique au cours d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Il s'agit de rendre compte de la métacognition potentiellement construite et mobilisée au travers d'un processus d'apprentissage expérientiel.

Avant de présenter le cadre méthodologique général de la recherche, il importe de faire connaître la position de la chercheuse et son rapport au terrain pour mieux comprendre le contexte et la planification opérationnelle.

3.1 Rapport du chercheur au terrain

La chercheuse est en position d'extériorité à proximité. Cela s'explique par le fait qu'elle travaille déjà à l'ENPQ à titre de conseillère pédagogique en formation de formateurs. Elle connaît le terrain, les scénarios et l'équipe interdisciplinaire qui accompagne les apprenants ainsi que la responsable du programme de formation. Elle les a rencontrés pour expliquer tous les tenants et les aboutissants de la recherche et elle a pu compter sur leur entière collaboration. Elle sait quoi, où et quand regarder lorsqu'elle observe. Elle est la personne toute désignée pour lire et décrire ce qui se passe. Le fait d'avoir une excellente connaissance du contexte l'aide justement à construire un regard plus objectif au sein d'une subjectivité dite normale en recherche qualitative (Deslauriers, 1991). La chercheuse est en mesure d'assurer une distance dans la proximité grâce à la mixité des méthodes et l'utilisation d'intermédiaires valides afin de raffiner ses données, nuancer ses descriptions et réajuster sa compréhension pour une subjectivité balisée et une réalité contextualisée. Cette position considérée comme une force en soi peut receler cependant certaines limites. Selon Van der Maren (1995), le fait d'être à proximité en raison d'une implication dans un contexte facilitateur peut aveugler la chercheuse ou l'amener à voir les choses d'une manière différente de la communauté scientifique. La chercheuse est bien consciente des éventuels biais inhérents à sa position; la rupture épistémologique est faite. Les précautions mises en place pour ne pas contaminer les données ni les résultats seront traitées en profondeur au point 3.6.

Deslauriers (1991) invite le chercheur à signer un protocole d'entente avec la direction de l'organisation ou de l'entreprise où la recherche est effectuée pour ne pas la faire à leur insu. Une entente formelle venant préciser le but de la recherche, sa durée, la permission d'observer sur le terrain, de recueillir des données et de diffuser les résultats de la recherche a donc été prise. Le lecteur peut consulter, en appendice B, la demande d'autorisation d'une collecte de données à l'ENPQ qui a été effectuée

en bonne et due forme auprès du directeur de la recherche et du développement, ainsi que le consentement obtenu. Cette étape est importante pour éviter des malentendus inutiles. Des ententes tant informelles que formelles avec les supérieurs immédiats permettent d'avancer que la chercheuse est aussi la bienvenue dans le milieu. Se faire accepter en tant que scientifique intervenant dans leur milieu de travail n'a pas été difficile, bien au contraire.

Le cadre méthodologique général de la recherche est représenté dans le tableau 3.1 ci-dessous. Il définit les quatre axes de la méthodologie et illustre les paramètres de l'étude. Ainsi, tour à tour, seront explicités les fondements épistémologiques, l'opérationnalisation de la recherche, les outils méthodologiques, les procédures d'échantillonnage, l'analyse des données et les critères de scientificité.

3.2 Fondements épistémologiques

De nature qualitative, cette recherche s'insère dans le courant des approches interprétatives au sens où Savoie-Zajc (1993, p.133) l'entend :

- la réalité observée est construite par les participants sur le terrain dans leur milieu naturel;
- la nature du savoir produit est liée au contexte dans lequel il a été produit;
- la chercheuse a accès à l'expérience des participants.

Tableau 3.1

Cadre méthodologique général de la recherche

AXES DE LA MÉTHODOLOGIE	PARAMÈTRES DE L'ÉTUDE
3.2 Fondements épistémologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paradigme interprétatif ▪ Approche descriptive
3.3 Instrumentation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Méthodes de collecte de données : <ul style="list-style-type: none"> – entretiens semi-structurés; – étude de documents; – observation directe.
3.4 Échantillonnage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protocole de sollicitation ▪ Procédures ▪ Profil des participants ▪ Éthique scientifique ▪ Choix des scénarios et des sites
3.5 Procédure d'analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse développementale de contenu
3.6 Critères de scientificité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Validité interne ou crédibilité ▪ Validité externe ou transférabilité ▪ Fidélité de la recherche ou fiabilité ▪ Objectivité ou corroboration

Ces trois facteurs viennent justifier l'orientation méthodologique privilégiée. En effet, certaines traces métacognitives comportementales, orales et écrites seront observées, colligées et analysées par la chercheuse pendant et après les activités de simulation réelles vécues au quotidien par l'aspirant policier dans la communauté, c'est-à-dire dans un contexte naturel intégré et réaliste qui ne peut se morceler ou s'isoler. En d'autres mots, la chercheuse accède à l'expérience des participants en assistant, sans être visible, à un scénario où l'aspirant intervient en situation réelle. Ce dernier fait un

rapport de progression de ses apprentissages en fin de journée que la chercheuse peut analyser. De plus, elle peut l'écouter raconter ce qu'il a vécu à ce moment et le questionner lors d'entretiens qu'il lui accorde plus tard sur le terrain. Il va sans dire que la chercheuse privilégie toujours la présence et le sens du sujet à son vécu et le savoir dégagé ne prévaut que pour le contexte où la situation s'est produite. Savoie-Zajc (2000) parle d'une compréhension du phénomène faite de vérités contextualisées. Paillé et Mucchielli (2003) corroborent l'importance de la contextualisation lorsqu'ils affirment :

L'esprit de l'homme procède toujours par contextualisation pour trouver les significations des choses. Le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits contextuels dans lequel il prend place. Aucun phénomène ne peut exister en lui-même dans un vide environnemental. (p. 11)

En résumé, le paradigme interprétatif privilégie l'approche descriptive puisqu'elle amène une meilleure compréhension du phénomène à l'étude qui se veut multidimensionnel. Par le biais d'entretiens, d'analyse de documents écrits et d'observations, la chercheuse observe, analyse et questionne pour comprendre, enrichir et nuancer sa compréhension de la réalité construite par les participants. Elle prend donc en haute considération le sens que le participant accorde au phénomène à l'étude. Ainsi, elle assure la crédibilité de ses constructions. Savoie-Zajc (1993) ajoute que c'est à ce prix que « le chercheur pourra prétendre avoir réussi à reconstruire et à produire un savoir crédible d'un phénomène, étudié à partir de la réalité vécue par les acteurs » (p. 121).

Également, il est intéressant de dire en quoi la présente recherche répond aux six critères qui caractérisent, selon Paillé (1996,1998, p. 191-192), la pertinence de la recherche qualitative au niveau épistémologique, méthodologique et social. 1) La chercheuse de la présente étude la qualifie de qualitative; 2) Les références

méthodologiques présentées dans la bibliographie sont issues de son courant et en témoignent; 3) Tel que mentionné précédemment, la préséance est accordée au vécu du sujet dans son milieu naturel, à la compréhension, à la description et à la qualité de l'objet d'étude plutôt qu'à sa mesure; 4) La méthode de collecte des données n'implique aucune quantification, voire aucun traitement statistique; elle utilise trois méthodes : l'entretien, l'étude de documents écrits et l'observation; 5) La méthode d'analyse utilisée est l'analyse développementale de contenu de L'Écuyer; et 6) Le mode de présentation des données relève davantage du récit que de la démonstration; la description des résultats y est plutôt narrative (6). De plus, à la fin de la recherche, une connaissance fine et intime du phénomène à l'étude, circonscrit à un contexte précis, se dégage des données.

Le regard que Paillé (1998) a posé sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat dans les universités québécoises francophones de 1980 à 1990, l'amène à expliquer qu'il y a eu généralisation de la méthode de l'analyse de contenu, en raison de l'émergence tardive du courant de la recherche qualitative en éducation au Québec. L'influence du passé demeure encore aujourd'hui présente. Paillé (1998) explique que la méthode de L'Écuyer s'est imposée au Québec non seulement en raison du peu de références québécoises sur le sujet, mais aussi parce que cette méthode est claire, simple (et non simpliste), relativement facile à utiliser et conforme aux normes scientifiques. Paillé (1998) précise qu'il existe maintenant d'autres alternatives en recherche qualitative qui méritent d'être mieux connues et qui devraient interpeller les chercheurs contemporains.

La chercheuse retient ce que Paillé (1998) affirme quant à l'appartenance ou non de travaux de recherche à la recherche qualitative. Ses propos apportent en effet un éclairage pertinent et justifient le choix méthodologique d'intégrer, dans la présente

recherche, les univers de Paillé et de L'Écuyer, ce qui peut apparaître au premier abord comme une contradiction, étant donné leur appartenance à des postulats de base différents. Paillé (1998) explique que cette généralisation, à première vue injustifiée, peut passer le test de la recherche qualitative si elle répond à certaines conditions.

Le test le plus probant semble en définitive celui de la méthode d'analyse des données. L'orientation qualitative d'une recherche se jouerait au niveau de l'analyse des données. C'est à cette étape qu'il devient possible de vérifier si la recherche annoncée donne lieu à la description théorisation ou si elle bifurque vers l'analyse de variance des observations de juges indépendants. La volonté d'approfondissement et de compréhension qui habite le chercheur qualitatif trouve son meilleur allié en la méthode d'analyse; c'est elle qui lui permet d'accéder au sens et à l'événement ou au contraire le confine à une série linéaire de catégories non développées, non liées, uniquement fréquentiées et quantifiées. (Paillé, 1998, p. 207)

Paillé (1998) précise qu'au début des années 1990, L'Écuyer a adapté sa méthode d'analyse de contenu en insistant sur la première étape dite qualitative. L'Écuyer (1990) présente dorénavant l'analyse de contenu comme une méthode objectivée plutôt que comme une méthode objective. Il laisse bien entendre qu'il refuse d'associer le concept d'objectivité à la méthode quantitative. Pour lui, l'analyse la plus objective est celle qui permet de mettre en évidence les caractéristiques et la signification réelle du phénomène pour bien comprendre la réalité en cause. Il faut retenir que L'Écuyer (1990, p. 121) prend soin de préciser que l'analyse de contenu doit être basée sur l'analyse qualitative. C'est cette description scientifique amenant à la compréhension de la signification exacte du phénomène à l'étude, du point de vue de l'auteur à l'origine du corpus, qui compte. C'est dans cette perspective que leurs univers conceptuels, éloignés à première vue, se rejoignent.

L'Écuyer (1990) explique, comme le confirme Paillé (1998), que l'analyse de contenu est basée sur des règles précises. Elle suit une démarche précise et rigoureuse

comprenant plusieurs étapes pour s'assurer d'atteindre les objectifs fixés et pour répondre aux questions de recherche. Elle permet au chercheur de s'adapter au matériel d'analyse, de prendre des décisions éclairées en n'étant pas subjectif pour autant. Bien entendu, si le chercheur le juge utile, il peut par la suite procéder à une analyse quantitative des données qualitatives, mais jamais s'y limiter (L'Écuyer, 1990). Dans ce cas, cela constituerait une forme de mixité qui n'a pas été envisagée, car le but de la présente recherche est bien de décrire et d'interpréter la métacognition.

Il y a en effet lieu de réitérer que, dans le cas présent, il s'agit de décrire la métacognition comme processus dynamique au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel entreprise par des aspirants policiers inscrits à un programme de formation initiale en patrouille gendarmerie à l'École nationale de police du Québec, un contexte où l'enseignement et l'apprentissage s'effectuent en grande partie à l'aide de simulations dans un poste de police école virtuel.

3.3 Instrumentation

La collecte de données, échelonnée sur 15 semaines, a été effectuée du 22 mars 2004 au 9 juillet 2004. Les données ont été traitées et codées de manière à pouvoir décrire ce qui se passe au niveau métacognitif en début et en fin de programme. Il importe de définir d'entrée de jeu ce qui est entendu par début et fin de programme. En fait, tout le matériel recueilli entre le 22 mars 2004 et le 9 mai 2004 est répertorié sous la rubrique début de programme et celui colligé entre le 10 mai 2004 et le 9 juillet 2004 fait référence à la fin du programme. Compte tenu des questions de recherche quant à la présence de la métacognition et à son processus dynamique au sein du processus d'apprentissage expérientiel, trois outils de collecte de données sont retenus en raison

de leur complémentarité : l'entretien, l'étude de documents écrits par les participants et l'observation directe.

Pour bien harmoniser ces outils de cueillette des données, il importe d'arrimer leur place et leur spécificité, les moments précis où ils sont utilisés et le type de données susceptibles d'être colligées avec chacun. C'est pourquoi la chercheuse présente ces détails dans le devis méthodologique qui guide la recherche. Le tableau 3.2 expose, dans ce devis, chacun des instruments utilisés pour réaliser l'étude de la métacognition au sein de chacune des étapes du processus de l'apprentissage expérientiel.

Tableau 3.2

Devis de la recherche échelonné sur quinze semaines

QUESTIONS DE RECHERCHE	INSTRUMENTS	TYPE DE DONNÉES RECUEILLIES EN LIEN AVEC LES CATÉGORIES ET LE MODÈLE INTÉGRATEUR
Q1. Présence des composantes fondamentales de la métacognition	Entretiens semi-structurés de type narratif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quatre catégories de métaconnaissances ▪ Gestion des modes de fonctionnement cognitif (planification, contrôle et régulation) ▪ Prise de conscience de l'action dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre (niveaux d'abstraction piagétien) ▪ Expériences métacognitives ▪ Aspect affectif
	Rapports quotidiens de progression des apprentissages et bilan des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quatre catégories de métaconnaissances ▪ Gestion des modes de fonctionnement cognitif (planification, contrôle et régulation) ▪ Prise de conscience de l'action dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre (niveaux d'abstraction piagétien) ▪ Expériences métacognitives ▪ Aspect affectif
	Notes de terrain prises lors d'observations d'interventions sur le terrain	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilisation des métaconnaissances dans l'action ▪ Contrôle, régulation, niveau d'abstraction en lien avec des traces orales, écrites et comportementales laissées préalablement (triangulation) ▪ Expériences métacognitives ▪ Aspect affectif

QUESTIONS DE RECHERCHE	INSTRUMENTS	TYPE DE DONNÉES RECUEILLIES EN LIEN AVEC LES CATÉGORIES ET LE MODÈLE INTÉGRATEUR
<p>Q2. Manifestation des composantes fondamentales de la métacognition dans les quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (EC-OR-CA-EA)</p>	<p>Entretiens semi-structurés de type narratif</p>	<p>Les 10 catégories reliées à la métacognition (voir grille d'analyse en appendice K) peuvent être révélées lors des entretiens et se situer dans chacune des quatre étapes de l'apprentissage expérientiel</p>
<p>Rappel Deux étapes associées à l'action : EC : Expérience concrète EA : Expérimentation active 2 étapes associées à la réflexion : OR : Observation réfléchie CA : Conceptualisation abstraite</p>	<p>Rapports quotidiens de progression des apprentissages et bilan des apprentissages</p>	<p>Les 10 catégories reliées à la métacognition (voir grille d'analyse en appendice K) peuvent être révélées dans les écrits et faire référence à chacune des quatre étapes de l'apprentissage expérientiel</p>
	<p>Notes de terrain prises lors d'observations d'interventions sur le terrain</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les métaconnaissances, le contrôle, la régulation, les expériences métacognitives, les niveaux d'abstraction sont observables dans l'action lors de l'expérience concrète et lors de l'expérimentation active seulement. ▪ La triangulation des méthodes de collectes de données permet cependant de recouper l'information recueillie et d'établir des liens avec les 10 catégories dans les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel.

QUESTIONS DE RECHERCHE	INSTRUMENTS	TYPE DE DONNÉES RECUEILLIES EN LIEN AVEC LES CATÉGORIES ET LE MODÈLE INTÉGRATEUR
Q3 Processus dynamique de la métacognition	Entretiens semi-structurés de type narratif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilisation des composantes de la métacognition ▪ Métaconnaissances ▪ Gestion des modes de fonctionnement cognitif ▪ Prise de conscience (niveaux d'abstraction piagétien) ▪ Expériences métacognitives ▪ Aspect affectif
	Rapports quotidiens de progression des apprentissages et bilan des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilisation des composantes de la métacognition ▪ Métaconnaissances ▪ Gestion des modes de fonctionnement cognitif ▪ Prise de conscience (niveaux d'abstraction piagétien) ▪ Expériences métacognitives ▪ Aspect affectif
	Notes de terrain prises lors d'observations d'interventions sur le terrain	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour être en mesure de voir et de dégager le processus dynamique de la métacognition, plusieurs observations lors de l'expérimentation ou de l'intégration dans l'action sont nécessaires. ▪ La triangulation des méthodes de collectes de données permet de recouper les informations recueillies et d'établir des liens avec toutes les composantes de la métacognition (10 catégories).

Des trois instruments énumérés, l'entretien et l'étude de documents écrits sont susceptibles de permettre la description de ce qui se passe au niveau de la

métacognition, tant en ce qui a trait au processus, qu'en ce qui concerne les retombées ou les répercussions qui peuvent en découler. Ils permettent aussi de recueillir de l'information sur toutes les composantes de la métacognition : la connaissance, la gestion du processus cognitif, la prise de conscience, les expériences métacognitives et l'aspect affectif des participants. Pour certains auteurs, tels que Brown (1998), Flowerdew (1998), Lockett et Lockett (1999) et Richer (2000), la réflexion sous-jacente à la production des documents écrits suscite la métacognition et la prise de conscience. Cette instrumentation a un impact direct sur les données recueillies par tous les autres outils.

L'observation directe de scénarios, quant à elle, permet d'approcher le contexte, de mieux connaître les participants et surtout, de voir leur régulation mentale construite et mobilisée dans l'action. L'observation se limite aux traces comportementales et orales laissées par le participant. Les entretiens permettent d'apporter des précisions au besoin. De ce fait, l'observation offre une base aux entretiens.

L'ensemble des données colligées par les trois types d'instruments, en début et en fin de programme, permet de faire l'analyse et d'établir un portrait métacognitif spécifique pour chacun des participants ainsi qu'une description générale du phénomène à l'étude. La comparaison de l'analyse des données sert à repérer les transformations et l'évolution du phénomène à l'étude au début et à la fin du programme. En somme, le corpus de données à analyser pour chaque participant est constitué d'environ huit observations où des notes de terrain ont été prises (quatre en début et quatre en fin de programme), de 70 rapports quotidiens de progression des apprentissages (35 en début et 35 en fin de programme), de deux bilans d'apprentissage (un au début et un en fin de programme) et de quatre entretiens semi-structurés (un au début, puis un à toutes les cinq semaines).

3.3.1 Entretiens semi-structurés

Aux dires de Boutin (1997) qui adopte la définition de Grawitz (1986) : « L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 586). Boutin (1997) incite les chercheurs qui recourent à l'entretien, à d'abord se positionner idéologiquement. Or, dans la présente recherche, la perspective qualitative-phénoménologique fait office de paradigme, ce qui veut dire, selon Boutin (1997), que la dimension subjective est mise en perspective sans pour autant rejeter le souci d'une certaine objectivité. C'est la recherche de la signification du phénomène qui prévaut à partir de la représentation du chercheur et des interviewés eux-mêmes en accordant une haute importance au contexte. C'est pourquoi, lors des entretiens, la chercheuse accorde une place prépondérante à la représentation et au sens que le participant accorde à la métacognition dans son processus d'apprentissage expérientiel. Ce double objectif, soit d'écouter et de questionner, permettra de voir s'il y a un écart entre la compréhension du phénomène de la part du chercheur et l'interprétation de la réalité par le participant à l'étude.

En référence à la typologie générale des entretiens de Boutin (1997), le type d'entretien utilisé peut être qualifié d'entretien de recherche en profondeur centré sur les idiosyncrasies du participant. En d'autres mots, l'entretien est communément appelé semi-structuré ou semi-dirigé et une place importante est accordée à la narration. Les entretiens sont narratifs, en ce sens que la chercheuse demande d'abord à chaque participant de raconter son « apprendre à apprendre » au travers d'apprentissages qui ont été significatifs pour eux. Dans le contexte de la narration qui précède l'échange, l'intervieweur fait face à son interlocuteur. Il y a interaction pour obtenir le plus de renseignements possibles, de manière à ce que le phénomène à

l'étude puisse être approfondi lors de l'entretien et qu'il en résulte une connaissance plus aiguisée.

Les entretiens sont semi-structurés, au sens où certaines questions sont déterminées à l'avance grâce à des protocoles. La chercheuse se garde également une certaine souplesse liée à la forme de l'entretien pour approfondir ou éclaircir des points en particulier, pour tenter de trouver des réponses aux interrogations issues de ses observations et ce, afin de raffiner ses notes de terrain, nuancer ses descriptions et réajuster sa compréhension à la lumière des significations données par les participants. Selon Mayer et Saint-Jacques (2000), cette marge de manœuvre permet au chercheur de constater s'il y a écart entre sa compréhension du phénomène à l'étude et l'interprétation de cette réalité par le participant afin de s'ajuster. Ce retour à la source est la seule manière de mieux valider et de corroborer son interprétation de la réalité observée. Par exemple, la chercheuse s'adresse à l'aspirant en ces termes : Vous me corrigerez si je me trompe, est-ce bien cela que je perçois ou que j'entends? Pouvez-vous-m'en dire davantage?

À l'aide d'une grille d'appréciation produite par Baribeau (1995) et de pistes de travail proposées par Boutin (1997) dans son guide, une phase préparatoire à l'entretien et un soin particulier ont été apportés aux protocoles, aux premiers contacts, à l'ouverture et à la clôture des entrevues.

Pour la chercheuse, il s'agit d'entrer en contact avec le participant, d'établir une relation de confiance, de créer un climat où le participant sera à l'aise, de s'ouvrir aux expériences vécues, de questionner et, finalement, de tenter d'identifier et de comprendre la dynamique de la métacognition dans son processus d'apprentissage expérientiel. Un certain degré de liberté est accordé à l'interviewé; il peut développer ou ouvrir sur des thèmes qui lui apparaissent essentiels ou complémentaires.

En tout, 24 entretiens ont été réalisés auprès des six participants. Ils ont tous été transcrits, codés et traités. Lors de l'analyse, il s'est avéré que le même discours revenait tout le temps et que la redondance s'installait. La chercheure était en mesure de dégager et de décrire le phénomène dans sa globalité. Mucchielli (1996) préconise le principe de la saturation théorique pour déterminer combien d'entretiens seront analysés. Dans les faits, trois cas sur six ont été analysés. Ce qui équivaut à 12 entretiens sur 24. L'entretien s'est révélé être une abondante source d'informations pour en connaître davantage sur le processus dynamique de la métacognition chez les participants. Les entretiens ont été réalisés à l'aide de deux protocoles différents, afin d'assurer une certaine constance d'un entretien à l'autre auprès de tous les participants. Un premier entretien a lieu dès le début du programme de formation afin de créer une relation de confiance avec les participants, un climat d'échange et aussi pour établir le diagnostic de leur portrait métacognitif au départ. Par la suite, il y a eu trois autres entretiens échelonnés sur les 15 semaines, soit un entretien à toutes les cinq semaines. Pour les fins de l'analyse du corpus, les deux premiers entretiens ont fait partie du premier bloc de sept semaines et les deux derniers entretiens du second bloc. Le tableau 3.3 récapitule les entretiens effectués et les apprentissages décrits.

La chercheure s'est fortement inspirée d'un des protocoles de Balas (1998) qu'elle a utilisé lors du premier entretien. Pour les trois autres entretiens, elle l'a adapté au style et au niveau de langage utilisés par les aspirants policiers pour parler de leur apprentissage. Elle l'a enrichi par l'ajout de sous-questions en fonction des trois étapes du processus d'apprentissage expérientiel utilisé à l'École nationale de police du Québec. Deux protocoles ont donc été utilisés pour recueillir les données (voir appendice C). C'est le canevas de transcription de Baribeau (1992) qui a été utilisé pour transcrire les verbatim (voir appendice D).

Tableau 3.3**Récapitulatif des entretiens**

NOM DE L'ASPIRANT	DATE	DÉBUT DE PROGRAMME APPRENTISSAGE DÉCRIT	DATE	FIN DE PROGRAMME APPRENTISSAGE DÉCRIT
Marguerite	07/04/04	L'apprentissage de la géographie	10/06/04	Son intervention en solo
Marguerite	04/05/04	Opération planifiée de contrôle routier pour capacités affaiblies (OPCR)	06/07/04	Son intervention en solo
Aster	06/04/04	L'apprentissage du judo	09/06/04	Entraînement à la prise de décision au FATS
Aster	13/05/04	Interventions en Haut-Risque	07/07/04	La vie de groupe en internat
Narcisse	08/04/04	L'apprentissage de la deuxième guerre mondiale	08/06/04	Gestion du stress en FATS
Narcisse	04/05/04	L'interception d'un véhicule routier	06/07/04	Gestion du stress lors de l'épreuve synthèse

Par ailleurs, il a fallu être prudent dans l'utilisation des protocoles lors des entretiens. En aucun cas les questions n'avaient pour but de provoquer la métacognition chez le participant et interférer dans son processus d'apprentissage expérientiel.

Pour se prémunir des biais possibles lors des entretiens et ainsi assurer la crédibilité des informations recueillies, les mises en garde de Karsenti et Savoie-Zajc (2000) ont été prises en haute considération. Il importe de soigner la qualité de la relation pour

que la qualité de l'échange soit maximale. Pour favoriser la qualité du discours des sujets, il convient également d'insister sur le critère de la facilité des participants potentiels à s'exprimer verbalement et de faire preuve de prudence, en tant que chercheur, dans son propre langage verbal et non verbal pour ne pas influencer la perspective de l'interviewé.

Boutin (1997) estime, lui aussi, que l'entretien est complémentaire à l'observation et à l'analyse d'écrits. Il ajoute que « l'entretien permet à l'observateur de confronter sa perception de la signification attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (p.17).

3.3.2 Étude de documents

Deux types de documents sont analysés : les rapports quotidiens de progression des apprentissages et deux des trois bilans effectués par les participants durant leur programme. Ce matériel écrit témoigne des apprentissages effectués durant leurs interventions et leur programme de formation. Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc (2000) explique que les traces écrites laissées par les participants sont « des productions qui fournissent des matériaux extrêmement riches de sens et précieux pour la recherche en éducation qui permettent la compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage » (p. 186).

Le rapport quotidien de progression des apprentissages de l'aspirant policier prend la forme d'un cahier personnel où il est invité à revenir sur ses interventions et à les analyser sous l'angle du processus méthodique de l'intervention policière qui comprend les dimensions transversales suivantes : légale, méthodologique, technique, psychosocio-communautaire et éthique. Ces dimensions sont essentielles pour développer les

compétences exigées par la fonction policière. De plus, à toutes les cinq semaines, à partir des rapports quotidiens, l'aspirant doit faire un bilan-synthèse en identifiant ses forces et ses points à améliorer, en formulant des objectifs d'amélioration et en indiquant quels moyens il entend déployer pour y parvenir. Il est à noter que c'est le bilan effectué en début de programme, ainsi que celui effectué en fin de programme, qui sont analysés et comparés. Ces deux types de documents qui font état de la progression des apprentissages sont traités et analysés quant à leur contenu.

Un exemple du guide de rédaction du rapport de progression des apprentissages proposé aux aspirants est disponible en appendice E, pour aider le lecteur à comprendre en quoi ce type de données a aidé la chercheuse à répondre à ses questions de recherche. Le guide précise ce qui est demandé aux étudiants, tant dans leurs rapports de progression que dans leurs bilans.

Le rapport de progression des apprentissages est considéré comme un outil qui favorise la réflexion et la prise de conscience chez l'apprenant. Heynemand et Gagnon (1993) estiment que le chercheur peut, par le biais d'un instrument semblable, enregistrer la réalité interne du participant et mieux comprendre par la suite ses comportements. La chercheuse peut ainsi voir s'il y a écart entre le discours du participant et la gestion de son processus cognitif dans l'action. Elle peut aussi constater s'il y a eu régulation ou non du fruit de sa réflexion et si le participant est conscient ou non avant, pendant ou seulement après ses interventions.

3.3.3 Observation directe

Jacoud et Mayer (1997) affirment que de tous les temps, « l'observation de phénomènes, quelle que soit leur nature, constitue la clé de voûte de toute démarche

scientifique » (p. 211). Ces auteurs, tout comme Karsenti et Savoie-Zajc (2000), citent Chapoulie (1993) pour définir ce qu'est l'observation en tant que mode important de collecte de données qualitatives :

L'observation implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations. (p. 212)

L'observation directe est une technique par laquelle le chercheur construit son regard. Il recueille des données de nature descriptive en observant le phénomène à l'étude sur les lieux, en prenant des notes de terrain et en essayant d'intervenir le moins possible dans les manifestations des participants. À l'instar de Van der Maren (1995), ce type d'observation se situe, sur un continuum, à l'opposé de la participation-observation, souvent appelée observation participante. Dans le présent cas, la chercheuse observe ce qui se passe réellement par le truchement de vitres-miroirs. Elle écoute et regarde intervenir en ne perturbant pas l'apprenant dans son processus d'apprentissage; son degré d'implication y est minime. Ainsi, « l'observateur peut mieux contrôler ses biais, ce qui favorise une augmentation de l'objectivité et de la vraisemblance » (Van der Maren, 1995, p. 294). Deslauriers et Mayer (2000) corroborent cette vigie méthodologique en alléguant que le fait d'accorder plus d'importance à l'observation qu'à la participation n'est pas sans conséquence. Ce choix n'implique pas que des avantages; il présente aussi des limites. « La position d'extériorité du chercheur au processus permet de relever la spontanéité des comportements, mais une faible participation empêche le chercheur de saisir certaines significations données par les participants quant à leurs comportements » (Deslauriers et Mayer, 2000, p.138). C'est pour combler cette lacune que le jumelage d'entretiens semi-structurés est aussi prévu. Deslauriers (1991) explique que l'observation à elle seule n'est pas suffisante pour bien décrire un phénomène. Il stipule que le chercheur doit aussi « interviewer

des personnes, analyser des documents pour reconstituer l'histoire du phénomène étudié » (p. 46).

Cette façon d'observer s'inspire de la filature telle que définie par Colin dans Muchielli (1996), car la chercheuse assure en quelque sorte un suivi auprès des participants et ce, tout au long de leur programme de formation. Dans un premier temps, la chercheuse observe discrètement les traces orales et comportementales lors d'un scénario. Par la suite, elle fait la lecture du rapport quotidien de progression des apprentissages concernant ce scénario, ce qui lui permet de mieux planifier une prochaine observation et ainsi de suite.

Sur le terrain, la chercheuse observe dans le but de savoir s'il y a eu ou pas métacognition, et cela, à l'aide d'outils qui lui permettent de noter les conduites observées. D'une manière plus précise, la chercheuse prend préalablement connaissance du scénario visé et se familiarise avec le guide d'animation de la rétroaction utilisé par l'instructeur. Elle est ainsi en mesure de voir, outre l'attitude de l'aspirant, sa capacité à mobiliser ses connaissances au bon moment et à se réguler en agissant différemment de la fois précédente et en mettant en pratique le fruit de ses réflexions. Un exemple de scénario et du guide d'animation qui l'accompagne, ainsi que le support utilisé par la chercheuse pour colliger ses notes de terrain, peuvent être consultés par le lecteur en appendice F. Bien entendu, de l'observation naît des doutes et des questions auxquels des réponses seront trouvées chez les participants lors des entretiens. L'intervieweur écoute les participants raconter et décrire au travers d'apprentissages signifiants, leur processus cognitif et métacognitif. Cette stratégie ne consiste pas seulement à observer la gestuelle, à écouter ou à leur demander d'expliquer; elle implique également de situer les observations, les narrations et les descriptions dans un contexte d'apprentissage expérientiel et dans leur propre construction en tant qu'être humain.

Lors des entretiens, l'observation amène à inférer partiellement le phénomène et le questionnement. Elle permet de recouper l'information, de la corroborer ou de la nuancer, de l'approfondir et de la raffiner de manière à ce qu'elle devienne intelligible. Comme la réalité du phénomène à l'étude est construite par eux sur le terrain, dans leur milieu naturel, des entretiens avec les sujets sont nécessaires pour reconstruire et produire un savoir crédible du phénomène étudié, à partir de la réalité vécue par les acteurs (Savoie-Zajc, 2000).

Dans le but de colliger des données valables, l'observation est méthodique et systématique puisqu'elle a été faite à l'aide de points de repère liés aux grandes composantes de la métacognition : les métaconnaissances, la régulation des conduites cognitives, les expériences métacognitives, les niveaux d'abstraction et l'aspect affectif. Ces derniers sont issus d'une grille théorique de départ qui n'a pas été utilisée, car non suffisamment opérationnelle à l'essai. En cours d'observation, la chercheuse a plutôt choisi de prendre des notes de terrain qu'elle joindra au corpus à analyser en ayant toujours en tête ces points de repère.

Les notes de terrain sont l'instrument privilégié de l'observateur averti. C'est pourquoi des traces qui pourraient se révéler importantes ont été gardées pour la suite des procédures, c'est-à-dire lors des entretiens. Laperrière (1992) et Baribeau (2004) invitent le chercheur à prendre des notes ayant trait à :

- la méthodologie pour inscrire le déroulement des opérations de la recherche;
- la théorie pour traduire les efforts qu'il met pour donner sens et cohérence à ses observations;
- la réflexion personnelle pour émettre ses opinions.

La chercheuse a régulièrement pris des notes de terrain, et cela tout au long de la recherche, de manière à relever certains détails, anecdotes, impressions, émotions,

expressions, réactions, relations, qui pourraient lui être utiles lors de l'analyse. Elle note aussi ses erreurs, ses peurs, ses craintes ou ses doutes méthodologiques. Elle prend toujours soin de décrire le contexte, les personnes présentes ainsi que la date et l'heure de l'événement. Les notes sont transcrites sans plus attendre, avant de les joindre au matériel déjà accumulé. Les notes de terrain n'ont pas été codées, mais elles ont été analysées.

L'observation *in situ* a été effectuée durant les 14 premières semaines de formation des étudiants, répartie sur deux périodes d'une durée de sept semaines chacune, la quinzième semaine étant consacrée à l'épreuve de synthèse et à la remise des diplômes des étudiants. Plus précisément, dans chacun des blocs de sept semaines, la chercheuse a observé quatre scénarios d'une durée approximative de 45 minutes présentant une thématique particulière, afin de pouvoir assister à la régulation ou non des comportements. Le tableau 3.4 présente les dates des observations effectuées, ainsi que la thématique des scénarios choisis par les participants.

Pour un meilleur contrôle, la chercheuse a enregistré les observations sans que l'enregistrement audio-vidéo des données ne vienne contaminer ou modifier la situation à observer. Le matériel électronique est en effet déjà installé dans les appartements (les sites de simulation) et télécommandé à distance. Ce complément utile aux notes de terrain permet de visionner les données au besoin, d'avoir accès au contexte et au climat d'intervention et de revoir les séquences lorsqu'elle a des doutes. Jacoud et Mayer (1997) stipulent que l'observation du comportement concret constitue « un mode d'approche utile et nécessaire » (p. 216). Ce procédé est souvent indispensable pour être en mesure de voir s'il y a adéquation ou non entre les discours et les conduites réelles des gens.

Tableau 3.4**Récapitulatif des observations**

NOM DE L'ASPIRANT	DATE	DÉBUT DE PROGRAMME THÉMATIQUES DES SCÉNARIOS OBSERVÉS	DATE	FIN DE PROGRAMME THÉMATIQUES DES SCÉNARIOS OBSERVÉS
Marguerite	01/04/04	Vol de chèque*	10/05/04	Agression sexuelle*
Marguerite	05/04/04	Vol de baladeur*	02/06/04	Suicidaire*
Marguerite	13/04/04	Conflit entre voisins	08/06/04	Santé mentale*
Marguerite	22/04/04	Mandat*	18/06/04	Annonce de décès*
Marguerite	06/05/04	Violence conjugale*		
Marguerite	27/05/04	Quêteur		
Aster	01/04/04	Théorie*	10/05/04	Agression sexuelle*
Aster	05/04/04	Vol de chèque*	02/06/04	Suicidaire*
Aster	13/04/04	Vol de baladeur*	08/06/04	Santé mentale*
Aster	22/04/04	Conflit entre voisins*	16/06/04	Annonce de décès*
Aster	28/04/04	Violence conjugale*		
Narcisse	05/04/04	Vol de baladeur*	10/05/04	Agression sexuelle*
Narcisse	13/04/04	Conflit entre voisins*	02/06/04	Suicidaire*
Narcisse	22/04/04	Mandat*	08/06/04	Santé mentale*
Narcisse	06/05/04	Violence conjugale*	18/06/04	Annonce de décès*

Légende : l'astérisque (*) indique que ces scénarios ont été enregistrés sur bandes vidéos.

Au niveau méthodologique, il y a lieu de préciser que l'observation n'a pas été sans poser quelques problèmes d'ordre logistique. Malheureusement, il s'est avéré que plusieurs observations des sujets n'ont pas répondu aux attentes de la chercheuse. Une foule d'événements hors de son contrôle de la chercheuse ont fait surface.

Par exemple, lors de certains scénarios, il s'est avéré que les sujets observés jouaient un rôle de soutien à un collègue leader. C'est la dyade d'étudiants qui décide, souvent à la dernière minute, qui prend en charge la situation et qui agit en soutien. Dans ce partage des rôles, celui qui est en «back up» prend rarement la parole, si ce n'est que pour effectuer des communications radio. Il est plus difficile de voir si le participant qu'on veut observer a les connaissances à portée de main ou de mémoire pour bien gérer la situation. Il arrive aussi que l'étudiant observé se place dos à la caméra lors de son intervention, ce qui ne facilite pas l'observation de son langage non verbal et de ses attitudes. La chercheuse ne fut pas non plus à l'abri du dysfonctionnement occasionnel des appareils ni de la mauvaise qualité de l'image et du son. Seulement 22 scénarios observés sur 27 ont été enregistrés et cinq des prestations enregistrées n'ont pas pu être observées en raison d'ajustements portés à l'horaire. Certains étudiants ne prennent pas les 45 minutes disponibles pour intervenir. Ils terminent plus tôt et les chefs d'équipe prennent de l'avance dans le déroulement des scénarios. Parfois, en arrivant sur les lieux pour observer un candidat, ce dernier venait juste de partir ou, encore, la chercheuse assistait à la fin du scénario seulement. La position externe de la chercheuse qui observe discrètement sans déranger l'étudiant dans son apprentissage a révélé des limites. Bref, sur les 22 scénarios observés, seulement une douzaine de séances ont été pertinentes et ont vraiment aidé la chercheuse dans son analyse.

Il y a lieu de rappeler qu'il s'agit d'observer la métacognition au travers d'un processus d'apprentissage expérientiel déjà présent et indépendant de la chercheuse.

En résumé, l'ensemble des données recueillies à l'aide des trois types d'instrumentation présentés est comparé pour pouvoir repérer l'éventuelle évolution du phénomène à l'étude. L'analyse développementale de contenu proposée par L'Écuyer (1990) permet l'étude des transformations et de l'évolution d'un phénomène dans le temps.

La triangulation des méthodes prend ici tout son sens et permet donc de raffiner les observations, de nuancer les descriptions, de les corroborer et de réajuster la compréhension en fonction du sens que le participant accorde à la métacognition dans son processus d'apprentissage expérientiel. Le choix de ce genre d'observations et le suivi que la chercheure assure par la suite auprès du participant lors d'entretiens permet de corroborer des données et augmente la validité de l'interprétation qui en est faite.

Mucchielli (1996) allègue que l'observation et l'entretien sont un duo gagnant, car il présente une solution au problème de l'observation face à la diversité des comportements et à la soi-disant subjectivité du chercheur. Il ajoute qu'une compréhension détaillée des manières de faire des participants à l'étude est nécessaire pour bien cerner et reconnaître le phénomène à l'étude.

C'est seulement en sachant comment les membres construisent leur activité ou processus qu'on peut être raisonnablement certain de ce que ces activités sont réellement. (Mucchielli, 1996, p.84)

Deslauriers (1991) précise cette limite lorsqu'il affirme que l'observation sur le terrain « fait appel à d'autres procédés que la seule observation. Le chercheur interviewe des personnes, analyse des documents, reconstitue l'histoire du phénomène étudié» (p.46)

Cette triple description a pour effet d'élargir le regard sur la métacognition en contexte. La complémentarité des méthodes réduit les biais liés à chacune d'elle. Par exemple, pour diminuer les erreurs d'interprétation et les préconceptions du chercheur lors des observations, des questions posées lors des entretiens permettent d'éviter ce piège. Pour contrecarrer l'influence du chercheur sur les réponses des sujets, il peut retourner aux notes de terrain et aux productions écrites des participants pour effectuer un contrôle. Dans la présente recherche, le meilleur remède pour contrer ces difficultés est sans contredit, pour la chercheuse, le fait d'en être pleinement consciente et de faire preuve de circonspection de manière à se distancier de ses croyances pour se concentrer sur l'objet d'étude (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977).

3.4 Échantillonnage

Les paragraphes qui suivent présentent les opérations qui ont présidé à la sélection des participants à notre recherche, ainsi qu'aux choix des contextes (scénarios et sites) pédagogiques qui constituent le cadre où les données ont été recueillies.

3.4.1 Protocole de sollicitation

En rencontrant personnellement le groupe d'étudiants au début de leur formation, la chercheuse, avec l'autorisation de la direction de l'ENPQ, a sollicité directement la collaboration des participants, par l'entremise d'un protocole de sollicitation décrivant les critères de sélection (voir appendice G). Les participants dûment informés ont donc été choisis sur une base volontaire parmi les aspirants de la 42^e cohorte, qui constitue en fait la population cible de l'étude.

Chaque année, à partir d'une liste de classement comptant approximativement 700 noms, l'ENPQ détermine l'ordre des candidats du *Programme de formation initiale en patrouille gendarmerie*, en tenant compte des résultats obtenus à l'aide de deux instruments de mesure : le test de la langue d'enseignement, qui compte pour 20 % et la cote (R) de rendement du collégial, pour 80 %. La cote R, fournie par la CRÉPUQ, est calculée en tenant compte des résultats obtenus dans les cours de français ou d'anglais, de philosophie, de langue seconde et de l'ensemble des cours constituant la formation spécifique du programme de techniques policières au collégial. Les premières cohortes de chaque année scolaire font leur entrée en septembre. À l'époque, elles étaient composées de 64 étudiants ayant eu les meilleurs résultats scolaires et possédant comme caractéristique un esprit des plus compétitif, comparativement à leurs collègues qui arrivent un peu plus tard dans l'année, comme c'est le cas pour les aspirants de la 42^e cohorte. Ces derniers sont arrivés le 22 mars 2004 et ont gradué le 9 juillet de la même année. Bien que classés selon des résultats académiques un peu plus faibles à leur arrivée, ils comportent en général un meilleur esprit d'équipe. L'expérience démontre que ces étudiants n'ont pas peur de s'investir.

La 42^e cohorte est composée de 63 aspirants dont 21 femmes et 42 hommes âgés entre 21 ans et 33 ans. Cette répartition reflète bien le ratio qu'occupe présentement le nombre d'inscription des aspirantes (1/3) par rapport aux aspirants (2/3). Tous ces candidats ont satisfait aux conditions d'admission selon le règlement sur le régime des études (2003) de l'ENPQ. Pour être admis dans le programme, chacun des candidats composant la population cible a dû se conformer aux conditions suivantes :

- être citoyen canadien;
- avoir obtenu un diplôme d'études collégiales en techniques policières délivré par le ministère de l'Éducation ou une attestation jugée équivalente avec une promesse d'embauche dans les fonctions de policier par un corps de police;

- être titulaire d'un permis de conduire autorisant la conduite d'un véhicule d'urgence;
- ne pas avoir d'antécédents criminels;
- avoir réussi un examen médical effectué par un médecin désigné par l'École;
- avoir réussi un des tests, épreuves ou cours de langue issu du milieu collégial ou universitaire;
- payer les frais d'admission exigibles en vertu de l'article 42 de la loi;
- avoir réussi les tests d'aptitudes physiques prescrits à l'École;
- être titulaire d'une carte de certification en vigueur pour le cours de « Réanimation cardiorespiratoire de soins immédiats » délivré par un organisme reconnu;
- donner ses empreintes digitales à un représentant autorisé de l'École;
- être de bonnes mœurs.

Il importe de mentionner que l'ensemble des aspirants de la 42^e cohorte ont accepté à l'unanimité de répondre à un bref questionnaire dont le principal objectif était de connaître le style et le niveau de langage de ceux-ci lorsqu'ils s'expriment sur leur façon d'apprendre à apprendre. Cet exercice fut d'un grand secours pour la chercheuse afin d'ajuster son langage lors des entretiens. La chercheuse a donc utilisé les données d'un questionnaire écrit (voir appendice H) soumis à la population cible avant même que l'échantillon ne soit constitué.

3.4.2 Procédures d'échantillonnage

L'échantillon a été formé à partir « d'un groupe naturel », c'est-à-dire à partir des étudiants de la 42^e cohorte. La stratégie d'échantillonnage a été un choix intentionnel, c'est-à-dire que parmi les 63 étudiants composant la population, la sélection des participants à l'étude s'est effectuée sur un choix conscient et sur une base volontaire

des participants, comme le décrivent Karsenti et Savoie-Zajc (2000). Les volontaires ont été sélectionnés en fonction de certaines caractéristiques : leur intérêt, leur facilité d'élocution, leur participation à quatre entretiens et leur motivation à poursuivre jusqu'au bout. Le fait de participer à la recherche implique, pour les participants, une légère surcharge de travail d'environ quatre heures. Dans le but de pallier ce surcroît de travail, les candidats étaient dispensés d'un projet communautaire à exécuter dans la communauté nicolétaine. Cet incitatif a compensé pour les heures accordées aux entretiens.

Deslauriers (1991) affirme « que la taille de l'échantillon est rarement déterminée à l'avance ». Cet auteur fait l'analogie de l'application de la maquette et du modèle réduit. En fait, il explique que l'échantillon doit être représentatif de la population et qu'il importe de trouver le plus d'informations possibles tant et aussi longtemps qu'il y a du nouveau, et ce, jusqu'à la saturation des catégories. D'un point de vue théorique, un nombre restreint de candidats issus d'une population qui se veut homogène est suffisant; il n'est donc pas nécessaire de connaître la population dans sa totalité.

Des 63 étudiants présents à la rencontre initiale de sollicitation, dix aspirants policiers se sont montrés intéressés à participer à la recherche, soit sept jeunes hommes et trois jeunes femmes. Comme il s'est avéré qu'un nombre supérieur de candidats prévus répondent aux critères de sélection énumérés plus bas, il a fallu procéder à un tirage au sort. Trois candidates ont été retenues et un tirage au sort a été effectué parmi les sujets masculins pour n'en conserver que trois sur les sept. Les quatre autres candidats ont accepté d'être réservistes au cas où un candidat se désisterait en début de recherche. Il s'est avéré qu'un tirage parmi les réservistes a été nécessaire puisque effectivement un abandon a eu lieu dans l'heure qui a suivi la rencontre.

L'échantillon est donc constitué de six sujets au cas où des abandons surviendraient. Il importe de préciser qu'au début du projet, nous avons convenu d'analyser trois sujets en raison de la quantité des données colligées. En fin de parcours, la chercheuse a choisi de maintenir cette décision et d'analyser les données recueillies des trois participants les plus déterminants pour l'étude et ce, compte tenu des caractéristiques de sélection demandées au départ : intérêt, facilité d'élocution, participation active aux entretiens et motivation à poursuivre jusqu'au bout.

3.4.3 Profil des participants et procédures éthiques

Le profil des participants peut être caractérisé par le fait qu'ils sont majeurs, qu'ils détiennent un diplôme d'études collégiales en techniques policières ou l'équivalent, qu'ils s'expriment facilement et qu'ils ont fait leur entrée à L'ENPQ au printemps 2004.

Pour des raisons d'éthique, la chercheuse a pris le temps de bien répondre aux interrogations des participants qui se sont montrés intéressés. De plus, un formulaire de consentement (voir appendice I) entre la chercheuse et chacun des sujets choisis les a informés de leurs droits, des objectifs de l'étude, de ses modalités, du caractère anonyme et confidentiel des données recueillies par l'utilisation de codes et la possibilité de se désister en tout temps en cours de recherche. Dans le même ordre d'idées, la chercheuse s'est aussi engagée à faire effacer, par le service informatique de l'ENPQ, le contenu des cassettes audio et audio-vidéo, et ce, dès l'acceptation de la thèse. Les données brutes demeureront disponibles et pourront être réutilisées uniquement avec l'accord des participants. C'est pourquoi des noms fictifs ont été à ces derniers afin de conserver leur anonymat.

Le tableau 3.5 décrit le profil des participants, quant à leur âge, leur sexe, leur expérience du monde policier et le niveau de scolarité atteint.

Tableau 3.5

Profil des participants à l'étude

NOM FICTIF	SEXE	ÂGE	LIEN POLICIER	SCOLARITÉ
Marguerite	F	22	Agente de sécurité	Techniques policières
Aster	M	27	Cadet policier Connaissance/culture policrière Ceinture noire/judo	Deux techniques policières
Narcisse	M	22	Patrouilleur à vélo Agent de sécurité Ceinture noire/ judo	Techniques policières Certificat en gestion des ressources humaines (TELUQ)

Ce tableau 3.5 montre que la moyenne d'âge des participants à l'étude est de 23 ans. Bien qu'ils détiennent un diplôme d'études collégiales en techniques policières, ils comptent pour la plupart un plus grand nombre d'années de scolarité que celui équivalent à leur diplôme d'études collégial de base. Le degré le plus élevé détenu est un certificat universitaire. Une autre des caractéristiques des participants est le fait qu'ils aient déjà cumulé, avant leur entrée à l'ENPQ, des expériences concrètes dans le monde policier ou dans un domaine très connexe.

3.4.4 Choix des scénarios

Il existe à l'ENPQ deux types de scénarios : obligatoires et complémentaires. Le choix de la chercheuse s'est arrêté sur certains scénarios que tous les aspirants doivent vivre. Ils sont dits obligatoires en raison de leur richesse; ils renferment les cinq dimensions de la compétence transversale inséparables de la fonction policière. À la suite de l'expérimentation des scénarios obligatoires, des rétroactions sont animées par les chefs d'équipe qui utilisent, comme modèle de référence opératoire, le processus méthodique de l'intervention policière constitué de cinq phases : la perception, la planification, la protection, l'action et la rétroaction. Bref, après avoir expérimenté et vécu d'une manière subjective les scénarios, les aspirants sont confrontés à la réalité objective de la fonction policière. Les scénarios dits complémentaires n'ont pas été retenus par la chercheuse, pour la simple raison qu'ils ne sont pas objectivés collectivement sous la supervision d'un instructeur.

Bien que la thématique des scénarios ne soit qu'un prétexte pour apprendre et développer des compétences pour intervenir dans des situations régulières à risque ou planifiées, le choix des scénarios à observer, dans chacun des deux blocs de sept semaines, a été fait en fonction d'une thématique particulière qui permet la répétition et l'entraînement. Ils ont ainsi permis à la chercheuse de voir le participant se réguler, progresser et éventuellement transférer sa nouvelle structure mentale dans l'action au niveau métacognitif.

La durée des scénarios ne dépasse pas 45 minutes. Il est prévu au programme de placer l'apprenant dans des contextes diversifiés afin qu'il puisse effectuer les tâches normalement rencontrées par le policier.

3.4.5 Choix des sites

Les scénarios sont réalisés sur des sites intérieurs et extérieurs. Les sites intérieurs ont été choisis en fonction de leur accessibilité et de la possibilité pour la chercheuse d'observer les participants en toute discrétion. Les sites intérieurs insonorisés (appartements, maisons, commerces, bars) sont aménagés de manière à permettre l'observation par le truchement de vitres-miroirs. Il a donc été possible d'entendre, de voir et d'enregistrer tout ce qui s'y déroulait, sans que les aspirants n'en soient dérangés ni intimidés.

Quant aux scénarios se déroulant à l'extérieur, ils ont été écartés pour des raisons logistiques, techniques et économiques. Des essais antérieurs à la recherche ne se sont pas révélés concluants, en raison du coût élevé de la location d'une automobile, de l'obligation d'apprendre à manipuler un matériel électronique onéreux et pas toujours disponible, des conflits d'horaire et de la non-faisabilité des déplacements trop rapides aux quatre coins de la municipalité où les simulations ont lieu.

3.5 Analyse développementale de contenu

La méthodologie de l'analyse de contenu a été privilégiée pour traiter l'ensemble des données. Dans sa définition, qui constitue en quelque sorte une théorie de l'analyse de contenu, L'Écuyer (1990) y présente les éléments importants, tels que la mise en évidence et la compréhension du sens du phénomène à l'étude :

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de

catégories (exhaustives et limitées, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans laquelle les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé. (p. 120)

Pour guider la chercheuse, c'est précisément l'analyse développementale de contenu de L'Écuyer (1990) qui a été retenue en raison de son application à la collecte des données recueillies en deux temps à l'aide de différents instruments. Ce type d'analyse permet la fusion de banques de données et est applicable à l'évolution du phénomène. Toujours selon L'Écuyer, l'analyse développementale permet « d'étudier les transformations d'un phénomène, son évolution d'un moment à un autre en appliquant et en respectant les règles et les étapes de l'analyse de contenu » (p. 114). Pour les fins de la présente étude, les six étapes suivantes ont été retenues : 1) les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés; 2) le choix et la définition des unités de classification; 3) le processus de catégorisation et de classification; 4) le traitement des données; 5) la description scientifique; et 6) l'interprétation. Une modification dans la démarche habituelle de L'Écuyer a été apportée. L'étape de quantification et de traitement statistique fut ignorée parce que l'objectif poursuivi n'est pas de mesurer ou de quantifier la métacognition, mais de la décrire au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel. Il a été décidé de se concentrer uniquement sur l'analyse qualitative de données qualitatives.

Dans ce qui suit, chaque étape de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) est décrite de manière à offrir des pistes méthodologiques transparentes.

3.5.1 Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

La première étape est celle des lectures préliminaires et de l'établissement d'une liste d'énoncés. Elle consiste à se familiariser avec le matériel colligé. Pour ce faire, la chercheuse a dû lire et le relire. Cette étape communément appelée « lecture flottante » sert à avoir une vue d'ensemble du matériel. Grâce et à découvrir, grâce à des particularités, la chercheuse a découvert le sens général par une sorte de pré-analyse. Il y a eu lieu de pressentir et de repérer des unités informationnelles à retenir pour une subséquente classification par l'entremise du soulignement en corps gras des mots de base, de phrases, de thématiques, d'expressions et de l'écriture d'idées maîtresses retenues dans la marge.

3.5.2 Choix et définition des unités de classification

Les lectures préalables amènent directement à la seconde étape qui consiste à découvrir la signification première et profonde du texte et à découper le matériel en unités de sens qui sont classées de manière à correspondre à la définition même des unités de classification. Bref, le choix des divers énoncés, l'émergence de catégories provisoires codifiées dans la marge et la définition des unités de classification sont prises en compte dans le processus de catégorisation qui fait suite. Pour aider le lecteur à faire la distinction entre unité de sens, unité de classification et catégorisation, il est pertinent de donner un exemple : *Le désir et la volonté d'apprendre est primordial dans mon apprentissage* est une unité de sens qui peut être classée dans une unité de classification appelé « MOTIVATION » définie et catégorisée sous l'appellation « ASPECT AFFECTIF ».

3.5.3 Processus de catégorisation et de classification

Pour la troisième étape, celle de la catégorisation, le chercheur doit codifier, regrouper les divers énoncés et unités de classification, les réorganiser par un retour constant aux textes pour former des catégories nommées contenant un groupe d'éléments ayant un caractère commun. Cette troisième étape, considérée comme la plus importante, permet de faire émerger les caractéristiques et la signification du phénomène analysé. Comme le souligne L'Écuyer (1990, p. 65), le but ultime de toute catégorisation est de « fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes ».

Une catégorie peut être définie comme toute unité plus globale comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés qui peuvent y être rattachés en dépit de leurs éventuelles différences dans la formulation. C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens. (L'Écuyer, 1990, p. 64)

Des trois types de catégories existantes, toujours dans la méthode d'analyse de l'Écuyer, c'est le modèle mixte qui a été retenu compte tenu de sa souplesse. La mixité veut dire ici qu'une partie des catégories est préexistante, mais qu'une place est aussi laissée à l'émergence de nouvelles catégories en cours d'analyse. Elles servent de point de départ pour la catégorisation tout en laissant de l'espace pour en induire d'autres en cours d'analyse (Mayer et Deslauriers, 2000).

Une grille de codage préliminaire de base a servi à la catégorisation du corpus recensé. Elle comprend neuf catégories liées aux aspects métacognitifs : la connaissance de soi, de la personne, des tâches et des stratégies, de la prise de conscience, de la planification, du contrôle, de la régulation et de l'expérience métacognitive. Ces grandes catégories se subdivisent en sous-catégories, qui peuvent

être nommées indicateurs métacognitifs, pour analyser le phénomène. La première grille de codage utilisée au départ (voir appendice H) est fortement inspirée de celle d'Allaire, Pallascio, Lafortune et Mongeau (1998).

L'Écuyer (1990, p. 77-79) précise que cette catégorisation mixte exige quatre opérations :

- 1) les premiers regroupements des énoncés dans les catégories existantes et, éventuellement, dans de nouvelles catégories émergentes;
- 2) la réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes;
- 3) l'identification définitive et la définition des catégories constituant la grille d'analyse finale;
- 4) la classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse.

Il a donc fallu faire des lectures beaucoup plus analytiques pour isoler les énoncés importants et les classer dans la grille d'analyse encore en construction. La chercheuse a d'abord procédé à la codification d'un premier entretien à titre d'échantillon de données. Pour faciliter le processus de transformation des données, elle a pris soin d'assigner un code numérique pour chacun des indicateurs de la grille. À mesure que la chercheuse codifiait, elle s'est rendu compte qu'une adaptation de la grille était primordiale. Après quelques ajouts, quelques retraits d'indicateurs redondants, quelques déplacements d'indicateurs, la chercheuse a restructuré la grille de départ. Le besoin de rencontrer les membres de son comité de recherche s'est fait sentir, car la chercheuse voulait s'assurer que sa compréhension des catégories, des sous-catégories et de ses indicateurs était la même que la leur et que le travail de catégorisation entrepris jusqu'à présent était adéquat. Il va sans dire que la chercheuse avait quelques interrogations ayant trait à la validité lors de cette étape cruciale. Il

était important qu'elle puisse démontrer une base solide octroyant une certaine validité à la grille. Cette grille d'analyse a donc été révisée à trois reprises avant d'être administrée dans sa forme finale. Ses grandes catégories ont été définies à la lueur des indicateurs émergents (voir appendice K).

La chercheuse a pris soin de valider son système de codage. Il y a lieu de mentionner que la chercheuse a été assistée par un agent de recherche pour effectuer une validation du système de codage. Pour ce faire, un double codage a été effectué sur un des entretiens que Marguerite a accordés afin de s'assurer qu'il y avait correspondance entre la grille de catégories et ses définitions et qu'elle permettait de prétendre de coder de façon stable le matériel. La chercheuse a aussi rencontré son comité de recherche pour s'assurer que la grille est en adéquation avec le modèle intégrateur proposé. Elle a donc été soumise à l'expertise et au jugement critique des professeures Colette Baribeau et Chantal Royer.

La chercheuse a codifié toutes les données du corpus à l'aide du logiciel QSR NVIVO 2.0 avec la grille finale jugée suffisamment précise et raffinée. En effet, cette dernière permet une double classification; les indicateurs métacognitifs issus des grandes catégories se classent dans les étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel (sous catégories ayant émergées). Des ajustements ont été nécessaires en cours de codification. La grille est passée de 9 catégories, avec ses 81 indicateurs, à 10 catégories se subdivisant en 20 sous-catégories avec ses 76 indicateurs.

En somme, la chercheuse avoue que la catégorisation exige une gymnastique intellectuelle exigeante. Nul besoin de dire qu'un travail méticuleux de la part de la chercheuse fut de mise. Il faut entendre ici une démarche d'analyse, de reconsidération, de création, de répétition, de réduction, de fusion, d'évaluation du degré de ressemblance, de rejet, de classification, de définition et de prises de

décision constantes, sans jamais perdre de vue le sens et le contexte des énoncés, afin d'éviter tous les doutes, les flottements ainsi que les incertitudes. Être toujours en mesure de justifier pourquoi elle codifie tel indicateur dans telle catégorie plutôt que dans une autre exige une grande rigueur. S'en tenir au contenu manifeste plutôt que latent est un autre choix effectué. Il est en effet facile d'extrapoler. L'adaptation de la grille d'analyse a exigé de la chercheuse qu'elle remette 100 fois le travail sur le métier à tisser des liens avant de pouvoir être confiante. Elle a dû s'armer de patience et faire preuve de persévérance jusqu'à ce qu'elle atteigne la saturation des données. Ainsi, les sentiments de malaise et de doute se sont estompés à mesure que la précision et la répétition sont apparues.

L'analyse des données a permis à certains indicateurs métacognitifs de se préciser, permettant ainsi à une dernière catégorie d'émerger, à posteriori, du traitement. Ainsi donc, des neuf catégories présentées dans la grille d'analyse de départ, une autre catégorie a émergé. Il s'agit de l'aspect affectif relié à la métacognition. Dans la catégorie « connaissance de soi », ont été regroupés, sous l'indicateur métacognitif « caractéristique personnelle » les idiosyncrasies et tout ce qui touche à la volonté, à la motivation, à la socialisation de l'apprentissage, aux attitudes et à l'attribution. Les valeurs et les croyances ont aussi été codées dans la catégorie « connaissance de soi ». Cependant, à posteriori, il appert que l'aspect affectif est un dénominateur commun à chaque participant. D'où la nécessité de laisser émerger cet aspect avec les indicateurs métacognitifs qui le précisent : attitudes, valeurs, croyances, confiance, attribution, motivation, volonté. Vu l'importance que lui accordent les participants, la chercheuse a gardé l'aspect affectif à l'esprit et en a tenu compte dans la présentation et la discussion des résultats. Elle a également pris soin d'ajouter, après le codage, cette nouvelle catégorie à la grille d'analyse utilisée. Cela explique le passage de neuf catégories à dix.

Il y a lieu de rappeler que la méthode d'analyse développementale qui s'applique à l'évolution du phénomène est souple. La chercheuse a dû être attentive et rigoureuse dans le choix des critères liés aux unités de signification, de classification et aux définitions des catégories dans le corpus constitué en deux temps (au début et en fin de programme), car la compréhension du sens des mots peut évoluer. Il importe de rester prudent et concentré sur le sens exact de ce qui est dit par les participants pour obtenir des catégories intelligibles. Par exemple, si le sens donné à un même mot, par les participants, change vraiment, la chercheuse le définit différemment et cela donne lieu à une nouvelle catégorie. Certaines catégories peuvent également être élargies pour intégrer de nouvelles nuances. Cette situation ne s'est toutefois pas présentée. Le sens et la définition donnée initialement aux catégories n'ont pas changé au cours des 15 semaines du programme.

Avant de clore ce chapitre sur la méthodologie de la recherche, les critères de scientificité, qui ont servi de balises tout au long de l'étude, sont spécifiés dans la prochaine section.

3.6 Scientificité de la démarche

En recherche qualitative, il est possible d'identifier deux approches pour aborder la question des critères de scientificité : celle qui adopte une redéfinition des critères et celle qui, s'appuyant sur les exigences scientifiques classiques issues de la recherche fondamentale, suggère en fonction des exigences même du qualitatif, de redéfinir les quatre critères employés habituellement en recherche, en revenant aux quatre sources d'erreurs contre lesquelles les méthodes de recherche dites « contrôlantes » voulaient se prémunir.

D'une part, en effet, plusieurs auteurs, à la suite des travaux de Guba et Lincoln (1981), ont tenté de redéfinir les critères en intégrant à la fois la valeur en soi de l'objet évalué (ou *intrinsic merit*) et sa valeur contextuelle (ou *extrinsic worth*). D'autre part, une seconde voie s'inspirant des modèles évaluatifs élaborés par Stake (1978) et Patton (1981) reprend une argumentation autour des quatre sources d'erreurs précisées par les travaux de Cook et Campbell (1979) : facteurs cachés (ou validité interne), variance situationnelle (validité externe), dérivation instrumentale (fidélité) et préférences du chercheur (objectivité). À cet effet, Gauthier et Baribeau (1984, p. 298) précisent que :

« Ces quatre sources d'erreur sont redéfinies comme quatre caractéristiques que le processus de recherche doit intégrer. L'étude doit alors tenir compte de la structuration factorielle qui peut provoquer des difficultés d'interprétation et affecter ainsi la validité interne de la recherche [...] (elle) doit aussi prendre en considération l'unicité situationnelle qui empêche toute comparaison et affecte ainsi la validité externe [...]. La nature et les modifications relatives à l'instrumentation utilisée peuvent aussi affecter la fidélité [...] et provoquer une instabilité dans la collecte de données [...]. Le chercheur, ses valeurs, sa vision de l'homme peuvent aussi biaiser l'étude tant au niveau de la collecte des données que de l'interprétation des résultats obtenus et grandement affecter le caractère objectif de l'entreprise. »

Il va de soi que, peu importe la méthode ou l'instrumentation choisie, les règles de l'art intrinsèques à chacune amènent des précautions particulières, soumises aux mêmes exigences que les règles générales.

Les règles empiriques, les suggestions et précautions que Miles et Huberman (2003, p. 431-436) proposent pour assurer la qualité de la structuration et de la présentation des données n'échappent pas à ces règles générales. Celles-ci nous ont servi de balise. Elles sont nombreuses et s'insèrent aux trois grands moments d'une recherche : lors de la présentation des résultats, de la synthèse et de la discussion.

Tout au long de la recherche, une attention particulière a été portée aux critères méthodologiques suivants : la validité interne, la validité externe, la fidélité et la corroboration. Les précautions mises en place pour assurer la solidité de la recherche sont donc décrites.

Pour la validité interne, qu'on peut définir comme les liens entre les données recueillies et les analyses effectuées, il y a eu lieu d'assurer une stabilité conceptuelle en définissant les catégories utilisées pour l'analyse, en variant les méthodes de collecte de données, en corroborant les résultats par plusieurs sources et en s'assurant de la portée conceptuelle des conclusions et de leur présentation finale. Bref, la chercheuse a tenté d'être transparente en fournissant des précisions liées au dispositif de recherche.

En ce qui a trait à la validité externe qui passe de l'unicité des situations au phénomène et à sa modélisation, la chercheuse a pris soin de décrire de façon détaillée le contexte, de porter une attention particulière à l'échantillon retenu en fonction de critères précis, de rechercher des invariants et des thèmes récurrents. Elle a analysé au fur et à mesure la densité du corpus et a confronté ses conclusions aux données brutes.

Pour éviter la dérive instrumentale et assurer, par le fait même, la fidélité de l'étude, le devis de la recherche précise les liens existant entre l'instrumentation, les questions de recherche et le type de données susceptibles d'être recueillies. Un double codage a été effectué sur un extrait du corpus afin de s'assurer qu'il y avait correspondance entre la grille de catégories et ses définitions et qu'elle permettait de prétendre coder de façon stable. La grille est donc en adéquation avec le modèle intégrateur proposé. Il y a lieu d'ajouter que la grille d'analyse a été validée par jugements d'experts, tout comme l'ensemble de la méthodologie. De plus, des notes de terrain ont été

consignées et un journal a été tenu. Les choix et les prises de décision ont été justifiés et basés sur des faits de l'alpha à l'oméga de la recherche.

Trois méthodes de collecte de données ont été utilisées. Savoie-Zajc (2000) explique que la combinaison d'une variété de modes de collecte de données est utile afin de compenser pour les biais inhérents à chacune prise individuellement. Elle ajoute que les trois modes de collecte de données choisis sont souvent utilisés pour la recherche qualitative/interprétative en éducation. La triangulation permet de faire l'étude de chacune des facettes de la métacognition. Elle a pour effet de se prémunir contre les biais et de baliser la subjectivité du chercheur. Il s'agit d'être le plus objectif possible au sein d'une certaine subjectivité considérée comme normale en recherche qualitative (Boutin, 1997).

La corroboration prend en compte la subjectivité de la chercheuse. La position d'extériorité dans la proximité de la chercheuse est assurée, puisque la chercheuse a un rapport particulier au terrain qui lui donne cette sensibilité nécessaire à la saisie du phénomène. Son regard est construit en profondeur sur le terrain à partir d'observations, de narrations et de la signification du phénomène donnée par les aspirants policiers eux-mêmes. Le retour aux participants, lors des entretiens, permet une distanciation plus objective, permettant à la chercheuse de corroborer et d'assurer une confirmation de la compréhension du phénomène à l'étude. Il importe de contrer les biais éventuels, tels que des erreurs de perceptions ou d'interprétation, la réaction des formateurs et des participants, l'influence d'hypothèse et la possibilité d'établir des liens subjectifs, afin de produire des résultats fiables qui sont plus que le produit d'attentes particulières. La chercheuse en est consciente. Alors, pour s'en prémunir et assurer une objectivation de sa démarche, elle a utilisé des intermédiaires valides (grille d'analyse et d'observation) qui, ajoutés à la mixité des méthodes, viennent baliser sa subjectivité. Il ne faut pas oublier, comme l'affirment Morin et Lemoigne

(1999) en citant Reeves, que l'intelligence de la complexité des phénomènes se veut attentive d'abord à la perception et à la description des contextes dans lesquels elle s'exerce et qui s'attachera à produire des connaissances qui nous aident d'abord à décrire plutôt qu'à prescrire. L'intelligence passe alors par la compréhension et la description. Elle appréhende l'objectivité par des esprits humains subjectifs.

En somme, dans le présent chapitre, la chercheuse s'est attardée à arrimer la problématique, le cadre de référence et la méthodologie utilisée, afin de présenter ultérieurement des résultats qui témoignent d'une réalité issue d'un contexte particulier. Le lecteur sera en mesure d'en juger par lui-même dans le prochain chapitre portant sur la présentation et la discussion des résultats.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente et décrit les résultats de l'analyse de données provenant d'entretiens semi-dirigés, de rapports de progression des apprentissages, de bilans et de notes de terrain prises lors d'observations directes auprès de trois aspirants policiers en démarche d'apprentissage expérientiel vécue en milieu virtuel.

Tel que mentionné au troisième chapitre, c'est la procédure d'analyse développementale de contenu de L'Écuyer (1990) qui a servi de guide à travers chaque étape de l'analyse. Dans cette perspective, l'analyse permet de fournir une description du processus dynamique de la métacognition en contexte au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Il faut également garder à l'esprit que c'est la recherche de sens dans les écrits, les paroles des aspirants interrogés et les traces comportementales observées qui fournit des éléments de réponses aux trois questions de recherche :

- 1) Quelles composantes de la métacognition (connaissances, gestion et prise de conscience) sont présentes au sein du processus d'apprentissage expérientiel vécu à l'ENPQ dans le programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie?
- 2) À quelles étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb les composantes de la métacognition se manifestent-elles, à savoir : l'expérience concrète de Kolb (nommée l'expérimentation à l'ENPQ), l'observation réfléchie de Kolb (nommée l'objectivation à l'ENPQ), la conceptualisation abstraite de Kolb (nommée la théorisation à l'ENPQ) et l'expérimentation active de Kolb (nommée l'intégration dans l'action à l'ENPQ)?

Kolb (nommée la théorisation à l'ENPQ) et l'expérimentation active de Kolb (nommée l'intégration dans l'action à l'ENPQ)?

- 3) Comment s'actualise le processus métacognitif à partir d'une structure agencée et ordonnée de ses composantes fondamentales (connaissances, gestion et prise de conscience) au sein du processus d'apprentissage expérientiel durant les 15 semaines du programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie?

La section 4.1 présente les résultats de recherche en dressant le portrait métacognitif spécifique de chacun des trois participants par l'entremise de tableaux commentés et de textes qui prennent la forme narrative afin de répondre aux deux premières questions de recherche. Pour décrire la façon dont s'actualise le caractère potentiellement évolutif du processus dynamique de la métacognition, ce qui fait l'objet de la troisième question, une modélisation reprenant le modèle intégrateur est proposée et illustrée à l'aide du corpus.

Il importe de mentionner que le texte narratif ou compte rendu d'étude de cas est une norme traditionnellement acceptée pour la présentation des résultats d'ordre qualitatif. Cependant, comme l'affirment Miles et Huberman (2003), cette seule façon de présenter les résultats manque plus souvent qu'autrement de structure. Il semble que la dispersion des données et le texte suivi rendent difficile la prise en compte de plusieurs variables.

Avec un texte narratif, on peut facilement conduire un entassement sélectif des données même avec de bonnes intentions (Miles et Huberman, 2003, p.175).

C'est pourquoi, en complémentarité au texte narratif qui permet au lecteur de voir prendre vie, par leurs propos, les aspirants, avec leur singularité, leur motivation, les

démarches qu'ils accomplissent, les émotions qu'ils vivent, leurs valeurs, leur ambition et les buts qu'ils se fixent, des tableaux chronologiques, centrés et organisés en fonction des questions posées et des exigences du modèle intégrateur, éliminent ce biais et permettent une présentation structurée des résultats.

Comme Miles et Huberman (2003) le suggèrent, la présentation descriptive des résultats est effectuée par l'entremise d'un mode systématique se traduisant par des matrices. Ce choix a été fait afin de rassembler et d'organiser l'information de manière à permettre au lecteur de visualiser rapidement la situation, de constater les liens que la chercheuse a choisi d'établir et de pouvoir tirer des conclusions fondées dans les données. Les règles empiriques proposées par ces auteurs ont servi de balise.

À la section 4.2, les spécificités de chacun des participants laissent place à une représentation d'ensemble grâce à une synthèse des résultats à partir des expériences singulières des sujets et ce, toujours en fonction des trois questions de recherche. Cette synthèse décrit et explique les convergences et les divergences existantes entre les trois participants à l'étude au regard de la présence des composantes fondamentales de la métacognition et du caractère évolutif du processus dynamique s'étant manifesté au sein du cycle de l'apprentissage expérientiel.

Finalement, la section 4.3 présente la synthèse effectuée à la discussion des résultats en effectuant un retour à la théorie pour fournir une explication et apporter un éclairage à la problématique. La correspondance entre les objets d'analyse et les résultats y est établie. Le modèle intégrateur est soumis à la discussion en terme de pertinence et de puissance interprétative et la clôture de cette section porte sur l'apport scientifique de la thèse au champ de la métacognition.

4.1 Présentation du portrait métacognitif de chacun des sujets

Au terme de l'analyse qualitative, il est possible de décrire la métacognition dans toute sa complexité au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel vécue par chacun des trois aspirants policiers participant à la recherche et d'en justifier l'interprétation en citant les paroles même de ces derniers. Les résultats caractérisent leur métacognition en actes, dans leur apprendre et dans leur apprendre à apprendre.

Chaque portrait métacognitif est structuré de manière à introduire le participant, dans un premier temps, afin que le lecteur puisse s'en faire une représentation. Dans un deuxième temps, les résultats présentés, sous forme de tableaux, témoignent de la présence des composantes fondamentales de la métacognition durant le cycle de l'apprentissage expérientiel pour chacune des catégories liées aux métaconnaissances (de soi, de la personne, de la tâche et des stratégies), à la gestion de la cognition (la planification, le contrôle, la régulation), à la prise de conscience (en acte, dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre), aux expériences métacognitives vécues ainsi qu'à l'aspect affectif du participant durant sa formation. Dans ces tableaux, le lecteur devra considérer les extraits du corpus de Marguerite associés à chacun des indicateurs métacognitifs, qui viennent préciser la catégorie identifiée, et ce, en lien avec l'étape du processus d'apprentissage expérientiel où elle se situe lorsqu'elle dit, écrit ou agit. De plus, il est à noter que les parenthèses dans les tableaux identifient la provenance de l'extrait (ex : D1-33 pour document 1, paragraphe 33; E3-245 pour entrevue 3, paragraphe 245; O-28-03-04 pour observation effectuée le 28 mars 2004) et l'étape du processus d'apprentissage expérientiel qui y est associée. L'étape est, quant à elle, représentée par un des quatuors de lettres dyadiques à la fin de chaque paragraphe (ex : Si je n'avais pas été policière, je pense que j'aurais été humoriste (E1-510). CA). Rappelons que pour les quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel, EC veut dire expérience concrète ou expérimentation, OR caractérise

l'observation réfléchie ou l'étape de l'objectivation, CA se veut l'abstraction réfléchie ou la théorisation et EA signifie expérimentation active ou intégration dans l'action. Dans un troisième temps, le modèle intégrateur organise et systématise le portrait métacognitif. Il est repris en contexte pour illustrer, à partir d'un exemple parlant, les processus dynamiques mis en branle du début à la fin du programme.

Les résultats des participants sont présentés dans les sous-sections 4.1.1 à 4.1.3 dans l'ordre selon lequel ils ont été analysés : le portrait de Marguerite (4.1.1), celui d'Aster (4.1.2) et celui de Narcisse (4.1.3). Il importe de mentionner que les participants sont identifiés, dans le texte, par des prénoms fictifs de fleurs. Cette stratégie permet de conserver leur anonymat. Il est à noter que parce que le corpus de données de la recherche est extrêmement volumineux, à titre d'exemples, le lecteur peut consulter un extrait du corpus des données de Marguerite et des documents d'analyse ainsi que le rapport catégoriel de chaque participant qui se trouvent à l'appendice L. Il y a aussi lieu de rappeler que les retranscriptions des entretiens ont conservé les hésitations, les expressions et les erreurs de français afin de se coller à la réalité des sujets.

4.1.1 Portrait métacognitif de Marguerite

Marguerite est une femme calme, posée, réservée qui se perçoit comme ayant un très bon sens de l'humour. Elle dit avoir un côté artistique développé; elle aime la musique, la couleur, l'art et tout ce qui sort de l'ordinaire surtout si c'est extravagant et disproportionné. Elle se considère originale et elle se valorise avec ça. Cette idiosyncrasie se transpose aussi dans sa façon d'apprendre. Elle se sent spéciale et différente des autres quand vient le temps d'étudier et cela la caractérise. Marguerite a déjà réfléchi à sa manière d'apprendre et ce, bien avant son entrée à l'ENPQ. Elle

connaît sa démarche d'apprentissage, elle en est consciente. Elle énonce sans détour ses raisonnements et ses processus mentaux, ce qui est observable de l'extérieur. Elle a conceptualisé son action d'apprendre et elle n'a aucune difficulté à transposer son idée en donnant des exemples pour bien se faire comprendre. Lorsqu'elle parle d'apprentissage, elle est capable de se détacher facilement du curriculum. Elle présente une capacité d'abstraction élevée.

Tout comme les autres participants, Marguerite s'est énormément exprimée. Afin de ne pas dénaturer ses dires et pour conserver le raffinement dans ce qu'elle a bien voulu livrer, la chercheuse a voulu illustrer, par un ou des exemples appropriés, chacun des indicateurs métacognitifs liés à chacune des catégories ayant émergé. Le lecteur pourra regarder la synthèse qui est effectuée après chacun des tableaux. De façon plus précise, la présence des composantes fondamentales de la métacognition dans la démarche d'apprentissage expérientielle de Marguerite est présentée dans les tableaux 4.1 à 4.4 qui témoignent de ses métaconnaissances, de la gestion de son processus cognitif, des prises de conscience qu'elle a effectuées et des expériences métacognitives qu'elle a vécues ainsi que de l'aspect affectif qui la caractérise dans son apprentissage. En définitive, ses processus métacognitifs sont illustrés à l'aide du modèle intégrateur avec un exemple marquant.

Le tableau 4.1 présente des illustrations de Marguerite eu égard à la composante « métaconnaissances » avec les quatre catégories qui y sont associées dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel. Comme en témoignent les extraits, les métaconnaissances de Marguerite portent sur elle-même, sur les autres, sur la tâche et sur les stratégies.

Tableau 4.1

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « métaconnaissance » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Caractéristiques personnelles

Quand je suis toute seule, j'ai plus tendance bien plus à être calme (E3-75). Je suis quelqu'un d'artistique (E1-106). J'aime beaucoup l'art, tout ce qui est musique et tout ce qui n'est pas conventionnel...des affaires qui sont tirées par les cheveux...des choses extravagantes. Tu sais, plus t'exagères, plus j'aime ça, plus je vais retourner vers ça et plus je le retiens (E1-108). J'aimais ça être à part des autres (E1-114). Je suis beaucoup visuelle... (E1-150). J'utilise des crayons Marquet de couleurs et des «post-it ». Je mets mes méthodes d'apprentissage en couleur pour que ce soit plus vivant. (D1-4). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Connaissances antérieures

Au primaire, moi, je n'avais rien que connu une manière d'apprendre : tu regardes le prof, tu regardes ce qu'il fait et tu essaies de le recopier du mieux que tu peux. Puis, tu fais ça chez vous, tu reviens, puis tu l'apprends comme ça; c'est « straight ». Moi, je trouvais que c'était « straight » (E1-144). Sixième année, on a.. tu sais moi, l'école, je détestais, je ne voulais plus y aller, je voulais jamais y aller, puis...si je pouvais être malade, j'étais bien contente (E1-269). Je n'aimais pas ça apprendre, mais au secondaire, j'ai appris que je pouvais avoir du fun en apprenant (E1-271). EC J'ai découvert que ce que moi j'aimais, ma façon, puis, je pouvais me le permettre, comme parce que je pouvais me mêler avec les gens (E1-273). CA

Comment j'ai pu apprendre ça le mnémotechnique... euh.. (E1-175). Bien, c'est par essai. Dans le fond, j'ai essayé plusieurs techniques, puis ça ne m'a pas convenu, puis quand je me suis sentie bien dans celle-là, puis que j'ai vu que ça fonctionnait (E1-177), j'ai conservé celle-là, puis je l'ai exagérée, puis je l'ai pratiquée (E1-179). J'ai toujours utilisé ça après (E1-181). Ça marche en géo, ça va marcher en math aussi (E1-187). Lors des examens, je me chantais la chanson et puis, je l'écrivais. Je faisais des liens avec les questions puis ce qu'on avait étudié...beaucoup de liens, ça m'a sauvée plus d'une fois (E1-225 à 227). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Capacités

Parce que veut, veut pas, en duo, c'est super; on se pratique, on voit nos points faibles, nos points forts, mais on ne voit pas ce qu'on est capable de faire, tout seul.... comme résultats... Moi, j'étais assez satisfaite de ce que j'avais fait... dans mes interventions solo (E3-67). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Lacunes et limites

{Oui} oui, oui, oui, parce qu'il y a des affaires que je vois que c'est super important, je vais dire, ça il faut que je le retienne,.. mais justem/ puis je le sais que je ne le retiendrai pas, je ne sais pas, on dirait qu'on le sait. Moi, je le sais, je vais lire trois, quatre fois la phrase, non, pas capable=je vais essayer de trouver quelque chose de mnémotechnique, pas capable. Dans ce temps-là, je fais comme « aille ». On dirait un peu que la panique arrive, puis je me dis: ah, je le sais que ça, c'est important, je ne suis pas capable de me le rentrer. Comme des fois, on avait des tableaux à étudier, mais des tableaux quand tu as un truc mnémotechnique, tu chantes, tu dessines, tu dessinais puis... ça allait bien, je m'en rappelais, mais il y a des fois-là, non. Puis ça, je n'aimais pas ça, ça me faisait paniquer. (E1-566). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Difficultés

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté avec tout ce qui comporte de la grosse lecture, des travaux lourds et le manque d'espace. Quand la base est trop sérieuse ! (D1-10). CA

Tu n'as pas le goût de t'asseoir devant ton livre, devant quelque chose, si tu n'aimes pas ça... Ça fait que qu'est-ce que tu fais (E1-413)? Tu te dépêches de lire, tu fermes ton livre, puis tu te dis que tu n'as pas de remords, c'est fait! Mais dans ta tête, tu le sais que... (E1-415). Puis la note, bien, elle paraît (E1-417). C'est en relation (E1-419). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Manière d'apprendre

Ma façon habituelle d'apprendre (méthodes, moyens, trucs) se résume à . en général, j'utilise des trucs mnémotechniques. Pour moi, plus mon apprentissage est basé sur la forme d'un jeu, plus j'apprends. Plus c'est drôle et mieux je comprends (D1-3). Je pense que ça vaut vraiment le peine d'apprendre comme ça parce que c'est rare une technique qui te permet de mémoriser et d'avoir du fun de même à étudier (E1-269). C'est la best; je l'utilise encore aujourd'hui; je le sais que c'est la meilleure. Quand je m'entraîne pour... des activités ici là, pour que je réussisse, il faut que j'aie du fun à faire ce que j'ai à faire, il faut que je déconne, il faut que je lance une joke à mon partenaire (E1-239). CA

Pour apprendre, il faut que ça me marque, puis c'est simple (E1-333)! Moi, pour apprendre, il faut que j'aie un intérêt spécial. Pour moi, venir ici (ENPQ), c'est un jeu. Encore plus ici, on fait juste ça s'amuser... je trouve (E1-381). Tu sais, vivre son stage, bien moi, je le vis pleinement parce que ma méthode d'apprentissage, je la retrouve ici (E1-383). Ça fait que je vois ça, puis j'ai du fun (E1-385). Là on peut dire que la police, c'est comme un cas à part, on peut dire ça, mais ailleurs, ça toujours été comme ça, si je n'aime pas ça, je ne mets pas d'efforts, je n'ai pas des bonnes notes (E1-431). Ça ne me motive pas, j'abandonne ça (E1-433). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

Personne ne va pouvoir me faire changer cette manière d'apprendre, parce que c'est avec elle que j'ai appris le plus, que j'ai découvert le plus de choses dans le monde (E1-652). Puis... c'est ça, tu vas me montrer quelque chose, je ne m'en rappellerai pas, je vais me le montrer puis je vais avoir un flash-back, puis là tout va débouler, puis je vais l'avoir appris à cause de ça (E1-654). À cause que j'ai du fun à l'apprendre (E1-656). Oui, c'est comme serré dans un tiroir, mon affaire, toutes mes jokes sont serrées, mais tu vas me montrer quelque chose qui va avoir un lien avec ça, puis là, je vais ouvrir Ah!, c'est ça (E1-660). Ça m'arrive souvent d'être à quelque part, puis je vais partir à rire parce que je fais des liens (E1-662). Je suis pas quelqu'un qui vit gros dans sa tête, mais je suis souvent là, je suis beaucoup dans mes pensées, ça fait que je fais beaucoup de liens souvent (E1-664). Oui, j'ouvre mes tiroirs, puis je me trouve bien drôle (E1-666). Ça fait que j'apprends (E1-668)! Mais je le sais que ça marche (E3-579). Je me dis, pourquoi pas garder ça (E3-580). CA

Aussi, les scénarios de la fin étaient supers! Ils m'ont permis de me pratiquer dans une situation et par le fait même, de voir où j'étais rendue dans mon évolution. De plus, les commentaires que mes collègues m'ont donnés aidaient à la situation (D1-153). Bien, c'était encore des rétros, puis tout (E3-217). Points forts, points faibles, points à améliorer (E3-219). Non, c'est plus quand/ en gén/ moi sincèrement, les rétros, je trouve/ oui, c'est bon, avec les chefs d'équipe, c'est super bon (E1-221). CA

Ah oui, c'est pour ça que... je dis que j'ai pas mal plus appris sur la deuxième intervention solo (E3-97) parce que j'ai pu comparer la première avec ma deuxième, puis je peux dire que j'ai appris encore plus de la troisième que de la deuxième, parce que justement, tu sais (E3-99). J'ai comparé les deux (E3-101). Oui, bien quand tu vois que ça marche, tu te dis que tu as un semblant de... de manière de travailler (E3-405) qui est comme parfaite...peut-être pas parfaite, (E3-407) {mais, tu sais}, qui fonctionne très bien (E3-409). Regarde, je serais encore meilleure la prochaine fois, c'est bien sûr.. Même s'il y a de petites variantes dans chaque scénario (E3-415). Mais tu sais, c'est ça. C'est parce que je l'ai expérimenté, je l'ai fait à répétitions... puis c'est... puis c'est comme je le dis, la base de l'intervention, ça reste tout le temps... le squelette, il reste pareil, c'est juste de l'extérieur que c'est différent... puis là bien, c'est ça, tu viens que tu t'adaptes un peu (E3-680). Bien, c'est ça, puis là, bien tu apprends par tes expériences (E3-684). J'ai appris ça depuis que je suis petit; je le sais que si je le refais, puis que je le refais encore, bien, ça va être meilleur (E3-544). Par exemple, ce n'est pas dans les livres que l'on apprend à faire des patates avec le goût que tu veux. Il faut que tu les testes (E3-572). Bien, c'est comme ça... moi je vois ça de même (E3-574). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI INDICATEUR : Énonciation de ses processus mentaux

Où est-ce que tu as appris à apprendre.. de la façon dont tu me l'as décrit (E3-543). Bien là, on pourrait aller bien plus loin que quand j'étais ici, au départ... Ça peut aller quand j'étais jeune, tu sais, veut, veut pas, euh.. je vais dire comme le « bicycle » parce que c'est tout le temps ça que l'on prend comme exemple. Mais tu sais/ au début, c'est le trois roues, le petit bicycle à trois roues. En tous cas/ on va dire quand on commence à faire le deux roues=c'est sûr, la première fois que l'on fait du deux roues, on se plante (E3-544). On se fait royalement mal, puis on est fâché, puis on voudrait donc faire mieux, mais je ne sais pas pourquoi que la deuxième fois, quand on rembarque sur le vélo/ mais tu sais, on a déjà l'expérience de la première fois.. on se dit, ah oui, j'y vais.....Dans le fond, c'est/ comment je peux dire ça, c'est comme un « guess » que l'on prend à chaque fois. C'est plus/ là, ce n'est plus de l'inconnu, on sait ce que ça fait, on sait le « feeling », on / puis on essaie des choses pour/ ok, j'ai planté parce que je pense que je n'étais pas assez dans le milieu de mon bicycle. Bien là, tu essaies de te placer un peu plus dans le milieu, ou tu te dis : c'est peut-être parce que je n'ai pas pédalé assez vite, ça fait que là, tu pédales vite... Bien tu sais, c'est de même (E3-546). Tu testes par tes « feeling », puis tu vois ce que ça donne, les résultats (E3-548). Des fois, quelqu'un te crie : « freine, freine »

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

(E3-549). {Freine/ je ne suis pas capable, je ne suis pas capable}(E3-550). {met les « brakes » tu vas me foncer dedans} puis tu ne freines pas puis tu fonces dedans (E3-551). Mais ça t'a fait assez mal que/ (E3-552). La prochaine fois, tu « brakes » (E3-553). Tu sais, tu vas l'apprendre. Bien, c'est la même affaire. Tu sais je/ j'ai appris ça depuis que je suis petite, je le sais que si je le refais, puis que je le refais encore, bien, ça va être meilleur (E3-554). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Caractéristiques de l'autre

Au plan technique : il est vrai qu'il est bon de parler avec son collègue pour connaître ses forces et ses faiblesses. Savoir qui veut prendre le « lead » dans certaines situations ou à la prochaine qui s'en vient. Avoir une bonne communication pour que notre technique de travail soit efficace. (D1-25). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : États mentaux d'autrui

Éthique : toute la douleur que j'ai vécue aujourd'hui va me faire redoubler de prudence. Cette expérience me prouve qu'il n'y a pas grand marge de manœuvre. Ça fait tellement mal qu'il n'est pas impossible qu'un suspect ne porte pas plainte pour abus. IL FAUT EN FAIRE BONNE UTILISATION (D1-82)! J'imagine un suspect qui, lui aussi a une mentalité de gagnan; s'il veut m'attaquer, il en sera bien capable. (D1-88). CA

Bien nous autres, on voyait le monde super sérieux à..., je voyais le monde super sérieux à la bibliothèque. Puis tu dis là « rush-là » « go », on a un examen, c'est super important. Nous autres, le soir, on se rencontrait chez l'un ou chez l'autre puis là, on commençait à étudier (E1-30). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comparaison

Comme je disais, c'était un fardeau pour moi étudier ces matières-là au primaire, parce qu'il fallait que je mette encore plus d'efforts que les autres (E1-357). CA

Ce n'est pas un sujet qu'on jase à tout le monde, comment tu étudies-toi?... Mais, je ne sais pas, je regarde les autres, puis je me dis, eux autres, non, ils n'étudient pas comme moi j'étudie, parce que (E1-449) c'est du monde qui ne sont pas/ on dirait que/ tu vois la personnalité de la personne. Moi, je vais voir/ j'ai une personne dans la tête, bien elle c'est sûr qu'elle... comment je peux dire ça, elle n'a pas le même fun que moi quand j'étudie (E1-451). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comportement humain

Bien, je le vois parce que le monde ne réagisse pas comme moi. Je les regarde, je les regarde étudier, j'observe le monde. Je les regarde puis je me dis : bien voyons donc. eux autres, ils étudient de-même. Puis je vois des amis: « qu'est-ce que tu fais ce soir », [elle fait parler l'ami] « je vais étudier », [elle dit à son ami]: « qu'est-ce que tu fais pour étudier? » [l'ami répond]: « ah, bien, je vais être chez nous. je vais lire mes livres, ce soir, je suis chez nous. puis je regarde mes livres, je lis/ je lis/ je lis ». C'est comme ça. je les entends (E1-460). On s'informe quand même tout le temps un petit peu (E1-462). Qu'est-ce que tu fais ce soir? [???] Où est-ce que tu vas faire ça? Ta ta ta, es-tu tout seul? [elle fait parler les gens] « Ah oui, je ne peux pas étudier avec du monde, il faut que je sois concentré » (E1-464). CA

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Objet d'étude

C'est tout le temps mon meilleur de mes connaissances, mais je/ je sens qu'à chaque intervention, c'est de mieux en mieux] (E3-596). Mais, comment je pourrais dire... je pense que si demain, je fais une intervention, je vais être encore plus confiante... C'est parce que sérieux, ça m'encourage petit à petit encore un peu plus] (E3-598). Tu/ tu te sens meilleure police] (E3-599). Oui] (E3-600). Oui, je suis plus à l'aise, « sécurisée », je sais plus où est-ce que je m'en vais] (E3-616). Parce que je sais plus aussi ce que la société attend de moi] (E3-618). Je sais un peu plus ce qu'ils attendent de moi, ça fait que ça me donne un chemin, une ligne à suivre] (E3-624). Oui, puis ça, ça me met plus à l'aise, aussi, puis à avoir de la confiance] (E3-628). C'est comme si je la voyais la ligne droite, mais elle était floue... Là, elle est bien blanche] (E3-630). Puis elle est bien droite, je sais où est-ce que je m'enlign= bien, tu sais, c'est sûr que des fois/] (E3-632). Puis comment est-ce que tu expliques ça, que là, tout d'un coup, tu la vois bien comme il le faut, puis que tu sais où est-ce que tu l'en vas] (E3-633). Ce sont les connaissances qui rentrent] (E3-634). Ce sont les connaissances, puis c'est l'expérience que j'acquis/ que j'acquires ici,.. qui fait que [...] Puis justement, par essais et par erreurs comme tout le temps (E3-636). CA

Tu sais, j'ai fait, je sais quoi faire, tu sais, j'avais comme déjà tracé mon chemin, je savais... quelles questions j'allais poser, je savais où j'allais la mettre... Tu sais, tout de suite/ parce que des fois, dans les simulations, tu sais, je la mettais proche d'une sortie où est-ce qu'elle aurait pu... où est-ce que le monde pourrait facilement partir, si il le voulait (E3-277). Puis, là, je savais déjà, ok, je vais la placer là, tu sais j'ai pris le temps de visualiser (E1-279). C'est ça... tout le temps... Il faut tout le temps que tu te présentes, puis là, tu/ t'essaies de savoir l'infraction=si tu la sais, bien, tu dis les motifs, si tu ne la sais pas, bien t'essaies de la trouver, quand tu la sais, bien là, tu dis les motifs. C'est tout le temps des petites variantes, si tu n'as pas ça, tu as ça, bien là, à un moment donné, tu viens que tu l'as, alors tu passes à l'autre en bas.....Donc là, tu l'as... bien c'est correct, tu vas tout de suite à l'autre en bas, si tu ne l'as pas, tu tasses un peu, tu vas l'avoir, tu reviens, bon, bien, là, tu peux repasser à l'autre, à l'autre niveau. C'est tout le temps comme ça, tu passes à travers les 5 ions (E3-436). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Capacités

Le prof qu'on a eu en maths au secondaire, c'était un prof qui mettait des scénarios impossibles. mais tu sais, comme le petit lapin caché en arrière de l'arbre. essayer de trouver la courbe du chasseur pour, tu sais pour tirer ou comme il fallait qu'on calcule une parabole (E1-118). Mais j'étais capable parce que je me rappelle du petit lapin en arrière de l'arbre ou/ (E1-120). EC

Ma principale force a été l'observation. J'ai constaté que je voyais beaucoup d'infractions. J'étais alerte. J'ai eu une très bonne communication avec mon collègue. J'ai créé un bon contact avec mon client concernant mon appel (D1-29). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Liens

J'avais vraiment un flash-back. J'avais un flash-back de ce qui s'était passé la veille, ou la dernière fois que l'on avait étudié. J'avais un flash-back. bien tu sais, je trouvais ça drôle, puis j'avais du fun [rire] dans ces examens-là parce que/ (E1-213). Je faisais des liens avec les questions puis ce qu'on avait étudié... (E1-225). Beaucoup.... Ça m'a sauvée [rire] (E1-227). [?] Et je ne sais combien de fois [rire]

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

(E1-229). *Bien c'est ça, je faisais des « back », puis dans le fond, ce que je faisais, je l'avais parce que/ (E1-243). 245: M : j'avais fait beaucoup de liens, puis je savais... je l'avais étudié en riant, puis je savais les principaux points je les remettais parce que je les savais comme (E1-245). J'avais une belle gang en plus, j'avais du fun, on dit/ on disait les mots tout croche, bien là on se faisait reprendre puis là, quand le mot nous revenait dans la tête, on faisait : hé, non, il faut pas que je le dise de même, je m'en rappelle (E1-582). Puis... c'est ça, tu vas me montrer quelque chose, je ne m'en rappellerai pas, je vais me le montrer puis je vais avoir un flash-back, puis là tout va débouler, puis je vais l'avoir appris à cause/ à cause de ça (E1-654). À cause j'ai du fun à l'apprendre (E1-656). Oui, c'est comme/ c'est comme serré dans un tiroir, mon affaire, toutes mes jokes sont serrées, mais tu vas me montrer quelque chose qui va avoir un lien avec ça, puis là, je vais ouvrir, ah!, c'est ça (E1-660). Ça m'arrive souvent d'être à quelque part, puis je vais partir à rire parce que je fais des liens (E1-662). Je/ je suis pas quelqu'un qui vit gros dans sa tête, mais je suis souvent là, je suis beaucoup dans mes pensées, ça fait que je fais beaucoup de liens souvent (E1-664). Oui, je rouvre mes tiroirs, puis je me trouve bien drôle (E1-665). Ça fait que j'apprends (E1-668). CA*

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Exigences

Il faut analyser beaucoup d'éléments pour prendre une décision. Il faut évaluer la capacité, l'intention, le geste posé et l'opportunité. C'est beaucoup de choses en une fraction de seconde (D1-102). CA

Je vois de plus en plus qu'à chaque cours, il y a un degré de difficulté qui se rajoute et il y a toujours quelque chose qu'on oublie de faire (D3-109). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Reconnaissance des difficultés

C'est sûr, c'est/ c'est « poussé » les questions, puis tout, mais on dirait que c'est juste parce que j'ai de la misère comme à me faire une phrase dans ma tête qui va se tenir, à rassembler mes idées [rire] mais.. non (E3-754). Mettre des mots sur ton apprentissage, ce n'est pas facile (E3-755). Oui, c'est ça, on le voit (E3-756). OR

On ne parle pas de cela, nécessairement à tous les jours (E3-757). C'est ça, c'est plus, bien, c'est ça d'être capable de mettre des mots sur ce que l'on a à dire (E3-758). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Conditions aidantes ou difficiles

J'ai beaucoup appris grâce à la rétroaction sur l'activité policière du 30 mars 2004. J'ai compris qu'il valait mieux expliquer au citoyen le pourquoi nous prenons des notes. Souvent la personne est curieuse et elle veut savoir. Il vaut mieux jouer carte sur table et ne rien leur cacher (D1-39). EC

Par le questionnement, on revient toujours sur nos points forts, nos points faibles et sur ce qu'on a à améliorer. Par exemple : Qu'est-ce que tu pouvais faire avec la madame? Quels étaient tes pouvoirs et devoirs dans cette situation? Cela m'a allumée sur ce que je n'avais pas fait (E3-149). CA

Oui, je fais encore beaucoup d'erreurs de parcours mais je tente bien d'en éliminer "une couple" avec la pratique (D1-67). CA

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES

INDICATEUR : 3QCOP

Tout à coup que, elle était peut-être évanouie ou quelque chose comme ça, mais tout allait bien. Je lui ai dit qu'elle devait quitter les lieux, mais avant il fallait qu'elle me donne, euh, son nom, son identité (E3-21). Elle n'a pas voulu au début; il a fallu que j'y aille avec un contact initial, pour que... pour que je la cerne à une place=pour qu'elle reste là. Bien c'est ça, [j'ai pris?] ma position sécuritaire/ bien c'est ça, j'essayais tu sais, elle ne voulait pas, mais j'étais ferme...j'ai été ferme pour lui demander... ce que je voulais savoir, dans le fond. Je lui ai expliqué pourquoi je le voulais, puis les conséquences, qui étaient : si elle ne me donnait pas son nom, je l'amenais au poste de police (E3-23). Ça fait que avec cet argument-là, elle me l'a donné (E3-25). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES

INDICATEUR : Pertinence

On chantait des chansons pour genre décrire quelque chose, je sais pas... je sais pas, on trouvait une chanson pour nommer les douze.. les douze.. les douze territoires du Canada (E1-22). Ça fait qu'on chantait ça, mais quand il la posait la question dans l'examen, on avait tellement eu du fun, puis on l'avait tellement retenu, on chantait la chanson, puis on écrivait tout ce que l'on avait (E1-24). C'est là qu'on a trouvé que....là..que.. oui, nos chansons nous aident (E1-40). C'était comme... des dessins, des chansons, des associations avec un objet (E1-125)... des jeux de mots (E1-255) qu'on pouvait faire (E1-257).

On faisait des liens, ça n'avait pas de sens, ça n'a pas de rapport, ça ne rimait même pas, mais c'était drôle, ça fait qu'il fallait associer, admettons, une chose à une autre, bien on faisait des rimes, puis ça fitait pas, puis... on s'en rappelait pareil (E1-259). {oui}oui, parce que veut, veut pas, ça en a aidé une « couple aussi », c'était des trucs mnémotechniques qu'on dit (E1-279). Quand je lisais mes affaires, ça m'inspirait quelque chose, il y av/ peut-être une rime qui me faisait penser à un poème que j'avais déjà lu (E1-522). EC

C'était vraiment des affaires « basic » là, c'était des dessins, la chanson, je sais pas. On pouvait déconner avec une tasse qu'on avait sur notre table (E1-90). On pouvait dire le genre d'arbre qui peut pousser là-dedans s'il y a du sable, s'il y a de la terre brune... C'était beaucoup d'imagination (E1-94). On étudie quelque chose et on fait une farce par rapport à ce que l'on vient d'étudier (E1-201). M : On arrivait à l'examen, puis c'était comme :ah oui, je m'en rappelle, on a ri sur celle-là (E1-203). EC

Cette amélioration est due en partie grâce à ma prise de conscience des erreurs que je fais. Ce qui m'aide justement, c'est le bilan de progression que je fais à tous les jours. Un gros point qui me motive à le faire (D1-68). Une autre façon qui m'a permis d'apprendre dans mon stage est grâce au journal de bord que j'ai fait quotidiennement (D3-6). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Non, c'est plus quand/ en gén/ moi sincèrement, les rétros, je trouve/ oui, c'est bon, avec les chefs d'équipe, c'est super bon, c'est pas ça./ mais je pense le gros/ le gros, c'est quand je le fais le soir avec mon [journal?] (E3-221). *Bien oui, ...je../ je revisualise tout le temps... ma journée* (E3-229). *Que ce soit ma journée d'activité policière ou hier quand j'étais en../ bien tu sais, j'ai fait un... comment on appelle ça.. une entrevue=mais tu sais, quand je me suis couchée, j'ai tout revu ça dans ma tête; la même affaire pour l'activité policière, tu sais, je me revois le faire* (E3-231). *ou, tu sais, quand je l'écris* (E3-233). *Oui, oui, il faut que je le revive* (E3-255). *Sinon, je ne serais pas capable jamais de me placer dans la/ la situation* (E3-257). *Je revoyais ma journée et mes erreurs et les autres alternatives que je pouvais faire* (D3-6). *Lorsque je vois les choses, quand je lis, c'est bien moins efficace qu'un coup où j'ai observé la situation* (D3-10). *Je le visualise, je le vois dans ma tête* (E3-462). *Je vois la madame toute... « débraillée », puis tout* (E3-464). *Tu sais, je le vois* (E3-466). *Puis, je me vois agir* (E3-468). *Puis je me ressens/ je le ressens encore* (E3-470). *Bien, en le revivant après, tu peux voir aussi ce que tu aurais pu améliorer aussi dans ce que tu as fait* (E3-700). *Dans ce que j'ai fait... C'est vraiment de me dire, est-ce qu'il y avait quelque chose de mieux que j'aurais pu faire; si la question c'est oui, c'est parce qu'il y avait quelque chose, puis là, je vais essayer d'aller chercher.* (E3-702). CA

En ce qui concerne les métaconnaissances que Marguerite a d'elle-même, les illustrations démontrent qu'effectivement elle se dit calme, toujours souriante, pleine d'humour, mélomane et artiste à ses heures. Elle adore la couleur et tout ce qui sort de l'ordinaire. Elle se sent originale, différente des autres dans sa façon d'étudier et elle se valorise avec cela. Elle dit avoir un intérêt particulier pour les mathématiques, les sciences pures et pour la police bien sûr.

Marguerite a une connaissance aiguisée de sa démarche d'apprentissage. Elle a de la facilité à verbaliser la façon dont elle apprenait lorsqu'elle était plus jeune (du primaire en passant par le secondaire et le collégial) comparativement à la manière dont elle apprend aujourd'hui à l'ENPQ. Au primaire, elle pense qu'elle n'a pas appris à apprendre à cette époque.

Elle explique qu'au secondaire, elle a commencé à utiliser les trucs mnémotechniques pour mémoriser et pour apprendre. Elle a appris à mieux apprendre et à aimer apprendre avec cette technique. Elle affirme que toutes ses connaissances pour apprendre sont basées là-dessus. Il lui arrive d'étudier comme tout le monde, mais

elle sait qu'elle va moins bien le retenir. Personne ne lui fera changer sa manière d'apprendre, car c'est grâce à cette dernière qu'elle a découvert le plus de choses dans le monde et qu'elle a le plus appris. Quand elle a vu que cette technique fonctionnait, elle l'a pratiquée énormément. Elle s'en sert encore au quotidien parce qu'elle sait que son degré de rétention est meilleur, ses notes aussi, et cela augmente sa motivation et son plaisir d'apprendre.

Elle réalise que les connaissances antérieures acquises au cégep, notamment en droit, ne sont pas à portée de mémoire. Elle doit réviser les articles de loi pour mieux connaître ses pouvoirs et devoirs, mais comme la lecture est sa bête noire, elle effectue de la procrastination tout en sachant qu'elle ne s'aide pas. Elle verbalise sans problème d'autres difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle apprend : apprendre par cœur les codes radio, intégrer des tableaux qui contiennent beaucoup d'information, garder son sérieux quand la situation l'exige. Elle explique que passer au travers de ces difficultés exige d'elle de fournir des efforts.

Elle est consciente qu'au niveau de certaines techniques telles que le tir, la conduite d'urgence, l'ADA et les arts martiaux, elle n'a, à son arrivée à l'École, aucune connaissance préalable et que tout est à construire.

Marguerite raconte, par le biais d'une OPCR (opération planifiée de contrôle routier pour capacité affaiblie) qui exige un travail d'équipe, qu'elle fait et ce, depuis longtemps, une grande place à l'aspect social dans l'apprentissage. De ce côté, elle réalise qu'elle a travaillé fort au cégep pour sortir de sa coquille (tempérament intrinsèque) et aller vers les autres. Cette sociabilité nouvellement construite a eu, et a encore selon elle, beaucoup de répercussions favorables sur son apprentissage. Elle croit que parce qu'elle est plus ouverte aux autres, elle apprend nécessairement

mieux. Elle verbalise plusieurs avantages à apprendre en bonne compagnie : plaisir, interaction, protection, aide, affinité et soutien.

Elle a dit à plusieurs reprises : « C'est donc plaisant d'apprendre par le jeu avec des amis en groupe en ayant du plaisir, et ça marche à tous les coups! Elle accorde à l'aspect ludique, une place très importante dans son apprentissage. Elle communique sans détour que plus son apprentissage est basé sur le jeu, plus elle apprend; et plus c'est drôle et amusant, plus elle comprend. C'est pourquoi, pour elle, apprendre par la simulation à l'École est une approche qui la motive. Elle y prend plaisir et se sent dans son élément. Elle a l'impression de retrouver ici sa manière d'apprendre qui lui convient. Elle intervient, elle fait des erreurs, elle se « plante » comme elle dit, mais elle se reprend. Elle est consciente qu'elle est là pour apprendre, et c'est ce qui compte. De plus, elle répète souvent que si tu ne vaux pas une risée, tu ne vaux pas grand-chose.

Elle préfère apprendre avec ses amis ou en groupe pour le « fun » que cela lui procure, mais aussi parce qu'elle réalise qu'elle apprend de ses erreurs et de celles des autres. Elle est consciente de son besoin de se sentir bien entourée lorsqu'elle apprend. Cependant, elle sait qu'elle a la capacité d'apprendre et d'agir toute seule, d'être autonome au niveau cognitif et qu'ainsi, elle peut mieux voir ce dont elle est capable et mieux voir sa progression.

Ses acquis expérimentiels dans d'autres domaines de vie la sécurisent (dans les sports et au travail). Marguerite sait qu'elle a les capacités d'apprendre puisque par le passé, elle a surmonté des difficultés pour atteindre le succès et développer des habiletés au travail. Elle transpose avec facilité ses apprentissages expérimentiels à la démarche qu'elle vit à l'École. Elle dit apprendre de ses expériences successives. Elle énonce ses processus mentaux. Depuis sa plus tendre enfance, elle sait que la répétition joue un

rôle important dans son apprentissage. Elle aime essayer des choses ou des nouvelles manières de faire et elle répète seulement ce qui a bien fonctionné. Elle décèle ses erreurs et tente de ne pas les reproduire. Elle prend soin de réfléchir, d'objectiver, d'en discuter et de visualiser sa pratique en fin de journée. Elle s'autoévalue et situe sa progression en comparant ses interventions. Elle dit se constituer ainsi une méthode de travail et se construire petit à petit une représentation mentale d'une bonne intervention qu'elle « teste » dans d'autres scénarios quand elle en a la chance. C'est la technique des petits pas. Un exemple marquant de son processus dynamique sera présenté juste après la synthèse qui suit le tableau intitulé « Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante : aspect affectif ».

Marguerite possède aussi des métaconnaissances sur la personne. Elle pense qu'elle n'apprend pas comme la majorité de ses collègues, c'est-à-dire d'une manière traditionnelle. Elle a aussi le sentiment d'avoir développé une bonne connaissance du comportement humain face à l'apprentissage. Elle observe le monde et elle trouve que les gens étudient généralement seul, chacun dans leur coin, car ils ont besoin de se concentrer pour faire leur lecture. Ils en font une affaire trop sérieuse à son goût. Elle stipule qu'à force d'observer les gens, elle est en mesure de savoir comment ils vont réagir face à l'étude. Pour elle, ça se passe différemment; elle a une façon d'apprendre qui cadre davantage avec le socio-constructiviste. Elle a du plaisir à étudier avec ses amis ou en groupe. Dans le milieu policier, elle connaît l'importance d'apprendre à connaître les forces et les faiblesses de ses coéquipiers pour intervenir avec efficacité. Il lui arrive de se comparer avec certains de ses collègues avec qui elle apprend à intervenir. Empathique, elle est capable d'imaginer l'état mental des contrevenants dans des situations particulières.

En ce qui concerne les métaconnaissances de l'objet d'étude, Marguerite considère qu'il est primordial en début de programme d'apprendre à bien connaître son secteur

de travail pour intervenir adéquatement. En fin de programme, elle sait ce qui est attendu d'elle comme aspirante policière. Elle connaît les exigences : une bonne connaissance de la législation en vigueur, l'analyse de la situation et des tâches à accomplir, le jugement, la résolution de problèmes et l'intensité de l'entraînement physique. Elle se sent à l'aise avec le profil de l'emploi. Elle sait qu'il y a une base commune à toute intervention : sa présentation en tant qu'agente, l'identification de l'infraction et de la loi reliée et intervenir en s'assurant de passer en revue les cinq étapes du processus méthodique de l'intervention policière (perception, préparation, protection, action et rétroaction). Si elle oublie une étape, elle dit revenir sur ses pas avant de poursuivre. Elle aime se surpasser et lorsqu'elle performe, elle en tire une grande fierté. Dans sa narration, lorsqu'elle fait des incursions dans les expériences concrètes, elle se détache facilement du curriculum contenu parce qu'elle a déjà conceptualisé sa façon d'apprendre. De plus, elle la généralise et établit des liens avec d'autres domaines de vie en donnant des exemples pour bien se faire comprendre.

Toujours face à la tâche, elle identifie les conditions qui facilitent son apprentissage : la réflexion, le questionnement, les rétroactions collectives, le coaching des instructeurs, la pratique, l'utilisation systématique de modèles de référence opératoire pour guider ses interventions et le visionnement de documents vidéo. Par ailleurs, il y a une autre combinaison gagnante : des besoins primaires comblés, une attitude positive, de la motivation, de l'intérêt pour la matière et une bonne communication. Elle considère que la belle température influence et favorise son apprentissage. Marguerite a également des métaconnaissances à ce niveau.

Voici quelques-unes des stratégies qu'elle trouve pertinentes d'utiliser pour apprendre et mémoriser : chanson, acrostiche, rime, dessin, schéma, humour, visualisation, flash-back, jeux de mots, jeux de rôle, film et scénario. Comme elle a une imagination débordante, elle dit ressentir le besoin de créer des liens et d'effectuer

beaucoup d'associations avec toute sorte de choses, avec ou sans rapport, qu'elle classe dans des tiroirs, dans sa tête. Elle dit savoir les ouvrir et les utiliser au bon moment. Marguerite rapporte en riant, qu'établir de bons liens l'a sauvée plus d'une fois.

Elle privilégie deux moyens pour l'aider à effectuer un retour sur son activité cognitive. Il s'agit du rapport de progression des apprentissages effectué quotidiennement et de la visualisation qui l'aident à prendre conscience de ses erreurs et à trouver des alternatives qu'elle se voie mettre en action. Marguerite se régule au niveau mental avant de se réguler dans l'action. Elle accorde beaucoup d'importance à la préparation mentale, car cette manière de faire l'aide à structurer sa pensée et son action future.

Le tableau 4.2 présente maintenant la manière dont elle gère son processus cognitif, c'est-à-dire comment elle planifie, contrôle et se régule au niveau mental et dans l'action.

Tableau 4.2

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « gestion du processus cognitif » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Objectifs à atteindre

Mon objectif principal pour cette journée est bien sûr de faire un effort pour corriger mes principales difficultés (D1-33). EA Les choses à améliorer : connaître davantage mes pouvoirs, devoirs et aussi les lois que j'utilise le plus souvent (D1-123). EC

Oui... bien, oui, je planifie ça au bout. Moi, je pense un peu trop au futur, justement... j'essaie/ la première/ la prochaine fois quand je vais être là, je vais faire ça de même, je vais faire ça de même... parce ce que je me dis, ça n'a pas marché cette affaire-là, parce que j'ai manqué un peu de contrôle... euh... mon côté, admettons, mon contact initial... ah, là, je me dis, la prochaine fois, « tchèque » moi bien (E3-640). EA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Émission d'hypothèses

Je crois qu'en ayant le plaisir de vivre le stage, mon apprentissage se fera plus facilement (D1-16). CA

Quand le temps va arriver, je vais être prête, plus confortable avec le sujet et par conséquent, je vais dégager de l'assurance, et l'assurance. j'aime ça (D1-119). EC

On est du monde minutieux, puis, on analyse gros (E1-632). Une belle chimie, puis on se pose beaucoup de questions, puis on répond, on essaie de répondre, on émet des hypothèses, puis on... (E1-634). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Évaluation des chances de succès

Pour ce début de programme, mon objectif premier est, bien sûr, de terminer ce programme avec succès. Le second serait de vivre mon stage pleinement et non pas le subir. En réfléchissant bien, il pourrait bien être le premier objectif à atteindre, car je crois que si je subis le stage, mes risques d'échec seront plus grands (D1-16). OR

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Estimation du temps

En ce début de programme, plusieurs interrogations prennent place dans ma tête. La première question qui suscite beaucoup d'inquiétude est : « Est-ce que je vais avoir le temps de tout faire? » À entendre parler ceux qui s'occupent de nous, oui, mais je reste sceptique (D1-14). OR

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Analyse de la tâche

J'analyse beaucoup ce que je fais, je suis quelqu'un qui apprend beaucoup de ses erreurs, puis quand je vois qu'il y a une amélioration, bien je cherche le pourquoi... (E1-321). CA Analyser la situation plus rapidement. Avoir un meilleur contrôle au niveau des jambes. Verbaliser un peu plus (quand il y a contact avec un individu) (D2-45). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Organisation

C'est ça, là, j'ai pris vraiment le temps de regarder, puis de me faire une petite mise en scène, comment j'allais l'intercepter, puis tout (E3-285). Ok, comme une étape de préparation (E3-286). Oui, je la [priorise?] un peu qu'avant (E3-287). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Choix d'une stratégie

Mais c'est ça, j'ai tout le temps gardé cette méthode; c'est ma motivation qui fait que j'ai le goût d'aller plus loin dans les études (E1-289). CA

Bien tu sais, en le sachant, c'est tout le temps la même affaire, c'est tout le temps à la même place que l'on va « rusher » pour avoir de l'information (E3-305). Ça fait que tu sais, en sachant ça bien (E3-307). Tu peux te préparer en conséquence (E3-308). Tu peux, oui (E3-309). Plan A, plan B (E3-310). Oui, c'est ça/ bien, c'est plus sur le choix des mots que tu vas utiliser, il y a des mots qui... qui frappent plus genre, pour convaincre quelqu'un (E3-311). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Décision exécutive

Là on peut dire, c'est comme un cas à part, on peut dire ça, mais ailleurs, ça toujours été ça. Si je n'aime pas ça, si je ne mets pas d'efforts, je n'ai pas des bonnes notes (E1-431). Ça ne me motive pas, j'abandonne ça (E1-433). CA

Si j'avais une mauvaise note, je pense que je ne me démotiverais pas ici, par exemple, parce que là, je suis rendue trop comme loin dans ma procédure, puis... j'ai vu comment ça fonctionnait, si je n'ai pas une bonne note, je vais plus me forcer par exemple là, parce que mon but, comme mon rêve, c'est d'être police (E1-427). Ça fait que c'est sûr que je vais me forcer (E1-429). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Identification des erreurs et difficultés

Tout ce que j'ai appris se trouve dans l'expulsion d'un individu. Il y a beaucoup de points à améliorer. Dans mon intervention, j'ai exclu la loi qui me permettait d'expulser ce monsieur de la résidence. De plus, j'ai oublié de dire qu'en vertu du Code criminel, je pouvais l'exclure. Quelle était la loi en présence dans cette situation ? Rien ne disait que j'étais justifiée. Par la suite, même avant de me rendre sur les lieux, je me suis trompée dans les codes radio. De la manière que je me suis faite reprendre, pas sûr que je vais les répéter. Malgré les erreurs, toutes les informations possibles, je les avais. (Pas si mal). Au niveau de la communication avec l'individu, j'aurais pu être plus ferme. En gros, voici mes points faibles que j'essayerai de corriger lors de mes prochaines sorties (D1-109). CA

Il m'est arrivé dans une simulation de ne pas savoir quelle loi me donnait mon pouvoir. Comme répercussion, la situation a traîné un peu de la patte (D1-123). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Surveillance

Je ne suis même pas certaine de mes points forts et faibles. Je n'ai pas vraiment d'idée concernant la personne qui voulait se suicider. Je crois que je sais quoi faire, mais je ne suis pas certaine si ce que j'ai fait était correct. Ça m'agace un peu. Il faut toujours attendre aux rétros. De plus, je suis un peu fâchée par rapport à mon intervention auprès du suicidaire. Je trouve que je n'ai pas eu assez de temps pour voir des résultats positifs sur mon scénario. J'étais même inquiète à savoir si c'était moi qui l'avait. (Je ne sais pas encore, mais bon). Le sentiment est plat. J'ai même demandé au comédien. Il m'a remonté le moral en me disant que c'était normal (D2-62). OR

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Progrès

Je suis fière de moi, j'ai appris mes codes radio. Un point négatif qui a été amélioré (D1-59). En cette journée d'activités policières, je n'ai pas grand chose à ajouter compte tenu de mes autres activités policières (D1-66). Une des choses que j'ai par contre constatée, c'est que mes prises de décisions sont meilleures. J'ai plus d'assurance et je suis plus professionnelle qu'avant. Quand je parle, je cherche moins mes mots. Tout sort spontanément. Je montre une image d'une policière qui sait où elle va. Oui, je fais encore beaucoup d'erreurs de parcours mais je tente bien d'en éliminer « une couple » avec la pratique (D1-67). Cette amélioration est due en partie grâce à ma prise de conscience des erreurs que je fais. Ce qui m'aide est justement le bilan de progression que je fais à tous les jours (un gros point qui me motive à le faire) (D1-68). CA

Mon deuxième événement était la saisie du véhicule. Pour ma part, tout ressemblait à une intervention au CSR habituelle. J'ai vu une nette amélioration depuis ma première (D1-146). CA

Aussi, les petits scénarios de la fin étaient supers! Ils m'ont permis de me pratiquer dans une situation et par le fait même de voir où j'étais rendue dans mon évolution (D1-153). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Évaluation

C'est comme le résultat que tu attends en bout de ligne (E3-649). C'est ça, bien, c'est ça, c'est mon résultat, quand même, on va dire, c'est tout le temps une surprise, mais tu sais le but, justement c'est la qualité de mes interventions, ce n'est pas de me sentir plus en confiance (E3-650). C'est de repartir de là, puis de me dire que la personne qui était en face de moi, bien... elle a eu ce qu'elle voulait (E3-652). Elle a eu ce qu'elle attendait de moi (E3-654). Qu'elle n'a pas de question puis tout ça (E3-656). Là, dans ce temps-là, tu es satisfaite (E3-657). Oui, c'est là que je vais aller chercher ma confiance. Je suis satisfaite, c'est satisfaisant, c'est gratifiant (E3-658). Là, je suis confiante, parce que j'ai fait une belle job (E3-660). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Anticipation

C'est de l'essai et de l'erreur, puis tu vois que ça fonctionne, tu le répètes (E1-500). Puis comment... puis tu apprends là-dedans/ c'est ça comme je le disais, je me répète. C'est tu le vois que ça fonctionne une fois (E1-502). Ça t'encourage/.ça fait que comme ça tu apprends, tu sais, c'est comme/ tu l'as appris une fois, puis ça fonctionnait, ça devrait fonctionner la deuxième fois, puis tu le refais. Ah!, ça fonctionne encore, ah bien, jamais deux sans trois, on va le réessayer (E1-504). Ça fonctionne encore, bien c'est beau, je pense que... ça fonctionne. Ça fait que je/ je l'ai appris (E1-506). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Explications des ajustements

Suite à l'objectivation, il est plus facile que j'en prenne conscience et que je me réajuste à la prochaine situation (D1-117). CA

J'ai appris à restreindre les mouvements d'une personnes avec 5 de mes collègues. C'est une intervention où il faut s'adapter et où on ne sait jamais sur quoi l'individu va sauter en premier. À chaque personne différente, il y a une intervention différente, tout dépendant de ma position dans l'équipe d'intervention (D2-41). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Stratégie de rechange

Aujourd'hui, j'ai appris qu'il fallait être conscient des points majeurs qui peuvent faire changer notre intervention. J'interviens sur une situation et tout dépendant de la méthode que j'utilise avec mon client, tout peut changer d'un moment à l'autre. Comme j'ai bien compris, la perception d'un policier peut changer sept fois dans une seconde! Alors, je crois que mon client à qui je parle peut lui aussi changer sa perception, ce qui entraînera totalement une autre action de sa part. Tout dépendant des éléments (qui changent constamment), j'obtiens un autre résultat. Bref, je dois être consciente de ces faits, si je veux faire une bonne intervention (prendre la bonne action) (D1-37). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Arrêt ou poursuite de la démarche

Tu sais, tu vas l'apprendre... bien, c'est la même affaire. Tu sais je/ j'ai appris ça depuis que je suis petite, je le sais que si je le refais, puis que je le refais encore, bien, ça va être meilleur (E3-554). CA

Là, on peut dire, c'est comme un cas à part, on peut dire ça, mais ailleurs, ça toujours été ça. Si je n'aime pas ça, si je ne mets pas d'efforts, je n'ai pas des bonnes notes (E1-431). Ça ne me motive pas, j'abandonne ça (E1-433). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Prise de décision

Pour moi, quelque chose que j'ai détesté, que je n'ai pas aimé, un processus que.. non/ c'est « tasse ça » puis je garde ce que j'aime (E1-110). {S'il y a du succès}, j'ai le goût d'y aller. S'il n'y a pas de succès, je n'y vais pas, parce que je me dis, ce n'est pas moi, ce n'est pas mon domaine, c'est tout (E1-407). CA

Je ne la changerait pas (E1-650). Cette manière-là, parce que c'est elle que j'ai appris le plus, que j'ai découvert le plus de choses dans le monde (E1-652). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Capacité, vitesse et intensité du traitement

Hum, hum, bien, comment ça a commencé, parce qu'on peut dire que ma première était beaucoup plus longue que ma deuxième, puis, comment je peux dire ça. Oui, oui, c'était long, pas de contrôle. Ça été plus vite (E3-111). Tu as réussi à régler le problème plus vite? (E3-112). Oui, bien pas nécessairement plus vite pour se débarrasser=mais plus vite dans le sens que j'ai moins tourné autour du pot (E3-113). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Correctifs à sa manière de penser

C'est fou de voir comment la théorie et la pratique « c'est deux » ((D1-47). Quand j'étais au C.E.G.E.P. et que je voyais mon professeur m'expliquer les principes de prendre une plainte ou encore de rédiger un constat d'infraction, je me disais qu'il n'y avait rien de plus facile que ça. C'est tout autrement sur le terrain. Je ne pensais pas faire beaucoup d'erreurs dans ces situations. J'étais sûre et certaine de mon affaire. J'ai eu une petite leçon d'humilité en voyant mon constat d'infraction avec des erreurs et aussi en regardant ma fiche d'évaluation. C'est vrai qu'on peut faire mieux ((D1-49). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Autonomie

Puis, il ne peut pas toujours être là, ça fait que là tu te débrouilles par toi-même là (E1-287). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

Mais/ mais dans l'ensemble de ton en/ de/ de ton intervention, qu'est-ce que tu as appris (E3-62)? Moi, ce que j'ai appris, c'est euh... bien, plus me fier sur moi-même que... en duo, parce qu'en duo, c'est sûr, si je rate quelque chose, bien... l'autre est là [si elle part?], l'autre, elle va être là, elle va me « backer ». Tu sais, c'est ça, j'ai appris à me faire encore plus confiance (E3-63). Bien, parce que je savais où je m'en allais, en voyant l'infraction, ça m'a tout de suite rassurée... Tu sais, j'ai fait, je sais quoi faire, tu sais, j'avais comme déjà tracé mon chemin, je savais... quelles questions j'allais poser, je savais où j'allais la mettre... Tu sais, tout de suite/ parce que des fois, dans les simulations, tu sais, je la mettais proche d'une sortie où est-ce qu'elle aurait pu... où est-ce que le monde pourrait facilement partir, s'il le voulait (E3-277). Puis là, je savais déjà, ok, je vais la placer là, tu sais j'ai pris le temps de visualiser (E3-279). C'est ça, là, j'ai pris vraiment le temps de regarder, puis de me faire une petite mise en scène, comment j'allais l'aborder, puis tout (E3-285). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION INDICATEUR : Transfert

Dans le premier scénario, je ne la contenais pas... à la bonne place=oui, j'avais un bon contact, mais je la relâchais, puis là, elle se reprenait encore; j'allais la rechercher avec un contact, tu sais, il fallait comme/ avec un contact, je la mets là, puis elle ne bouge plus (E3-185). Ça fait que tu sais, juste ça, après dans les autres scénarios, tu restes là (E3-187). Comment est-ce que tu expliques, que là, tu dis que ça a été mieux, que ça t'a encouragée, puis que tu es plus confiante (E3-276)? Bien, parce que je savais où je m'en allais, en voyant l'infraction, ça m'a tout de suite rassurée... Tu sais, j'ai fait, je sais quoi faire, tu sais, j'avais comme déjà tracé mon chemin, je savais... quelles questions j'allais poser, je savais où j'allais la mettre... Tu sais, tout de suite/ parce que des fois, dans les simulations, tu sais, je la mettais proche d'une sortie où est-ce qu'elle aurait pu... où est-ce que le monde pourrait facilement partir, si il le voulait (E3-277). Puis là, je savais déjà, ok, je vais la placer là, tu sais j'ai pris le temps de visualiser (E1-279). CA

C'est parce que je ne me suis pas trompée, parce que quand je suis [allée faire?] mon DPE, parce que mon premier, je n'en ai pas fait; mon deuxième, je l'ai fait, mais je me suis trompée de nom; mais mon troisième, je peux-tu te dire que je l'ai écrit foncé son nom (E3-456). Avec la bonne adresse, je lui ai fait répéter deux fois pour être sûre, ça fait que le DPE, quand je l'ai eu, il était bon (E3-458). C'est ça, ça, je peux te l'assurer (E3-460). Tu sais, tu vas l'apprendre... bien, c'est la même affaire, tu sais je/ j'ai appris ça depuis que je suis petite, je le sais que si je le refais, puis que je le refais encore, bien, ça être meilleur (E3-554). CA

Les illustrations nous renseignent sur la façon dont Marguerite gère son processus d'apprentissage. Elle le gère d'une manière implicite dans l'agir, plus explicitement dans l'apprendre à apprendre, mais surtout dans l'apprendre.

Marguerite gère bien son processus d'apprentissage. Les rapports au quotidien, qu'elle rédige avec soin, le confirment. En début de programme, elle se demande si

elle aura le temps de tout faire ce qui est demandé. Elle analyse toujours la tâche, émet des hypothèses, se pose des questions et tente d'y répondre. Elle se prépare beaucoup en se faisant des plans A, B et C, elle anticipe des solutions et choisit les mots qu'elle va utiliser dépendamment des circonstances. Elle décrit bien les conséquences de sa préparation mentale; elle sait bien que se préparer lui permet d'agir plus rapidement et plus efficacement. Elle réalise qu'en procédant ainsi, elle possède une longueur d'avance, elle se sent plus à l'aise dans la situation et elle a une meilleure chance d'être en contrôle. Ses résultats l'encouragent à persévérer dans cette voie. Elle identifie les moyens qu'elle entend prendre et s'organise pour arriver à ses fins en utilisant des stratégies pertinentes. Elle identifie ses difficultés qui deviennent vite des objectifs à atteindre. Elle évalue ses chances de succès en fonction des notes ou des cotes qu'elle reçoit et en faisant référence au fait qu'elle vit pleinement chaque seconde de son apprentissage lors de son passage à l'École. Elle se refuse de mesurer le temps qui passe.

Ses décisions sont souvent exécutives. Si elle n'aime pas la matière, elle ne met aucun effort et elle abandonne rapidement la démarche en cours. *Lorsque je ne réussis pas, je n'y vais pas. Ce n'est pas compliqué; je me dis que ce n'est pas fait pour moi.* Par contre, elle est prête à s'investir, à affronter les difficultés lorsque quelque chose, comme la police, lui tient à cœur. Dans ce cas-là, elle a une mentalité de gagnante. Elle veut mettre à profit ses apprentissages et pour ce faire, elle fait du contrôle parfois pendant l'action, mais surtout après ses interventions. Elle considère ses difficultés, s'ajuste, intègre et vérifie de nouveau dans l'action. Elle fait preuve de circonspection et de vigilance. Elle raffine son sens de l'observation en prenant son temps. Elle se questionne et s'informe lorsqu'elle n'est pas certaine.

Dès le début du programme, elle est en mesure de voir qu'elle s'améliore avec la pratique. Elle est fière de constater qu'elle chemine et progresse bien dans le programme. Elle affirme qu'effectuer ses rapports de progression des apprentissages

et faire ses bilans trimestriels l'aident. Selon elle, cette amélioration est due en grande partie aux prises de conscience qu'elle effectue. Elle verbalise que ce qu'elle a intégré lui permet de concentrer son attention sur de nouveaux éléments à mobiliser pour plus de compétence. Elle se sent plus confiante, mieux outillée et elle a l'impression qu'elle apprend davantage. Elle compare ses interventions et constate son évolution.

Elle s'évalue en fonction de son attitude, sa façon d'être et d'apprendre ainsi qu'en fonction de sa méthode de travail. Elle fait preuve de courtoisie et veut toujours agir d'une manière professionnelle. Elle s'assure de la conformité de l'aspect légal dans l'intervention, que ces connaissances soient à jour relativement à la tâche demandée. Elle vérifie qu'elle utilise les modèles de référence opératoire pour s'assurer de répondre aux exigences de la tâche. Elle s'apprécie aussi eu égard à ses points forts, à ses points à améliorer, à ses actions et à ses réactions ainsi qu'au degré de satisfaction du client, à l'aide qu'elle a pu prodiguer et au soutien qu'elle a pu offrir à ses collègues. Elle se soucie aussi des alternatives possibles. Elle se demande souvent si elle avait pu faire différemment ou si elle pouvait prendre un raccourci pour atteindre ses objectifs. Bref, elle s'autoévalue en fonction des résultats qu'elle obtient, des conséquences qui découlent de son intervention et de l'appréciation de sa performance. Le souci du travail bien accompli la valorise. C'est une question de fierté. Par rapport à son apprentissage, elle se préoccupe et s'évalue en fonction de sa compréhension et de l'intégration de la matière, de son degré de rétention versus les moyens utilisés, des efforts et du temps qu'elle doit fournir ainsi que de l'intensité de son traitement de l'information.

Elle explique qu'elle s'est ajustée, entre autres, en apprenant à se concentrer sur ce qu'elle doit accomplir plutôt que de se soucier de ceux qui l'observent, l'apprécient ou l'évaluent. Elle réalise que ça lui enlève une dose de stress dans son apprentissage par l'expérience en milieu policier. Elle dit aussi que plus elle apprend en vivant des expériences, plus elle traite l'information et la tâche rapidement. Au milieu du

programme, elle revient sur le fait qu'à la base de l'intervention, il y a des principes qui reviennent toujours (squelette) même si la thématique des scénarios change et ce, même si elle ne fait jamais face à la même situation. Elle est consciente qu'il lui reste de petits ajustements à faire. Elle dit : « Tu prends de l'expérience à chaque fois et tu finis par faire du travail bien fait. Le client est content et toi, tu es satisfaite d'avoir fait une belle job ».

Parfois, elle essaie quelque chose, voit que ça fonctionne et alors, elle le répète. Cela l'encourage à poursuivre dans ce sens. Elle a pour son dire qu'elle l'a fait une fois, puis que cela a bien fonctionné, alors ça devrait fonctionner la deuxième fois, et jamais deux sans trois. Elle considère donc qu'elle a appris. Elle est consciente qu'elle apprend aussi par essais et erreurs et que la répétition compte dans l'apprentissage (ex : apprendre à faire du vélo). Cette répétition lui permet de développer des automatismes et de pouvoir concentrer son attention sur autre chose pour finir par faire plusieurs choses à la fois d'une manière naturelle.

Grâce à la visualisation et à son imagination, elle se met en contexte, se voit intervenir et en revoyant ses erreurs à la lumière de la rétroaction, elle se dit : la prochaine fois, je vais faire ça de même, je vais conserver ça parce que ça fonctionne bien, je vais changer telle chose au lieu de faire telle affaire. Elle se voit s'ajuster et imagine les résultats positifs que cela donne. Elle se programme et intègre mentalement avant de se réguler dans l'action. Elle se régule, c'est-à-dire qu'elle vérifie sa nouvelle structure mentale dans l'action, pose un jugement et prend une décision qui l'amène à poursuivre ou à s'ajuster de nouveau. Il lui arrive de changer de stratégie et elle le verbalise.

Elle raconte qu'elle apprend et mémorise facilement et ce, à un bon rythme en raison de sa manière d'apprendre. Cependant, sa petite voix intérieure lui dit qu'elle devrait s'investir davantage en ce qui a trait aux lectures qui sont données en assignation,

mais elle tarde avant de les faire parce qu'elle n'aime pas lire. Elle explique que c'est fou comment elle a pu apprendre intensément en quelques minutes seulement des choses utiles qui lui serviront tout au long de sa carrière.

En cours de formation, elle a apporté des correctifs à sa manière de penser. En début de programme, elle avait des présupposés qui, après avoir été confrontés à la complexité de l'acte d'apprendre la tâche policière, n'ont pas résisté. Marguerite a pris conscience que certaines de ses croyances étaient erronées et qu'il y avait un écart entre la théorie et la pratique.

Marguerite fait preuve d'autonomie dans ses interventions. Capable d'intervenir en solo, elle a appris à se fier sur elle-même et à se faire confiance. Elle dit avoir appris à être plus ferme, à jouer son rôle et à prendre sa place en tant que policière. C'est la même chose au niveau des apprentissages : il y a longtemps qu'elle est autonome et qu'elle ne suit plus la masse. Elle s'est forgée sa propre manière d'apprendre à apprendre et cela la caractérise.

En fin de programme, elle parle davantage de sa capacité à transférer en parlant de son habileté à mobiliser tout ce qu'elle a appris. Elle dit qu'en général, après l'expérimentation de trois ou quatre interventions présentant des variantes, suivies de rétroaction, de réflexion et de visualisation, elle est en mesure de théoriser et de généraliser. Elle raconte que ça lui a pris ce laps de temps avant que ce soit plus clair dans sa tête et qu'elle se sente confiante et à l'aise pour intervenir. Elle est capable de transfert. Elle évoque sa compréhension et sa représentation de ce que la société attend d'elle. Elle se passe au crible et se fixe de nouveaux objectifs à atteindre dans une perspective d'amélioration continue. Elle ne le fait pas dans le but de mieux apprendre à apprendre; elle le fait dans le but d'apprendre à toujours mieux intervenir comme policière. Elle dit cependant que si elle en avait les moyens, elle aimerait

apprendre toute sa vie durant, mais pas à n'importe quel prix et surtout pas n'importe comment!

Le tableau 4.3 illustre, quant à lui, les prises de conscience implicites et explicites effectuées par Marguerite ainsi que les expériences métacognitives vécues durant son programme de formation.

Tableau 4.3

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc en acte

Je ne suis même pas certaine de mes points forts et faibles. Je n'ai pas vraiment d'idée concernant la personne qui voulait se suicider. Je crois que je sais quoi faire, mais je ne suis pas certaine si ce que j'ai fait était correct. Ça m'agace un peu. Il faut toujours attendre aux rétros. De plus, je suis un peu fâchée par rapport à mon intervention auprès du suicidaire. Je trouve que je n'ai pas eu assez de temps pour voir des résultats positifs sur mon scénario. J'étais même inquiète à savoir si c'était moi qui l'avait (je ne sais pas encore, mais bon). Le sentiment est plate. J'ai même demandé au comédien. Il m'a remonté le moral en me disant que c'était normal (D2-62). EC

Ce que tu as fait, le savais-tu que c'est ça qu'il fallait que tu fasses (E3-318)? Quand je/ ce que j'ai fait, bien moi, je l'ai senti comme ça, ça fait que je l'ai fait comme ça (E3-319). Mais je ne le savais pas qu'est-ce qu'il fallait que je fasse [rire], je ne le savais absolument pas (E3-321). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. activité mentale

Cette amélioration est due en partie grâce à ma prise de conscience des erreurs que je fais. Ce qui m'aide est justement le bilan de progression que je fais à tous les jours (un gros point qui me motive à le faire) (D1-68). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. communication des étapes de son raisonnement

Je vois les bons côtés et les mauvais côtés. Dans ce temps-là, je prends ce que j'aime de u.n et ce que j'aime de l'autre, et je me construis une image parfaite (à mes yeux) d'une bonne intervention (D1-127). CA

Tu ne peux pas tester quelque chose que tu ne sais pas=comment je peux dire ça. Tu ne peux pas savoir si, si ta méthode est bonne si tu n'en as pas essayé d'autres (E1-138). Je ne sais pas comment l'expliquer (E1-140). Si tu ne l'as jamais essayé, tu ne peux pas savoir que c'est correct (E1-142). OR

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

Oui, parce que ça marche, ça a tout le temps marché. Je/ bien, c'est ça, depuis que je viens ici, tu sais, je te parle de/ de comment j'apprends, c'est sûr qu'à [chaque fois je le dis, bien, la deuxième est meilleure?] C'est à force de le répéter, puis de le répéter que tu l'as le mouvement, que tu sais que (E3-428). Pourtant, tu ne répètes jamais la même affaire (E3-429). Non, mais, comment je peux dire ça... oui, on répète la même affaire [rire] (E3-430). On répète tout le temps la même affaire [rire] comment je peux[...]. C'est comme/ comment je peux dire ça,... l'intervention, ça a tout le même squelette, mais l'extérieur, ça ne ressemblera pas la même affaire (E3-432). Peu importe la thématique du scénario (E3-433). Le squelette reste là, c'est la même affaire, dans n'importe quelle situation dans la rue, c'est la même affaire, sauf que de l'extérieur, ça ne se ressemblera pas (E3-343). Tes cinq [ions?] sont toujours là (E3-435). C'est ça... tout le temps... Il faut tout le temps que tu te présentes, puis là, tu/ t'essaies de savoir l'infraction=si tu la sais, bien, tu dis les motifs, si tu ne la sais pas, bien t'essaies de la trouver, quand tu la sais, bien là, tu dis les motifs. C'est tout le temps des petites variantes, si tu n'as pas ça, tu as ça, bien là, à un moment donné, tu viens que tu l'as, alors tu passes (par les 5 ions) à l'autre en bas... Donc là, tu l'as... bien c'est correct, tu vas tout de suite à l'autre en bas, si tu ne l'as pas, tu tasses un peu, tu vas l'avoir, tu reviens, bon, bien, là, tu peux repasser à l'autre, à l'autre niveau. C'est tout le temps comme ça (E3-436). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. démarche d'apprentissage

On peut aller loin, puis on peut étudier encore... dans le fond, sincèrement, si je pouvais étudier toute ma vie, je le ferais (E1-694). Hum, si je pouvais, j'irai/ je/ je ne travaillerais pas, je voudrais apprendre (E1-696). Constamment (E1-698). Mais en ayant du plaisir (E1-700). CA

Je dis que j'ai pas mal plus appris sur la deuxième (E3-97). Parce que j'ai pu comparer la première avec ma deuxième, puis je peux dire que j'ai appris encore plus de la troisième que de la deuxième, parce que justement, tu sais (E3-99). J'ai comparé les deux (E3-101). CA Tu sais, veut, veut pas, tu ne répètes pas les mêmes/euh, les mêmes erreurs deux fois (E3-183). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. actions-réactions

Au début, à 80km/h, j'étais craintive de mettre les freins au fond. J'avais peur de briser le véhicule patrouille, d'avoir un grand choc au moment du freinage ou encore de perdre le contrôle. Finalement, tout a bien été, j'ai fait confiance au professeur et je me suis lancée. Wow! En fin du compte, je n'avais pas de stress à me faire. Quelle réaction... tout ça « fessait » et j'ai même appris à faire confiance au véhicule de patrouille. J'ai pu voir quel « jus » il pouvait me donner (D1-55). CA

Puis je le ressens encore/ j'étais tellement mal à l'aise, là. J'étais stressée parce que je savais que l'autre, il m'évaluait, puis là, il allait remplir une grille, puis là/ ça peut/... tu sais qui/ qui t'écrase, comme, un peu... Ah, ce n'est pas le fun, à la deuxième, tu es stressée encore... mais à la troisième, tu te dis, bien là... [rire] tu t'en fous pas pire, là (E3-470). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditions +

Pour finir, une chose m'a beaucoup marqué dans la journée. La façon que le professeur s'y est pris était très convaincante. L'attitude, c'est 100% de ce que l'on est (D1-41). CA

Oui, quand j'ai vu que les profs là, je ne sais pas, qu'ils aimaient leur matière/ les profs qui aimaient leur matière, puis qui en mettaient beaucoup, qui coloraient (E1-148). Leur cours, c'est là que j'avais le plus de facilité, c'est la que j'embarquais le plus... (E1-150). CA

De plus, tout le monde motivait tout le monde. L'activité a vraiment passé très vite (D1-171). CA

Puis, avec eux autres, puis avec les profs, j'avais beaucoup plus d'affinités aussi (E1-732). J'avais du fun, et il y avait de l'interaction, puis... ça m'intéressait, je trouvais cela facile, j'aimais ça, là, je me sentais valorisée (E1-738). CA

En général, moi sincèrement, les rétros, je trouve/ oui, c'est bon, avec les chefs d'équipe, c'est super bon,, mais je pense que le gros/ le gros. c'est quand je le fais le soir avec mon [journal?] (E3-221). Bien oui,...je../ je revisualise tout le temps... ma journée (E3-229). Que ce soit ma journée d'activités policières ou hier quand j'étais en../ bien tu sais, j'ai fait un... comment on appelle ça... une entrevue=mais tu sais, quand je me suis couchée, j'ai tout revu ça, dans ma tête, la même affaire pour l'activité policière, tu sais, je me revois le faire (E3-231). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditions -

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté à... (D2-12). Avec les écritures au tableau. Quand les professeurs étaient plus ou moins motivés! J'ai de la difficulté quand les cours étaient très théoriques ou trop longs (D2-14). CA C'était comme... il n'y avait pas de vie dans sa manière d'enseigner (E1-365). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. utilité des stratégies et moyens

Plus j'avance dans le stage et plus je vois qu'il est nécessaire de pratiquer avant d'arriver dans une organisation (D1-127). CA C'est à force de/ de/ de le faire puis de le refaire (E3-726). Les « feed-back » des gens, puis des profs nous aident aussi (E3-732). CA

J'ai bien aimé, car je me suis pratiquée sur différents gabarits. Cette démarche que j'ai de toujours changer de partenaire est dans le but de me familiariser avec différentes personnes. De plus, lors de la synthèse ou encore de la vraie vie de policier, je vais être plus en mesure d'analyser et j'aurai un peu plus d'expérience. De plus, dans le cours ça me crée un bon contact. J'essaie de me placer avec des gens que je côtoie et que je parle peu avec eux. Parce que dans les cours, ce n'est pas évident de parler à quelqu'un (D1-153). CA

Une autre façon qui m'a permis d'apprendre dans mon stage est grâce au journal de bord que j'ai fait quotidiennement. Et pour finir, faire la visualisation de ma journée. Je revois ma journée et mes erreurs et les autres alternatives que je pouvais faire (D2-6). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. écart existant

Au début, je trouvais que les lois qui régissaient l'O.C. étaient très sévères. Après une analyse de quelques secondes, OK c'est cool. Elles sont parfaites. Après l'avoir essayé, j'ai besoin de ne pas voir personne en abuser (D1-76). CA

Parce que je ne savais pas comme/ pas trop comment amener ça=oui, c'est bien beau en théorie, tu vois ça dans une classe puis c'est beau, puis c'est facile, mais en vrai quand la personne te « pète » une coche, c'est un peu plus difficile d'être persuasive ou tu sais, d'essayer comme tu sais, d'y couper la parole, pour dire ce que toi, tu as à dire (E3-383). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. retour sur son activité cognitive

Une des choses que j'ai par contre constaté, c'est que mes prises de décisions sont meilleures. J'ai plus d'assurance et je suis plus professionnelle qu'avant. Quand je parle, je cherche moins mes mots. Tout sort spontanément. Je montre une image d'une policière qui sait où elle va. Oui, je fais encore beaucoup d'erreurs de parcours mais je tente bien d'en éliminer « une couple » avec la pratique (D1-67). Cette amélioration est due en partie grâce à ma prise de conscience des erreurs que je fais. Ce qui m'aide est justement le bilan de progression que je fais à tous les jours (un gros point qui me motive à le faire) (D1-68). CA

J'ai vraiment vu toutes mes erreurs et celles des autres et je peux dire que j'en retire quelque chose de cette sortie. Je voyais des situations que je n'avais pas eues et je me mettais dans la peau des policiers. J'essayais de résoudre le problème à mon tour. Si je n'avais pas vu la procédure à suivre lorsqu'une personne souffre d'un problème respiratoire, de la part de mes collègues, je me serais posé sans doute de vilaines questions à ce sujet. En plus, je vois les bons côtés et les mauvais côtés. Dans ce temps-là, je prends ce que j'aime de un, et ce que j'aime de l'autre, et je me construis une image parfaite (à mes yeux) d'une bonne intervention (D1-127). CA

Oui, oui, je sais que la mnémotechnique, c'est la meilleure... méthode d'apprentissage parce que j'ai vraiment vu mes notes augmenter (E1-247). J'ai vraiment vu que je retiens plus... beaucoup plus d'affaires... que si je ne l'utilisais pas (E1-249). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. jugement porté sur son efficacité

J'ai gardé mon calme. J'avais une préparation psychologique et j'étais concentrée sur ce que j'avais à faire. Quand j'ai parlé ou donné mes directives, elles étaient claires et bien articulées. J'avais une mentalité de gagnante (D1-86). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Il n'y a pas personne qui va pouvoir me la changer cet/ cette manière d'apprendre, parce que c'est elle que j'ai appris le plus, que j'ai découvert le plus de choses dans le monde (E1-652). Tu vas me montrer quelque chose, je ne m'en rappellerai pas, je vais me le montrer puis je vais avoir un flash-back, puis là tout va débouler, puis je vais l'avoir appris à cause/ à cause de ça (E1-654). À cause, j'ai du fun à l'apprendre (E1-656). Oui, c'est comme/ c'est comme serré dans un tiroir, mon affaire, toutes mes jokes sont serrées, mais tu vas me montrer quelque chose qui va avoir un lien avec ça, puis là, je vais ouvrir. Ah!, c'est ça (E1-660). Oui, je rouvre mes tiroirs, puis je me trouve bien drôle (E1-666). Ça fait que j'apprends (E1-668). CA

Oui, s'identifier. Elle n'a pas voulu au début, il a fallu que j'y aille avec un contact initial, pour que... pour que je la cerne à une place=pour qu'elle reste là. Bien c'est ça, [j'ai pris?] ma position sécuritaire/ bien c'est ça, j'essayais tu sais, elle ne voulait pas, mais j'étais ferme... j'ai été ferme pour lui demander... ce que je voulais savoir dans le fond. Je lui ai expliqué pourquoi je le voulais, puis les conséquences, qui étaient : si elle ne me donnait pas son nom, je l'amenais au poste de police (E3-23). Ça fait que avec cet argument-là, elle me l'a donné. Je cherche mon calepin (E3-25). Tout seul... Moi, j'étais assez satisfaite de ce que j'avais fait... Puis, j'ai vu (E3-67). Je ne les cherchais plus mes mots, c'est justement, c'est pour ça, ça m'a encouragée, là (E3-85). J'étais plus à l'aise avec la situation (E3-87). Bien, parce que je savais où je m'en allais, en voyant l'infraction. ça m'a tout de suite rassurée... Tu sais, j'ai fait, je sais quoi faire, tu sais, j'avais comme déjà tracé mon chemin, je savais... quelles questions j'allais poser, je savais où j'allais la mettre... (E3-277). Puis, là, je savais déjà, ok, je vais la placer là, tu sais j'ai pris le temps de visualiser (E3-279). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. capacité à verbaliser BRMC-CO

Oui, oui, parce que veut, veut pas, ça en a aidé une « couple » aussi; on arrivait/ c'était des trucs mnémotechniques qu'on dit (E1-279). On s'est ramassé une fois, on était une « gang » à étudier, puis... on a réussi tous nos tests [??] avec des bonnes notes, mais c'est parce qu'on a eu/ on a eu du fun (E1-281). Mais c'est ça, j'ai tout le temps gardé cette méthode, c'est ma motivation qui fait que j'ai le goût d'aller plus loin dans les études (E1-289). Ça fait que je suis rendue ici, puis j'ai le goût d'aller plus loin, d'aller à l'université, puis tout ça, quand j'ai vu que j'avais du fun à étudier (E1-291). CA

Je vais lâcher une joke puis, ils font comme t'es folle, ils aiment ça, ils trouvent ça drôle (E1-470). Ça me valorise, je déconne, mais moi, je vais le retenir ce que je viens de dire (E1-474). CA

Oui, là, je me connais assez (E1-706). Cette méthode-là t'a/ t'a/ t'a appris à te connaître? (E1-707). J'ai développé encore plus mon sens de l'humour, côté sociable aussi. Ça tellement eu plein de répercussions... [mon sens, ça aussi?] ça me fait comprendre ça (E1-710). [d'avoir un ?] répercussions, parce que ça me dégène... en sachant que... c'est beau [?] si on ne vaut pas une risée, on ne vaut pas grand chose, mais tu sais, ça t'ouvre un peu plus, puis t'ouvres plus (E1-712). Tu sais, c'est comme ça, quand tu ouvres, tu apprends (E1-714). CA

Il y a des affaires dans la première intervention solo, dans le premier. euh./ dans la première simulation qui ont bien marché, si ça marche. bien pourquoi ça ne marcherait pas dans l'autre (E3-381). J'ai ramené ça (E3-383). Ce qui était bon, je l'ai/ je l'ai remis là... je savais que c'était comme infallible, c'est sûr que ça va marcher... (E3-387). La troisième fois, j'étais sûre (E3-389). Je le savais ce que j'avais à faire, parce que justement, je n'ai pas répété les erreurs (E3-391). Bien, les résultats, par son non-verbal, à la personne (E3-393). Voir comment elle réagit, puis voir comment j'étais à l'aise dans la

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

situation (E3-395). Oui, bien quand tu vois que ça marche, là, tu as comme/ tu te dis/ tu as un semblant de... de manière de travailler (E3-405). Qui est comme parfaite... peut-être pas parfaite (E3-407) {mais, tu sais}, qui fonctionne très bien (E3-409). Oui, j'ai ma manière (E3-411). Regarde, je serais encore meilleure, c'est bien sûr. Je ne peux pas dire non plus/ comment je peux dire/ c'est sûr qu'il y a de petites variantes dans chaque scénario (E3-415). Je sais un peu plus ce qu'ils attendent de moi, ça fait que ça me donne un chemin, une ligne à suivre (E3-624), une meilleure compréhension, ou une meilleure connaissance de/ de/ des stratégies ou de la tâche (E3-625). Oui, c'est ça (E3-626). À laquelle tu dois face... qu'est-ce qu'ils attendent de toi [???] (E3-627). Oui, puis ça, ça me met plus à l'aise, aussi, puis à avoir de la confiance (E3-628). C'est comme si je la voyais la ligne droite, mais elle était floue... Là, elle est bien blanche (E3-630). Puis elle est bien droite, je sais où est-ce que je m'enlign=bien, tu sais, c'est sûr que des fois (E3-632). Puis comment est-ce que tu expliques ça, que là, tout d'un coup, tu la vois bien comme il le faut, puis que tu sais où est-ce que tu t'en vas (E3-633). Ce sont les connaissances qui rentrent (E3-634). Ce sont les connaissances, puis c'est l'expérience que j'acquies/ que j'acquies ici... qui fait que [...] Puis justement, par essais et par erreurs, comme tout le temps (E3-636). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. dans l'apprendre à apprendre

En quoi tu te sens spéciale dans cette manière d'apprendre-là? (E1-459). Dans ma tête, il y a une façon/ moi je me concentre à étudier, mais j'ai du plaisir à le faire avec ce que je dis (E1-464). CA

Moi le mnémotechnique, là, ça marche (E1-486). C'est vrai, ça marche (E1-488). Puis je pense que toutes mes connaissances pour apprendre sont basées là-dessus (E1-490). CA Belle philosophie de l'apprentissage (E1-797). Bien, je trouve que oui, parce que, comme je dis, je ne serais peut-être pas là (E1-798). Si ça avait toujours continué comme ton primaire (E1-801). Tu ne serais pas là aujourd'hui (E1-803). Je ne serais peut-être pas ici avec la même passion d'être et le même intérêt pour l'apprentissage (E1-806). CA

CATÉGORIE LIÉE AUX EXPÉRIENCES MÉTACOGNITIVES

INDICATEUR : Conflit cognitif et émotif

Ma journée se composait principalement de l'expérience de l'O.C. Quoi quelle fût très éprouvante, côté douleur, je m'attendais à souffrir un peu plus. C'est fou comment quelques minutes nous font apprendre. Ces 15 minutes sont probablement une des choses qui me serviront dans toute ma carrière policière (D1-74). CA

Par la suite, même avant de me rendre sur les lieux, je me suis trompée dans les codes radio. De la manière que je me suis faite reprendre, pas sûr que je vais les répéter (D1-109). CE

Voyons, on dirait comme/ je perds mes mots parce que je le sais que je suis enregistrée (E1-54). EC

CATÉGORIE LIÉE AUC EXPÉRIENCES MÉTACOGNITIVE

INDICATEUR : Changement de direction de l'attention

En plein dans l'intervention, je cherche mon calepin (E3-25). Je n'ai pas mon calepin (E3-27). Je n'avais pas mon calepin. J'avais mon crayon, j'ai sorti mon crayon, puis là je savais, je sentais que je/ moi, je l'avais eu mon calepin, au début de la journée, j'avais aussi amené le petit GPP le guide euh... le petit guide pratique policier (E3-29). Le petit cahier noir, noir, j'en ai un (E3-30). {noir} bien c'est ça, puis lui je l'avais, tu sais, j'avais amené les deux, un dans chaque poche, mais j'ai oublié de penser que dans

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

la journée, j'avais enlevé mon calepin pour prendre des notes, je l'avais laissé dans l'auto, ça fait que moi, quand je suis allée faire mon intervention, au départ, je regardais dans mes poches, puis, j'ai fait ah, ok, il est là, tu sais, ils ont la même grosseur. Quand je suis arrivée là-bas, [rire] je n'avais pas de calepin, j'avais juste mon GPP. Je l'ai pris pareil, puis j'ai écrit dedans (E3-31). Bien, tu sais, super pâle (E3-33). Puis tout, mais, parce que je/ tu sais le stress, puis tout, aussi, ça fait que [...]... Moi, je ne m'en serais jamais rappelé, si je n'avais pas marqué son nom, puis sa date de naissance (E3-35). Ça fait que je le marque/ puis je vois le chef d'équipe faire des gros yeux [rire] (E3-37). Bien là, tu le vois, la madame/ tu sais, moi, je suis là, bien voyons donc. je l'avais, mon calepin. Là, elle est là, puis elle m'imité [elle tape sur sa chaise] « qu'est-ce qu'il y a là, tu n'es pas capable » (E3-39). Puis elle avait un accent français, là, j'ai dit voyons./ J'ai dit, ah, je vais le sortir pour vrai, j'ai écrit ses affaires, mais comme justement, j'écrivais pâle, pour pas que ça reste trop marqué pour être capable, vu que c'était à l'encre (E3-41). De l'effacer facilement pour pas trop que je « rush », ou quelque chose comme ça. Je l'avais marqué sur le carton, en plus (E3-43). EC

Les illustrations montrent qu'en début de programme, il est déjà arrivé à Marguerite, de faire preuve de métacognition en acte ou implicite, c'est-à-dire de ne pas savoir qu'elle ne sait pas lors d'expériences concrètes. Elle a agi sans être vraiment consciente de l'écart qui existe entre ce qu'elle fait et ce qu'elle devrait faire. Dans ce temps là, elle ne trouve pas ça difficile puisqu'elle pense que son intervention est correcte. Elle dit en avoir pris conscience plus tard à l'étape de l'observation réfléchie lors d'une discussion avec un collègue et pendant la rétroaction collective avec les instructeurs. À ce moment, ça la choque et elle est déçue, mais ça passe vite comme elle dit, car c'est un feu roulant d'activités. Elle se donne droit à l'erreur. Après tout, elle est là pour apprendre.

Elle explique, lors du deuxième entretien, que lorsqu'elle expérimente quelque chose de nouveau en activités policières par le biais de scénarios, elle ne réussit pas tout du premier coup. Elle réagit vivement et veut faire mieux la prochaine fois. Elle réfléchit à ce qu'elle a fait, en discute avec son collègue, participe activement à la rétroaction générale avec les chefs d'équipe où elle prend des notes qu'elle relit plus tard. Durant l'action, elle est de plus en plus souvent consciente de cet écart. Elle sait qu'elle ne

sait pas et qu'il lui manque des éléments de connaissances pour faire ce qu'elle devrait faire. Elle sait qu'elle ne les a pas à portée de mémoire en tout cas, mais elle fait ce qu'elle peut en se disant qu'elle apprendra lors de la rétroaction puis qu'elle fera attention pour ne pas le refaire.

Marguerite est consciente des conditions qui facilitent son apprentissage. La prédisposition mentale face à l'apprentissage, les besoins primaires comblés, la possibilité de pratiquer et de réinvestir, l'aspect ludique de l'apprentissage, le coaching au sein d'une pédagogie socioconstructiviste vivante, concrète où il y a de place pour l'interaction et la collaboration contribue à maximiser le développement de son aspect cognitif, métacognitif et affectif. D'un autre côté, elle est aussi consciente que les cours trop théoriques et trop longs, les longues écritures au tableau qui défilent et les précis de cours à lire l'ennuient au plus haut point et l'endorment. Elle sait toutefois qu'elle ne s'aide pas en ne faisant pas ses lectures au bon moment. Elle comprend que les prises de conscience qu'elle fait grâce aux rapports de progression des apprentissages au quotidien et les visualisations qu'elle fait l'aident à mieux intervenir et favorisent son apprentissage. Elle réalise la pertinence des stratégies ou moyens qu'elle utilise pour effectuer un retour sur son activité cognitive et réussir à intégrer le curriculum.

Elle constate qu'elle verbalise de mieux en mieux ses activités mentales (ex : préparation, blocage, prise de conscience, prise de décision, les liens effectués, visualisation, démarche, etc.). Elle trouve qu'il est plus facile qu'au début des entretiens, de communiquer les étapes de son raisonnement qui lui semblent logiques. À titre d'exemple, elle dit tout naturellement : *Tu ne peux pas tester une démarche si tu ne la connais pas et tu ne peux pas savoir si ta méthode est bonne si tu n'en as pas essayé d'autres.*

Elle est consciente dans l'agir et dans l'apprentissage de ses actions et de ses réactions physiques, psychologiques et émotives. Ses réponses sont descriptives et explicites. Elle parle du but, des moyens qu'elle prend, des résultats, et des conséquences de ses actes. Marguerite est consciente que peu importe la thématique des mises en scène et des différents synopsis, il y a une base commune à toutes les interventions et c'est ce qu'elle appelle le squelette. Elle réalise que les scénarios qui présentent des variantes lui permettent de transposer ses apprentissages à d'autres contextes, à généraliser et à effectuer des transferts.

Mes observations (O : 05-04) me permettent d'avancer que d'une simulation à l'autre, elle conserve ce qui a bien été la première fois, ne répète pas les mêmes erreurs et régule sa conduite. Elle évalue par la suite sa performance de nouveau, se demande ce qu'elle pourrait encore améliorer, constate ses progrès et voit les résultats tangibles. Elle est habilitée à analyser ce qui a bien et moins bien été, mais elle est aussi capable de voir ce qui manque à son intervention. Cela témoigne d'un état de conscience plus élevé au sens piagétien du terme. Elle est consciente qu'elle a une bonne confiance en elle-même malgré le fait qu'elle manque parfois de fermeté et d'assurance.

Pour elle, en début de programme, la vie, l'école et le travail sont un jeu et elle s'efforce de bien jouer son rôle. Elle a parfois peur d'avoir trop de « fun » et de ne pas assez performer. Certaines interventions lui ont fait prendre conscience qu'il est parfois difficile de prendre des décisions et de passer à l'acte rapidement, puisqu'il y a beaucoup d'éléments à considérer. En fin de programme, elle se questionne à savoir si, dans la rue, ses interventions auront toujours un caractère ludique.

Marguerite a appris qu'il fallait qu'elle soit consciente des points majeurs qui peuvent faire changer une intervention si elle veut prendre la bonne action. Elle réalise que, dépendant de la méthode et du choix des mots utilisés avec un client lors d'une

intervention, tout peut changer d'un moment à l'autre. Elle a bien compris que la perception d'un policier peut changer sept fois dans une seconde tout comme celle de son client. Cet état de fait peut entraîner une toute autre action et réaction de sa part. Dépendant des éléments en jeu dans la situation, qui peuvent eux aussi changer, elle peut obtenir un autre résultat que celui souhaité, d'où l'importance d'en être consciente et de demeurer dans un état permanent de vigilance.

Marguerite est consciente des bons résultats qu'elle obtient en apprenant à sa manière. C'est pourquoi elle ne veut pas la changer. Bien qu'elle sache comment elle apprend et que sa manière l'aide à mieux apprendre, elle ne sait pas où elle a appris à apprendre de cette façon. En début de programme, elle réfléchit à haute voix et tente une réponse : *Je pense que cela est inné en moi et puis non, c'est parce que j'ai procédé plusieurs fois par essai et erreur et puis non, je l'ai probablement découvert plus tard... je ne sais pas trop.* Elle avoue que c'est quelque chose à laquelle elle ne s'était pas arrêtée vraiment avant (premier entretien). Elle poursuit sa réflexion : *Comment j'ai appris à apprendre ça, ... c'est comme, ça venait tout seul là. Cela a sorti de même de nulle part, je ne sais pas... j'ai tout le temps eu une imagination super fertile. C'est comme... ça ne s'apprend pas [rire], je ne sais pas moi dans ma tête... je suis née comme ça... euh, je ne sais pas... je l'avais déjà, cette méthode-là, dans le fond et puis non, j'ai jamais eu cette méthode-là avant.* Elle constate que, quand tu y penses, la manière d'apprendre ou la manière d'apprendre à apprendre, ce n'est pas un sujet qu'on jase avec tout le monde! *Moi, j'apprends comme ça et toi, t'apprends comment?*

En fin de programme, ses propos ont changé. Bien que ce ne soit pas encore très explicite, elle répond quant à la provenance de cette manière d'apprendre : *C'est inconscient là; c'est sûr, il me faudrait remonter très loin dans mon enfance pour voir.* Elle dit n'avoir vraiment rien découvert d'autres sur sa manière d'apprendre à

apprendre dans le programme puisqu'elle se dit pas mal consciente de sa démarche. Elle a une meilleure connaissance d'elle-même, et cela la valorise. Elle est plus confiante et ambitieuse quant à son avenir. *J'ai du vécu, et je l'utilise à mon avantage. Je prends en considération toutes les alternatives qui s'offrent à moi.*

Marguerite réalise que c'est la première fois qu'elle se penche aussi en profondeur sur son apprentissage. Cependant, à force de parler de son apprentissage et d'y penser, elle réalise que nos entretiens l'aident à mettre des mots sur son « feeling de l'apprentissage ». Il y a des effets à cette prise de conscience. Elle me demande si j'ai en ma possession des documents vidéo à lui prêter sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage. Elle démontre un intérêt marqué pour poursuivre et raffiner son apprentissage de l'apprendre à apprendre. D'ailleurs, elle affirme que, sincèrement, si elle pouvait étudier toute sa vie, elle le ferait. Elle voudrait apprendre constamment, mais en ayant du plaisir! Elle est consciente que, dans l'apprentissage, on peut étudier encore et encore et aller très loin.

Marguerite raconte avoir vécu au moins quatre expériences métacognitives qui l'ont déstabilisée momentanément et qui l'ont amenée à changer son attention de direction : (1) le fait d'être enregistrée lors du premier entretien l'a mise mal à l'aise; (2) le fait d'être observée par les chefs d'équipe lors de ses premières interventions; (3) le fait de ne pas avoir de calepin pour prendre des notes alors que la citoyenne lui crie après; et (4) le fait de ne pas pouvoir se servir de son pouvoir discrétionnaire et d'être obligée de sanctionner face à une vieille dame qui quête dans un centre d'achat (si elle quête, c'est qu'elle en a besoin, c'est tout... un avertissement suffit) et à un itinérant qui dort dans un parc (*c'est pas grave, c'est pas comme commettre un meurtre*). Elle est consciente qu'il lui arrive d'avoir la connaissance mais d'être incapable de la mobiliser au bon moment pour différentes raisons telles que la gêne, les dilemmes éthiques, des pépins logistiques et la mauvaise gestion d'un stress. Elle

dit que ça prend parfois du temps avant qu'elle ose faire ce qu'elle doit faire, car cela entre en conflit avec ses valeurs personnelles et ses croyances profondes. Les expériences métacognitives qu'elle a vécues sont attribuables à des conflits d'ordre affectif. Lorsqu'elle est déstabilisée au point de décentrer son attention de la tâche ou du curriculum, c'est habituellement le niveau émotif qui est au premier plan et qui, par ricochet, amène une certaine confusion et des difficultés qu'elle règle rapidement en s'adaptant aux situations.

Les illustrations du tableau 4.4 témoignent de l'aspect affectif de Marguerite qui se traduit par des comportements et des attitudes issus des représentations sociales qu'elle s'est construite. Son apprentissage et ses interventions sont influencés par ses valeurs, ses croyances, ses émotions et sa capacité à se faire confiance dans l'expérience et à faire confiance aux autres. Elle présente, et cela s'observe, un haut taux de motivation qu'elle attribue à la manière d'apprendre qui l'a amenée à apprendre à apprendre : ses trucs mnémotechniques, l'apprentissage par le jeu, l'humour, l'importance de l'aspect social dans l'apprentissage, l'ouverture aux autres et le plaisir d'apprendre qui est omniprésent, toujours en sourdine. Marguerite est bien disposée pour son apprentissage qu'elle vit pleinement au lieu de le subir comme elle dit.

Au début du programme, Marguerite attribuait ses difficultés d'apprentissage au primaire, à ses enseignantes, aux stratégies qu'elles utilisaient, au climat, etc. Elle n'était pas en cause. Plus tard, son discours change. Elle réalise et prend conscience qu'à cet âge-là, elle n'avait pas l'intérêt pour la matière ni la motivation pour apprendre. Par exemple, les sciences ne faisaient pas de sens pour elle à cette époque. *Moi, je m'en foutais complètement. C'est pour dire si on change!* Le « je », le moi conscient d'être conscient d'apprendre fait ici surface. En fin de programme, elle est plus consciente de l'impact de ce changement et du rejaillissement sur sa vie d'apprenante qui n'aura plus de fin selon elle. Elle attribue son succès au fait d'aimer

la matière et à sa nouvelle manière d'apprendre. Elle affirme que son intérêt est directement corrélé aux bonnes notes qu'elle obtient.

Tableau 4.4

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » de Marguerite dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attitudes

Au plan éthique, lors cette sortie qui a duré toute la journée, il est vrai que nous sommes en constante observation de la part des citoyens. Un faux mouvement et il est sûr qu'une personne a tout vu. Cette sortie (patrouille) m'a fait prendre conscience qu'il fallait avoir une bonne attitude. Bref, il faut avoir un très bon code d'éthique (D1-27). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Valeurs

Tu dis que ça ne te tente pas de l'envoyer au criminel (E3-209). Ici, il faut que tu l'envoies au plus fort, mais tu sais, dans la rue, c'est d'autre chose. Tu peux l'accuser selon les trois chefs. Dans ma tête, si on veut, je peux mettre ça dans les règlements municipaux (E3-211). Oui, c'est parce que je trouvais ça tellement banal comme situation, une dame qui quête de l'argent, elle quête de l'argent, elle en a besoin, c'est tout [rire] (E3-333). Je trouvais ça tellement banal, moi: je vais à Montréal à tous les jours, bien quasiment à toutes les fins de semaine je veux dire, puis, des quêteux, il y en a partout. Ça fait que dans ma tête à moi, une madame qui quête, il n'y a rien là... Qu'elle soit dans le centre d'achat ou dans la rue... (E3-335). La deuxième fois, encore là, une madame qui dort dans un parc, c'est la même affaire, c'est banal! À Montréal, il y a du monde qui dorment partout puis... tu en vois à la télé, puis tu sais, partout dans le fond (E3-345). Je savais quoi faire, mais à Nicolet, tu ne peux pas faire ça. Il faut tout le temps que tu accuses. Tu sais, dans le cadre de la formation, notre pouvoir discrétionnaire, il ne compte pas ici... puis en le sachant, ah, bien là (E3-347). Bien, on va faire ce qu'il faut (E3-349). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Croyances

Oui... oui... travailler dans la police, c'est un jeu, mais, ça dépend des cas, on va dire. C'est sûr que si j'ai la vie de quelqu'un entre les mains, je ne verrai peut-être plus ça comme un jeu, mais je vais faire de

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

la patrouille, travailler, ça dépend des circonstances. Je travaille, j'éti/ tu sais, je vais travailler, je vais arrêter quelqu'un. Moi, je vais voir ça/ je vais voir ça vraiment comme un jeu, mais dans les cas plus extrêmes, où est-ce que là il faut comme/ tu sais, on va mettre les chaussures puis (E1-774). Tu portes les culottes, bien là, encore là, il y a des cas qui vont être plus/ (E1-776). Tu sais, tu as comme moins le goût de jouer, un peu, mais il y a des cas, tu sais, il va falloir que je sois plus forte, puis plus, « awoye braque » puis (E1-780)... mais je vais trouver ça drôle encore, {parce que dans ma tête (E1-782), ça va être un jeu encore, parce que moi, dans ma tête, je le sais que je ne suis pas quelqu'un de full, bah, puis, tu sais, vraiment là, caractère fort, tu sais, je ne sais pas, baveux, comme (E1-784). Mais il y a des cas comme, pour le fun, je vais jouer le jeu, bah, pour le fun, parce que la situation requiert (E1-786). Je vais jouer le jeu de la « tough » (E1-788). Oui, c'est ça. Dans ma tête, ça va être un jeu, c'est un show (E1-790). C'est un show, mais pour/ dans ma/ mon but, ça va être de l'arrêter (E1-792). CA

Est-ce là ta manière habituelle d'apprendre? (E3-667). Oui, parce qu'on ne peut pas changer! (E3-668). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Confiance

Il faut faire confiance à ses propres expériences. J'ai du vécu dans certaines situations. Il faut que je l'utilise et le mette à mon avantage (D2-186). CA

Moi, ce que j'ai appris de mes interventions solo, c'est euh... bien, plus me fier sur moi-même qu'en duo, parce qu'en duo, c'est sûr, si je rate quelque chose, bien... l'autre est là...elle va me « backer ». Tu sais, j'ai appris à me faire encore plus confiance (E3-63). Puis ça m'a donné aussi comme l'encouragement pour la fin, pour mes synthèses... (E3-65). Parce que veut, veut pas, en duo, c'est super; on se pratique, on voit nos points faibles, nos points forts, mais on ne voit pas ce qu'on est capable de faire tout seule. Comme résultats, moi, j'étais assez satisfaite de ce que j'avais fait... (E3-67). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Motivation

Mais c'est ça, j'ai tout le temps gardé cette méthode. C'est ma motivation qui fait que j'ai le goût d'aller plus loin dans les études (E1-289). Ça fait que je suis rendue ici, puis j'ai le goût d'aller plus loin, d'aller à l'université, puis tout ça, quand, j'ai vu que j'avais du fun à étudier (E1-291). CA

As-tu l'impression que/que la méthode d'apprentissage que/que tu as développée, ça te fait progresser dans ta manière d'apprendre aujourd'hui? (E1-374). En quoi ça m'a fait progresser? J'ai plus d'ambitions, comme je le disais tantôt (E1-379). Parce que j'ai du fun à étudier, ça fait que j'ai le goût d'aller plus loin, parce que pour moi, ce n'est pas un fardeau, c'est un jeu. Pour moi venir ici, c'est un jeu. Encore plus ici. On fait juste ça s'amuser, je trouve (E1-381). Tu sais, vivre son stage, bien moi, je le vis pleinement grâce à la méthode que j'utilise (E1-383). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attribution

Au primaire, les profs étaient tout le temps super conventionnels, puis j'avais de la misère, justement. Parce que, au primaire, tu n'avais pas le choix; c'était un prof qui était là. Il avait sa méthode. Ce n'était pas vraiment exagéré. Puis moi, j'étudiais toute seule chez nous. En sixième année, on a... Tu sais, moi, l'école, je détestais, je ne voulais plus y aller, je voulais jamais y aller, puis ...si je pouvais être malade, j'étais bien contente (E1-269). J'ai vraiment commencé à performer en secondaire 1 quand que j'ai vu

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

que j'avais de la facilité comme ça avec le mnémotechnique. (E1-138). Oui, oui je sais que c'est la meilleure... méthode d'apprentissage parce que j'ai vraiment vu mes notes augmenter (E1-247). CA

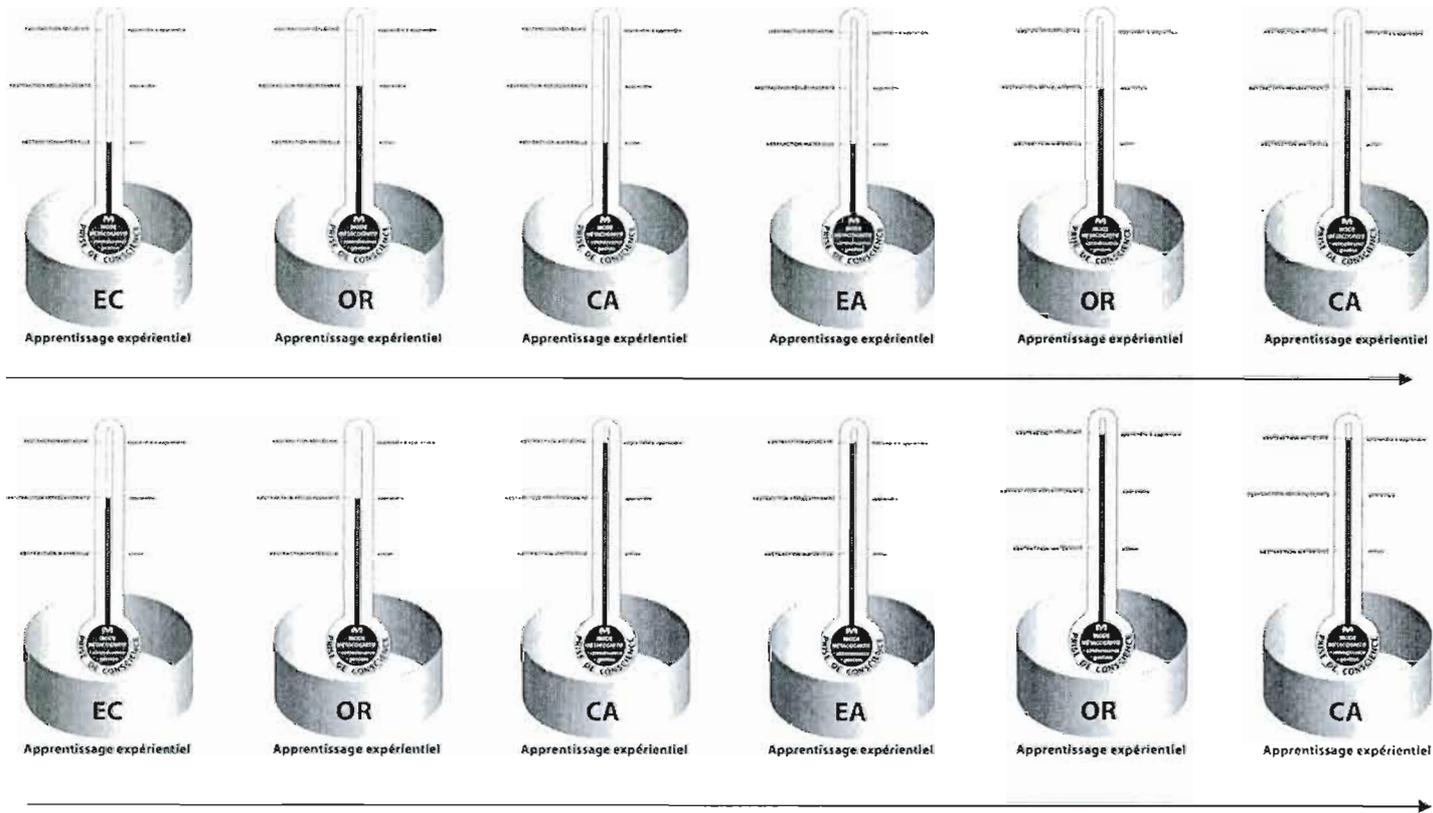
Mais c'est ça, j'ai tout le temps gardé cette méthode. C'est ma motivation qui fait que j'ai le goût d'aller plus loin dans les études (E1-289). CA

4.1.1.1 Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Marguerite

Par ailleurs, il semble que Marguerite ait progressé au niveau métacognitif puisqu'elle a fait plusieurs nouvelles prises de conscience qui l'interpellent vers une meilleure connaissance d'elle-même. Elle accède plus facilement à la verbalisation. Elle met des mots sur sa manière d'apprendre et elle dit l'apprécier. En fin de programme, elle a le sentiment d'être compétente et d'avoir donné tout ce qu'elle pouvait. Elle se sent fière lorsqu'elle réalise qu'elle a réussi à mobiliser tous les apprentissages effectués. Elle dit avoir enfin réussi à assembler toutes les pièces de son casse-tête.

Tout au long de sa démarche d'apprentissage expérientiel, Marguerite a mobilisé, organisé et systématisé les composantes fondamentales de la métacognition au sein de processus métacognitifs. À partir d'exemples vécus par Marguerite en activités policières, le modèle intégrateur est repris, dans la figure 4.1 pour illustrer les processus dynamiques de la métacognition qu'elle a mis en branle. Il est à noter que si la chercheuse avait utilisé, à titre d'exemple, une autre série d'activités d'apprentissage plus techniques pour démontrer les processus métacognitifs et la progression de Marguerite dans son apprendre à apprendre, le processus dynamique aurait pu varier un peu, mais il aurait démontré une évolution semblable.

Marguerite a vécu 4 interventions solos durant son programme. Cette série d'interventions nous servira d'exemple pour décrire comment se sont actualisés ses processus métacognitifs durant sa démarche d'apprentissage expérientiel. Ses interventions solos sont, pour elle, jugées comme des moments marquants.



Légende : EC= expérience concrète; OR=observation réfléchie; CA= conceptualisation abstraite et EA= expérimentation active

Figure 4.1 Illustration du processus dynamique de la métacognition chez Marguerite

Comme le démontre la figure 4.1, les quatre interventions solos effectuées durant son programme lui ont permis de vivre deux fois le cycle de l'apprentissage expérientiel en boucles récurrentes. Les deux premières ont été vécues en début de programme et les deux dernières, en fin de programme. Le lecteur ne restera pas surpris de voir qu'après chacune des interventions identifiées EC ou EA à la base du cercle représentant l'apprentissage expérientiel, il y a, d'office, un temps alloué à une rétroaction à l'École. C'est pourquoi des thermomètres identifiés OR et CA apparaissent après chaque intervention.

PREMIÈRE INTERVENTION SOLO

- **Premier thermomètre identifié EC sur la première ligne de la figure**

Lors de l'expérimentation ou de l'expérience concrète de sa première intervention solo, Marguerite fait face à une quêtuse dans un centre d'achat qui contrevient à un règlement municipal. Marguerite intervient au meilleur de sa connaissance. Cependant, mes observations (O-27-05-04), à l'aide du scénario et du guide d'animation des rétroactions, me permettent de voir qu'elle tourne en rond. Elle ne savait pas ce qu'elle devait faire, c'est-à-dire qu'elle ne savait pas que son intervention était inadéquate dans les circonstances. Toujours souriante et polie, l'air un peu naïve, elle était carrément dans le blanc (code de couleur dans la police pour exprimer qu'elle est non vigilante, non sécuritaire et non efficace). Elle se situait vraiment dans l'action à un niveau d'abstraction matérielle. En effet, elle explique :

Pour moi, dans ma tête, elle était partie et c'était bien correct de même (rire). C'est correct Madame. C'est beau, allez-y. Et là, je suis partie (E3-137). Bye! Plus de problèmes avec elle... (E3-139). C'était réglé! (E3-141). L'intervention, je l'ai sentie comme ça. Ça fait que je l'ai faite comme ça Je pensais que c'était correct. Je ne savais pas ce qu'il fallait que je fasse. Je ne le savais

absolument pas... Mais bref, je n'avais jamais fait ça avant un règlement municipal (E3-464)!

- **Deuxième thermomètre identifié OR sur la première ligne de la figure**

Plus tard, à l'étape de l'objectivation ou de l'observation réfléchie, elle discute, réfléchit, et visualise son intervention pour réaliser qu'elle s'est retrouvée en plein dilemme éthique. Donner une contravention entre en conflit avec ses valeurs personnelles.

Aujourd'hui, en activité policière, une chose me reste à l'esprit et c'est mon intervention solo. J'étais au centre d'achat et je devais expulser une dame de 50 ans qui quêtait. Pas facile (D1-144)! Mon intervention a été longue. Je n'avais pas de contrôle sur la contrevenante. Je n'ai jamais pensé faire de DPE (enquête) sur elle. Tu sais, je n'ai pas pensé lui demander une pièce d'identité (E3-129). Moi, je trouvais ça tellement banal. Tu dis que ça ne te tente pas de l'envoyer au criminel (E3-209). Là ici, il faut que tu l'envoies au plus fort, mais tu sais, dans la rue, c'est d'autre chose. Mais tu sais, tu peux l'accuser pour les trois, les trois dans ma tête, si on veut, je peux mettre ça dans les règlements municipaux (E3-211). Oui, c'est parce que je trouvais ça tellement banal comme situation, une dame qui quête de l'argent, elle quête de l'argent, elle en a besoin, c'est tout [rire] (E3-333). Je vais à Montréal à tous les jours, bien quasiment à toutes les fins de semaine. Je veux dire que des quêteux, il y a en a partout. Dans ma tête à moi, une madame qui quête, il n'y a rien là. Peu importe qu'elle soit dans un centre d'achat ou dans la rue devant une banque (E3-335). Le devant de la porte leur appartient. Et tu sais, ils n'appellent pas la police pour venir chercher le gars. C'est pour ça que je n'ai pas allumé. Dans ma tête, je la « tassais » pour que le propriétaire du centre d'achat soit satisfait (E3-337). Je ne lui donnais pas de contravention ou de constat pour ça. Tu sais, je l'avertissais c'est tout. Oui, peut-être qu'elle avait fait une infraction, mais en la voyant, tu sais, tu n'y repenses plus. C'est banal, il faut juste que je la tasse. Si ça ne faisait pas, bien on allait revenir et puis, on allait faire ce qu'il fallait qu'on fasse (E3-339).

Lorsque je me suis assise dans l'auto, je me suis dit : Ouin! C'était une infraction au municipal. Justement, la connaissance, elle était loin. Je le savais mais je n'ai pas allumé tout de suite. J'aurais même pu lui demander ses affaires, mais c'était trop tard (E3-129). Comme je l'ai écrit dans mes

rapports progressifs, j'ai beaucoup de difficultés avec mes pouvoirs et devoirs. Je sais de quelle loi il était question dans ce genre d'événement, mais quand il est venu le temps de l'amener à s'identifier, j'étais bloquée. Je ne savais pas quoi faire pour qu'elle me donne son nom. C'est seulement une fois dans le véhicule que la lumière fut. J'avais le pouvoir de l'arrêter parce qu'elle refusait de s'identifier. J'ai manqué d'assurance (DI-144.)

- **Troisième thermomètre identifié CA sur la première ligne de la figure**

Après la rétroaction, elle est en mesure de voir ses erreurs. D'une conscience momentanée, elle trouve que c'est un peu plus clair, mais elle n'est pas encore en mesure de conceptualiser. Elle a encore des ajustements à faire au niveau mental avant de généraliser et de pouvoir transférer dans l'action. Les propos qu'elle tient après sa deuxième intervention témoignent d'un niveau d'abstraction empirique se situant encore au niveau matériel dans l'action.

DEUXIÈME INTERVENTION SOLO

- **Quatrième thermomètre identifié EA sur la première ligne de la figure**

À l'étape de l'intégration dans l'action ou de l'expérimentation active, elle peut réinvestir lors d'une deuxième intervention solo. Elle tente de ne pas répéter les mêmes erreurs qu'au premier scénario alors que la thématique se concentre sur une itinérante qui dort dans un parc. Lors de cette intervention, elle tente de mettre en application ce qu'elle a appris. Elle est déstabilisée parce qu'elle ne trouve pas son carnet de note pour inscrire les coordonnées de la dame. Elle fait un DPE, mais elle se trompe de nom. Cela a eu un effet direct sur la suite de l'intervention. Même si elle est désensibilisée au phénomène, elle sait et elle est consciente qu'elle doit lui donner un constat. Elle n'est cependant pas en mesure de dire à la contrevenante à quelle loi

elle déroge. Elle vit une expérience métacognitive... un vrai conflit émotif qui la déstabilise. La dame criait, elle avait de la difficulté à en placer une. Elle nous raconte comment la situation s'est déroulée finalement.

À Montréal, il y a du monde qui dort partout puis... tu en vois à la télé, puis tu sais, partout dans le fond (E3-345). Je savais quoi faire, mais à Nicolet, tu ne peux pas faire ça. Il faut tout le temps que tu accuses. Tu sais, dans le cadre de la formation, notre pouvoir discrétionnaire il ne compte pas ici... puis en le sachant, ah, bien là (E3-347), bien, on va faire ce qu'il faut (E3-349).

Cette fois, je savais qu'il fallait que je fasse quelque chose. Je savais qu'il fallait que je « plogue » une infraction, mais je ne savais pas si c'était quêter ou flâner (E3-365). C'est là que j'ai bogué un peu... parce que je ne savais pas trop comment amener ça. Ça fait que la deuxième fois, tu savais ce qu'il fallait que tu fasses (E3-378). Je le savais. Oui, oui, je le savais. Comment je peux dire ça, parce que c'est ça.../ mais pas tout, parce qu'il y a des affaires dans la première fois, dans le premier, euh.../ dans la première simulation qui ont bien marché. Si ça marche, bien pourquoi ça ne marcherait pas dans l'autre (E3-381). J'ai ramené ça, puis c'est sûr que là/ il y avait des affaires qui n'avaient pas marché dans la première, tu sais, comme les lois, puis tout ça là. C'est là que j'ai encore « bogué » un peu... parce que je ne savais pas trop comment amener ça.

C'est bien beau en théorie, tu vois ça dans une classe puis c'est beau, puis c'est facile, mais en vrai, quand la personne te « pète » une coche, c'est un peu plus difficile d'être persuasive ou tu sais, d'essayer comme tu sais, d'y couper la parole, pour dire ce que toi, tu as à dire (E3-383).

Ça fait que là, c'était (+1) plus un... ce n'était pas un « guess ». Oui, j'étais sûr de ce que je disais. Mais comment est-ce qu'elle allait réagir, comment ça allait marcher (E3-385)? Oui, c'est ça, je ne me disais pas que c'était.../ comme, ce qui était bon, je l'ai/ je l'ai remis là... je savais que c'était comme infaillible, c'est sûr que ça va marcher... (E3-387).

À la fin du scénario, mon chef d'équipe me demande : Est-ce que c'était Jovanelli ou Jovanetti son nom? Il m'a mis la puce à l'oreille en me disant : c'était Jovanelli ou Jovanetti? Je dis : Jovane...lli. Non, il dit Jovanetti, mais il ne m'a pas dit pour le DPE et je n'ai pas allumé (E3-51). Par la suite, je m'en vais voir ma collègue et je lui dis, c'est « cool ». Elle me dit : Quoi? Tu as laissé la madame s'enfuir? Je dis : Comment ça, s'enfuir? - Elle était

recherchée... pour un bris de condition. Je me suis revue faire ma demande au CRPQ à la répartitrice... c'est pour madame Jovanelli, Jessica, adresse, date de naissance puis tout ça. DPE négatif. Je l'ai laissée partir. Tout était beau. Je visualise la situation. Je vois la madame toute débraillée et tout (E3-464). Je la revois dans ma tête et je me vois agir (E3-468). Juste le fait de me faire lancer une question par mon chef d'équipe, ça a fait que « bang », les lois sont revenues plus proches à mon esprit. Tu sais, avec le stress de ne pas avoir mon carnet pour prendre des notes, et le fait d'écrire au stylo dans mon petit cahier noir en sachant que je n'avais pas le droit a fait que j'ai été distraite et moins attentive (entrevue3) (E3-35).

Lorsque je suis confrontée à une nouvelle situation, c'est pour moi encore une expérimentation parce que tant que je ne l'ai pas correct, j'expérimente (E3-191).

- **Cinquième thermomètre identifié OR sur la première ligne de la figure**

Marguerite est consciente, qu'à la suite de son intervention, l'étape de l'objectivation ou de l'observation réfléchie est utile pour son apprentissage. Dans ses mots, elle raconte :

Sincèrement, les feedbacks des gens et les rétroactions collectives avec les chefs d'équipe, c'est super bon (E3-221). Par le questionnement, on revient toujours sur nos points forts, nos points faibles et sur ce qu'on a à améliorer. Par exemple : Qu'est-ce que tu pouvais faire avec la madame? Quels étaient tes pouvoirs et devoirs dans cette situation? Cela m'a allumée sur ce que je n'avais pas fait (E3-149). Quand j'y pense, ils nous donnent aussi des lectures à faire. Pour moi, je pense que le plus gros de ma rétroaction, c'est lorsque je fais mon rapport le soir dans mon journal (E3-221). Peu importe ce que j'ai fait dans la journée, quand je me couche, je revois tout ça dans ma tête. Je me revois en entrevue, je me revois intervenir en activités policières et je vois mes erreurs en même temps que je me vois refaire l'action. Je me dis : Ah non, ça, je n'aurais pas dû le faire, mais trop tard, je l'ai fait (E3-237). Je me demande : Est-ce que j'aurais pu prendre un chemin plus court pour arriver à ce que je voulais faire (E3-241)? Il faut que je la revive ma journée, par le biais de la visualisation (E3-255), en revoyant mes erreurs et les autres alternatives que j'aurais pu faire (D2-6).

- **Sixième thermomètre identifié CA sur la première ligne de la figure**

Marguerite démontre une prise de conscience réfléchissante plus stable. Elle est en mesure d'expliquer ce qui se passe et de conceptualiser ses opérations mentales applicables à ce qui se passe dans l'action. Des observables qui étaient pour elle implicites il n'y a pas si longtemps.

J'ai pas mal plus appris sur la deuxième parce que je peux la comparer avec la première intervention (E3-97). Tu ne répètes pas les mêmes erreurs deux fois (E3-183). Je vois de plus en plus qu'à chaque cours, il y a un degré de difficulté qui se rajoute. Il y a toujours quelque chose qu'on oublie de faire (D2-109). C'est à force de répéter et de répéter que tu sais comment intervenir. Comment est-ce que je peux te dire ça? C'est que, l'intervention a toujours le même squelette, même si à l'extérieur, ça ne se ressemble pas. Les situations vécues étaient différentes, mais elles touchaient toutes des infractions à la même loi... au règlement municipal. Oui, on répète tout le temps la même affaire. Il faut tout le temps que tu te présentes, puis tu trouves l'infraction, tu donnes les motifs... et s'ils ne donnent pas leur nom, tu les amènes au poste. Tu intervies en t'assurant de passer par les 5 ions : perception, planification, protection, action et rétroaction. C'est tout le temps comme ça. Il y a toujours des petites variantes, mais c'est le même problème. Ça fait que, tu sais, on finit par savoir un peu comment s'enligner (E3-436).

TROISIÈME INTERVENTION SOLO

- **Premier thermomètre identifié EC sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite est en mesure de conceptualiser. Elle a compris l'importance de ne pas faire erreur sur la personne. Elle donne des exemples issus d'autres contextes pour appuyer ses dires. Au niveau de l'apprendre, elle ne répète plus les erreurs commises, car elle a tiré des leçons de ses expériences vécues et elle prend les dispositions qui s'imposent. Au niveau de l'apprendre, elle réalise que bien que la thématique du scénario change, ce n'est qu'un prétexte pour apprendre et intégrer les tâches liées à

la fonction policière. Dans ce scénario, elle est confrontée à un soi-disant artiste qui dessine des graffitis sur les murs d'un établissement public.

Je suis plus confiante parce que ça va mieux dans mes interventions, et je suis encouragée. Après trois interventions du même genre, je savais où je m'en allais (E3-428).

La troisième fois, j'étais sûre (E3-389). Je le savais ce que j'avais à faire parce que justement, je n'ai pas répété les erreurs [???(E3-391). Bien, les résultats, par son non-verbal, à la personne (E3-393). Voir comment elle réagit, puis voir comment que.../ bien t'étais à l'aise/ j'étais à l'aise dans la situation (E3-395).

En voyant l'infraction, ça m'a tout de suite rassurée. Je savais quoi faire. Ce n'était pas un « guess ». J'étais sûre de ce que je disais, mais je ne savais pas comment elle allait réagir. J'avais déjà tracé mon chemin... et j'étais à l'aise dans la situation. J'ai pris le temps de regarder et puis de me faire une petite mise en scène (préparation) sur la façon dont j'allais l'aborder et comment j'étais pour me positionner pour une approche sécuritaire et efficace. Je savais quelles questions j'allais lui poser (E3-277). Oui, bien je suis intervenue plus vite, pas nécessairement pour me débarrasser, mais plus vite dans le sens que j'ai moins tourné autour du pot (E3-113). À chaque fois, je tournais un peu moins, parce que je savais où m'enligner (E3-115). J'étais plus à l'aise, tu sais/ (E3-117). Je lui ai dit qu'elle devait quitter les lieux, mais avant elle devait me donner son identité. Elle n'a pas voulu au début. Il a fallu que j'y aille avec un contact initial. J'ai cerné son espace pour qu'elle reste là. J'ai pris une position sécuritaire. Elle ne voulait pas, mais j'ai été ferme et je lui ai expliqué pourquoi je voulais connaître son identité et les conséquences de son refus. Si elle ne me donnait pas son nom, je l'amenais au poste (E3-23). Avec cet argument-là, elle me l'a donné son nom (E3-25).

- **Deuxième thermomètre identifié OR sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite poursuit sa réflexion. Elle est en mesure de transposer à d'autres contextes, mais elle est encore en conflit émotif. Elle a de la difficulté à appliquer l'aspect légal.

Bien, graffiti, ça peut être la même chose aussi (E3-205). Mais ça peut aller au criminel (E3-207). Tu as comme/ tu as les deux, mais c'est sûr, il faut que tu ailles au plus grave, (E3-209). Mais tu sais. Tu dis que ça ne te tente pas de

l'envoyer au criminel (E3-209). Là ici, il faut que tu l'envoies au plus fort, mais tu sais, dans la rue, c'est d'autre chose= mais tu sais, tu peux l'accuser pour [???], tu sais, ça restait comme/ on peut dire que les trois, les trois dans ma tête, si on veut, je peux mettre ça dans les règlements municipaux (E3-211). C'est pour ça que je dis c'est pareil (E3-213). C'est pas comme si c'était un meurtre; bien là, j'aurais dit, il y a une différence entre le premier, puis le meurtre (E3-215). EC

- **Troisième thermomètre identifié CA sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite est en mesure de généraliser. Il n'y a plus de gros secret pour elle. C'est plus clair, et elle le verbalise. Sa conscience est positionnelle d'elle-même, c'est-à-dire que le moi conscient d'apprendre fait surface. Son niveau d'abstraction est réfléchi.

J'ai refait ce qui avait bien marché la première et la deuxième fois et corrigé mes erreurs. Tu vois les résultats, par le non-verbal de la personne (E3-393). Tu te dis que tu as un semblant de manière de travailler qui est comme parfaite... peut-être pas parfaite, mais tu sais qui fonctionne bien (E3-409). Je suis meilleure qu'au début même s'il y a encore de petites variantes dans chaque scénario (E3-415). Je sais un peu plus ce qu'ils attendent de moi (E3-624). Cela me donne un chemin, une ligne à suivre. C'est comme si je voyais une ligne droite bien blanche alors qu'avant elle était floue (E3-630). C'est grâce aux connaissances et à l'expérience que j'ai acquis ici et que je continue d'acquérir (E3-636).

QUATRIÈME INTERVENTION SOLO

- **Quatrième thermomètre identifié EA sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite est en mesure de mobiliser l'ensemble des apprentissages effectués dans différentes disciplines dans sa quatrième intervention solo intitulée « voies de faits

sur un policier » et où elle devait porter assistance à un policier. Elle est capable de conceptualiser son action et de constater sa progression.

Hum.... J'ai/ j'ai comme/ parce que la madame, elle s'est débattue, puis, je/ j'ai été capable de la stimuler, tu sais, activités policières, tout ce que l'on a appris en droit puis intervention physique. Je ne/ j'avais jamais/ je ne pensais pas que j'allais... cliquer comme ça (E4-17). J'ai « mixé » tout ça, puis ça c'est tellement fait tout seul, là=quand j'étais rendue sur elle, [???] puis je lui ai dit : Mets ta main sur ta tête,... j'ai comme fait : Wow (E4-19)! Puis, c'est ça, tu sais, je me suis trouvée/ c'est ça, je fournissais, j'étais compétente, puis... tu sais, je ne voulais pas laisser la madame dans le blanc. Je me disais : « Oui, elle est violente, mais c'est parce que, à quelque part, elle ne méritait pas ça non plus là, d'être poivrée (E4-112). Oui, c'est ça... on sait c'est quand est-ce le bon moment [rire] pour faire [???]=mais, c'est ça, tu sais, j'ai trouvé que... d'avoir tout assimilé/ assimilé tu sais, c'est ça, intervention physique avec/ avec l'éthique, puis tout, c'est que j'ai aimé au bout, j'ai touché à tout, dans cette intervention-là (E4-114).

- **Cinquième thermomètre identifié OR sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite poursuit sa réflexion :

En fin de programme, c'est sûr, je parle toujours de mes solos, mais c'est vraiment mes solos qui me marquent le plus (E4-5). Quand je fais mes apprentissages, c'est vraiment quand je suis toute seule avec moi-même que je vois où est-ce que je suis rendue (E4-7). Je me trouvais « quelqu'un », je me trouvais bonne....(E4-33). Pour moi, je pense/ tu sais, j'avais acquis pas mal d'affaires, bien, il m'en reste encore plein/(E4-37). J'ai le sentiment d'avoir appris là-dedans, en vivant ce solo-là, que j'étais capable de prendre ma place. (E4-39). Oui, tu sais, je n'étais pas toute seule [rire] à m'en rendre compte, puis j'étais bien contente. Mon chef d'équipe m'a dit : Quand je vous ai vue là... envoyer la dame au sol... ce n'est pas la même Marguerite qu'au début (E4-47). Il y avait peut-être ça qui était moins bon, mais à part de ça, mon attitude, puis tout, je ne voyais pas ce qu'il aurait eu à redire (E4-71). Mais c'est ça, moi, je suis convaincue que celle-là, elle était bien, puis, euh... comme l'autre, je suis convaincue que l'autre, elle allait bien aussi, ça je pense que j'ai trouvé plus de positif que de négatif... comment je peux dire/ (E4-459). Oui, j'étais compétente, tu sais, j'étais capable de prendre ma place, puis de prendre position... pas de dire : bien, vas-y, je vais t'écouter, puis si ça ne fonctionne pas, je vais intervenir... Non, regarde : toi, recule, je

vais aller en avant (E4-469). C'est vraiment ça, je l'ai pris la décision, je vais y aller en avant (E4-471).

Tu te demandes : Est-ce que ça va embarquer? On pratique super gros souvent, moi en tous cas, je le pratique souvent [????] puis je le pratique, mais je/ est-ce que ça va embarquer dans la rue, ou euh, tu sais, avec tout ce qui est alentour, puis... tu sais, tu te poses plein de questions. Puis tant que tu ne l'as pas fait, tu ne le sais pas=puis de voir que oui, ça rentre, puis oui, je le fais... bien, je ne fais pas ça pour rien, ça m'a comme prouvé à quelque part que... j'avais bien travaillé (E4-120).

En le faisant, moi je... je suis trop dedans, je ne suis pas en train de/ je n'analyse pas (E4-136). Bien, je ne sais pas si il y a du monde qui sont capables d'analyser en même temps, mais moi, je ne la fais pas... puis ma nature, c'est de penser après, ... je vais y penser longtemps tant que ça ne sera pas réglé (E4-138). Tu sais, oui, ça va m'arriver de réfléchir dans les moments, mais ça va vraiment m'arriver dans une situation, dans quelque chose... comme jouer au basket. Ça, je peux dire que je pensais même avant de l'avoir fait, puis j'analysais tout parce que c'est quelque chose que j'avais d'acquis puis je le faisais. Tu sais, c'est un jeu que j'ai joué pendant dix ans de temps (E4-144). Ça fait qu'à un moment donné, tu es à l'aise, tu vois les feintes du monde, tu te prépares (E4-146). Je me dis que ça viendra peut-être avec l'expérience (E4-154.)

- **Sixième thermomètre identifié CA sur la deuxième ligne de la figure**

Marguerite prend conscience de sa capacité à effectuer des transferts. Sa métacognition est explicite et sa prise de conscience, de plus en plus large. Ce qu'elle verbalise dans ses propres mots est de l'ordre du réfléchi et cela est déjà porté à sa conscience. Elle réussit à changer de perspective, à se détacher du curriculum pour communiquer ses processus mentaux sans difficulté.

C'est ça, le plus gros apprentissage. C'est de voir que j'ai travaillé à mon goût, puis ça a donné des résultats (E4-122). Bien c'est ça, ce n'est jamais pareil... ça fait que c'est vraiment d'avoir fait la liaison entre l'intervention {physique} et les autres matières (E4-425). {C'est une prise de conscience} (E4-431). Si tu ne prends pas conscience, je n'ai rien appris (E4-437). J'ai été capable de mobiliser. (E4-473). C'est sûr que d'en avoir fait gros, ça aide...

c'est ce qui a fait que je liais ça (E4-477). Oui, d'en avoir fait. Puis c'est sûr qu'en intervention physique aussi, là... tu sais, avant de commencer à sauter sur le gars, puis tout, ou la fille, il faut que tu verbalises, il faut que tu parles, puis tout... Ça fait que tu sais, là aussi, j'avais comme un « feeling » de déjà-vu (E4-479). Tu sais, je savais ce que j'avais à dire. Dans le fond, c'est comme si je répétais quelque chose d'une scène (E4-481) que j'avais déjà faite (E4-483). Bien moi, pour que je réussisse quelque chose, c'est ça, il faut que je l'aie vue avant (E4-491). Il faut que je l'aie vu, ou il faut que j'aie... il faut que j'aie du vécu pour dire : ok, je prends un bout de ça, un bout de ça, un bout de ça, un bout de ça, là, je mets tout ça dans le même paquet, puis, ok, ça c'est... ça ressemble à ça, au scénario d'aujourd'hui (E4-493). Je ne l'ai jamais fait, mais tu sais, avec plein d'autres, je suis capable de m'en servir (E4-495).

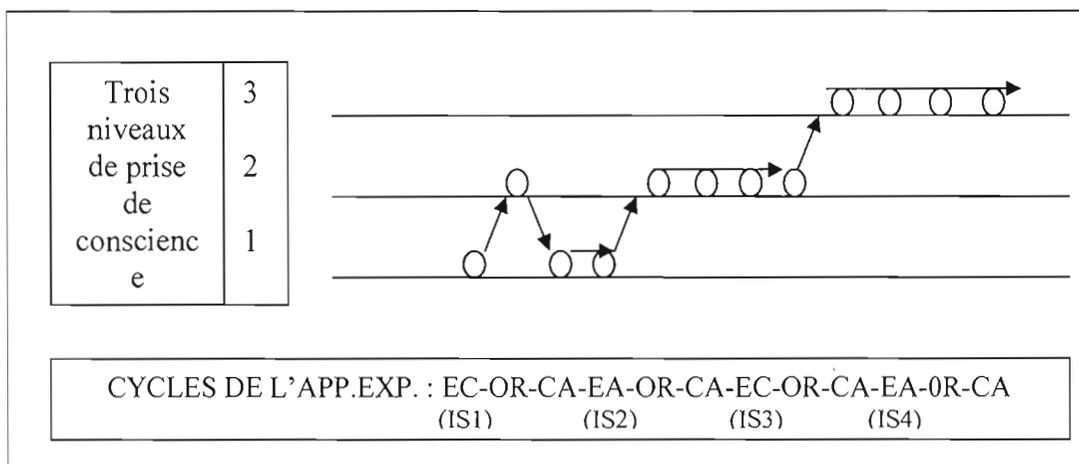
C'est ça... puis, euh... tu sais, c'est ça. Dans le fond, ma première, il manquait énormément de.../ il manquait beaucoup de choses, il manquait beaucoup de structure euh... puis là, bien rendu à la fin, ça commence à ressembler plus à un casse-tête fait (E4-497).

La première fois, on agit par essai et erreur et on ne connaît pas la situation. La deuxième fois que j'interviens, je suis meilleure parce que je ne répète pas les mêmes erreurs. Lors de ma première intervention de ce genre, je n'ai pas fait de DPE. Lors de la deuxième j'en ai fait un, mais je me suis trompée de nom, mais la troisième fois, je peux te dire que je l'ai écrit foncé son nom et je lui ai fait répéter son adresse deux fois pour être sûre. Il était bon mon DPE. La troisième fois, c'est du déjà vu et le stress n'est plus là (E3-436).

C'est comme la première fois que l'on fait de la bicyclette. Bien, on se plante! On se fait royalement mal et puis on est fâché. On voudrait faire mieux. La deuxième fois qu'on embarque, on a l'expérience de la première fois. Ce n'est plus de l'inconnu. On essaie autre chose puis on voit ce que ça donne. Des fois, quelqu'un te crie : Freine! Freine! Mais tu ne freines pas et tu fonces dedans quelque chose. La fois suivante, tu freines! (E3-553). C'est aussi comme quand tu fais une recette (E3-556). Tu vois les résultats (E3-562). Il manque peut-être un peu de sel. Tu y goûtes et la prochaine fois, tu en ajoutes un peu plus. Bien sûr, tu peux adapter la recette (E3-564). Tu vas y goûter et apprécier ce que tu as fait mais tu essaies de rejoindre ou de te rapprocher le plus possible de ce qui est attendu (E3-566).

En somme, il faut retenir que Marguerite démontre, après être intervenue quatre fois dans des interventions solos, que ses processus métacognitifs sont vraiment

dynamiques et qu'elle se situe en fin de parcours à un niveau d'abstraction plus élevé qu'au début de programme. Elle a progressé dans son apprendre à apprendre, car elle a reconstruit ses représentations, et cela a exigé d'elle une décentration par rapport au contenu à apprendre. Marguerite a dépassé ce qu'elle a acquis en schèmes d'action. La figure 4.2 représente, d'une manière plus concise, le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite que Marguerite a opéré.



Légende : IS1= intervention solo numéro 1; IS2= intervention solo numéro 2; IS3= intervention solo numéro 3 et IS4= intervention solo numéro 4

Figure 4.2 Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Marguerite selon les trois niveaux de prise de conscience

4.1.2 Portrait métacognitif d'Aster

Aster est un homme énergique, hyperactif, minutieux, curieux, et loquace. Il se perçoit comme ayant un esprit analytique et logique. C'est un être passionné et engagé pour qui les valeurs d'équité et de droiture ont énormément d'importance. Empathique, il est à l'écoute de ses semblables. Un des rêves qu'il caresse est d'acquérir la connaissance du maître pour plus tard la transmettre à d'autres, comme ses instructeurs le font présentement. L'idée de laisser sa trace est au cœur de son développement personnel et il le verbalise en ces termes : *Tu es une graine, tu ne veux pas rester une graine toute ta vie. Tu veux germer, pousser, prendre racine et faire des feuilles.*

Aster explique qu'il a déjà fait une technique policière à Ottawa, mais il n'a pas pu bénéficier d'une reconnaissance des acquis au Québec. Après quelques semaines de révision au cégep, il est entré à l'ENPQ sur la base des 22 ans et plus, ayant des connaissances suffisantes et une expérience pertinente. Il a travaillé deux ans comme cadet policier à Montréal. Il connaît le monde policier. De plus, il estime que sa ceinture noire en judo l'a amené à développer la discipline et la concentration qui lui seront très utiles dans sa future carrière policière. Il apprécie particulièrement toute la philosophie entourant les arts martiaux.

Pour Aster, apprendre, c'est comprendre. Il a un besoin viscéral de comprendre et d'analyser le fonctionnement, les rouages, les relations inhérentes, les intrants et les extrants, dans ce qu'il fait ou vit. Il donne ainsi un sens à ce qu'il effectue. C'est pourquoi il observe avec le souci des plus petits détails. Perfectionniste, il recherche l'excellence et ne veut pas faire d'erreur. Il désire performer, se démarquer et faire les choses dans les règles de l'art. Pour ce faire, il prend son temps et fait preuve d'une vigilance et d'une prudence hors de l'ordinaire.

La présence des composantes fondamentales de la métacognition dans la démarche d'apprentissage expérientielle d'Aster est présentée dans les tableaux 4.5 à 4.8, qui témoignent de ses métaconnaissances, de la gestion de son processus cognitif, des prises de conscience effectuées et des expériences métacognitives vécues ainsi que de l'aspect affectif qui le caractérise dans son apprentissage. En définitive, ses processus métacognitifs sont illustrés à l'aide du modèle intégrateur et d'un exemple marquant.

Le tableau 4.5 présente des illustrations de la présence de la métacognition relativement à la composante « métaconnaissances » dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel. Comme en témoignent les extraits, les métaconnaissances d'Aster portent sur lui-même, sur les autres, sur la tâche et sur les stratégies qu'il utilise pour apprendre.

Tableau 4.5

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « métaconnaissanc » d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Caractéristiques personnelles

Je parle beaucoup, très observateur, curieux, minutieux pour signifier le travail bien fait et je crois posséder un bon esprit d'équipe. Je suis à l'écoute des gens et très emphatique avec n'importe qui (D1-34). CA

Puis là, lui, il m'a approché dans cette ligne-là (judo), donc... j'ai embarqué là-dedans à deux pieds joints. J'avais huit ans, j'avais de l'énergie, j'en ai tout le temps, puis c'est ça qui me garde en forme, je pourrais dire, puis, c'est assez beaucoup relié au métier policier. Donc, j'en suis encore plus heureux de... avoir les connaissances que j'ai. Ça va m'être, ça m'est très utile (E1-17). CA

J'ai toujours été quelqu'un qui est fonceur puis qui est perfectionniste, donc... moi, si ça ne va pas bien... quelqu'un d'autre va dire : Ça va super bien, mais moi, je vais vouloir en faire plus, parce que je sais que je suis capable d'en faire plus (E3-446). Un autre va dire : Bien non, tu l'as, ça va bien ton affaire. Mais moi, je vais vouloir en faire plus, donc... si... Ça va bien, oui, mais je veux performer pourquoi... (E3-448). CA C'est tellement pas ça, c'est juste que j'ai... comme je disais, j'ai... je veux, des fois me démarquer (E3-572). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Connaissances antérieures

Ma façon habituelle d'apprendre (méthodes, moyens, trucs) se résume à : (D1-276). Je répète la récitation des notes à l'écrit, car je suis très visuel (D1-277). J'essaie de trouver des liens (jeux de mots avec les premières lettres des mots) (D1-278). CA. Me répéter la matière plusieurs fois (D2-117). Me faire des jeux de mots avec les premiers mots (D2-118). Relire la matière avant de me coucher, faire de l'étude écrite. Explication à l'aide de d'autres personnes (D2-119). J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D2-121) j'aime ce que j'apprends (D2-122). La quantité de matière à apprendre n'est pas trop grande (D2-123). L'environnement est opportun (D2-124). Je suis reposé (D2-125). CA

Bien ça, pas rapport à l'apprentissage, je dirais que personnellement... il y en a.../ moi, c'est que ça me prend... pour être efficace, ça me prend peut-être... plusieurs répétitions pour le temps d'assimiler. Je n'assimile pas... facilement. J'ai besoin de/ ça me prend du temps=c'est comme pour étudier, il faut vraiment que je m'assise puis que je lise, puis, je suis visuel (E1-211). Extrêmement visuel, donc j'ai besoin de m'asseoir, de me concentrer, puis de faire.../ les choses, les répéter, puis un coup que c'est clair dans ma tête, là je vais foncer, puis tassez-vous de là (E1-213). Mais au début, ça me prend les points clairs, où je m'en vais (E1-215). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

Bien moi, ça été ma manière à moi, euh... c'est une manière... Ce n'est pas une manière... comment je dirais ça... cette manière-là, elle n'est pas mieux que d'autres, pour moi, ça été la meilleure, parce que je me connais, je suis très sociable, j'aime ça être avec le monde, avec les gens, puis... le fait de me faire, comme critiquer, ou de me faire dire : Ce n'est pas correct ce que tu as fait. Bien montre-moi le comment est-ce que c'est, puis je vais l'apprendre, puis je vais le savoir, c'est comme une criti/ une critique {constructive} (E1-298). CA C'est ça, tu apprends/ les autres sont là pour t'aider. Finalement, ils ne sont pas là pour te nuire... tu pratiques avec eux, bien ton but, c'est le même, c'est de venir à la même connaissance qu'eux autres (E1-284). CA Le speech que ton... professeur te donne, à savoir, bien c'est normal de tomber, mais ce qui est bien c'est de se relever... c'est... apprendre à perdre, c'est en même temps apprendre... que l'on est pas parfait, que l'on fait des erreurs, puis c'est un apprentissage. Avec l'expérience, on acquiert des habiletés puis on les pratique de plus en plus, puis c'est ça qui fait en sorte qu'on devient à l'aise, puis ça devient un automatisme. Ça fait que tout ça, ça s'enchaîne, puis... c'est ce qui permet de gagner de la confiance en soi (E1-51). CA

Tu sais, c'est important/ j'aime comprendre les choses (E3-504). Autant que ça soit... euh... ouvrir une télé, savoir comment elle marche, bien, c'est l'esprit analytique, puis comprendre les... (E3-506). Apprendre, c'est comprendre (E3-507). C'est ça, et voilà, donc autant que ça soit un objet physique ou bien un individu, bien... (E3-508). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Exactitudes

Oui, c'est ça parce que... le fait de le pratiquer, c'est correct, mais le fait de « débriefer », c'est vraiment... tous les petits détails qui sont... pas à connaître par cœur, mais à te faire sensibiliser, « watcher » ça, puis... (E3-160). CA

Puis toi, il faut que tu te promènes là-dedans... il faut... bien que tu connaisses tout. il faut que tu sois connaissant dans... dans... tout (E3-208). Comparativement à, admettons, quelqu'un qui est spécialisé dans les enquêtes, admettons... (E3-210). C'est ça. Lui, il s'occupe des incendies. Ne lui demande pas d'aller prendre des... des empreintes sur... sur une scène de crime. Lui, c'est dans les incendies, parce qu'il est bien spécialisé (E3-212). Mais policier, il faut que tu sois polyvalent dans tout (E3-214). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Capacités

Ces trois aspects ont bien été pour moi. car j'ai de la facilité à m'exprimer pour faire comprendre à quelqu'un une information. Je connais également bien la régie du logement, car mon expérience de travail dans un poste de police à Montréal pendant deux ans et les cours obtenus à l'école me sont encore bien frais à la mémoire (D1-43). CA

Ça fait que le fait de passer à travers cette démarche-là, tu as appris sur/ sur toi/ toi-même aussi (E3-483). Oui, aussi, un autre parallèle, ou même une tangente différente, euh... le fait d'être en équipe avec d'autres m'a fait aussi réaliser, c'est un autre excellent point. Oui, c'est que... autant que je peux pousser, des fois, c'est trop, puis les gens me disent : Tu en mets trop (E3-484). Tu sais, ça m'a... permis de/ de/ de prendre conscience sur moi, le fait de... de ne pas juste être orienté vers moi, mais aussi de prendre... de... de... de prendre le pouls des autres pour quand même suivre la gang, mais ne pas... tu sais là (E3-486). Tu as un travail d'équipe à faire, c'est sûr que dans un contexte qui va être... on prend le meilleur, je vais donner ce que j'ai à donner, mais dans un contexte que l'on travaille en équipe, je vais maintenant. avec l'apprentissage que j'ai, puis je continue à le faire, je vais plus rester comme... dans le

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

groupe puis je vais suivre, quand même bien que je sais que je serais capable de pousser plus, pour ne pas... être le (E3-488). Tu pourrais passer pour un zélé (E3-489). C'est ça, oui, exactement, quelque chose de même. Tu sais, je ne veux pas outrepasser pour dire : Bien regarde, Aster, là encore, tu sais? (E3-490). Ça fait que tu sais, je sais que j'aurais les capacités, je.../je ... j'ai le souci (E3-492). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Lacunes et limites

Personne n'est à l'abri des surprises et la fatigue et plusieurs autres facteurs influencent sur nos capacités (D1-221). CA

Je n'assimile pas... facilement. J'ai besoin de.../ ça me prend du temps=c'est comme pour étudier; il faut vraiment que je m'assise puis que je lise, puis, je suis visuel (E1-211). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Difficultés

Je mettrais ça entre... entre difficile puis facile, parce que... j'ai toujours été... je n'ai jamais eu de la facilité « bang » à apprendre les choses=j'étais à l'école, je n'étais pas/j'étais tout le temps dans la moyenne, mais il fallait que je travaille fort. Je n'étais pas la bolle qui voyait mon oral une fois, qui va péter un « score ». Il fallait vraiment que je m'assoie puis que je comprenne, parce que... j'étais distrait par plein d'affaires (E3-544). CA

La rétroaction faite avec le chef d'équipe m'a ensuite bien cerné la méthodologie à suivre mais le stress lorsque c'est moi qui guide l'intervention ou que je suis seul sur l'appel, le singe en moi fait surface et je fais des erreurs que je ne ferais pas en classe, assis derrière un pupitre (D1-67). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Manière d'apprendre

L'apprentissage est intéressant, donc... c'est le fun, bien c'est... c'est plus facile que si tu y vas de reculons (E3-526). CA

J'ai pu constater que personne ne naît tireur. Le tout se développer avec la pratique et avec les bonnes techniques (D1-139). CA

Je dirais ça... Je dirais que... j'essaie de relier peut-être au... justement là... aspirant policier, qu'est-ce qu'on en fait ici, c'est pas mal la même chose aussi, c'est essais et erreurs. Tu manques ta « shot », bien tu te reprends, puis en même temps par rapport à ça, bien, tu apprends (E1-426). CA

Ça avait du sens à cause que ça nous a bien été expliqué que bon. l'apprentissage qui est sollicité ici, c'est expérimentiel. Tu fais la chose avant, puis après tu te le fais dire, parce que la rétention est plus élevée, ça a du sens. On fonce là-dedans, puis on l'essaie (E3-380). Je l'ai réalisé oui, en le pratiquant, en le vivant (E3-384). CA Vu qu'on l'a fait une fois. on dirait que ça... ça rentre en dedans (E3-74). CA Je ne dirais pas que c'est ma manière habituelle, mais je la favoriserais, maintenant que je l'ai essayée, cette manière-là, à d'autre, parce que... encore là. c'est ça... c'est... (E3-390). Tu t'en souviens plus parce que les erreurs que tu as faites, tu es intelligent, puis... tu veux être bon, tu veux bien faire les choses (E3-392). EC

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Bien c'est sûr que la répétition, c'est la meilleure manière d'apprendre (E3-194). Il y a toujours la même, il y a toujours une connexion à quelque part=c'est sûr qu'il va y avoir des variances, mais... l'intervention en./ en/ en/ telle qu'elle va être dans le contexte/ là, je parle super vague, mais... je me comprends (E3-200). CA

Il faut que tu apprennes partout, puis... ça se fait par du monde d'apprendre sur le tas, comme on dit (E3-214). CA

En faisant un feed-back sur toi-même, en repensant à ce qui s'est passé, tu repenses à tes mouvements, tu penses à ton intervention, comment est-ce que ça a été (E1-496). Tu peux relire aussi tes notes, te dire : Crime, c'est marqué-là, comment ça que je ne m'en souviens pas (E1-498). Puis là, bien là, tu te refais des manières de te dire que la prochaine fois, je vais m'en souvenir d'un petit bout de papier. Puis là, ah oui, c'est vrai, il ne faut pas que j'oublie ça (E1-500). Puis là, le reste, le.... le... voyons... l'apprentissage, ça vient avec le fait de le repratiquer, repratiquer (E1-502). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Énonciation de ses processus mentaux

Ainsi, les étapes sont les suivantes : salutations, identification de l'agent, motifs d'interpellation, identification de la personne interceptée, exploration, décision et conclusion. De plus, par mesure de sécurité, on ne doit jamais dépasser la colonne centrale de la voiture lorsqu'on parle avec le conducteur ou le passager (D1-195). CA

Les aspects à améliorer à ce niveau sont que je demeure concentré sur mes erreurs de jugement lors des manœuvres effectuées et de ne pas les répéter. Je dois laisser le singe derrière et passer devant. Quelquefois, j'ai tendance à surestimer mes capacités même si les conditions routières sont défavorables ce qui pourrait avoir de graves conséquences (D1-252). CA

Bien non. Ce sont tous des... facteurs qui font que tu fais marcher ton hamster, là. Tu n'arrêtes pas de penser puis de vouloir prendre une décision, mais il faut que tu la prennes vite, parce que ça tire (E3-48). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Caractéristiques de l'autre

Parce qu'il faut que tu fasses confiance à ton « partner »/ ton partenaire... puis ça, encore là, c'est un apprentissage. On n'est pas tous habitués de... travailler en équipe. Oui, mais le fait de travailler/ là, on est dans le « hot », c'est... on joue avec des armes à feu (E3-26). CA

Bien parce que tu te fies à celui qui a le plus d'ancienneté, c'est lui qui connaît plus... la « game » (E3-162). La meilleure manière, c'est tout le temps... celui qui a le plus d'expérience; tu vas te fier à celui qui est le plus vieux, parce que c'est lui qui connaît, c'est lui qui a fait le chemin. Il a passé par là, donc toi, tu veux passer par là également, donc tu te fies à lui. Puis, de par le « débriefing », c'est là que le savoir se transmet, ou que les erreurs se constatent puis... (E3-164). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : États mentaux d'autrui

Comprendre les comportements puis les réactions... de même, on peut mieux vivre en sachant... bien, écoute, c'est normal ce qu'il vit parce que... il a ça, puis c'est une réaction normale, puis ce qui va suivre après ça... (E3-510). Bien, ça va être tel comportement, ça fait que, en le sachant, bien, tu vis avec ça puis... tu peux peut-être plus aider la personne... peut-être pas le fait de lui dire: après, tu vas te sentir de même, mais.. (E3-512). D'être capable de lui donner des pistes ou de l'aider dans le bon sens (E3-514). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comparaison

Puis là, c'est compréhensible, versus l'autre qui est à côté, qui tire super bien; un, il y a une frustration, l'autre, il tire bien. Tu as le sentiment de compétition, parce que... tu veux passer autant que tout le monde, bien là, tu frustres, tu stresses, ça fait que là, tu capotes, tu dors mal, ça fait que tu ne donnes pas de résultats, ça fait que... (E3-528). C'est un cercle vicieux (E3-529). C'est un cercle vicieux, tu dois apprendre à gérer tout ça (E3-531). C'est ça (E3-532). Être conscient (E3-534). C'est ça, se donner les moyens (E3-535). De faire les exercices (E3-537). Se connaître, visualiser, respirer (E3-538). CA

Parce que un, ça va relativement... bien, je trouve... admettons si je me compare à d'autres=je sais qu'il ne faut pas que je me compare parce que j'ai mon chemin à moi, mais j'ai toujours été quelqu'un qui est fonceur puis qui est perfectionniste, donc.. moi, si ça ne va pas bien... quelqu'un d'autre va dire : Ça va super bien, mais moi je vais vouloir en faire plus, parce que je sais que je suis capable d'en faire plus (E3-446). Un autre va dire : Bien non, tu l'as, ça va bien ton affaire. Mais moi, je vais vouloir en faire plus, donc... si... ça va bien, oui, mais je veux performer pourquoi... (E3-448). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comportement humain

C'est un peu le principe de... j'y vais par rapport au... à... au processus de vieillissement, plus que tu avances, quand tu deviens rendu/ dans cinquante ans, je pense, admettons à mon père qui... qui est rendu dans la cinquantaine, puis là, lui, je me souviens dans les cours de psychologie, ils sont rendus à l'âge qu'ils veulent transmettre leur savoir (E3-322). Plus que ça avance, plus qu'ils sont des bibliothèques, puis ils veulent transmettre. Ça fait partie du processus humain. Le fait de, bon, je suis rendu à telle étape de ma vie, je suis rendu à donner mon savoir, donc tous les instructeurs qui sont ici, bien... (E3-324). C'est un accomplissement (E3-326). Le fait de dire, bon, je connais beaucoup de choses, « asteure », je passe la « puck » à d'autres (E3-328). C'est ça, ils peuvent transmettre des valeurs (E3-329). Tu sais, bon... ce que/ que les jeunes vont/ vont construire, ils ne le transmettent pas nécessairement, mais ils peuvent/ ils peuvent avoir une influence, puis c'est ce qui est valorisant (E3-331). C'est riche (E3-332). Tu ne peux pas l'acheter, il faut que tu le vives, puis c'est ça que là on... (E3-334). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Objet d'étude

J'ai appris la bonne méthode pour intercepter un véhicule routier de manière sécuritaire. Les points importants à mettre en pratique sont de tout d'abord de bien observer le véhicule suspect lors de son

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

approche. Il pourrait faire d'autres infractions! Ensuite, avant même d'allumer les gyrophares, il est préférable d'effectuer une enquête au C.R.P.Q. sur la plaque d'immatriculation afin de connaître à qui nous aurons affaire. Aussi, lorsque nous sortons du véhicule de police et tout au long de l'enquête avec les occupants, il est important de toujours garder un visuel avec notre partenaire. Lors de l'interrogation de base, les paroles prononcées doivent être claires et concises. On doit éviter de faire la morale à la personne que nous interceptons (D1-193). Ainsi, les étapes sont les suivantes: salutations, identification de l'agent, motifs d'interpellation, identification de la personne interceptée, exploration, décision et conclusion. De plus, par mesure de sécurité, on ne doit jamais dépasser la colonne centrale de la voiture lorsqu'on parle avec le conducteur ou le passager. Aussi, les premiers cours m'ont appris qu'il ne faut pas se fier à l'apparence inoffensive des passagers. On doit toujours effectuer une enquête en demandant un DBQ type 1 ou type 2 complet ou alors un DPE si le passager ne possède pas de véhicule, et ce, peu importe l'allure des passagers. Le policier passager doit parler avec le passager avant du véhicule intercepté afin de pouvoir corroborer les informations avec son partenaire. Il sera plus facile par la suite de valider les informations du conducteur (D1-195). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Capacités

Oui, ça m'a accroché, parce que je trouvais ça... euh encore là, c'est l'idée de l'apprendre en persévérant, parce que c'est tellement compliqué et mêlant, puis... que je ne sais pas, il y a tellement de facilité/ c'est tellement facile de se tromper, que peut-être que le fait de l'apprendre, ça montre que tu es capable de faire un effort, puis de... ça, ça se fait par quelqu'un, comme, ça s'apprend par quelqu'un (E1-364). EC- CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Liens

Bien oui, un autre exemple, juste l'apprentissage, tu arrives pour conduire, tu t'en vas prendre tes cours de conduite, tu embarques dans le char (E1-263). C'est nouveau, tu ne connais pas, tu embarques là-dedans, puis là, vu que tu ne connais rien, tu penses à tous les détails, autant que ça soit de fermer ta porte, barrer ta ceinture, là il se passe tout/ admettons les pédales en dedans, puis là, bien là ok, je prends le « steering » puis là, il faut que je regarde... puis là quand ça avance, tu ne roules presque pas, tu viens juste à peine de peser sur la gaz puis là tu capotes parce que là, ça bouge trop partout, mais il faut que tu penses à ton « flasher », là; ah, c'est vrai, mes miroirs. Puis là, tu vois les chars qui passent autour, « tabarouette », il a passé proche (E1-270). Il y a trop d'informations qui rentrent en même temps puis... avec l'habitude, bien là, « asteure », n'importe qui [...] c'est ça là (E1-274). C'est une mobilisation (E1-275). C'est ça, c'est une adaptation, puis là « asteure » tout se fait tout seu : tu conduis, tu manges, tu parles, puis tu fais... quasiment trop d'affaires en même temps, mais tu réussis quand même à aller de ton point A au point B (E1-276). Un processus, encore là, d'apprentissage, avec ton expérience (E1-278). CA

Euh.. il me vient comme un... comment est-ce qu'on appelle ça, comme un « long twister ». Je me souviens quand j'étais... plus jeune, ils avaient passé ça à la télé; c'était une petite phrase qui vient... qui joue avec le mot apprendre, c'était... La première chose qu'il faut apprendre, quand on décide qu'on veut apprendre, c'est d'abord qu'il nous faut comprendre qu'il faut trouver notre propre façon d'apprendre, et parce que c'est la meilleure façon d'apprendre, et qu'apprendre à comprendre ce qu'on veut apprendre, ça nous rend capable d'apprendre (E1-354). Je ne sais pas si vous êtes capable de décoriquer ça, ou décrire ça sur papier, mais c'est très sensé (E1-356). CA

Je dirais ça... je dirais que... j'essaie de relier peut-être au... justement là... aspirant policier, qu'est-ce qu'on en fait ici, c'est pas mal la même chose aussi. C'est essais et erreurs. Tu manques ta « shot », bien

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

tu te reprends, puis en même temps par rapport à ça, bien, tu apprends (E1-426). CA
Avoir les connaissances que j'ai, ça va m'être, ça m'est très utile (E1-17). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Exigences

FATS c'est « Fire Arm Technic System ». Je ne suis pas certain, mais c'est ça, c'est la mise en contexte de... est-ce qu'on... est-ce que tu tires ou tu ne tires pas, c'est vraiment là. C'est court un laps de temps, mais tu as beaucoup d'éléments à considérer, puis c'est ça, l'approche expérimentielle, c'est tu le fais, puis ce que tu as fait.. tu as toujours le « re-play » que tu vois après (E3-10). CA

Ce sont tous des facteurs qui font que tu fais marcher ton hamster. Là, tu n'arrêtes pas de penser puis de vouloir prendre une décision. Mais il faut que tu la prennes vite, parce que ça tire, puis... la prise de décision est... est différente d'une personne à l'autre, parce que l'angle que tu as, puis... il y a plein de facteurs à considérer, c'est fou, puis autant que un va dire, moi j'ai tiré, puis l'autre il n'a pas tiré, les deux ont raison, parce que tout est question de justification. J'ai tiré parce que j'avais l'opportunité puis il faisait feu sur moi. Encore là, l'autre élément qui est... côté aspect police sécurité, c'est d'avoir une barricade, d'être capable de se cacher quelque part, pas en arrière d'un mur de « Gyproc » mais d'avoir quelque chose de... de... de d'imperméable pour que la balle arrête, mais là, dans des cas où est-ce qu'il n'y en a pas, bien... il n'y en a pas, il faut faire avec (E3-48). C'est tout le fait d'analyser ça au centième de seconde puis de réagir qui... qui est intéressant de voir. Est-ce que je réagis ou je ne réagis pas? C'est le fun de voir... de connaître son corps, puis de dire... j'ai réagi ou je n'ai pas réagi. Pourquoi? (E3-50). C'est tout... Ils nous font faire un retour sur nous autres même (E3-52). CA

Oui... parce que c'est tout... toute notre carrière. Ça va être de la prise de décisions puis du jugement qui va être demandé à l'extrême, parce que chaque geste a une conséquence (E3-174). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Reconnaissance des difficultés

Quant à l'appel haut-risque pour un individu armé barricadé avec une victime touchée par balles, le rythme était très différent. À ce niveau, même si nous nous étions rencontrés avant afin de déterminer nos rôles, nous avons presque tous été leader à notre tour, car tous voulaient ajouter des informations ou des détails qu'ils trouvaient importants et c'est ce qui a causé la confusion et une perte de discipline. Cet appel était le premier de ce genre et j'ai beaucoup appris. Notre intention était bonne mais nous nous sommes perdus en chemin (D2-40). CA

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté à... (D2-128) me concentrer longtemps s'il y a des distractions aux alentours (D2-129). CA

Ce qui est difficile pour la majorité, dont moi aussi, c'est la communication. Quand c'est dans le jus, là, ça explose, paf, là ça se met à tirer, tu entends un coup de feu. Là, tout le monde/ autant moi j'ai le... sentiment de protection, de survie embarque, puis là, tu te tasses, tu t'enlignes, puis là, tu es très concentré à faire ton... ton tir précis dès que le... le suspect sort. Mais là, encore là, le fait d'être concentré, ça fait une vision tunnel, donc les oreilles... tes oreilles se bouchent un peu, puis c'est difficile déjà d'entendre si il y a quelqu'un d'autre qui te parle, si ton « partner » te parle, donc encore plus de lui verbaliser (E3-60). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Conditions aidantes

C'est ça, tu apprends/ les autres sont là pour t'aider finalement, ils ne sont pas là pour te nuire... tu pratiques avec eux. Bien ton but, c'est le même, c'est de venir à la même connaissance qu'eux autres (E1-284). EA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES

INDICATEUR : 3QCOP

En ce qui concerne mes objectifs pour améliorer mes performances, un des trucs que j'aime bien est de prendre de bonnes notes des choses importantes à connaître et à se souvenir. De plus, en écrivant ces notes, c'est un excellent moyen de retenir de l'information (D1-49). Bien entendu, les rétroactions permettent de recadrer nos pensées et nos gestes et de réorienter le tir pour les appels ultérieurs (D1-51). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES

INDICATEUR : Pertinence

La rétroaction a beaucoup orienté les discussions sur cet aspect (D1-59). La rétroaction faite avec le chef d'équipe m'a ensuite bien cerné la méthodologie à suivre (D1-150). Aussi, grâce aux rétroactions, j'ai pu bien démêler les distinctions entre soupçons et motifs (D1-199). CA

*Je continue à lire avant de me coucher afin de bien nourrir mon cerveau avant la nuit (D1-167). CA
 Bien visualiser autant le soir quand tu es couché, tu dis bon, j'avais de la misère sur celui-là. La visualisation des mouvements, c'est très bon, parce que quand tu te couches, bien, ton subconscient, il repasse tout ce que tu as fait (E1-217). CA*

Les illustrations du tableau précédent renseignent sur les métaconnaissances qu'Aster a de lui-même, de la personne, de la tâche et des stratégies. En fait, Aster sait qu'il est énergique, qu'il parle beaucoup et qu'il s'exprime facilement. Du genre persévérant, son plein engagement dans l'apprentissage, malgré l'adversité, le caractérise. Il a déjà relevé des défis et sait qu'il est capable d'apprendre. À son arrivée à l'ENPQ, il a déjà une connaissance de la façon dont il apprend. Il évoque spontanément sa manière d'apprendre en distinguant la théorie, la pratique et l'intégration des deux, avec laquelle il est moins familier. Il appelle cette nouvelle stratégie « l'expérimentiel ».

Pour lui, l'apprentissage, ce n'est pas magique et ça ne s'achète pas. Aster a le sentiment qu'il doit travailler fort pour obtenir des résultats probants, et que l'assimilation de la matière lui prend du temps. Il sait cependant qu'il a plus de facilité lorsqu'il aime ce qu'il apprend. Il a la volonté d'apprendre et il est prêt à mettre les efforts pour y arriver lorsqu'il y voit un intérêt. Rien ne l'arrête, il fonce!

Quand l'apprentissage est théorique, il a l'habitude d'écouter l'instructeur et de prendre des notes pour garder des traces des explications données. Il dit les transcrire, les relire et les réciter. Il aime que les consignes soient claires et précises. Il vit difficilement l'incertitude. Il insiste sur la précision et il demande des explications s'il ne comprend pas. Lorsqu'il étudie, il a besoin de calme et d'un environnement paisible pour se concentrer. Il n'apprécie pas les distractions aux alentours. Il sait pertinemment que la mémoire est une faculté qui oublie et il sent le besoin de réviser les connaissances apprises au niveau collégial.

Lorsque Aster fait l'apprentissage des techniques, comme au judo, le processus d'apprentissage d'Aster est différent. Le professeur explique la technique et en fait la démonstration. Il essaie à son tour. Il obtient un résultat pas toujours concluant au début. Il se corrige, reçoit du feedback et passe à la pratique avec ses pairs. Il dit raffiner la technique sous supervision jusqu'à ce qu'il obtienne un résultat impeccable. Il s'exerce jusqu'à ce qu'il développe des automatismes.

Apprendre en compagnie d'autres étudiants l'aide à être plus efficace dans son apprentissage. Il sait qu'il a besoin des autres pour apprendre. Il apprécie leurs encouragements et leur soutien. Aster affirme accepter facilement la critique constructive; elle ne lui fait pas peur. Il dit souvent : *Si je ne suis pas correct, dis moi quoi faire, comment le faire et je vais le faire*. Il ne doute pas de ses capacités. Bref, il a appris à apprendre d'une manière traditionnelle à travers ce que l'on nomme à

l'ENPQ l'ÉDIC, c'est-à-dire par l'Explication, la Démonstration, l'Imitation et le Contrôle.

Aster est en mesure de donner d'autres exemples du processus qu'il a l'habitude de mettre en branle pour apprendre quelque chose de nouveau. *C'est nouveau, tu ne connais rien, t'embarques, t'embarques, tu penses à tous les détails et à tout ce que tu dois faire (les étapes), puis là, tu capotes parce que ça bouge trop partout. Il faut que tu mobilises, que tu gères plein de choses en même temps. Il y a trop d'info à traiter; ton cerveau n'est pas capable au début. C'est complexe pis il y a tellement de petits détails qui font que tu peux te planter. Avec le temps, la pratique et la répétition, tout rentre dans l'ordre et ça se fait tout seul. Tu fais plein de choses en même temps (agir, prendre des décisions, communiquer, etc.) et tu réussis!* Il répète une devise bien enracinée à l'ENPQ: *L'apprentissage vient avec la pratique et avec la pratique vient la confiance. Avec la pratique et la confiance vient la compétence!*

Pour se démarquer, attirer l'attention et pratiquer sa mémoire, il explique qu'il aime bien utiliser, à l'occasion, des monologues ou des jeux de mots. Il estime également qu'il est bon de décompresser et de se reposer de temps en temps. Travailler et étudier n'est pas tout dans la vie d'Aster.

Il verbalise toute l'importance qu'il accorde à l'exactitude et à la précision des connaissances et au fait de se tenir à jour à ce niveau. Il estime que les connaissances sont vitales dans le métier de policier; elles peuvent sauver des vies et éviter de graves conséquences. Sur le terrain, les savoirs acquis deviennent des moyens essentiels pour assurer la mission policière. Il faut être le plus « savant » possible dans bien des domaines parce que le policier est un généraliste. Selon Aster, la polyvalence est précieuse pour tout policier, car sa survie en dépend! Sur ce point, la pensée d'Aster peut se résumer en une seule phrase, à savoir qu'il vaut mieux connaître un petit peu de tout que tout d'une seule chose.

En général, cet aspirant policier suit sa manière habituelle d'apprendre, mais si on lui en propose une nouvelle, il se dit ouvert et intéressé à l'essayer. En début de programme, lors du deuxième entretien, il explique avoir aussi appris à apprendre par « l'expérimentiel » lors des activités policières. Il dit s'y être totalement investi et avoir réalisé que la rétention y était meilleure. Ainsi, souligne-t-il : « Tu es intelligent. Les erreurs, tu ne veux pas les répéter. Tu veux bien faire les choses, alors tu t'améliores sans cesse ». Selon Aster, l'ignorance n'est pas répréhensible durant l'apprentissage. « Ce qui est pire, dit-il, c'est de savoir une chose et de ne pas agir en conséquence. Tu vis une expérience. Tu te corriges. Tu en vis d'autres. Ça recommence et ça n'arrête pas. Tu apprends un petit peu plus à chaque scénario et le métier rentre tranquillement. Tu t'exerces dans l'action pour apprendre ». Bref, Aster apprend davantage en vivant lui-même les situations. « Tu les ressens et ça entre en dedans ».

Il sait pertinemment qu'il éprouve de la difficulté dans son apprentissage expérientiel lorsqu'il est stressé, lorsqu'il ne maîtrise pas la législation en vigueur liée à l'intervention à laquelle il fait face ou encore lorsqu'il joue au leader alors qu'il est en soutien. Il sait que le manque de discipline de l'équipe a eu des conséquences, comme celle de semer la confusion et de déstabiliser l'équipe. Face à l'apprentissage, il se connaît bien. Il dit qu'il a de la difficulté à intégrer la matière et que cela lui prend du temps à traiter l'information, surtout lorsque la quantité d'informations à apprendre est volumineuse. Il se dit extrêmement visuel et cela ne l'aide pas, selon lui, parce qu'il se laisse distraire facilement. De plus, il est conscient que la fatigue et les problèmes personnels limitent parfois sa capacité d'apprendre. Il est cependant certain que le temps arrangera les choses. Il sait qu'il a tendance à surestimer ses capacités.

L'adaptation au groupe d'étudiants de sa cohorte compte également parmi ses difficultés. Aster veut en faire toujours davantage, car il estime être capable de faire

plus que la majorité de ses pairs, souvent plus jeunes que lui. Il se sent couramment obligé de freiner ses ardeurs dans ses apprentissages. La vie en internat et l'ajustement qu'elle impose lui sont pénibles, car ses pairs le remettent souvent à sa place. Cela peut s'expliquer, selon lui, par la différence d'âge qui les sépare.

Il arrive qu'Aster demande à se faire filmer pour repérer lui-même ses erreurs, car il met en doute les commentaires ou les enseignements reçus. Il se fie souvent à son seul « feeling », persuadé de la réussite de ses interventions, même si l'avis de ses instructeurs lui signale le contraire. Il a besoin d'en voir la preuve pour que cela soit plus clair. Seulement après, il se corrige point par point, d'une manière méthodique par la répétition et ce, jusqu'à ce que la technique soit parfaite. Il développe chacun des mouvements grâce à des pratiques supervisées. Pour qu'il y ait assimilation maximale des gestes moteurs, il entraîne son corps de façon à se préparer à intervenir plus tard dans des situations de stress important. Il sait que la pratique répétée et rigoureuse des techniques lui permettra de s'en sortir, même sous la pression; il en a d'ailleurs fait l'expérience à plusieurs reprises. Il affirme que cette façon d'apprendre vaut pour toutes les matières techniques. La répétition, précise-t-il, « c'est la meilleure manière d'apprendre au niveau technique ». Selon Aster, lorsqu'on est en apprentissage, il faut aussi accepter de faire des erreurs, de tomber parfois pour mieux se relever. Il apprend beaucoup en effectuant un retour sur lui-même, en repensant aux mouvements réalisés lors de ses interventions et en formulant des objectifs à atteindre pour la prochaine intervention.

À travers la narration de ses apprentissages en haut risque, il rend compte de l'importance de l'apprentissage du travail d'équipe pour la protection du policier. Il y voit plusieurs avantages tels que le support, l'aide, le soutien, la solidarité, la synergie, la multiplication des idées et des solutions. Il n'est pas du genre à apprendre face à son ordinateur. Il aime les gens et apprécie être bien entouré pour discuter. Leurs encouragements tout au long de l'apprentissage sont précieux pour lui. Il dit

apprendre plus avec l'aide des autres puisqu'il apprend également en observant leurs erreurs.

Aster ajoute qu'il a appris à gérer son stress en situation d'apprentissage lors de compétitions de judo, et que ces connaissances se transposent à n'importe quel autre apprentissage. Il pense mieux se connaître et sait que visualiser, respirer et s'exercer beaucoup fait diminuer la tension.

Aster apprend aussi par essais et erreurs. Dans la vie, soutient-il, on apprend sur le tas toutes sortes de choses, partout et sans cesse. Il explique que « quand tu es jeune, tu fais à ta tête. Tu te mets le doigt dans la prise de courant... il y a des conséquences... tu as pris un choc, mais la fois suivante, tu ne le fais plus ». Il s'agit là de conduites implicites qui font apprendre Aster sans qu'il l'ait consciemment voulu.

Il résume bien son processus d'apprentissage lorsqu'il raconte ce qui suit. « Moi et mon collègue, on répond à un appel. On se rend sur les lieux en se préparant mentalement, on émet des hypothèses, on se fait des plans pour intervenir. Une fois sur place, on analyse la situation, on agit en mettant en pratique notre savoir, nos lectures et nos acquis. Après l'intervention, on débriefe ça ensemble, on assiste à la rétroaction collective; ça nous éveille et on prend conscience de nos erreurs. On recommence, on réinvestit, on persévère malgré les difficultés. On voit le progrès et on finit par intervenir d'une manière adéquate. Dans ces apprentissages, on est coaché, bien encadré et le climat est amical. Tu apprends en faisant un retour sur toi; tu repenses à ce qui s'est passé (introspection des points à améliorer), tu relies tes notes, tu te fixes des objectifs en te disant : La prochaine fois, je vais faire ça, et il ne faut pas que j'oublie ça aussi. J'agis toujours en fonction de ce que je sais ».

Aster conceptualise ses processus mentaux et les verbalise facilement à posteriori. Il est en mesure de verbaliser à haute voix ce qui se passait dans sa tête lorsqu'il était en train d'apprendre à intervenir.

En fin de programme, il décrit ainsi l'apprentissage à l'ENPQ: « Il y a toujours quelque chose de nouveau qui t'oblige à t'ajuster. Il y a une connexion qui se fait avec ce que tu as déjà appris, et malgré les petites variantes et le contexte qui change, certaines étapes reviennent tout le temps dans tes interventions: salutations, identification de l'agent, motifs d'interpellation (infraction à quelle loi), exploration, prise de décision et conclusion ».

Aster est habilité à décrire en détail ses partenaires. Il souligne l'importance de bien les connaître et de développer une chimie et une confiance mutuelle, afin d'être plus efficace au travail. Il décrit aussi les connaissances, l'expérience, les qualités et le savoir-être de ceux qui l'inspirent et le poussent à persévérer dans son apprentissage. Il dit avoir développé un sixième sens face à son partenaire. Aster saisit bien comment les autres peuvent se sentir. Il est sensible et empathique. Il dit avoir la capacité d'anticiper chez les autres leurs arrière-pensées ou leur état mental, leurs comportements et leurs réactions. Il conçoit que chaque être humain est différent parce que chacun possède des expériences de vie différentes. Il dit respecter cette différence. Il se compare beaucoup aux autres, même s'il est d'avis qu'il ne devrait pas le faire, car il dit établir ses standards en fonction de lui-même et non en fonction du groupe.

Concernant la tâche, sa double formation comme policier et adepte des arts martiaux l'aide à établir des liens qui facilitent son apprentissage à l'École. Il a une connaissance théorique précise et très détaillée de l'objet d'étude et de ses exigences en termes d'analyse, de retours introspectifs, de jugement et de prise de décision. Lorsqu'il parle de son rôle d'apprenant et de réussite scolaire, son discours est

empreint d'engagement, d'attitudes positives, de volonté d'apprendre et de s'entraîner avec intensité, voire même avec acharnement. Il n'arrête pas de dire qu'il est « capable...pousse, tu vas y arriver. Vouloir, c'est pouvoir, mais il te faut persévérer et travailler fort ». Il établit des liens entre les difficultés scolaires qu'il éprouvait plus jeune et celles qu'il vit maintenant en tant qu'adulte. Il trouve cela difficile à vivre et a hâte que sa situation s'améliore avec le temps.

Aster sait que les lectures préalables exigées l'aident et l'assistent dans son apprentissage. Il apprécie aussi l'aide de ses pairs et l'accompagnement des instructeurs. De même, avec les années, il s'est constitué un répertoire de stratégies qui l'aident à apprendre et à mieux se connaître : le questionnement, la discussion, les rapports et bilans, la prise de notes, leur transcription et leur récitation par cœur, la gestion du stress, la patrouille commentée à haute voix, la rétroaction, la réflexion, l'introspection, l'utilisation d'outils méthodologiques (les modèles de référence), la visualisation mentale, les exercices techniques et beaucoup de pratique en équipe. Celles qu'il privilégie sont la prise de notes et leur retranscription, la rétroaction (l'objectivation) et la visualisation. Ainsi, dit-il : *Pour nourrir mon cerveau durant la nuit, la lecture au coucher m'aide à connaître des détails qui pourraient avoir une incidence sur mes interventions.* Il écrit sur des bouts de papier, dans sa poche de chemise, ce qu'il ne veut pas oublier. Il dit que cela l'incite à les lire souvent et à les mémoriser. Il explique que *«L'objectivation lors des rétroactions et des briefings me permet de recadrer mes pensées, mes gestes et de réorienter le tir pour les appels ultérieurs. Elle m'aide aussi à faire des distinctions, elle m'éclaire et me démêle au niveau légal. La visualisation, quant à elle, amène mon subconscient à absorber. Je repasse tout ce que j'ai fait durant la journée. Je me vois dans ma tête comme jouer dans un film. Par ce moyen, je prends conscience de mes erreurs et je tente de trouver des alternatives».*

Il parle davantage de ses capacités à appliquer les matières plus techniques, qu'il désigne comme étant sa force. Cependant, en activités policières, il identifie difficilement ses difficultés; même devant l'évidence. Il remet en question l'appréciation formative qu'il reçoit. Il a tendance à vouloir tout expliquer et à tout justifier dans le menu détail.

En résumé, Aster possède beaucoup de métaconnaissances, mais voyons maintenant ce qu'il est en mesure de faire avec ses métaconnaissances dans son apprentissage. Le tableau 4.6 présente justement comment Aster gère son processus cognitif, c'est-à-dire comment il planifie, contrôle et se régule au niveau mental et dans l'action.

Tableau 4.6

**Résultats quant à la présence de la métacognition quant à sa composante
«gestion du processus cognitif» d'Aster dans les étapes de la démarche
d'apprentissage expérientiel**

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Objectifs à atteindre

Mon objectif principal est d'améliorer afin de bien maîtriser mes interventions en identifiant : y a-t-il une infraction, si oui, à quels lois ou règlements et quels sont mes pouvoirs? De cette manière, je devrais mieux performer (D2-20). EA

Toutes ces faiblesses que j'ai énumérées sont des objectifs à développer et à améliorer pour mes prochaines sorties de patrouille (D2-40). EA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Émission d'hypothèses

Je pourrais pallier à cette difficulté en me faisant plusieurs scénarios et en me faisant des réponses au préalable. Cela fait alors référence à la préparation : étape 2 du processus méthodique de l'intervention policière. Je dois ainsi me faire plusieurs hypothèses et y rattacher une réponse. Ainsi, au lieu d'être en analyse, je serai en réaction, donc plus rapide à réagir (D2-27). CA

Lorsqu'on reçoit un appel, il est essentiel de faire le 3QCOP pendant la perception et d'émettre plusieurs hypothèses lors de la préparation (D1-197). EA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Évaluation des chances de succès

Bien ça revient encore..., je dirais... à tout jeune, le fait juste d'être dans un... tu as des leçons à apprendre, puis là, ta mère vient te les demander pour voir si tu sais tes choses, puis là bien tu ne le sais pas, bien, rassieds-toi, puis réapprends-les (E1-235). [rire] Ce n'est pas compliqué, il faut que tu le fasses. Tu te revires de bord, j'aime mieux aller jouer dehors, puis non, tu comprends que le travail avant le plaisir, puis, pour arriver à tes fins, bien c'est ça. C'est sûr quand tu es jeune, tu ne le comprends pas; quand tu es plus vieux, ça te choque, parce que tu te dis : « Bien voyons, j'aimerais ça que ça marche, mais il y a tellement de petits détails qui font que ça plante, tu sais qu'à un moment donné, ça va aboutir, mais tu as hâte que ça aboutisse (E1-237). À un moment donné, tu as une tendance à vouloir le décourager, bien (E1-239). CA Comme... comme de même, l'idée, ça été de partir de A, puis je me suis rendu jusqu'à Z, en passant par... auant des embûches, des problèmes, puis d'autres places que ça été super bien, puis bon... l'encouragement, aussi des autres : Regarde, tu es capable (E1-320). Travaille fort, puis... c'est ça, c'est l'idée de la... du... de la, de la récompense, de dire, bien... c'est un conditionnement, finalement, c'est que tu fais quelque chose, puis tu as tout le temps un résultat au bout

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

(E1-322). Chaque chose a une conséquence à ce que tu fais. Donc, en étant basé là-dessus, tu n'as rien qu'à faire ça, puis à un moment donné, ça va prendre son trou, puis ça va aboutir [rire] (E1-324). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION INDICATEUR : Estimation du temps

Lors des interceptions, le temps est toujours notre pire ennemi et il en revient à nous de bien le gérer (D1-197). EA

La manipulation et la rapidité d'exécution viendront avec le temps mais évidemment, le facteur majeur à maîtriser est le stress. J'y arriverai! (D1-236). EA

Mais là, quand tu as un échéancier à respecter, là, bien l'examen s'en vient dans trois mois, puis là bien il y a ça, ça, ça qu'il faut que tu pratiques, puis celui-là tu as bien de la misère, puis l'autre, tu as d'autres facteurs que bien... celui-là, tu ne peux pas le pratiquer, ton partenaire est blessé, ou il a mal à ce bras-là, ça fait que là, on va faire autre chose, mais en attendant, le temps avance, le temps avance (E1-247). Ton stress augmente avec la date qui s'en vient (E1-249). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION INDICATEUR : Analyse de la tâche

C'est tout le fait d'analyser ça au centième de seconde puis de réagir qui... qui est intéressant de voir. Est-ce que je réagis ou je ne réagis pas? C'est le fun de voir... de connaître son corps, puis de dire : J'ai réagi ou je n'ai pas réagi. Pourquoi? (E3-50). C'est tout. Ils nous font faire un retour sur nous autres mêmes (E3-52). CA

Après, juge pourquoi est-ce que tu as fait tel mouvement ou tel mouvement... toi, tu te sens à l'aise parce que tu aimes mieux l'attaquer de face, ou t'aimes mieux l'amener devant, t'aimes mieux le déséquilibrer en faisant un balayage (E1-446). Il y a une analyse (E1-447). C'est ça, tu analyses selon comment est-ce que tu sens la personne; si elle est plus grosse que toi, bien, la faire reculer c'est une bonne idée, la faire avancer, bien là. c'est tout... l'ordinateur en dedans. le hamster qui pédale, puis tu... (E1-448). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION INDICATEUR : Organisation

Je devrais faire preuve d'un peu plus de logique et chronologie. J'essaie de tout faire en même temps. Souvent, je pense aux questions que je dois demander plutôt que de bien écouter. Je manque d'organisation, mais j'imagine que ça viendra avec le temps (D1-203). EA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION INDICATEUR : Choix d'une stratégie

Un des objectifs qui m'aiderait sûrement serait autant que possible de relire les notes de cours chaque soir. Cela me permettrait de me bâtir un plan de mes interventions (D1-156). CA

Je pourrais pallier à cette difficulté en me faisant plusieurs scénarios et en me faisant des réponses au préalable. Cela fait alors référence à la préparation : étape 2 du processus méthodique de l'intervention

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

policière. Je dois ainsi me faire plusieurs hypothèses et y rattacher une réponse. Ainsi, au lieu d'être en analyse, je serai en réaction, donc plus rapide à réagir (D2-27). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Décision exécutive

Ce n'est pas le fun d'aller se faire revirer quand ça fait six mois que tu t'entraînes puis que finalement, ça ne marche pas, donc c'est le fait de te dire en dedans, oui, ok, je vais la [??] puis je vais la passer, parce que là, un coup que tu as commencé ton entraînement, il n'est pas question après deux mois de dire : Bien là, ça ne me tente plus (E1-147). CA

Bien moi, je suis là, je suis en bas de l'échelle, je vais travailler. puis je vais arriver à la même place qu'eux autres, en principe, si je fais les mêmes (E1-282). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Identification des erreurs et difficultés

Toujours dans le même scénario, il m'a été difficile de constater l'infraction qui était faite directement devant mes yeux, à savoir que la femme m'avait demandé de la monnaie. L'appel était relié au « quêtage ». J'avais maintenant vu l'infraction se commettre, ce qui me suffit à mettre la femme en état d'arrestation et de l'identifier (D1-154). CA

Également, je crois que l'aspect communication de moi sera toujours à améliorer, je sais que j'ai encore beaucoup à apprendre mais je demeure ouvert à tout ce qui pourra m'aider à devenir meilleur (D1-221). CA J'ai pu identifier encore quelques erreurs que j'ai commis. Mon langage clair et précis est encore à pratiquer d'autant plus que je devenais à court de mots. Il était aussi difficile d'évoluer dans l'intervention puisque l'individu ne coopérait pas facilement et j'avais de la difficulté à envisager la suite des événements (D2-27). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Surveillance

J'essaie pourtant de gérer mon temps au maximum en faisant le maximum la veille, mais il me semble que ça ne soit pas seulement moi qui arrive serré dans le temps (D1-22). CA

D'abord, sur le plan technique, la réalité est que nous pourrions recevoir plusieurs appels les uns à la suite des autres, mais ici, les instructeurs nous donnent un nombre limité d'appels afin de nous permettre d'assimiler les notions apprises et de les pratiquer. Le stress de s'en aller dans l'inconnu est toujours inquiétant pour nous, mais encore une fois, il s'agit de nos premières interventions et chacune d'entre elles sont différentes. Cela fait en sorte qu'il est difficile de dire s'il y a eu progression de manière spécifique. On peut cependant prendre de plus en plus de confiance, mais, toujours, un variable reste (D1-73). CA

Tu peux relire aussi tes notes, te dire : Crime, c'est marqué là! Comment ça que je ne m'en souviens pas (E1-498)? CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Progrès

Tu as vu un progrès déjà de la un à la quatre. Oui, oui, le fait de faire du tir, de manipuler l'arme, c'est correct, cette étape-là, c'est fait, c'est/ c'est assimilé puis ça va bien. Du premier exercice en tir jusqu'au quatrième, il y a eu une évolution très très marquée je dirais (E3-43).

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Évaluation

C'est ça, mais le fait aussi, c'est ça, c'est que mon niveau de/ mon standard de satisfaction est haut, donc il faut que je/ je ressens le besoin de pousser même si ce n'est pas nécessaire. Quelqu'un va dire : Non, tu es correct. Mais moi, je veux le faire parce que je sais que je suis capable de plus (E3-470). CA

Dans l'après-midi, la seconde partie était consacrée à la rétroaction de l'activité policière de lundi. Les éléments importants de préparation ont encore une fois été discutés. Nous ne sommes pas encore familiers avec les étapes précises et distinctes : perception, préparation, protection, action et rétroaction (D1-99). CA

Lors de l'intervention à laquelle nous avons été appelés, j'ai réalisé que mon côté légal, soit les R.M. étaient déficients. Je n'étais pas certain de l'infraction, et encore moins de mes pouvoirs face à cette femme (D1-150). CA Je pense que je fais une bonne perception et préparation, mais j'oublie quelquefois la protection. Dans l'action, ça va relativement bien. Je devrais faire preuve d'un peu plus de logique et chronologie. J'essaie de tout faire en même temps. Souvent, je pense aux questions que je dois demander plutôt que de bien écouter. Je manque d'organisation, mais j'imagine que ça viendra avec le temps. Au niveau de mes droits et pouvoirs, il y a place à amélioration. Le CEGEP est loin, et les notions aussi. J'essaie de me remettre dedans, mais il y a beaucoup de détails à connaître! (D1-203). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Anticipation

Je pourrais pallier à cette difficulté en me faisant plusieurs scénarios et en me faisant des réponses au préalable. Cela fait alors référence à la préparation : étape 2 du processus méthodique de l'intervention policière. Je dois ainsi me faire plusieurs hypothèses et y rattacher une réponse. Ainsi, au lieu d'être en analyse, je serai en réaction, donc plus rapide à réagir (D2-27). CA

Nous apprendrons d'ici peu des techniques d'enquête, ce qui me permettra d'augmenter mes habiletés à ce sujet (D1-79). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Explication des ajustements

J'ai retravaillé ma position des mains ainsi que ma position des pieds afin de rentrer davantage dans la cible et d'avoir une attitude plus foncée. Je conserve toujours l'habitude de me répéter « mire, détente » avant de faire feu (D2-80). CA

Ça fait que le fait de passer à travers cette démarche-là, tu as appris sur/ sur toi/ toi-même aussi (E3-483). Oui, aussi, un autre parallèle, ou même une tangente différente, euh... le fait d'être en équipe avec

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

d'autres, m'a fait aussi réaliser, c'est un autre excellent point, oui, c'est que... autant que je peux pousser, des fois, c'est trop, puis les gens me disent : Tu en mets trop (E3-484). Tu sais, ça m'a... permis de/ de/ de prendre conscience sur moi, le fait de... de ne pas juste être orienté vers moi, mais aussi de prendre... de... de.. de prendre le pouls des autres pour quand même suivre la gang, mais ne pas... tu sais là (E3-486). Tu as un travail d'équipe à faire, c'est sûr que dans un contexte qui va être... on prend le meilleur. Je vais donner ce que j'ai à donner, mais dans un contexte que l'on travaille en équipe, je vais maintenant, avec l'apprentissage que j'ai, puis je continue à le faire, je vais plus rester comme... dans le groupe puis je vais suivre. quand même bien que je sais que je serais capable de pousser plus, pour ne pas... être le (E3-488). Tu pourrais passer pour un zélé (E3-489). C'est ça, oui, exactement, quelque chose de même... tu sais, je ne veux pas outrepasser pour dire : Bien regarde, Aster, là encore, tu sais...? (E3-490). Ça fait que tu sais, je sais que j'aurais les capacités, j'ai le souci (E3-492). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Stratégie de rechange

Je vais changer de mouvement, parce que celui-là ne convient pas (E1-241). EC

Après, juge pourquoi est-ce que tu as fait tel mouvement ou tel mouvement. Toi, tu te sens à l'aise parce que tu aimes mieux l'attaquer de face, ou t'aimes mieux l'amener devant, t'aimes mieux le déséquilibrer en faisant un balayage (E1-446). C'est ça, tu analyses selon comment est-ce que tu sens la personne. Si elle est plus grosse que toi, bien la faire reculer, c'est une bonne idée; la faire avancer, bien là, c'est tout... l'ordinateur en dedans, le hamster qui pédale, puis tu... (E1-448). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Arrêt ou poursuite de la démarche

Non, non, je dirais, qu'en partant, je savais, j'étais « mindé », oui, je vais y aller trois fois semaine, puis, il n'y aura pas grand/ grand raisons pour me faire... changer d'idée (E1-384). CA

Je continue à lire avant de me coucher afin de bien nourrir mon cerveau avant la nuit. (D1-167). EC-CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Prise de décision

Maintenant que j'ai essayé cette nouvelle manière d'apprendre là, en la comparant à d'autres, je vais l'appliquer parce que tu t'en souviens plus parce que les erreurs que tu as fait, tu es intelligent, puis... tu veux être bon, tu veux bien faire les choses (E3-392). Pour ton sentiment d'accomplissement, tu ne veux pas rester une graine (E3-394). Tu veux pousser, comme Monsieur Untel nous dit. Tu sais, on partait dans le cours, il disait : Ce que vous êtes là... il prenait le crayon puis pic, un petit point dans... sur le tableau, là, on est rendu qu'on a le pot puis on a une graine, puis elle commence à germer (E3-396). Ça avance, on est à la veille d'avoir une feuille (E3-398). EC- CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Capacité, vitesse et intensité du traitement

Bien j'avais une motivation extrême, j'aime ça, c'est... du FATS. J'en ferais tout le temps (E3-522). Tu as trouvé ça comment? (E3-523). Bien je ne dirais pas très facilement parce que... il y a toujours du nouveau, donc c'est difficile, à tout, euh... englober tout ça en même temps parce que c'est... c'est intense (E3-524). CA

Nous connaissons de plus en plus le territoire, ce qui réduit les délais d'attente lors des appels et nous prenons de la confiance d'appel en appel même si chacun d'entre eux sont différents (D1-112). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Correctifs à sa manière de penser

J'ai appris à connaître mon partenaire de travail et j'ai changé déjà ma perception de celui-ci. Avant, je m'étais basé sur mon impression, mais en discutant ensemble tout en patrouillant, ma pensée a changé (D1-16). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Autonomie

Il y a trop d'informations qui rentrent en même temps puis... avec l'habitude, bien là, « asteure », n'importe qui [...] c'est ça là (E1-274). C'est une mobilisation (E1-275). C'est ça, c'est une adaptation, puis là « asteure » tout se fait tout seul : tu conduis, tu manges, tu parles, puis tu fais... quasiment trop d'affaires en même temps, mais tu réussis quand même à aller de ton point A au point B (E1-276). Un processus, encore là, d'apprentissage, avec ton expérience (E1-278). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Transfert

Oui, exactement, je le sens puis je sais que, comment est-ce que j'ai agi c'était bien... un parce que... dans le « débriefing » il y a eu comme l'accord ou le... ça été {{authentifié?}} (E3-280). {ça t'a été confirmé}(E3-281). C'est ça par le... l'instructeur, oui, c'était ça que tu avais à faire; c'est bon parce que la dernière fois, tu n'avais pas fait ça puis là, c'est correct parce que... tel ou tel point, c'était sécuritaire, tu avais une barricade, tu avais ta distance sécuritaire, tu lui as parlé. tu l'as verbalisé (E3-282). Tu as... utilisé tous les moyens possibles, tu as... fait sortir les... les victimes, tu as pris.../ isolé les témoins, tu as avisé ton superviseur.. (E3-284). CA

À ce sujet, pour le premier appel concernant le délit de fuite, je connaissais déjà très bien les rapports à remplir, les infos à obtenir ainsi que le suivi à donner au plaignant, car mon emploi comme cadet policier me permettait d'en faire. Mon expérience m'a donc été des plus utiles, j'avais confiance en moi (D1-77). CA

J'ai aussi appris comment intervenir avec un individu ayant des problèmes de santé mentale. Les actions à poser se regroupent : ne pas donner de conseils ni menaces, ne rien cacher et l'aviser des gestes à poser. Si cela est possible, il est avantageux d'obtenir l'aide de quelqu'un connu par la personne et en qui elle a confiance (D2-53). Parallèlement, l'intervention auprès de personnes suicidaire a nécessité sensiblement le même type d'approche (D2-55). CA

Les illustrations précédentes montrent qu'Aster possède beaucoup de métaconnaissances, mais qu'il est, en contrepartie, moins habile à gérer son processus d'apprentissage. Par exemple, il sait très bien ce qu'il doit faire à l'étape de la préparation du *processus méthodique de l'intervention policière* puisqu'il en rend compte dans ses écrits. Lorsqu'il lui arrive de se préparer mentalement en échafaudant plusieurs scénarios dans sa tête, en émettant des hypothèses avant l'intervention, il juge que sa réflexion et que sa planification manquent de profondeur. Lorsqu'il parle de sa planification, il est hésitant.

Organiser l'action en établissant des priorités n'est pas explicite. Il dit que tout est important et que toutes ses faiblesses sont à améliorer en même temps. Lorsqu'il a appris le judo, c'était toujours le professeur qui décidait des priorités à améliorer. Il s'attend à ce qu'on lui dise quoi faire. Il se fixe beaucoup d'objectifs pour améliorer ses interventions dans l'action, mais les moyens qu'il choisit pour y arriver sont davantage de l'ordre de l'acquisition de connaissances (lire pour mieux planifier, écouter lors des rétroactions, prendre des notes et les réécrire) plutôt que de viser le développement de la compétence. Il fait appel à ses vieux schèmes de pensée, car c'est ainsi qu'il a appris. Il ne s'explique pas trop pourquoi il n'est pas en mesure de mobiliser ses connaissances durant l'intervention. Il se demande pour quelles raisons il ne parvient pas à s'en souvenir pendant l'action. Son niveau d'abstraction est réfléchissant. Dès son arrivée à l'ENPQ, il écrivait qu'il manquait de logique, de structure et d'organisation.

Il dit souvent que le temps est son pire ennemi. Il prétend que la rapidité d'exécution viendra avec le temps et que le temps et la pratique arrangeront les choses. La gestion du temps lui est difficile. Il en manque pour se préparer et intervenir dans les délais prescrits. Les échéanciers et l'évaluation sont anxiogènes et font augmenter son niveau de stress qui n'est pas non plus facile à gérer.

Les difficultés vécues dans les scénarios exacerbent la tendance d'Aster à vouloir tout contrôler. Il voudrait que tout soit parfait et conforme aux enseignements reçus. Toujours aux aguets, il est vigilant. Il observe le moindre mouvement, tente de repérer le moindre geste, le moindre détail, le moindre bruit. Il tente de tout analyser; son « ordinateur pédale », comme il dit. Les régulations d'Aster succèdent difficilement aux contrôles qu'il effectue dans l'action. Il régule plus ou moins implicitement sa manière de faire. Même après l'action, Aster anticipe des solutions et il se régule au niveau mental; il parvient difficilement à se réguler dans l'action. Il témoigne d'une volonté sincère mais il lui arrive de se perdre en chemin. S'attarder aux détails fait en sorte que l'arbre lui cache la forêt, et que cela le freine dans son apprentissage.

En général, il attribue ses difficultés à un certain manque au niveau des savoirs (au niveau légal notamment), à des limites physiques (fatigue et stress lors des épreuves), à un faible sens de l'organisation et à des erreurs de jugement. Sur le terrain, il tente de tout faire en même temps sans être ni logique ni séquentiel. Il est conscient qu'il est souvent occupé à réfléchir à ce qu'il va dire et faire, au lieu d'écouter et de saisir la situation. Dans les scénarios, lorsqu'il fait face à des personnes en situation de crise, il est déstabilisé au point d'avoir de la difficulté à envisager la suite des événements. Il est conscient des conséquences de ses actions et de l'importance d'être bien formé pour remplir sa mission policière.

En cours de programme, il trouve difficile de vérifier sa progression parce qu'il y a toujours des éléments nouveaux et des variables incontrôlables. Cependant, il dit prendre de l'assurance. Pour Aster, l'évaluation de ses chances de réussir sa formation passe par le fait d'étudier et de travailler sans relâche, malgré les difficultés, pour obtenir de bons résultats. Il a pris la décision de réussir, et c'est à ses yeux, irrévocable. Il s'y est engagé et ira jusqu'au bout.

Il autoévalue sa performance en passant en revue la compétence transversale : les dimensions légale, méthodologique, technique, psycho-socio-communautaire et éthique. Il jette aussi un regard critique sur son niveau de satisfaction par rapport à l'atteinte du standard élevé de réussite qu'il s'est fixé (se démarquer par rapport à la norme).

Pour ce qui est de son apprentissage, il se juge aussi en fonction du rythme et de la vitesse du traitement. Le travail réalisé « vite fait, bien fait » ne cadre pas avec la perception qu'il a de sa manière de faire et d'apprendre. Ses rapports de progression des apprentissages, ses bilans et les observations effectuées (O- 13, 22 et 28 avril 04; O-10-05-04 et les 2, 8, et 16-06-04) en témoignent. Il se fixe beaucoup d'objectifs à atteindre et, malgré le fait qu'il puisse se réguler mentalement, cela s'observe difficilement dans l'action. En effet, lors des entretiens, il évoque peu d'une manière explicite ses régulations en activités policières. L'observation de ses conduites cognitives sur le terrain (O- 2, 8, et 16 juin 04) permet d'ailleurs d'avancer que les transferts dans la pratique policière sont difficiles.

En apprenant à connaître les gens, il avoue avoir changé sa perception. Il dit avoir appris à ne pas se fier uniquement à ses premières impressions. Aster a fait des efforts pour s'ajuster aux étudiants de sa cohorte. Il a réussi tant bien que mal puisque, durant son programme, il s'est investi d'une mission qui consistait, vu sa grande connaissance du monde policier et son expérience des arts martiaux, à aider les autres étudiants de sa cohorte. Cette situation a suscité un certain rejet qu'il vivait difficilement. Toutefois, jusqu'à la fin, il a persévéré dans sa volonté d'en montrer aux autres, toujours avec un petit côté moralisateur. Il le faisait « pour leur bien », dit-il, « ils n'en sont pas conscients pour le moment, mais ils me remercieront plus tard ». Il se voyait déjà instructeur. Le proverbe qui dit « charité bien ordonnée commence par soi-même » n'a manifestement pas été mis en pratique par Aster.

Sa force se situe davantage au niveau technique où il se régule et transfère beaucoup plus facilement. Aster fait preuve d'autonomie pour les tâches policières qu'il a effectuées à maintes reprises. Dans ses mots, il dit qu'il est difficile d'intervenir en englobant toutes les dimensions en même temps. Il trouve cela intense. En fin de programme, Aster réussit dans certaines interventions à mobiliser l'essentiel des habiletés et des savoirs requis. Il en est très fier, avec raison, mais il ne démontre pas suffisamment de stabilité dans ses interventions à certains niveaux. Il est en voie de mobiliser toutes les dimensions nécessaires à la compétence et d'atteindre le seuil minimalement attendu dans son programme. Il devra revenir pour de la formation d'appoint. Il réussira, dit-il, car c'est une question de temps.

Il reste que la communication et la mobilisation de ces métaconnaissances dans l'action demeurent difficiles à gérer, tout comme le facteur temporel limité lors des interventions. En fin de programme, il commence à penser qu'il évalue peut-être ses capacités à la hausse. Il en a pris conscience en fin de programme. Le tableau 4.7 illustre les prises de conscience effectuées par Aster durant son programme de formation.

Tableau 4.7

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc en acte

Donc autant bien que... je n'aille pas les notions, j'ai agi en fonction de ce que je savais (E3-134). CA

Comment je fais pour apprendre? Je dirais la première chose, une chose... une chose à la fois, ce n'est pas de prendre (E1-195). Sauter dans la situation au complet, j'essaie de trouver un exemple concret (E1-197). OR

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. activité mentale

Mon esprit était en pleine analyse de recherche de possibilités pour obtenir des réponses à ce qui l'avait mené à être là. (D2-36).

Euh, c'est ça, peux-tu me donner un exemple? (E1-262). Bien oui, un autre exemple, juste l'apprentissage. Tu arrives pour conduire, tu t'en vas prendre tes cours de conduite, tu embarques dans le char, tu es à l'école, tu es en théorie, puis là, le petit monsieur, il se promène avec sa petit photo en plastique sur le frigidaire puis sur le/ la/ le/ le tableau... puis là, il se promène, puis là ça fait, oui, oui, dans ta tête, c'est clair, mais là tu embarques dans le char, là tu as le volant, là tu as la [???] autour de toi, puis là, tu as déjà vu des chars maganés, puis là tu/ là tu es là puis/ ok, tu peux mettre la clef dans le contact (E1-263). Tu me dis, bon, quand j'ai bon... j'ai appris à conduire, ça été un stress parce que (E1-269). C'est nouveau, tu ne connais pas, tu embarques là-dedans. puis là, vu que tu ne connais rien, tu penses à tous les détails, autant que ça soit de fermer ta porte, barrer ta ceinture, là il se passe tout/ admettons les pédales en dedans, puis là, bien là ok, je prends le « steering », puis là, il faut que je regarde... Puis là, quand ça avance, tu ne roules presque pas, tu viens juste à peine de peser sur la gaz puis là, tu capotes parce que là, ça bouge trop partout, mais il faut que tu penses à ton « flasher », là. Ah, c'est vrai, mes miroirs. Puis là, tu vois les chars qui passent autour, « tabouère » il a passé proche (E1-270). Gestion, c'est ça (E1-272). Il y a trop d'informations qui rentrent en même temps puis... avec l'habitude, bien là, « asteure », n'importe qui [...] c'est ça là (E1-274). C'est une mobilisation (E1-275). C'est ça, c'est une adaptation, puis là « asteure » tout se fait tout seul : tu conduis, tu manges, tu parles, puis tu fais... quasiment trop d'affaires en même temps. Mais tu réussis quand même à aller de ton point A au point B (E1-276). Un processus, encore là d'apprentissage, avec ton expérience (E1-278). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. communication des étapes de son raisonnement

Comment tu expliques, que tu/ tu m'as dit que tu voyais une progression de/ de la première fois à la quatrième fois, alors que tu expérimentes à chaque fois? (E3-183). Bien je... je pense que c'est de la

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

manière que les chefs d'équipe nous... nous guident, c'est que... ils y vont étape par étape, dans le sens qu'ils nous « pûchent » pas tout le jus, ce n'est pas un cra/ un cours synthèse de... Ok, une fin de semaine, on vous donne toutes les affaires puis après, vous vous débrouillez avec ça... Tu sais, ils y vont en étape. C'est pour ça que dans un des bilans de progression, j'avais/ il y avait des questions à la fin qu'il fallait formuler (E3-184). Oui, tu es en apprentissage encore, mais tu en as encore à apprendre puis à assimiler (E3-188). Ils te montrent une petite affaire/ c'est-à-dire tu fais l'affaire, après ils te montrent la correction puis ils te laissent encore du temps pour pratiquer encore dans les activités policières, puis après ils te donnent une autre petite bouchée (E3-190). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. démarche d'apprentissage

C'est sûr que l'apprentissage est tout aussi enrichissant, parce que tu es en arrière, tu vois les erreurs que les personnes font, tu apprends envers eux, puis en même temps, quand c'est toi qui est sur le terrain, bien tu apprends encore plus, parce que là tu... tu apprends à vivre avec comment tu... tu ressens le... le danger (E3-14). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. actions-réactions

Bien entendu, le stress de ne pas vouloir faire d'erreur et de bien exécuter notre savoir en pratique était très présent. La bouche sèche, envie pressante, tremblote interne, frénésie, quoique bien contrôlées (D1-18). CA

Tout d'abord, cette rencontre avec l'infirmière s'est relativement bien déroulée, mais j'ai éprouvé des étourdissements en voyant les images à caractère sanglant. Cette difficulté, qui m'a même fait perdre connaissance dû à la chaleur intense de la pièce et à la fatigue de la semaine, m'a fait réaliser que nous ne sommes pas à l'abri de rien (D1-130). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditions + ou -

Puis de par le « débriefing », c'est là que le savoir se transmet, et que les erreurs se constatent puis... (E3-164). CA

La pratique avec tous les éléments du travail policier (véhicules marqués, ceinturon, armes, uniforme, partenaires) font que je réalise l'importance vitale de connaître ce qui servira à protéger ma vie, celle de mon partenaire et celle des personnes en cause (D1-67). CA

Je juge rapidement même si je peux me raviser sur ma position. À certains moments, je peux être impatient au volant, je n'affectionne pas vraiment quelqu'un qui n'a pas un esprit vif pour agir quand c'est le temps. Peut-être que je parle trop parfois. Je suis aussi très sévère avec moi-même (D1-36). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. utilité des stratégies et moyens

Au plan technique, nous avons eu à mettre en pratique notre lecture sur le tir. Bien entendu, notre arme à feu sera notre assurance de survie durant toute notre carrière. Cela signifie beaucoup. J'ai pu constater que personne ne naît tireur. Le tout se développe avec la pratique et avec les bonnes techniques (D1-139). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. écart existant

Ensuite, l'exercice de l'OPCR que nous avons effectué (alcool au volant) m'a fait pratiquer la technique et la procédure à suivre à ce moment. Il semble souvent facile mais lorsque nous sommes dedans, les erreurs sont commises (D1-132). CA

L'idéal versus le... ce que tu fais (E3-276). Il y a toujours une marge; le but c'est d'être tout le temps le plus près possible de l'idéal, pour à un moment donné, il arrive une « bad luck », puis bon, bien, tu te rends compte que tu étais trop bas dans ton... dans ton niveau de sécurité... (E3-278). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. retour sur son activité cognitive

Cette rétroaction du matin m'a permis de réaliser que j'accepte les reproches et que je suis ouvert d'esprit pour devenir meilleur. Mon but étant de m'améliorer à chaque jour, l'ouverture d'esprit est essentielle et conduit, avec la critique constructive, à devenir meilleur (D1-61). CA C'est tout. Ils nous font faire un retour sur nous autres mêmes (E3-52). CA

Il y a plein de mots qui me viennent en tête... qui sont... importants à... à... à comp/ à mettre en lien (E3-246). À tout mettre ensemble pour que ça arrive aux résultats, mais le résultat est... effectivement difficile... du fait d'avoir tout mis ensemble les connaissances que tu as, le « background », le « débriefing », là, le... le « feedback » que tu as de l'instructeur, puis, plus ta confiance de dire : « Bien crime, ça va bien, ça va bien, j'apprends, puis... (E3-248). CA Je suis conscient que cette motivation-là vient de... mon père en grande partie (E3-454). Bon, depuis que je suis petit, de la motivation qu'il a tout le temps démontrée dans son travail.../ (E3-456). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. jugement porté sur son efficacité

Nous ne sommes pas encore familiers avec les étapes précises et distinctes : perception, préparation, protection, action et rétroaction. Bien que nous ayons fait plusieurs de ces points de manière plus ou moins juste (D1-99). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Lors de cette intervention, j'ai ressenti un sentiment de travail bien fait dans les règles de l'art. Étant donné que nous étions aussi les premiers à recevoir l'appel, le défi était encore plus grand, car nous n'avions aucune piste sur quoi nous diriger dans notre intervention. Nous nous étions tout de même préparés sur les scénarios possibles. Arrivés sur les lieux, nous avons pris le temps d'informer la plaignante de nos procédures ainsi que de la questionner sur l'individu douteux (psycho-socio-communautaire). Avec de la patience, nous en sommes venus à connaître l'histoire en le questionnant par des questions simples (technique). Mon esprit était en pleine analyse de recherche de possibilités pour obtenir des réponses à ce qui l'avait mené à être là. J'avais, dès notre arrivée, un bon feeling de la situation et étais prêt à discuter avec le jeune homme. Après l'avoir enquêté par son nom fourni par la plaignante, nous avons finalement pu le rattacher à la disparition survenue quelques jours plus tôt. Nous l'avons ensuite rassuré et informé que nous l'aiderions. Il a finalement acquiescé à notre demande et l'avons dirigé à l'extérieur du domicile où nous l'avons transporté à sa maison de garde et ce, sans utiliser la violence ou les menaces de conséquences mais bien en cernant le problème et en lui donnant l'occasion de s'ouvrir pour qu'on puisse l'aider (légal) (D2-36). Nos forces ont définitivement été la patience, l'esprit d'analyse, la communication entre nous et avec la PLA (D1-38). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. capacité à verbaliser BRMC-CO

Donc, c'est toute une question de jugement, de perception puis de communication, d'écoute, d'analyse, euh... de... de « feeling » (D1-430). Tout ça, c'est tout... ça fait tout partie du métier en tant que tel que l'on apprend à appliquer, puis le but final c'est... de réussir à parler aux individus puis à les faire sortir pour remettre la situation au normal (D1-436). C'est de ramener ça dans une vie paisible (D1-438). CA

C'est un apprentissage qui est... pas émotionnel, mais je veux dire... qui viens... qui vient me chercher dans le sens que tu vois un résultat, puis c'est le « fun », je m'intéresse... un, je m'intéresse, puis je suis motivé là-dedans (E3-296). Puis en quoi, ça va te faire progresser... dans ton apprentissage? (E3-297). Bien je dirais dans tout ce que je vais m'intéresser, mon apprentissage va être conséquent à... l'investissement que je mets pour (E3-298). Pour arriver au résultat (E3-300). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditionnement

Puis... bien c'est ça. mon père a tout le temps... lui dans son domaine... il est gardien de prison, donc, lui dans son idée, je suis d'accord avec lui, c'est que une prison. c'est là pour mettre de l'ordre. puis que ça aille droit. ça va mal si son fils est tout croche (E1-155). Puis j'ai pas mal... j'étais le premier enfant, ma sœur est plus jeune, donc, moi j'ai comme fait le chemin, puis j'ai suivi les guides du « popa » (E1-157). CA

Travaille fort, puis... c'est ça. c'est l'idée de la... du... de la, de la récompense, de dire, bien... c'est un conditionnement, finalement, c'est que tu fais quelque chose. puis tu as tout le temps un résultat au bout (E1-322). Chaque chose à une conséquence à ce que tu fais, donc. en étant basé là-dessus, tu n'as rien qu'à faire ça, puis à un moment donné. ça va prendre son trou, puis ça va aboutir [rire] (E1-324). CA Exactement, puis c'est la mentalité, l'idée un peu que j'ai qu'il faut persévérer, tout le temps, autant dans son travail que dans sa vie, il m'a montré que quand tu pousses, tu obtiens ce que tu as (E1-165). CA C'est ça. c'est ça, c'est encore là même idée que je dis que ça... ça revient pas mal de... de mon père. je dirais (E1-340). Plus. parce que lui, vraiment, il m'a vraiment comme inculqué le fait que : Bien pousse mon gars (E1-342). Tu vas avoir des résultats (E1-344). Tout le temps (E1-346). Puis ça marche. Donc, si ça marche, bien on va suivre cette idée-là (E1-348). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Bien je dirais... je reviens à quand j'étais jeune, mes parents me disaient : Écoute quand on te parle. Puis... ça revient, on dirait, à l'essence même de l'apprentissage, comment est-ce que j'ai été éduqué. Quand le professeur il parle, écoute-le, puis fait ce qu'il te dit (E3-336). Donc c'est/ c'est le cadre familial qui m'a montré le fait de... tu es tout petit, tu ne connais rien, bien laisse donc quelqu'un de plus... de plus âgé et plus... (E3-338). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. dans l'apprendre à apprendre

J'aime tout ce qui est stimulant, je suis un être d'action. Je crois vraiment que le fait d'aimer ce que l'on fait aide énormément à l'assimilation de la matière! Depuis mon entrée à l'E.N.P.Q., je suis dans une bulle de bonheur, car c'est ce que j'ai choisi et aspiré depuis longtemps. Voilà ce qui me permet d'apprendre rapidement ce que nous apprenons (D1-250). CA

Lorsque je suis entré en Techniques Policières il y a quatre ans, mon but ultime était définitivement de bien réussir mes cours et de me rendre à l'E.N.P.Q. Aujourd'hui, je suis rendu à cette étape de ma vie; terminer ma formation pratique avant de devenir policier et j'en suis très fier! J'ai appris énormément au cours des 15 semaines. Tout cela et bien plus encore, je l'ai appris ici à l'E.N.P.Q. mais ce qui est primordial, je l'ai déjà depuis longtemps : c'est cette volonté qui m'a permis de me rendre où je suis aujourd'hui (D2-46). CA

La question la plus difficile à répondre lors des entretiens que j'ai trouvé à chaque interrogation, c'était la dernière que vous posiez : C'est comment est-ce que tu as fait pour apprendre ce que tu as appris... tu sais... la question qui revient, mais il faut être capable d'analyser la question pour donner une bonne réponse, comme la fois que je vous avais donné... ma citation... la première chose qu'il faut que tu apprennes... (E3-568). CA

CATÉGORIE LIÉE AUX EXPÉRIENCES MÉTACOGNITIVES

INDICATEUR : Conflit cognitif et émotif

J'ai pu identifier encore quelques erreurs que j'ai commises. Mon langage clair et précis est encore à pratiquer d'autant plus que je devenais à court de mots. Il était aussi difficile d'évoluer dans l'intervention puisque l'individu criait et ne coopérait pas facilement et j'avais de la difficulté à envisager la suite des événements (D2-27). CA

CATÉGORIE LIÉE AUX EXPÉRIENCES MÉTACOGNITIVES

INDICATEUR : Changement de direction de l'attention

Ça fait que le fait de passer à travers cette démarche-là, tu as appris sur toi-même aussi (E3-483). Oui, aussi, un autre parallèle, ou même une tangente différente, euh... le fait d'être en équipe avec d'autres m'a fait aussi réaliser, c'est un autre excellent point, oui, c'est que... autant que je peux pousser, des fois, c'est trop, puis les gens me disent : Tu en mets trop (E3-484). CA Tu sais, ça m'a permis de/ de/ de prendre conscience sur moi, le fait de... de ne pas juste être orienté vers moi, mais aussi de prendre... de... de... de prendre le pouls des autres pour quand même suivre la gang, mais ne pas... tu sais là (E3-486). Tu as un travail d'équipe à faire, c'est sûr que dans un contexte qui va être... on prend le meilleur, je vais donner ce que j'ai à donner, mais dans un contexte que l'on travaille en équipe, je vais maintenant, avec l'apprentissage que j'ai, puis je continue à le faire, je vais plus rester comme... dans le groupe puis je vais suivre, quand même bien que je sais que je serais capable de pousser plus, pour ne

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

pas... être le (E3-488). Tu pourrais passer pour un zélé (E3-489). C'est ça, oui, exactement, quelque chose de même. Tu sais, je ne veux pas outrepasser pour dire : Bien regarde, Aster, là encore, tu sais (E3-490)? Ça fait que tu sais, je sais que j'aurais les capacités... j'ai le souci (E3-492). CA

Les illustrations précédentes témoignent des prises de conscience implicites et explicites d'Aster quant à son apprentissage. Il est conscient que pour apprendre, il fonctionne souvent de la même manière. Il a pris des habitudes qu'il répète implicitement. Il a porté à sa conscience son activité mentale lorsqu'il apprend quelque chose de nouveau. Il est conscient du processus qui l'amène à passer graduellement du simple au complexe dans son apprentissage. Il communique et conceptualise les étapes à suivre pour être méthodique dans ses interventions et son apprentissage. Il verbalise aussi ses raisonnements.

Il réalise qu'il s'est grandement amélioré quant à sa capacité à verbaliser la façon dont il apprend; ses propos, estime-t-il, sont plus clairs qu'avant qu'il participe à cette recherche. Il sait explicitement qu'il a tendance à s'éparpiller et à sortir du sujet, car il fait, dit-il, *des « trips verbo-moteurs »*. En fait, c'est beaucoup plus facile pour lui de revenir sur ses nombreuses connaissances du sujet d'étude plutôt que de s'arrêter à sa manière à apprendre.

Aster se rend compte qu'il éprouve de la difficulté à mobiliser ses nombreuses connaissances dans l'action. Il réalise que selon la situation, selon « comment tu agis et réagis, les résultats de ton intervention peuvent prendre mille et une tangentes ». Il explique qu'il existe une marge entre la situation idéale et la réalité, entre « ce vers quoi tu devrais tendre et ce que tu fais réellement ». En début de programme, il s'aperçoit qu'apprendre à intervenir en activité policière est très complexe et

« mêlant ». Il agit implicitement au meilleur de sa connaissance, c'est-à-dire en fonction de ce qu'il connaît.

Aster dit n'avoir rien découvert sur sa manière de procéder. Selon lui, cela ne vient que renforcer et confirmer ce qu'il savait déjà. « Je dois travailler fort pour apprendre si je veux réussir. Je ne veux pas stagner mais pousser toujours plus loin sur le chemin de la connaissance même si personne ne me l'exige ». Il est conscient du jugement qu'il porte sur son efficacité. Il estime qu'il est sévère envers lui-même et que ses standards sont élevés. Le fait qu'Aster accorde autant d'importance aux connaissances et qu'il analyse tout dans le moindre détail le ralentit dans son apprentissage. Il pense que l'important c'est d'apprendre et non le temps qu'il prend pour apprendre. D'ailleurs, il aime bien prendre son temps. Selon lui, c'est plus avantageux, plus sécuritaire et plus efficace.

Il a porté à sa conscience l'écart existant entre la connaissance et la pratique. Il réalise que mettre en pratique ce qu'il sait en théorie est plus facile à dire qu'à faire! Il se rend compte que sa perception et celle des instructeurs peuvent différer sur plusieurs points de vue. Il a souvent appris à apprendre sur le tas d'une manière implicite. Ainsi, il estime que tout ce qu'il ajoute à son bagage devrait l'aider à apprendre davantage et à atteindre ses objectifs.

Il est conscient des actions qu'il pose, mais surtout de ses réactions. Il décrit explicitement ses symptômes physiques et psychologiques dans le détail, ainsi que les causes et les conséquences de ses réactions vives.

Aster se rend compte que la médiation cognitive assurée par les instructeurs l'aide à apprendre, car ils possèdent à la fois le savoir et l'expérience. « Ils apprennent à nous connaître et leurs *feedbacks* deviennent précieux. Ils nous soutiennent et nous encouragent à nous surpasser. Ils nous coachent et nous encadrent ». C'est, à son avis,

une condition sine qua non pour son apprentissage, tout comme les rétroactions qui l'incitent à s'améliorer quotidiennement, à recadrer ses pensées et à corriger le tir pour ses futures interventions. Il est conscient qu'il lui est nécessaire de prendre le temps d'effectuer un retour sur lui-même et sur son activité cognitive en repensant aux actions posées. Il réalise aussi que la mise à jour des connaissances, particulièrement dans le domaine policier, est vitale pour sa propre survie, celle de ses collègues et celle des autres.

Au cours des entretiens, il revient souvent sur le conditionnement parental révélateur de son attitude face à l'apprentissage. Il croit que plus il en sait, plus il en fait et plus il est susceptible d'atteindre ses objectifs, d'avoir de bons résultats et de réussir. Il est conscient que ce conditionnement a eu et a encore une influence sur sa façon d'apprendre. Depuis sa plus tendre enfance, il se fait dire qu'il faut se battre dans la vie pour apprendre et obtenir ce qu'on désire. Il répète alors, à plusieurs occasions, que rien n'est gratuit ni facile, mais que si on persévère, on finit toujours par être récompensé. « Je fais toujours plus que ce qu'on me demande ou que ce qui est exigé parce je suis capable d'en faire plus ». Il a été conditionné à écouter le maître. Pour Aster, l'enseignement est basé sur le maître qui a la science infuse. Il sait tout et l'étudiant a tout à apprendre.

L'analyse permet d'inférer que son « apprendre à apprendre » est implicite durant l'apprentissage. Ses prises de conscience explicites concernent surtout l'action et l'« apprendre ». Il y a lieu de réitérer qu'il considère l'« apprendre » très important dans son agir. Il conceptualise les buts, les résultats qu'il veut atteindre, les moyens envisagés et les conséquences que cela aura sur sa vie.

En fin de programme, il écrit dans son dernier bilan qu'il a pris conscience de sa tendance à s'évaluer à la hausse. « Je crois que je surestime mes capacités ». Le « je crois » veut dire ici qu'il n'en est pas certain. Il fait preuve d'un état de conscience

pré-réfléchi. On note ici une sensibilisation certaine qui le conduira peut-être à une meilleure connaissance de lui-même. Il faut donc laisser le temps à la pensée de faire son chemin.

En somme, ses comportements observables et son discours sont parfois implicites dans l'action, mais plus souvent explicites tout comme dans son « apprendre ». Il apprend afin de devenir un bon policier et de réussir dans la vie. Sa métacognition se situe parfois en acte et surtout dans l'« apprendre ». Aster a le sentiment d'avoir évolué au niveau métacognitif. Bien qu'il soit passé par les trois niveaux d'abstraction, de l'implicite à l'explicite, il faut préciser que c'est au travers des entretiens que s'est révélé l'« apprendre à apprendre ». Ainsi, prononce-t-il un étonnant monologue à caractère métacognitif : *« La première chose qu'on doit apprendre quand on décide qu'on veut apprendre, c'est d'abord qu'il nous faut comprendre qu'il faut trouver notre propre façon d'apprendre et, parce que c'est la meilleure façon d'apprendre et qu'apprendre à comprendre ce qu'on veut apprendre, ça nous rend capable d'apprendre »*. Il raconte avoir écrit cette citation au tableau dans la classe et s'être mérité de la part de ses pairs : « Tabouère, tu fumes du bon stock ». Il sait que sa conviction a du sens, mais encore faut-il être capable, dit-il, de la « décortiquer ». *« Ce n'est pas évident. C'est la même chose quand vous me demandez : Où et comment as-tu appris à apprendre de cette manière là? Ce n'est pas facile de répondre à ça, car il faut être capable de l'analyser pour commencer »*. Sa conception de l'« apprendre à apprendre » demeure implicite si on en juge par l'explicitation qu'il tente de donner à son monologue et à mes questions.

Lorsqu'il parle de l'« apprendre à apprendre », sa compréhension est codée et fugace; il a énormément de difficulté à l'expliciter. Il y a lieu de croire qu'il est potentiellement conscient puisqu'il dit avoir besoin de temps pour analyser et décortiquer cet aspect de l'« apprendre à apprendre » qui, sans être totalement nouveau pour lui, est demeuré de l'ordre du pré-réfléchi.

Aster a vécu plus d'une expérience métacognitive difficile en ce qui concerne le fait de vivre en internat. Il réalise que cet aspect de son séjour à l'ENPQ a été pénible à vivre, tant au niveau affectif que cognitif. Il est conscient des mécanismes d'adaptation qu'il a mis en branle. Il en fait d'ailleurs son thème central lors du dernier entretien fin de programme. Il a pris conscience, dit-il, que « *la vie en groupe et le travail en équipe t'obligent à délaissier le « je », à te décentrer de ton nombril. Il faut accepter que d'autres aient de bonnes idées et ne pas prendre toute la place* ». Il réalise qu'il est sans cesse obligé de freiner ses ardeurs, car le groupe a des normes. Il ne fait pas preuve de parcimonie et passe pour un « zélé ». Ouvert d'esprit, il accepte la critique constructive. Il explique qu'il en faisait trop, mais qu'il a tenté de s'ajuster en conséquence sans vraiment y parvenir. Cette situation l'a déstabilisé plus d'une fois au plan affectif.

Aster sait qu'il lui reste encore beaucoup à apprendre, mais il est ouvert, disposé et très motivé à s'améliorer pour réussir. Il a le sentiment qu'il apprend autant par son corps que par son esprit. De plus, il estime que l'attitude et la pensée positive ont un impact sur toute sa personne. Il veut tellement réussir et se démarquer. C'est pour ça qu'il en fait autant. C'est sa manière d'attirer l'attention.

Selon Aster, à l'intérêt, la passion, la motivation, la volonté et la capacité d'apprendre, s'ajoute la persévérance et, précise-t-il, « vous obtiendrez une recette gagnante pour apprendre ». Il démontre une attitude de fonceur et une mentalité de gagnant dans l'« apprendre » et dans l'agir. Il est conscient que l'adéquation entre les interventions verbales et le langage non verbal est primordiale pour le citoyen. C'est une question d'attitude professionnelle.

Il a des valeurs familiales bien ancrées qui ont influencé ses représentations sociales. Le respect, la discipline, la courtoisie, l'esprit d'équipe, le sens de la justice, la

franchise, la droiture, l'obéissance aux normes font partie de ses racines. Il a rapidement adhéré à l'ensemble des valeurs privilégiées à l'ENPQ et par les organisations policières. Éthiquement parlant, il a le profil de l'emploi. Préserver sa réputation, celle de l'ENPQ et l'image du policier est important pour lui.

En ce qui a trait à son apprentissage, il a des croyances bien arrêtées en ce qui concerne son apprentissage. Il dit : « Lorsque vous me dites du bien de moi, vous ne m'apprenez rien ». Il croit fermement que la persévérance finit toujours par récompenser et que le temps arrange les choses. Il a pris conscience que certaines de ses croyances étaient erronées. En début de programme, par exemple, il pensait que répondre à un appel lors d'un scénario serait facile. Après tout, pour lui, c'était seulement une question de gros bon sens, considérant l'ensemble des connaissances acquises avant son arrivée à l'ENPQ. Il réalise que le niveau de difficulté est beaucoup élevé qu'il ne croyait et qu'il s'agit de résolution de problèmes complexes. Qui plus est, il croyait que le fait de justifier une intervention inadéquate sur la base de l'ignorance n'était pas répréhensible. Pour lui, c'est pire s'il fait quelque chose de pas correct alors qu'il en est conscient. Il se rend compte que, durant l'apprentissage, l'erreur est permise, mais que c'est une autre paire de manches dans la rue.

Ce qu'il aime et ce qui l'intéresse, le motive. Il réalise que dans ce temps-là, son engagement et son investissement sont conséquents. Le lecteur peut consulter les illustrations du tableau 4.8 qui témoignent effectivement de l'aspect affectif d'Aster durant sa formation.

Tableau 4.8

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » d'Aster dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attitudes

C'est de la manière que je le vois=si j'ai de la misère à quelque part, puis que je deviens... marabout ou... tu sais là... mauvaise attitude... je me dis : Voyons, je n'ai pas à faire subir ça aux autres, c'est moi qui... qui n'est pas bon puis il faut que je travaille là-dessus (E1-550). CA

Bien la pensée positive de dire que je vais l'avoir (E1-388). Je pense beaucoup (E1-390). Je suis beaucoup orienté sur le fait que... le fait de penser positif, ça a un effet sur ton corps, sur ton comportement, sur tout (E1-392). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Valeurs

Autant que ça été à l'école que je me faisais pousser par ma mère : Bien « envoye », tu vas avoir des bonnes notes, puis à la fin, bien, quand tu vas avoir des bonnes notes, ça va te donner un bon travail, puis tu ne seras peut-être pas comme nous autres qui travaillent dans une petite, une petite place. Puis, tu sais là, c'était comme l'idée que l'on manque de rien... Ça tout le temps été l'idée de pousser pour les enfants (E1-167). C'est ça, les valeurs familiales (E1-169). CA Bien moi, je suis là, je suis en bas de l'échelle, je vais travailler, puis je vais arriver à la même place qu'eux autres, en principe, si je fais les mêmes (E1-282). EA

La manière, encore là, qui était valorisée ici, c'était ça, c'était bon, sois à l'écoute. J'ai appris à... bon, développer, parce que ici, quand il y en a un qui parle, ne le coupe pas, parce que/ encore là, la valeur du respect là, est très importante, puis je suis 100% d'accord avec ça. euh (E3-316). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Croyances

L'expérience ne s'achète pas. elle se vit. Voilà! (D1-63). EC Enfin, la rétroaction permettra, selon moi, confirmera que l'on ne peut être bon la première fois. Il nous faut de la répétition afin de créer des automatismes (D1-81). EC

Travaille fort, puis... c'est ça, c'est l'idée de la... du... de la, de la récompense, de dire, bien... c'est un conditionnement, finalement, c'est que tu fais quelque chose, puis tu as tout le temps un résultat au bout (E1-322). Chaque chose a une conséquence à ce que tu fais, donc, en étant basé là-dessus, tu n'as rien qu'à faire ça, puis à un moment donné, ça va prendre son trou, puis ça va aboutir [rire] (E1-324). CA Puis tout, dans le bien, dans la capacité, dans le vouloir, dans la persévérance, ce sont tous des synonymes, puis là-dedans, il y a toutes des variantes dans ces mots-là qui font que, écoute, pousse, tu vas l'avoir, dans n'importe quoi (E1-368). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Confiance

Lors de ces interventions, je crois que la confiance en soi et en ses capacités est importante et se ressent par le contrevenant. À certain moment, je ressentais la soumission du suspect grâce à mon verbal directif mais tout reste à s'améliorer (D1-28). EC- CA

Parce qu'il faut que tu fasses confiance à ton « partner »/ ton partenaire... puis ça, encore là, c'est un apprentissage, on est pas tous habitués de... travailler en équipe, oui, mais le fait de travailler/ là, on est dans le « hot », c'est... on joue avec des armes à feu (E3-26). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Motivation

Bien je dirais oui.. d'un point de vue comme... reculé, je dirais oui, parce que c'est un apprentissage qui n'est... pas émotionnel, mais je veux dire... qui vient me chercher dans le sens que tu vois un résultat, puis c'est le « fun ». Je m'intéresse... un, je m'intéresse puis je suis motivé là-dedans (E3-296). Puis en quoi ça, ça va te faire progresser... dans ton apprentissage? (E3-297). Bien je dirais dans tout ce que je vais m'intéresser, mon apprentissage va être conséquent à l'investissement que je mets pour arriver au résultat (E3-302). CA Oui, il y avait de la motivation (E3-546). Autant qu'aujourd'hui? (E3-547). Euh, je dirais, aujourd'hui c'est encore plus, parce que c'est dans quelque chose que... je désire, que j'aime (E3-548). CA

Puis tout, dans la/ bien.. dans la capacité, dans le vouloir, dans la persévérance, ce sont tous des synonymes, puis là-dedans, il y a toutes des variantes dans ces mots-là qui font que, écoute: pousse, tu vas l'avoir, dans n'importe quoi (E1-368). EC- CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attribution

Toujours dans l'aspect méthodique, nous avons pratiqué en groupe nos déplacements. Il est très difficile de se synchroniser tous ensemble. Cela est principalement dû à notre manque de confiance et la peur d'être en retard sur les pas, ce qui créerait des départs hâtifs. La communication et le rythme étaient beaucoup à travailler. Le temps et la pratique devront arranger les choses (D1-97). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Émotions

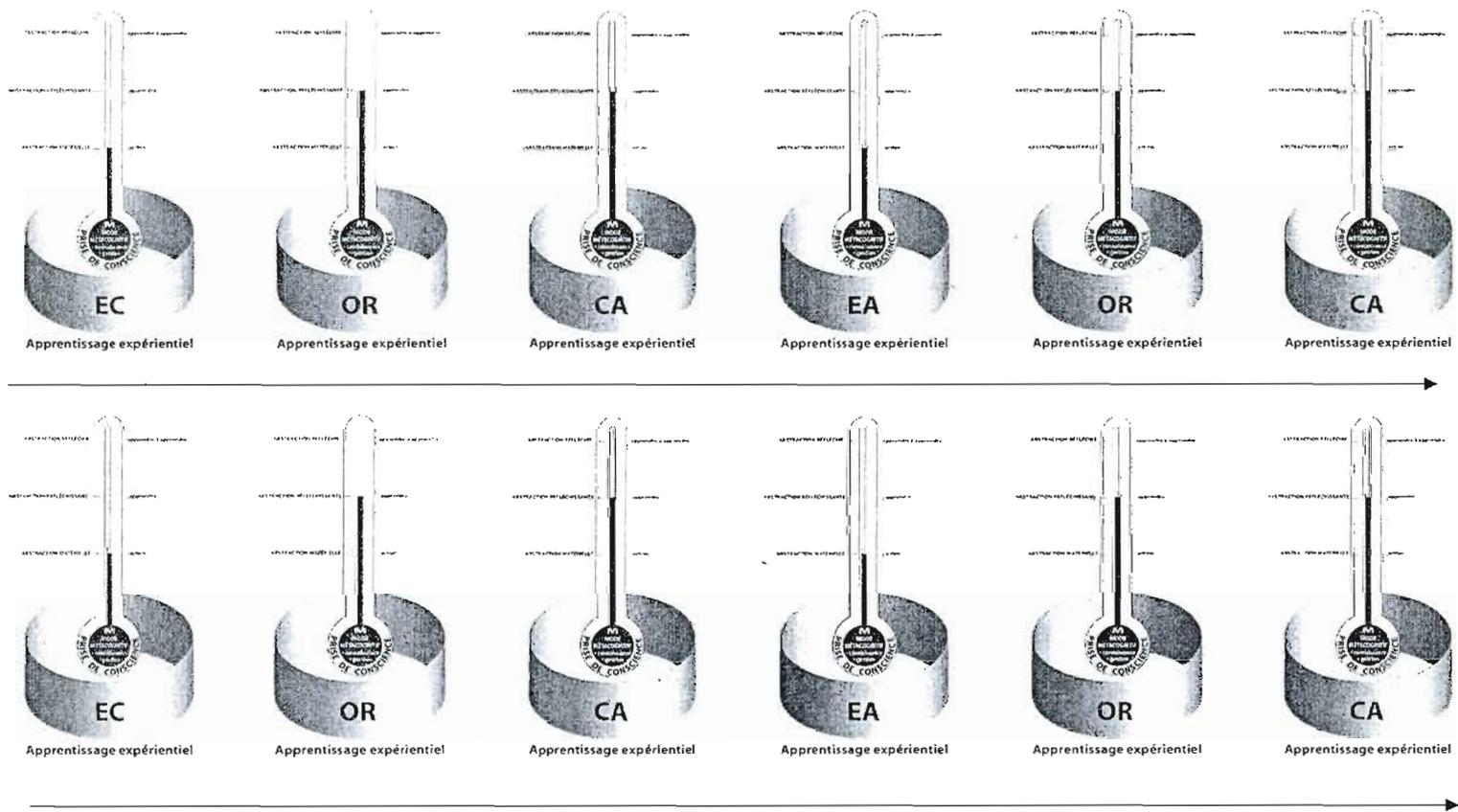
Tout d'abord, je tiens à souligner ma joie d'avoir enfin atteint une des étapes importantes de ma vie qui était celle d'être admis à l'École nationale de police du Québec (D1-187). CA

Quand tu es plus vieux, ça te choque, parce que tu te dis : Bien voyons, j'aimerais ça que ça marche, mais il y a tellement de petits détails qui font que ça plante, tu sais qu'à un moment donné, ça va aboutir, mais tu as hâte que ça aboutisse (E1-237). Tu as une tendance à vouloir te décourager, bien (E1-239). CA

Pour mettre en évidence le processus dynamique de la métacognition au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel effectuée par Aster, il a été choisi de prendre l'exemple de son apprentissage du tir de précision et du tir de réaction. Le premier est naturellement préalable au second.

4.1.2.1 Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Aster

Aster a appris à tirer, ce qui était totalement nouveau pour lui. Il a aussi vécu des situations à haut risque impliquant l'utilisation de l'arme de service. La description de son apprentissage et de ses interventions nous servira d'exemple pour décrire comment se sont actualisés ses processus métacognitifs durant sa démarche d'apprentissage expérientiel. Les activités à risque élevé motivaient beaucoup Aster. À ses yeux, elles étaient considérées comme marquantes.



Légende EC= expérience concrète; OR=observation réfléchie; CA= conceptualisation abstraite et EA= expérimentation active

Figure 4.3 Illustration du processus dynamique de la métacognition chez Aster

La figure 4.3 illustre les processus mis en branle par Aster pour apprendre le tir. La première série de thermomètres, sur la première ligne, représente son apprentissage du tir de précision, car cet apprentissage est préalable à l'apprentissage du tir de réaction représenté par la série de thermomètres sur la deuxième ligne. Comme il y a trop de risque à laisser un étudiant expérimenter le tir sans consignes de sécurité et sans connaissances préalables, l'ENPQ offre des séminaires théoriques et pratiques. Il y a lieu de mentionner qu'Aster a vécu plusieurs fois le cycle de l'apprentissage expérientiel en boucles récurrentes pour effectuer cet apprentissage, mais cet exemple suffira à comprendre que son processus évolue en dents de scie.

Il y a lieu de réitérer qu'après chacune des interventions identifiées EC ou EA à la base du cercle représentant l'apprentissage expérientiel, il y a d'office un temps alloué à une rétroaction à l'ENPQ. C'est pourquoi des thermomètres identifiés OR apparaissent après chaque intervention.

Aster nous raconte maintenant comment il a mobilisé les composantes fondamentales de la métacognition dans son apprentissage expérientiel du tir.

PRÉALABLES AUX SÉANCES DE TIR

Cette étape préalable d'acquisition de connaissances fait aussi partie de son apprentissage. Aster revient sur l'importance des connaissances de base théoriques et pratiques qu'il a acquises avant de s'initier au tir de précision. Il a effectué une prise de conscience quant aux risques et aux conséquences associés à la manipulation d'une arme de service.

Bien entendu, les lectures préalablement suggérées m'ont aidé à bien développer ma technique dès le début. (D1-143). EC-CA

Dans un même ordre d'idée, j'ai appris les techniques de rétention d'armes à feu. Les connaissances apprises lors de cette séance furent des plus essentielles. J'ai réalisé à quel point il était dangereux et grave de conséquences de ne pas respecter les principes de défense, soit la distance sécuritaire et le fait d'être alerte au danger (D2-67). CA

PREMIÈRE SÉANCE DE TIR DE PRÉCISION

• Premier thermomètre (identifié EC) sur la première ligne de la figure

Aster fait naturellement appel aux schèmes de pensée construits avant son arrivée à l'ENPQ lorsqu'il avance qu'expérimenter sans plus de précision donne de piètres résultats. Il attribue sa faible performance à un manque de connaissances. Il ne se trouve pas bon tireur en ce début de programme. À cette étape, il n'est pas conscient qu'il a les connaissances dont il a besoin, mais qu'il est difficile pour lui de les appliquer dans l'action. Il identifie ce qui a besoin d'être amélioré au niveau de sa technique de précision.

Essayer quelque chose sans vraiment savoir les détails importants a une incidence directe sur le résultat et ça se voyait sur les cibles (D1-143) EC. Je fais comment pour apprendre? La première chose que je dirais, c'est une chose... une chose à la fois, ce n'est pas de prendre... de sauter dans la situation au complet (E1-197). OR

J'ai tendance à pencher ma tête de côté lorsque je vise et aussi que j'ai tendance à faire de l'anticipation négative, ce qui oriente les projectiles vers le bas de la cible (D1-236). EC

Encore là, c'est l'idée de l'apprendre en persévérant, parce que c'est tellement compliqué et mêlant, puis... que je ne sais pas, c'est tellement facile de se tromper, que peut-être que le fait de l'apprendre, ça montre que tu es capable de faire un effort, puis de... ça, ça se fait par quelqu'un, comme, ça s'apprend par quelqu'un (E1-364). EC

• **Deuxième thermomètre (identifié OR) sur la première ligne de la figure**

À l'étape de l'objectivation, Aster reçoit du feedback en direct de la part des instructeurs. Il prend conscience des points qu'il a à améliorer et identifie un moyen susceptible de l'aider à raffiner sa technique. Aster estime que c'est facile, qu'il ne lui reste qu'à se corriger et à mettre en pratique la précision du mouvement et qu'ainsi, il réussira à développer des automatismes. Ses propos laissent entendre qu'Aster accorde vraiment beaucoup d'importance aux connaissances. Il réalise qu'il applique le processus méthodique de l'intervention policière sans en être toujours conscient.

Lorsque j'ai terminé la pratique avec tous les éléments du travail policier (partenaires, véhicules identifiés, ceinturon, armes, uniforme), j'ai réalisé l'importance vitale de connaître ce qui servira à protéger ma vie, celle de mon partenaire et celle des personnes en cause (D1-67). CA

Enfin, la rétroaction permettra, selon moi, confirmera que l'on ne peut être bon la première fois. Il nous faut de la répétition afin de créer des automatismes (D1-81). OR

En faisant un feedback sur toi-même, en repensant à ce qui s'est passé, tu repenses à tes mouvements, tu penses à ton intervention, comment est-ce que ça a été (E1-496). OR Nous ne sommes pas encore familiers avec les étapes précises et distinctes : perception, préparation, protection, action et rétroaction. Bien que nous ayons fait plusieurs de ces points de manière plus ou moins juste (D1-99). CA

Au plan technique, nous avons eu à mettre en pratique notre lecture sur le tir. Bien entendu, notre arme à feu sera notre assurance de survie durant toute notre carrière. Cela signifie beaucoup. J'ai pu constater que personne ne naît tireur. Le tout se développe avec la pratique et avec les bonnes techniques (D1-139). CA

Ma cible présentait un bon groupement. Cela signifie que ma technique est constante. Il ne me reste plus qu'à modifier l'orientation afin d'obtenir un tir adéquat et au bon endroit (D1-143). EA

• **Troisième thermomètre (identifié CA) sur la première ligne de la figure**

Ses expériences antérieures de l'apprentissage du judo et des arts martiaux font qu'Aster sait que la répétition joue un rôle important dans cet apprentissage afin de développer des automatismes. Au niveau mental, il effectue des liens, conceptualise et transpose ses connaissances de vie d'un domaine de vie à un autre. Il sait qu'il a encore des ajustements à faire avant de pouvoir mobiliser et transférer dans l'action. Les propos qu'il tient après sa deuxième séance témoignent d'un niveau d'abstraction réfléchissant.

DEUXIÈME SÉANCE DE TIR DE PRÉCISION

• **Quatrième thermomètre (identifié EA) sur la première ligne de la figure**

À l'étape de l'intégration dans l'action ou de l'expérimentation active, Aster peut réinvestir. Il tente de ne pas répéter les mêmes erreurs, mais il éprouve de la difficulté à mettre en application ce qu'il a appris. Il raconte ses ennuis au niveau de la technique et au niveau de la gestion de son stress. Il nage en plein conflit cognitif et émotif. Son esprit de compétition l'amène à se comparer aux autres, et cela l'atteint au niveau affectif et émotif. Il nous fait part de ses réactions physiques et psychologiques. Il est conscient de l'impact et des conséquences défavorables que cela a sur son apprentissage. À posteriori de l'action, il réalise qu'il n'est plus en contrôle de la situation. Il vit donc une expérience métacognitive, puisqu'il porte son attention sur l'urgence d'apprendre à gérer la situation en salle de tir. Il prend de la distance face au curriculum et au niveau empirique pour atteindre un niveau d'abstraction plus élevé. Il prend conscience du « je apprenant ».

Quand tu es plus vieux, ça te choque, parce que tu te dis : Bien voyons, j'aimerais ça que ça marche. Mais il y a tellement de petits détails qui font

que ça plante, tu sais qu'à un moment donné, ça va aboutir, mais tu as hâte que ça aboutisse (E1-237). À un moment donné, tu as une tendance à vouloir te décourager (E1-239). CA

Puis là, c'est facile à comprendre, versus l'autre qui est à côté, qui tire super bien. Il y a une frustration; l'autre, il tire bien. Tu as le sentiment de compétition, parce que tu veux passer autant que tout le monde. Bien là, tu frustres, tu stresses, ça fait que là, tu capotes, tu dors mal, ça fait que tu ne donnes pas de résultats, ça fait que... (E3-528). C'est un cercle vicieux (E3-529). C'est un cercle vicieux, tu dois apprendre à gérer tout ça (E3-531). Être conscient (E3-534). C'est ça, se donner les moyens (E3-535). De faire les exercices (E3-537). Se connaître, visualiser, respirer (E3-538). CA

• **Cinquième thermomètre (identifié OR) sur la première ligne de la figure**

Aster a pris les moyens pour réinstaurer l'équilibre. Après plusieurs exercices pratiques, il est rassuré et témoigne de son progrès. Il est conscient qu'il a intégré la matière à la technique.

Je vois une progression de la première à la quatrième fois que je vais tirer (E3-183). Du premier exercice en tir jusqu'au quatrième, il y a eu une évolution très très marquée, je dirais. Oui, oui, le fait de faire du tir, de manipuler l'arme, c'est correct. Cette étape-là, c'est fait, c'est assimilé puis ça va bien (E3-43).

Pour gérer le stress, je dirais que c'est par la répétition, puis l'assurance que tu as, puis la confiance dans ce que tu fais, que le stress... que le stress se tasse, ou se dissipe tranquillement, quand tu sais que... tu connais tes choses que tu as à faire, tes mouvements par cœur. Ça devient un automatisme. Bien rendu là, même si tu vis du stress... bien tu sais que tu vas réussir à appliquer la technique quand même (E1-255). CA

• **Sixième thermomètre (identifié CA) sur la première ligne de la figure**

Après plusieurs séances de tir de précision, il a intégré le geste moteur. Il est en mesure d'expliquer ce qui se passe et de conceptualiser ses opérations mentales applicables au tir de précision. Son niveau d'abstraction réfléchissant est plus stable.

Il est prêt pour l'apprentissage du tir de réaction. Il raffinerait sa technique du tir de précision tout au long de son programme.

PRÉALABLES AUX SÉANCES DE TIR DE RÉACTION

J'ai tout d'abord appris les principes de défense dans le cas où j'aurais à sortir mon arme pour défendre ma vie ou celle des autres. Ce sont les suivants : barricades, signes de danger, verbalisation, règle du 1+1, rapport temps et distance, mentalité de gagnant ainsi que progression descendante. Si j'ai à sortir mon arme, avant de faire feu, je devrais toujours me poser les questions suivantes soit le CIOA et le CIG (D1-227). Connaissance de l'arme (D1-229). Imminence du danger – capacité, intention et geste posé (D1-230). Opportunité (D1-231). Autres alternatives (D1-232). CA

PREMIÈRE SÉANCE DE TIR DE RÉACTION

• Premier thermomètre (identifié EC) sur la deuxième ligne de la figure

Aster commence son apprentissage du tir de réaction. Il est formé à la prise de décision au FATS et à intervenir dans des scénarios à risque élevé où il est susceptible d'utiliser son arme. Dans l'action, Aster a éprouvé des étourdissements en voyant des images à caractère sanglant. Sa réaction première a été de figer sur place. Cette difficulté lui a même fait perdre connaissance. Il a attribué cet incident à la chaleur intense et à la fatigue de la semaine. Il dit avoir réalisé qu'il n'est pas à l'abri de rien. Il nous explique en quoi consiste le FATS et ce qu'il considère y apprendre, avant de décrire comment il a vécu ses expériences au FATS.

Au FATS, ce que l'on apprend à chaque fois, c'est que les conséquences sont graves si on fait des erreurs de jugement. Il y a des notions qui se rattachent à chaque cours (E3-28) Tu as une cible à l'avant puis celui qui est à gauche prend à gauche, celui qui est à droite prend à droite, puis là, dans le FATS,

les armes sont équipées d'un système d'infrarouge qui fait que... à l'écran, tu vois un et deux, qui vise où (E3-60). Donc, on sait premièrement si un, on a touché la cible. Il y a trois couleurs : point vert, point jaune, point rouge. Point vert c'est... tu as touché, mais ce n'est pas vital; point jaune... euh... tu l'as amoché; puis point rouge, il est mort probablement (E3-62). EC

Mais là, ça va moins bien. L'adrénaline te monte, puis là, tu es sur les nerfs, tu veux bien performer, puis en même temps, bien c'est ta vie, donc tu veux voir ce que tu vas avoir l'air si ça arrive vraiment, puis... ça vient te chercher, euh... quand c'est nous qui sommes sur le terrain versus les gens qui sont à l'arrière, les observateurs. C'est sûr que l'apprentissage est tout aussi enrichissant, parce que tu es en arrière, tu vois les erreurs que les personnes font, tu apprends envers eux, puis en même temps, quand c'est toi qui est sur le terrain, bien tu apprends encore plus, parce que là tu... tu apprends à vivre avec comment tu... tu ressens le... le danger (E3-14). EC-CA

Le fait d'être dans une situation, dans un contexte vraiment réel, tu te déplaces, puis là tout est vrai autour, tu as/ tu as tes meubles, c'est-à-dire ton/tes infrastructures, tes bâtiments. Il faut que tu te déplaces, sécuritaire, tu as un deuxième « partner », tu as aussi des... pas des victimes, mais des cibles à l'arrière qui ne sont peut-être pas... ce sont des citoyens, il ne faut pas que tu les tires (E3-44). Il faut que tu sois alerte à ça, alerte à... aux ricochets si tu tires dans un mur puis ça rebondit puis ça en « pogne » un l'autre bord. Il y avait un scénario, c'était une prise d'otage dans une banque. Quelqu'un passe puis il « pogne » une caissière, puis il a... il a l'arme sur sa tempe. Là, qu'est-ce que tu fais? C'est sûr que là, la victime, la caissière, elle est prise, tu ne peux pas... prendre la chance de dire : Mon tir est parfait, je vais lui envoyer une balle dans la tête. Sauf que quand la personne, dans un des scénarios, elle donne un coup puis là, elle tombait, là tu avais l'individu qui était face à nous autres qui s'enlignait pour nous braquer, donc capacité, intention, geste étaient là, mais l'opportunité (E3-46). C'est-à-dire le danger potentiel de toucher une cible, était... était risqué, parce que en arrière il y avait des cubiculaires. Puis là, est-ce que tu fais feu? Est-ce qu'il y a du monde que tu vas tirer en arrière en tirant lui? Est-ce que ton tir est assez groupé pour... bien viser? Puis... d'un autre côté, bien là si l'individu fait feu sur toi, est-ce que tu vas te laisser tirer dessus? Encore là, l'autre élément qui est... côté aspect police sécurité, c'est d'avoir une barricade, d'être capable de se cacher quelque part, pas en arrière d'un mur de « Gyproc » mais d'avoir quelque chose d'imperméable pour que la balle arrête. Mais là, dans des cas où est-ce qu'il n'y en a pas, bien... il n'y en a pas, il faut faire avec (E3-48). CA

Ce qui est difficile pour la majorité, dont moi aussi, c'est la communication. Quand c'est dans le jus, là, ça explose. Paf! Là ça se met à tirer. Tu entends un coup de feu, là... tout le monde/ autant moi, j'ai le sentiment de protection, de survie embarque, puis là tu te tasses, tu t'enlignes, puis là tu es très concentré à faire ton... ton tir précis dès que le... le suspect sort. Mais là, encore là, le fait d'être concentré, ça fait une vision tunnel, donc les oreilles... tes oreilles se bouchent un peu, puis c'est difficile déjà d'entendre s'il y a quelqu'un d'autre qui te parle, si ton « partner » te parle... donc encore plus de lui verbaliser (E3-60). CA

Là, l'instructeur il dit : Allez l'aider, ne le laissez pas se vider de son sang. Ça fait que tu sais, tu es vraiment/ tu es dans un contexte expérimental, mais en même temps, tu ne veux pas te faire tirer, ou tu ne veux pas te faire « pogner », ça fait que tout le monde est resté en arrière, puis bon, nous n'avons pas l'expérience non plus. Ça fait que... dans le doute, bien... tu t'abstiens (E3-68). Ça fait que tu restes là... allez l'aider... bien ok, sauf que c'est sûr que les autres fois après, les fois {suivantes} (E3-70). Subséquentes, tu sais que oui, effectivement, c'est juste que je n'ai pas réagi parce que je n'avais jamais été dans le contexte (E3-72). CA

Ça va tellement vite qu'Aster est dépassé. Il ne sait plus où donner de la tête. Il fait ce qu'il peut pour gérer la situation. Il se pose plein de questions qu'il communique. Dans l'action, il se situe à un niveau d'abstraction matérielle, empirique, qui devient réfléchissant après l'action lorsqu'il avance, par exemple, qu'il apprend davantage en vivant les situations qu'en les observant, même s'il considère que les observations lui sont aussi profitables.

Ce sont tous des facteurs qui font que tu fais marcher ton hamster. Là, tu n'arrêtes pas de penser puis de vouloir prendre une décision et il faut que tu la prennes vite, parce que ça tire (E3-48). CA

• Deuxième thermomètre (identifié OR) sur la deuxième ligne de la figure

Après l'action, Aster est en mesure de conceptualiser ce qui se passe et le peu de temps qu'il a pour prendre la décision de tirer ou pas. Il est surpris de la tournure des événements lors de la rétroaction et il poursuit sa réflexion.

Exactement, puis lui, par la suite, c'est que bon, dès que le scénario est terminé, il « débriefe » chacun des policiers, l'un après l'autre, combien de coups tu as tiré/. Ah, c'est ça! Je voulais revenir tantôt, par rapport au... je disais que la communication c'est important. Quand es dans un stress bien élevé, les oreilles se bouchent puis on a une vision tunnel, ce qui est un processus (E3-102). Puis par rapport à ça, ce qui prouve ça, encore qui est étonnant, c'est que quand on fait feu, après, dans le « débriefing » là, l'instructeur nous demande : Tu as tiré combien de balles, si tu as tiré? J'en ai tiré deux=Tu es certain? Oui, j'en ai tiré deux. Là, il s'en va à l'ordinateur. Non, tu en as tiré cinq... tu en as tiré quatre... bien voyons, c'est impossible à comprendre! Tu es conscient de ta perception, mais là, à cause des contractions sympathiques, puis de tout le contexte, euh... stressant, c'est explicable (E3-106). Scientifiquement, ce qui s'est passé (E3-108). Mais là, quand tu penses à ça, tu te dis : Crime, si je n'ai même pas entendu les trois autres coups de feu, comment veux-tu que j'aie entendu mon « partner » (E3-110). C'est impressionnant... (E3-112). CA

L'individu, il est dans la bonne voie parce qu'il est à l'école et qu'il est encadré. Sauf qu'à l'extérieur de lui, quand le niveau de stress augmente, tu reviens aux valeurs vitales, puis il y a ton sentiment de survie qui embarque. Comme on dit au FATS : « Fuck », qu'est-ce que tu as appris à l'école? Tu ne viendras pas me dire que tu vas commencer à jaser avec le gars; s'il te saute dessus ou s'il sort son arme, tu vas lui en sacrer une... Toute la théorie que tu as apprise, c'est de la « bull shit ». Ils te le disent carré dans la face puis tu vois les étudiants dire non, non, non, et bien, ne dis pas non, c'est oui, là. Tu sais, lors des expérimentations, la réaction humaine elle est là. C'est sûr que chacun a un background différent qui vient de notre jeunesse (E3-376). OR

• **Troisième thermomètre (identifié CA) sur la deuxième ligne de la figure**

Aster parle de son « apprendre ». Il se détache du contenu, et cette distance momentanée lui est profitable parce qu'il commence à y voir plus clair et il le verbalise. Sa conscience est positionnelle d'elle-même, c'est-à-dire que le moi conscient d'apprendre fait surface. Son niveau d'abstraction est réfléchissant. En tentant de l'explicitier à la chercheuse, il se l'explique à lui-même et en prend conscience.

Il y a plein de mots qui me viennent en tête qui sont importants à comprendre, à mettre en lien (E3-246). À tout mettre ensemble pour que ça arrive aux résultats, mais le résultat est effectivement difficile du fait d'avoir tout mis ensemble les connaissances que tu as, le « background », le « débriefing », le « feedback » que tu as de l'instructeur. Puis, plus ta confiance de dire : Bien crime, ça va bien, ça va bien, j'apprends. (E3-248. OR)

DEUXIÈME SÉANCE DE TIR DE RÉACTION LORS D'INTERVENTIONS À RISQUE ÉLEVÉ

• Quatrième thermomètre (identifié EA) sur la deuxième ligne de la figure

Aster vit au moins quatre simulations où il intervient, mais d'une fois à l'autre, il est toujours confronté à quelque chose de nouveau. Bien qu'il dégage des généralités lors des rétroactions et qu'il ait une connaissance précise de l'objet d'étude, il est déstabilisé lorsqu'il a l'occasion de réinvestir et gère difficilement ses modes de fonctionnement cognitif. Il réussit parfois, mais il n'est pas stable dans ses apprentissages.

Le stress de s'en aller dans l'inconnu est toujours inquiétant pour nous, mais encore une fois, il s'agit de nos premières interventions et chacune elle est différente. Cela fait en sorte qu'il est difficile de dire s'il y a eu progression de manière spécifique. On peut cependant prendre de plus en plus de confiance, mais, toujours, une variable reste (zone grise) (D1-73). CA

Dans la première simulation, Aster et ses collègues sont confrontés à un homme barricadé armé.

Quant à l'appel haut risque pour un individu armé barricadé avec une victime touchée par balles, le rythme était très différent (plus lent). À ce niveau, même si nous nous étions rencontrés avant afin de déterminer nos rôles, nous étions presque tous leaders à notre tour car chacun voulait ajouter des informations ou des détails qu'il trouvait importants, et c'est ce qui a causé la confusion et une perte de discipline. Cet appel était le premier de ce genre et j'ai beaucoup appris. Notre intention était bonne mais nous nous sommes perdus en chemin (D2-40). CA

- **Cinquième thermomètre (identifié OR) sur la deuxième ligne de la figure**

Aster réalise qu'il s'améliore. C'est encourageant!

Il poursuit sa réflexion...

Donc, c'est toute une question de jugement, de perception puis de communication, d'écoute, d'analyse, de « feeling » (D1-430). Ah c'est sûr, je le vois tout dans ma tête (D1-432). C'est ça, tu ressens ce qu'il y a, tu arrives sur les lieux, bon, tu as tout l'environnement immédiat, tu as tes notions, euh... théoriques que tu sais par rapport à ton périmètre, communiquer à ton superviseur qu'est-ce qu'il se passe, parce que, toi, tu es ses yeux, c'est lui qui prend les grosses décisions. Faire ton, euh, garder tes barricades si l'individu est armé, si il a une arme, combien de personnes qu'il y a là, quelle langue qu'ils parlent, est-ce qu'on a des noms, est-ce que l'on peut les enquêter pour savoir à qui on a à faire (D1-434). Tout ça c'est tout... ça fait tout partie du métier en tant que tel que l'on apprend à appliquer, puis le but final c'est... de réussir à parler aux individus puis à les faire sortir pour remettre la situation au normal (D1-436). C'est de ramener ça dans une vie paisible (D1-438). CA C'est ton jugement personnel à toi, puis... Encore là, ton jugement il va falloir que tu justifies tes actions (D1-440). CA

- **Sixième thermomètre (identifié CA) sur la deuxième ligne de la figure**

Aster progresse dans ses apprentissages. Au fil des simulations, il se fait davantage confiance. Il théorise, se régule et transfère parfois à d'autres situations. Il réussit à communiquer ses processus mentaux en se détachant difficilement du contenu. Il est conscient qu'il y a un écart entre ce qu'il devrait faire, selon un référentiel objectif, et ce qu'il fait.

Oui, exactement, je le sens, puis je sais que, comment est-ce que j'ai agi. C'était bien, parce que dans le « débriefing » il y a eu comme l'accord ou le... ça été {{authentifié?}} (E3-280). Ça t'a été confirmé}(E3-281). C'est ça. Par l'instructeur, oui, c'était ça que tu avais à faire, c'est bon parce que la dernière fois, tu n'avais pas fait ça, puis là, c'est correct parce que tel ou tel point, c'était sécuritaire, tu avais une barricade, tu avais ta distance sécuritaire, tu lui as parlé, tu l'as verbalisé (E3-282). Tu as utilisé tous les

moyens possibles, tu as fait sortir les victimes, tu as isolé les témoins, tu as avisé ton superviseur. (E3-284). CA Mais toi, dans ta tête de police, avec ce que tu sais que tu as analysé, bien, tu as fait la bonne affaire (E3-154). CA

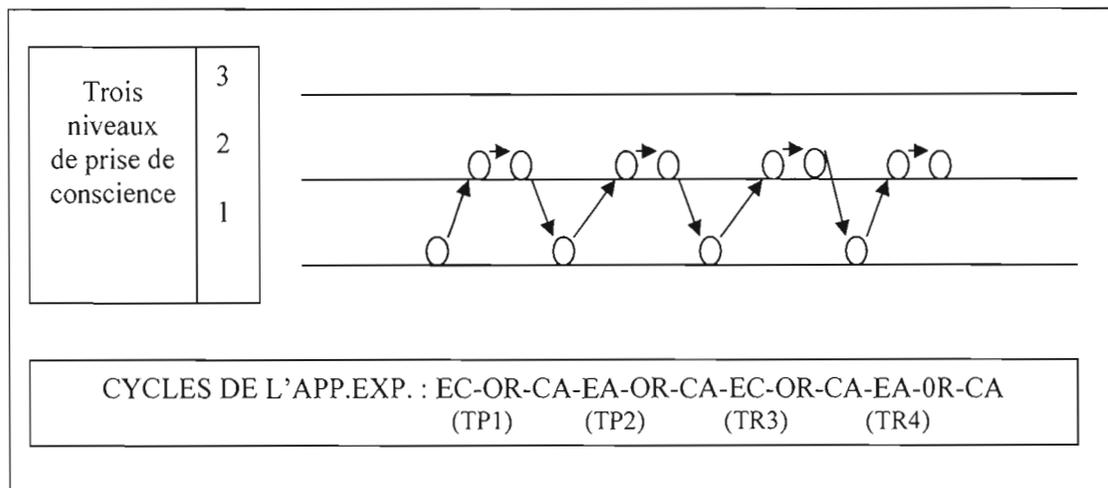
L'idéal versus le... ce que tu fais (E3-276). Il y a toujours une marge. Le but, c'est d'être tout le temps le plus près possible de l'idéal...à un moment donné, il arrive une « bad-luck » puis bon, bien, tu te rends compte que tu étais trop bas dans ton niveau de sécurité. (E3-278). CA

Il y a lieu de signaler au lecteur qu'Aster est un cas atypique, dans le sens qu'il est rarissime que des étudiants ne réussissent pas en quinze semaines. Aster est cohérent dans son discours, c'est-à-dire avec sa conception de l'apprentissage. Malgré les embûches, il a réussi sa formation après trois reprises de l'épreuve de synthèse certificative. Sa volonté et sa persévérance lui ont servi.

Aster a choisi de raconter des apprentissages reliés au niveau technique pour lequel il avait développé des habiletés qu'il était en mesure de transposer dans son nouveau programme de formation à l'ENPQ. Tout au long de son cheminement, il a éprouvé des difficultés dans ses interventions en activités policières et dans son adaptation au groupe, mais il est demeuré convaincu que le temps arrangerait les choses. Si la chercheuse s'était fiée uniquement à ses dires et à ses écrits, son portrait métacognitif ne reflèterait pas la réalité. Aster surestime ses capacités. Dans ce cas précis, les comportements observés par la chercheuse et le suivi assuré durant les quinze semaines ont permis de présenter un portrait métacognitif différent de celui qu'il nous dépeint dans les extraits du corpus codé. Aster n'a pas beaucoup développé d'habiletés de gestion dans l'action parce qu'il intervenait la plupart du temps en soutien à un collègue au lieu de jouer le rôle du leader. C'est le choix qu'il a fait et il en a payé les conséquences. Il évolue vers une conscience de plus en plus stable. Aster est davantage centré sur l'acquisition de connaissances liées au contenu du cours. Son apprentissage se rapporte à l'objet d'étude, plutôt que sur la construction d'outils cognitifs.

Il est arrivé, lorsque Aster vit des expériences métacognitives, que son objet d'apprentissage se révèle être sa propre action sur les objets à saisir, à traiter et à réguler. Cela a impliqué un processus de décentration du contenu au profit de son « apprendre », ce qui l'aidera à s'adapter davantage à son environnement.

Il faut retenir qu'Aster a opéré le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite. Il a évolué au niveau métacognitif. En fin de parcours, il se situe à un niveau d'abstraction plus élevé qu'en début de programme. La figure 4.4 démontre que son processus dynamique de la métacognition prend la forme de dents de scie, c'est-à-dire qu'il fluctue, qu'il oscille encore entre le niveau d'abstraction empirique et le niveau d'abstraction réfléchissant. Il conceptualise et se régule au niveau mental, mais dans l'action, la régulation et le transfert succèdent difficilement au contrôle qu'il exerce avec une attention particulière. On assiste, dans le cas d'Aster, à une variation des niveaux d'abstraction. Aster devra réussir à mobiliser ses connaissances dans l'action et à gérer plus efficacement son processus cognitif et son niveau de stress. Son « apprendre à apprendre » est, quant à lui, demeuré implicite, mais conscientisable. Comme il a réussi sa formation, son processus a nécessairement évolué. Aujourd'hui, l'illustration serait probablement différente.



Légende : TP1 = tir de précision, séance 1; TP2 = tir de précision, séance 2; TR3 = tir de réaction, séance 3 et TR4 = tir de réaction, séance 4

Figure 4.4 Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Aster selon les trois niveaux de prise de conscience

4.1.3 Portrait métacognitif de Narcisse

Narcisse est un homme calme, discipliné et structuré. Il se voit comme une personne toujours à son affaire. Direct, il va droit au but en prenant soin de couvrir l'essentiel. Il démontre de l'assurance, ce qui a pu être observé à maintes reprises par la chercheuse. Il rapporte qu'il a toujours été bon à l'école et qu'il a obtenu d'excellents résultats comparativement à la moyenne. Il affirme avoir une intelligence vive, instinctive et une bonne capacité de mémorisation. Narcisse a une soif de connaissances peu commune. Il pense que le pôle le plus important de l'apprentissage est la volonté d'apprendre.

Il explique que son intérêt pour les ressources humaines l'a amené à faire un certificat universitaire dans le domaine. Il est humain et très empathique. Il prend le temps d'écouter activement les gens. Il est courtois, respectueux et impartial. Sa résolution

de problèmes est toujours axée sur la relation d'aide, ce qui est confirmé par les observations de la chercheuse et par les écrits de Narcisse. Ça se voit de l'extérieur. Il aime l'histoire et la culture des peuples. Connaître les enjeux des guerres mondiales et comprendre où, quand, comment et pourquoi cela s'est passé est important à ses yeux. C'est cet apprentissage qu'il a choisi de me livrer lors du premier entretien.

Narcisse s'entraîne pour maintenir une bonne forme physique. Il détient une ceinture noire en judo. Il se définit comme une personne un peu naïve. Il dit devoir intégrer dans la police un juste milieu entre les aspects prévention et répression. *Je dois trouver un point d'équilibre entre mon côté guimauve et le côté bâton.*

La présence des composantes fondamentales de la métacognition dans la démarche d'apprentissage expérientielle de Narcisse est présentée dans les tableaux 4.9 à 4.12, qui témoignent de ses métaconnaissances, de la gestion de son processus cognitif, des prises de conscience effectuées et des expériences métacognitives vécues ainsi que de l'aspect affectif qui le caractérise dans son apprentissage. En définitive, ses processus métacognitifs sont illustrés à l'aide du modèle intégrateur et d'un exemple marquant.

Le Tableau 4.9 présente des illustrations de la présence de la métacognition relativement à la composante « métaconnaissances » dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel. Comme en témoignent les extraits, les métaconnaissances de Narcisse portent sur lui-même, sur les autres, sur la tâche et sur les stratégies qu'il utilise pour apprendre.

Tableau 4.9

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « métacognition » de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Caractéristiques personnelles

Je ne suis pas nerveux. J'assimile également assez bien ce qui fut enseigné jusqu'à maintenant (E1-35). CA

Des gens qui avaient de l'intérêt pour, tu sais, je veux dire, pour la guerre ou... (E1-236). C'est vraiment un intérêt comme=qui est personnel (E1-242). Oui? Personnel, mais il y a peut-être parmi mes amis aussi qui avaient déjà fait des recherches sur Hitler {!:OK} ou sur Mussolini (E1-243). Mais [on n'a pas eu?] le temps d'en parler, [???] d'en parler (E1-245). C'est strictement... personnel (E1-247). CA

Bien non, c'est déjà arrivé justement si je pense à des exposés que je savais des... certaines choses et comme on était pas assez bien préparé (?) les questions que je me fais poser... il m'en manquait un bout. Ça fait que peut-être justement à cause de ça... que j'ai développé le goût de la recherche [et je me suis dis?] le prochain coup, je ne me ferai pas prendre (E1-171). C'est sur que je ne peux pas savoir de A à Z sur un sujet, sauf que de ma partie du sujet que je parle entre A et Z, ce que je parle, pour moi, j'aime mieux savoir de ce que je parle au complet (E1-183). Pas lancer quelque chose comme ça (E1-185). CA

Bien, j'ai fait comme un [?] de travail; je cherche un petit peu; je cherche de l'information. En premier, on s'informe voir s'il y a [?] ou pas, on va chercher=il y a l'internet aussi (E1-99). Oui, selon, toujours selon certaines sources, comme les choses sur internet, il y a plusieurs sites ils vont faire des/ justement il y en a qui vont / un côté plus nazi; eux autres, ils vont avoir la perception que [ce qui est nazi???] [il y a des gens sud-américains?] vont avoir la perception que toujours justement essayer de rester neutre là-dedans et de vérifier si un dit telle chose sur tel point si l'autre version dit la même chose sur tel point et de balancer là-dedans dans le fond (E1-107). C'est... de balan/balancer pour voir dans le fond ce qui est arrivé pour vrai (E1-109). Je pense que je l'ai [su] par/ on se l'est souvent, bien, souvent fait dire, je pense que c'est des/ à force de peut-être justement à force de se le faire dire...de chercher/ de chercher par soi-même pour les informations, à un moment donné, c'est venu; c'est un engrenage qui se fait tout seul {!:OK} et ce que je cherche, bien moi, c'est tout le temps quelque chose que je ne suis pas sûr de où ça vient (E1-117). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Connaissances antérieures

[?Attends un minute?] Oui souvent ?? Pas nécessairement ?? Mais peu importe, je...je ne sais pas. Je pense qu'il y a quelqu'un qui m'avait déjà parlé de ça ??? Par exemple, pour le « par cœur », si on a des problèmes à apprendre ? On prend le chapitre la première chose et là, il faut faire un mot avec ça (E1-205). Ça fait que quand j'ai le mot dans ma tête, bien j'ai tout ce qui va avec (E1-207). Et ça [se retient?] (E1-209). OK C'est une manière {que tu te donnes} (E1-210). C'est une manière ??? il faut que j'aie

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

l'image dans ma tête (E1-211). Le [OK c'est beau?] / et c'est pareil quand tu regardes un (E1-212). C'est la même affaire comme un...{!:un vidéo} ??? une image, je vais être capable d'associer (E1-213). CA

Parce que je trouve que le visionnement, en tout cas pour moi, je trouve que c'est, je suis quelqu'un de plus visuel, peut-être que c'est pour ça; mais ce que je vais voir, ce qui va me marquer, ça va me rester plus facilement que ce que je lis ou j'entends parler par exemple {!:OK}. Ce que je vois, ça va être=ce qui me marque, ça va être plus facile à apprendre (E1-89). C'est comme je disais, j'aime mieux voir un film de peut-être 4 heures qui va expliquer en général tout, et ça va être moins poussé que dans un livre, mais je vais retenir pas mal plus {!:OK} que si on m'avait fait lire 200 pages (E1-91). C'est pour ça, par le visionnement et le bouche à oreille et justement le fait de vouloir en apprendre un peu plus (E1-93). CA

Comme je vous dis surtout le visuel va aider si je suis [capable?] de trouver quelque chose justement d'écrit et visuel pour la même chose {!:OK}, je vais aller voir pour essayer de [??] et je sors les deux (E1-189). Je ne me donne pas vraiment de moyens, je pense que c'est ce qui me frappe le plus dans le fond, ce qui me...[je ne pense pas?] je ne sais pas les images qui frappent [??] dans le fond vont me marquer, et c'est de là que je vais retenir et que je vais (E1-195). CA

J'a souvent, j'ai jamais été dans le fonds...eh...quelqu'un qui a eu des mauvaises notes là, j'ai été souvent eh...dans la moyenne...pis souvent un p'tit peu au-dessus d'la moyenne. (E1-310). Pis eh!...Comme, comme ma mère me l'disait souvent, y avait... elle me l'disait...j'é', j'étudiais pas beaucoup...justement la manière que j'prends pour étudier, j'apprends beaucoup par cœur...pis eh... j'va...dans l'fonds..., j'va, j'veux dire valider, mais eh...ouais, j'apprends beaucoup par cœur pis ça prend pas temps...pis eh...enfin ça donne des bons résultats...pis...ça...tout l'temps été comme ça en secondaire trois, quatre, cinq (E1-312). CA

Être avec des amis et quand on était là on avait du fun, ou carrément travailler ou carrément pour soit se détendre ou, tu sais où est-ce qu'on peut rire et... {!:OK} s'amuser un peu. On faisait nos travaux, ça soit à l'école ou souvent c'était chez/ dans une maison donc, soit chez moi, soit chez un autre de mes amis. C'est que le contexte aussi de la place où fait on ça toujours dans notre bureau ou à l'école, {!:OK} c'était de partir chez soi ou chez quelqu'un qu'on connaît, c'est plus facile aussi (E1-51). C'était des travaux{!:c'était ??} plus en équipe de deux souvent les travaux (E1-55). CA

Je pense que c'est par eh... expérimentation justement là, j'ai déjà essayé autre chose mettons pour étudier... eh... mettons... j'sais pas n'importe quoi /Peux-tu?/d'autres choses... eh... (E1-288). Comme les maths, par exemple,... eh... notre professeur nous disait souvent l'étude à faire, mais j'ai essayé d'étudier d'la même manière que j'faisais, mettons en histoire, j'lisais pis toute... mais c'est pas pareil là. Y faut qu'tu fasses du concret, y faut clarifier (E1-290). J'me suis essayé d'même la première année, pis ça pas marché justement; j'ai coulé mon cours. Fait qu'en quatrième année, j'ai, j'ai pas fait la même chose, j'ai pas tout appris par cœur, y aurait fallu que j'fasse du concret. (E1-292). En plus d'ça, j'voulais revenir à ma manière habituelle... mais eh... en expérimentant là d'autres choses... ben... c'est là qu'j'ai vu que les résultats étaient meilleurs de cette façon-là... Fait que, c'est tout l'temps... selon les résultats... j'vais m'adapter dans l'fond là.../ Ok! /La manière d'étude. (E1-294). T'apprends par coeur? (E1-295). C'est bon, c'est bon pour certaines choses... pis étudier, j'dirais, c'est bon dans le fond pour autre chose... (E1-296). EC

Rendu au point où on en est, c'est tu le sais ou tu ne le sais pas et oui, tu peux réviser tes choses, là, mais... pas passer un deux heures dans tes livres pour rien (E4-260). CA Et où tu as appris ça que... que, que du bourrage de crâne à la dernière minute, ça ne donne rien? (E4-267). Bien mes expériences, même mes examens au CÉGEP, là, c'est ça/ admettons j'étudiais deux journées d'avance, une journée d'avance, je savais toutes mes choses et... même, je me rendais compte que ce que je révisais. ça faisait juste me mêler. Admettons, je me prenais deux heures avant l'examen, je révisais tout ce que j'avais étudié la veille ou l'autre...{!: Hum...} l'autre journée d'avant et je/ ça me mêlait encore plus, j'étais comme, là, je ne savais plus... il y a certaines choses que je savais au départ, que j'étais sûr, et là, ça

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

venait comme me mêler, et je mélangeais des affaires que... d'un autre/ pas d'une autre matière mais... tu sais, surtout, admettons, au niveau du par cœur, là, ça, c'était plus dur (E4-268). Et... les affaires qu'on sait qui sont « basic », tu viens/ ça vient tout le temps mélangé, là, le cerveau travaille trop (E4-270). Moi, c'est si on le sait, tu le sais, si tu ne le sais pas (E4-272). C'est sûr que ça va aider de le regarder si tu ne le sais pas, là, mais... ça peut aussi bien te mêler aussi (E4-274). Euh, j'essaie de comprendre/ tu me dis, euh, si je prends deux jours avant, je l'étudie comme il faut et bon, c'est rentré et c'est/ je suis correct, mais si je n'ai pas pris le temps de prendre ce deux jours-là, même si j'essayais une heure avant l'examen de tout réviser, ce que j'ai appris dans, je ne sais pas, moi, 45 heures de cours (E4-275). Ça va être/ une heure avant {I: Ou deux heures avant}... Ça va être trop du bourrage de crâne, c'est ça, ça/ tu vas avoir trop de matière à revoir/ apprendre pour le peu de temps que tu as et... ça va vraiment/ tu vas [être?...] en réaction justement par rapport à ça (E4-276). C'est ça que tu me disais? (E4-277). Oui, c'est ça, c'est carrément ça, c'est ça (E4-278). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Précision

TIR : Bonne concentration en tir. Bon contrôle de ma détente et de mes mires. En FATS, bonne concentration, bon contrôle de ma détente, je sais toujours combien de balles je tire (D2-24).

Non, il y a certaines choses que j'étais sûr, souvent c'est/ en situation de stress, ça je n'ai pas trop de misère, je sais le nombre de balles que je tire. Il y en a souvent qui vont tirer, moi j'ai un bon/ je pense que j'ai un bon contrôle quand même de la détente, je me rappelle souvent le nombre de balles que j'ai tirées (E4-576). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Capacités

En découvrant, ma facilité d'apprendre était beaucoup plus visuelle, ma facilité d'apprendre était beaucoup eh... avec le visuel, elle était beaucoup plus facile là (E1-366). CA

J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D2-187). je vis ce que j'ai à apprendre (D2-189). CA

Et là, quand on voit les apprentissages qu'on a faits, les acquis qu'on a, ça sort tout seul, c'est comme des automatismes, un peu (E4-232). C'est sûr qu'on a des erreurs encore, c'est plus minime, par exemple, ce n'est pas des erreurs majeures (E4-234). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Lacunes et limites

Au niveau légal, j'ai certaines lacunes à combler. Il y a des notions que je devrai revoir. Je devrai avoir une meilleure application de mes devoirs et pouvoirs (D1-43). CA

Cependant, c'est ça, oui, ça fait progresser {I:OK}, ça me reste comme marqué et je sais que je me suis planté mais, {I:Oui, oui} j'avais des lacunes à certains endroits et ces lacunes-là, veut, veut pas, je ne veux pas qu'elles se reproduisent (E1-812). CA.

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Difficultés

Apprendre n'est pas difficile en soi, mais c'est d'appliquer ce qu'on a appris qui a été difficile à certaines occasions (D2-197). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE SOI

INDICATEUR : Manière d'apprendre et énonciation de ses processus mentaux

Ma façon habituelle d'apprendre (méthodes, moyens, trucs) se résume à : (D1-4) théorie (livres, écrits, vidéos, exemples concrets des professeurs) (D1-5); expérimentation : dans les sports uniquement (D1-6); moyen : le par cœur (D1-7); trucs : si ce n'est pas du par cœur à apprendre, j'essaie quand même de savoir la matière par cœur (D1-8). CA

Répondre à tous mes questionnements, pratiquer des scénarios et prendre mon temps lors de mes interventions (préparation et réfléchir à ce que je fais, suivre les plans que je me suis faits selon mes hypothèses) (D2-68). CA

Vivre des scénarios avec ce qu'on sait et découvrir les erreurs faites lors des rétroactions. Théorie apprise également ensuite et faire un tout avec ce qu'on a vécu et appris (D2-182). Essais (expérimentation) et erreurs est, selon moi, le meilleur moyen, mais le truc est de se rappeler de ses erreurs et de mettre en pratique le plus souvent possible ce qu'on a appris (D2-184). CA

Je trouvais ça marquant justement de voir ce nombre de personnes là mais... [c'est à savoir?] combien de Canadiens qui ont [?], pourquoi qu'ils sont allés {I:OK}, et dans quelles circonstances {I:OK} pourquoi ils étaient obligés (E1-217). Bien, je vais essayer d'aller rechercher d'autres sources soit sur internet, les mêmes affaires... l'information [vient?] surtout soit des livres, visionnements, et internet (E1-223). [??] Il y a des livres plus spécialisés sur ça aussi comme [des revues?] (E1-225). Je pense comme pour les policiers c'est The Gazette, qu'ils appellent, c'est de l'information policière {I:Hum..} des revues [??] comme ça (E1-227). Souvent c'est sûr ça va être plus facile de [valider?] parce que ?? c'est spécialisé pour ça (E1-231). Donc [je peux?] valider dans le fond [pour?] ça (E1-233). {C : Pour apprendre dans le fond? } (E1-248). Parce que c'est le seul moyen que je connais d'apprendre, je vois pas=[??] par quelqu'un, de prendre beaucoup de temps et [??] qu'on est allé à l'école pour ça. Il y avait peut-être des cours {Hum...} [??] ... comme c'était juste à titre personnel; je n'ai pas poussé [?] plus (E1-250). Comme si on a étudié la/{I:je...OK} la guerre du Golfe, je ne savais pas c'était quoi les enjeux avant ça, [??] ça m'aide à comprendre... (E1-262). Quand on parle d'la guerre du Golfe, pis qu'on connaît rien, c'est sûr... que... qu'choses qu'on connaît pas, on est, on est tout l'temps poussé à aller voir c'est quoi (E1-264). EC

C'est... comment ils appellent ça donc... la manière d'apprentissage, ils disent... bien comme par essais et erreurs, mais il y a un terme (E1-392). Par expérience (E1-393). Oui, par expérimentation {I:ou comme [?] expérimentiel, oui, c'est ça} qu'ils appellent, par expérimentation {vous avez expérimenté}, ça fait que là, on a expérimenté et ensuite de ça on a vu les notions et tout {I:OK} et c'est pour ça que... dans le fond, ça, ça m'a marqué parce qu'on ne l'avait jamais vu {I:OK} et j'ai vu que je pensais que c'était simple mais il y a plein de notions que je ne connaissais pas (E1-394). EC

Oui, ça été vraiment l'expérimentation (E1-418). Comment ça s'est passé pour toi? (E1-419). Bien moi, j'ai essayé de reproduire ce que j'avais déjà vu sur la rue à peu près. Je savais que notre véhicule de

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

patrouille devait être un peu plus sur la chaussée que celui du véhicule intercepté pour justement nous garder un corridor de sécurité (E1-420). Et ça... ça, tu as appris ça où, comment tu savais que (E1-421)? En observant (E1-422). En observant le véhicule de patrouille que je vois. Admettons quand moi, je m'en vais à quelque part, je vois quelqu'un qui s'est fait intercepté, je regarde un peu comment... comment ça se passait (E1-424). Ça fait que ça tu avais fait ça avant de... d'avoir ta formation (E1-425)? Non, je ne l'avais pas fait mais je veux dire j'avais analysé un petit peu {I : T'avais observé ça} la chose, c'est ça je l'avais observée (E1-426). Et dans le temps du cégep ou avant (E1-427). Ou avant, même avant au secondaire j'avais déjà observé ça et quand est venu le temps de l'appliquer bien je savais un petit peu que c'était... ça ressemblait du moins à ça et... ce qu'il fallait que je fasse (E1-428). OK... Et qu'est-ce qui te dit que l'...[rire]...qu'est-ce qui te dit que ceux que tu avais observés {C : le faisaient comme il le faut?} le faisaient de la bonne manière (E1-433)? Bien c'est que la plupart des véhicules de patrouille que je voyais intercepter, c'était tout le temps la même position {I:OK} ou la même... je veux dire (E1-434). Tu en as vu plus qu'une (E1-435). Oui, on en a vu...{I:OK} même on en a vu dans des vidéos à l'école mais je veux dire en vrai je me basais surtout en vrai ce que je voyais (E1-436). Je m'étais fait une image dans le fond (E1-438). Oui, une représentation de {C : de ce qui était [important?]} de comment ça se faisait (E1-439). Oui (E1-440). Mais...c'est la seule [chose?] d'observation que j'avais pu voir, c'est la... la position. Et souvent, je voyais aussi les policiers qui débarquent; ils ont souvent l'arme en retrait avec la main pour garder comme une sécurité et ils se mettaient face au cadrage de porte en se penchant un peu pour ne pas être trop à la vue du... du conducteur dans le [fond?] (E1-446). Ça fait que ça, c'est des éléments que t'avais déjà (E1-447). Que j'avais observés de (E1-448). OK, et que tu as mis en/ comme en application (E1-449). Oui {I : en le faisant} Quand c'est venu pour le faire, là, sans avoir vu les notions (E1-450). Ça fait que, oui, j'ai été confronté un peu à ça mais j'ai aussi découvert... dans le fond le fait de le faire (E1-456). Il y a plein d'autres contraintes qui arrivent que oup! il faut que je modifie quelque chose mais si tu n'es pas certain, t'es pas sûr, là, tu ne sais plus trop où tu t'en vas, c'est pour ça que... (E1-458). L'expérimentation, elle est vraie dans le fond (E1-460). EC

Il faut que je le refasse, il faut que je le refasse, il faut de la pratique, de la pratique pour que (E1-692). En quoi/ ça en quoi ça t'aide, c'est ça, {C : Pour que ça devienne} en quoi ça t'aide de le pratiquer, de le repratiquer (E1-693)? Pour que ça devienne un automatisme, que ça soit quelque chose que je n'oublie pas. Dans le fond c'est [??] pour que je puisse me concentrer peut-être sur d'autres choses et ma propre sécurité, la méthode de faire par rapport à ça (E1-694). OK... jusqu'à temps que tu l'aies... (E1-695) assimilé, si on veut; pour dire que je n'ai plus besoin d'y penser, ça se fait automatiquement (E1-696). Pour ça, c'est de la pratique, de la pratique, le refaire (E1-698). OK. Et ça, ça t'aide (E1-699). Oui {I : OK, dans} C'est sûr, ça aide; c'est comme dans n'importe quoi (E1-700). CA Si j'intercepte un véhicule, je vais savoir que/ tout ce que j'ai à faire, je n'y penserai pas nécessairement, ah, il ne faut pas que j'oublie ça, il ne faut pas que j'oublie de [?](E1-718). Ça devient inconscient (E1-719). C'est ça, ça devient inconscient {I : [?]} (E1-720). C'est ça, c'est un mécanisme (E1-721). Une méthode de travail qui est simulée et un mécanisme dans le fond (E1-722). CA

Acquérir plus d'efficacité ou plus de vitesse (E1-729). Oui, plus de vitesse, plus efficace, oui (E1-730). Tu vas être plus/ oui, c'est ça, ça va aller plus vite, admettons... (E1-731). Oui, de la vitesse, de l'efficacité et savoir plus où je m'en vais plus rapidement, là, prendre de la vitesse (E1-732). C'est ça, d'être aux aguets pour d'autres choses, ça fait que quand tu n'es pas, tu sais {C : c'est ça [?]} [?] sur ton contenu ça fait que tu as... (E1-733). Au lieu d'être dans le [blanc?] et d'être concentré juste sur une affaire, bien là je vais pouvoir être plus alerte et en même temps, au lieu d'avoir le nez dans mes affaires, bien là, le véhicule je l'ai en visuel et... (E1-734). De pratiquer et de le refaire toujours? (E1-742). CA

On a [?] la notion... Oui, si je compare avec plein d'autre choses que j'ai apprises ici, je trouve que c'est une bonne manière parce que ça nous marque, ça fait que veut, veut pas, on le retient (E1-744). OK... OK. En quoi, c'est ça, ça t'aide dans ton apprentissage, le fait que ça te marque? (E1-745). Euh... bien, c'est que je ne l'oublie pas, c'est comme, c'est quelque chose de frappant, c'est comme si... A quoi je

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

pourrais comparer ça? Quelque chose de marquant... Admettons qui arrive dans la vie que tu vas t'en rappeler plus qu'une banalité ou (E1-746). Pourquoi ça m'a marqué... {I : Pourquoi ça t'a marqué?} Parce que j'ai vu que {I : En quoi} j'ai vu justement que je retenais/ quand j'étais marqué comme ça par une situation et que je savais qu'il y avait des choses que je n'avais pas faites comme il faut, bien, je vais chercher à les corriger (E1-752). CA. Ça fait que, tu sais, il y a peut-être le niveau de stress est là et il faut que... je peux faire des lacunes mais il faut que je les retienne et {I : Hum...} en faisant l'expérimentation veut, veut pas, j'ai une image dans ma tête de comment j'ai agi (E1-818). CA

Moi, je me rends compte, en tout cas, que de cette façon-là, j'apprends beaucoup plus de choses et je suis capable de les assimiler plus vite que si je les avais vues avant, et qu'ils me demandaient de faire le [?] après (E1-848). Oui, j'apprends plus parce que je sais ce que j'ai fait et je sais ce que/ là, en faisant/ en voyant les notions et en ayant la rétroaction, je sais ce que je n'ai pas fait et... ça me marque veut, veut pas (E1-854). Bien, si je me fie juste à / il y a des choses qu'on a vues en technique, et ça ne fait même pas un an qu'on est sorti; c'est juste, je ne peux pas dire dans un an peut-être il va/ il y a des choses que je ne me rappellerai pas ici, ça me surprendrais, on va être dans/ on va être là-dedans à tous les jours pratiquement (E1-856). Mais... il y a des choses du cégep qu'on... on a appris, mais on n'a pas pu pratiquer plus qu'il faut, et cette année, ils nous ont juste donné ça comme théorie, tu l'apprends (E1-858). C'est ça... bien, par cœur, ou même, on l'a fait mais on ne l'a pas pratiqué souvent et on ne l'a pas... quasiment [un peu comme ici?] (E1-860). Ça... je l'ai moins retenu et ça m'a moins marqué en même temps (E1-862). CA

Peux-tu me rappeler les principaux points de ta manière d'apprendre du début à jusqu'à ce que tu sentes que tu l'aies appris (E1-911)? Je/ un petit peu pl/ bien, au début, ils nous ont donné le/ bien, pas d/ ils nous ont dit d'intercepter des véhicules {I : OK} sans avoir les notions... ni de théorie {I:OK}. On avait/ on intercepte comme on pense {I : OK} qu'on doit le faire (E1-912). Ça fait que là {I : Ça fait que} moi, je m'étais fié à l'image que j'avais pris auparavant (E1-914), d'un policier qui intercepte un véhicule, même si je me fie aux émissions COPS à la TV, juste comme ça, tu le vois souvent, l'image à peu près (E1-916). Ça fait que, je m'étais fié à ça; en le faisant, là, ... justement j'essaie de transposer l'image; ensuite de ça, par rapport à ça, on a une rétroaction un peu entre les partenaires {I : OK} dans [l'étude?] {I : ensemble} un petit peu par rapport à ça, pour voir si on était correct. Les deux, on n'est pas trop sûr au début, ça fait que... ça doit être correct... ah non, ça, on n'aurait peut-être pas dû faire ça... (E1-918). On... on n'a pas de notions, ça fait qu'on essaie de voir ce qui est correct et ce qui n'est pas correct et... (E1-920). Ensuite de ça, le fait d'apprendre des notions, bien là, on sait les erreurs qu'on a faites, qu'est-ce que j'ai fait de correct, qu'est-ce que j'ai pas fait de correct, {I : OK} qu'est-ce que j'aurais dû faire et les manques (E1-923). Ensuite de ça, on a la rétroaction avec les chefs d'équipe (E1-925). C'est ça, {I : Ça fait [?? vulnérables?]} c'est dans les cours de conduite qu'on en a eu une par rapport à ça {I : OK} euh... et c'était un de mes coéquipiers/ bien c'est ma partner qui la faisait {I:OK}... on n'a pas vraiment de chef d'équipe par rapport à ça... {I:OK} l'évaluation, mais on en a quand même une d'un autre point de vue que le nôtre (E1-931). Ça, c'est les notions, l'évaluation et le fait de le refaire, avec la pratique (E1-933). Pour justement venir qu'à l'assimiler {I : OK} et les notions aussi je parlais du [18 et du praoui?] des choses comme ça (E1-935). La théorie, la pratique (E1-937). CA

L'expérimentation, c'est une bonne manière, ça m'aide à apprendre {I : Oui}. Si je me fie justement à des [?] je parlais des interceptions mais il y a d'autres choses comme la violence conjugale ou capacités affaiblies ou des choses comme ça, on le fait par expérimentation aussi et j'ai comme plus de facilité à voir et à retenir ce que je n'ai pas fait comme (E1-943). CA

Qu'est-ce qui te dit que la prochaine fois si ça se représente une situation semblable, qu'est-ce qui te dit que tu vas être en mesure d'appliquer ce que (E4-545)? Bien, le scénario. Si c'est semblable, je vais l'avoir déjà vécu, et comme ils nous le disent souvent, il faut se préparer, faire des plans, c'est justement,

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

c'est un apprentissage qu'on a fait, souvent se préparer, avoir un plan B ou un plan C, ne pas s'en tenir juste au plan A qu'on a/ ça fait qu'en sachant ça, c'est des choses que j'ai apprises justement à mesure de faire... (E4-546). CA

Je ne sais pas s'il y a une meilleure manière et je ne sais pas si c'est la meilleure, mais pour moi, en tout cas je trouve que c'est une bonne manière, là, justement de se rendre compte de ses erreurs; comme je dis, en faisant une erreur, c'est plus marquant, ça fait qu'à ce moment-là, l'apprentissage se fait par lui-même. Il n'y pas... c'est sûr qu'il faut peut-être parler de certaines théories, des choses peut-être pour nous aider et apprendre plus à, à l'avoir plus en acquis (E4-622). Mais le fait de faire l'erreur déjà, c'est un bon... c'est un bon, un bon bout de fait (E4-624). OK. Ça fait qu'après avoir fait ce débriefing-là, qu'est-ce qui arrive? (E4-625). C'est aussi bon en tant qu'observateur mais les erreurs qui sont commises vont moins rester parce que ce n'est pas nous qui l'a faite (E4-666). CA

OK. Peux-tu me rappeler les principaux points de ta manière d'apprendre à gérer ton stress (E4-827)? Euh, la préparation, ça serait... ça joue beaucoup aussi selon la perception qu'on a, euh, toujours... dans le fond, c'est de la préparation, c'est émettre des hypothèses, faire des plans, toujours avoir un plan B et un plan C par rapport à... à ce qu'on croit qu'il va arriver, parce que si jamais ça a à... si ce n'est pas ce qui se produit, bien on est préparé pour {1 : ?} comme agir pour d'autres choses, sans se retrouver [il émet un petit son de sifflement]... et fi/ bien, sans se retrouver devant quelque chose qu'on ne connaît pas et figer. Ça fait que là, on a un plan, on est préparé pour d'autres choses quand même; euh... en étant conscient dans le fond, qu'il faut/ que j'ai du stress et que j'ai à vivre avec, je suis plus capable de/ dans le fond de prendre un petit pas de recul et de voir que là, c'est le stress qui va me faire réagir, ça que c'est pour ça qu'il faut que je sois préparé;... dans le fond, ça serait les points/ la rétroaction est importante aussi pour nous faire rendre compte de nos erreurs, ce qu'on aurait dû faire, ce qu'on n'aurait... pas dû faire, parce que (E4-828). Ma façon d'apprendre... pas vraiment, là, c'est vraiment la manière qu'ils nous ont appris dès le départ, l'expérimentation, c'est encore le même titre et... comme dans tous les autres cours, ça permet de voir les erreurs qu'on fait, notre personne, un peu comment on est, les comportements qu'on a (E4-834). Tout dépendant de l'apprentissage qui est imposé, c'est sûr que si j'ai quelque chose de personnel à apprendre, peut-être que je vais utiliser cette manière-là parce que je trouve que c'est une/ que c'est un bon moyen d'apprentissage, là, mais si c'est quelque chose qui m'est imposé et que c'est une manière d'apprendre qui m'est imposée, je ne pourrai pas vraiment... peut-être que justement en « sideline » de ça je vais/ je vais essayer de le faire par moi-même, autre chose, si je ne suis vraiment pas à l'aise avec la manière qu'ils me m'imposent d'apprendre, mais si j'ai quelque chose de personnel à apprendre, j'utiliserais cette manière-là. c'est sûr, parce que pour/ en tout cas, de toutes les façons que j'ai appris, c'est une très bonne manière (E4-846). De ce que j'ai vécu à date, là, oui, je trouve que... j'apprends beaucoup en peu de temps. si ça avait été n'importe quoi d'autre dans la même fraction de temps et une autre manière d'apprendre, j'aurais probablement pas mal moins appris (E4-848). Bien, dans le fond, la seule raison, c'est que ça serait une manière de m'apprendre qui est imposée, c'est juste pour ça, sinon, j'irais dans la même voie que ça si c'est possible de le faire, là... j'irais dans la même voie et j'essaierais d'apprendre justement par l'expérimentation (E4-858). CA

Ça fait que oui, j'ai été confronté un peu à ça mais j'ai aussi découvert... dans le fond, le fait de le faire (E1-456). Ça fait que c'est dur de reproduire une image mais il y a plein d'autres contraintes qui arrivent que oup! il faut que je modifie quelque chose, mais si tu n'es pas certain, t'es pas sûr, là, tu ne sais plus trop où tu t'en vas c'est pour ça que... (E1-458). L'expérimentation, elle est vraie dans le fond (E1-460). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Caractéristiques de l'autre

Un petit peu, disons qu'on voit aussi comment ils réagissent et on voit qui réagit de telle manière, qui, admettons, est le plus prime à tirer et... tu sais, on connaît un petit peu plus le... le comportement des coéquipiers avec qui on est (E4-738). Dans le fond, ça aide beaucoup à connaître la personne et notre personne à nous et les personnes/ je dis la personne, le comportement des gens avec qui on travaille et avec qui on va travailler. Parce que là, c'est sûr qu'on est 3 mois avec les mêmes personnes, mais quand on va arriver dans un service, ça va être encore un.../ à recommencer, un autre ré/ un autre apprentissage (E4-740). Ça fait que c'est pour ça que là, on est peut-être mieux outillé à comprendre comment, un peu... (E4-742), de quel type il est (E4-743). Oui, de quel type il est, quel comportement il a et si c'est quelqu'un à partir/ oui, tu peux travailler avec quelqu'un mais pas forcément que tu vas bien t'entendre avec, pas au niveau comportement et attitude, mais peut-être que ce n'est pas le genre de personne avec qui tu vas être à l'aise de travailler, de par sa méthode de travail (E4-744). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : États mentaux d'autrui

Comment ça s'est passé, {C : Euh... ça avait été} ta première expérimentation? (E4-523). Ça avait été assez difficile, c'est là qu'on voit aussi la communication entre coéquipiers; c'est difficile quand le stress embarque et que... on a à parler en même temps à l'individu, contrôler dans le fond/ verbaliser avec l'individu, la communication avec le coéquipier, c'est plus dur, on ne sait comment lui perçoit la chose, si c'est comme nous autre, si lui décide de tirer, nous autre on pensait qu'on n'aurait pas eu besoin. Des choses comme ça. La perception, ce n'est pas pareil pour personne, ça fait que... c'est ça qui est dur aussi; euh... ensuite de ça, ce qui est plus difficile, c'est justement la verbalisation avec [?], ça ne sort pas toujours comme on veut; des fois, on cherche les mots et (E4-524), on bogue un peu si je peux dire (E4-526). CA Bien, j'ai trouvé ça difficile, là, de gérer tous les apprentissages qu'on a, les mettre en application par rapport au travail d'équipe, la perception de l'autre {I : Ça t'a fait} c'est... c'est difficile, là (E4-534). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comparaison

Oui... Il y a peut-être des gens qui sont plus capables de gérer le stress. Au départ, moi, je pense que je suis quelqu'un de stressé en partant un peu, ça fait que, en tout cas, c'est assez difficile pour moi de gérer mon stress par rapport à ça, c'est quelque chose que... cet apprentissage-là, en tout cas, je le trouve plus difficile comparé à d'autres choses que des fois, ça va aller plus facilement, celui-là je trouve qu'il est plus difficile (E4-886). CA

OK. Et où tu as appris ça que, que tu pouvais comparer avec tes, tes (E1-132). [C'est vraiment????] {I : tes pairs} Je ne sais pas si c'est avec la croissance mais à un moment donné, tu te rends compte que t'es pas dans [?] du monde; ça fait que chaque personne a un point de vue différent, on a une manière de juger, on a une culture différente des choses comme ça, et ça amène plusieurs points de vue, et ces points de vue là sont pas nécessairement mauvais parce que c'est pas le même que le tien (E1-133). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA PERSONNE

INDICATEUR : Comportement humain

OK Et où tu as appris ça que, que tu pouvais comparer ta manière d'apprendre avec tes,tes pairs} je ne sais pas si c'est avec la croissance mais à un moment donné tu te rends compte que t'es pas nécessairement comme tout le monde ça fait que chaque personne a un point de vue différent, on a une manière de juger, on a une culture différente des choses comme ça et ça amène plusieurs points de vue et ces points de vue là ne sont pas nécessairement mauvais parce qu'ils ne sont pas les mêmes que les tiens (E1-133). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Objet d'étude

Euh, c'est trois scénarios qu'on a en activité policière; dans le fond, des scénarios qui s'apparentent à des situations qu'on pourrait vivre dans la vraie vie, on a un ex/ et les autres, c'est cours techniques : conduite, intervention, physique et puis tir (E4-10). OK, et en activité policière, quand vous intervenez, interv/ intervenez-vous en solo ou en (E4-11)? Oui, c'est des interventions solo; on a 5 minutes de préparation selon l'appel qu'on... qu'on reçoit (E4-12). On a 20 minutes d'intervention, et 5 minutes de... dans le fond, de débriefing avec l'instructeur. Là, si on n'a pas fini le scénario, {I : OK} qu'est-ce qu'on aurait fait et... {I : la suite} oui, la suite de l'intervention, dans le fond (E4-14). OK. Ce que tu ferais que tu n'as pas eu le temps de faire (E4-15). Qu'on n'a pas eu le temps de faire et surtout les mesures, admettons, quoi, psycho-socio-communautaires qu'ils appellent. qu'est-ce qu'on peut faire dans le fond pour... soit aider la, la victime peu importe selon la situation, là (E4-16). CA Du côté de la patrouille, j'ai vécu plusieurs situations qui m'ont amené à réfléchir sur mes méthodes d'intervention (D2-19). CA

C'est pour ça qu'il y a des journées où les scénarios, ça va bien aller, d'autres que ça va moins bien aller... aussi le fait/ nous comment on est, là, les [zones?] qu'ils appellent, blanches, jaunes, oranges, rouges (E4726-). Les couleurs (E4-727). Souvent, soit qu'on arrive là et qu'on soit carrément dans le blanc {I : Dans le blanc} par rapport à ça. ça... tout déboule, là, on va se planter carrément, si on était dans le blanc (E4-728). Même dans le jaune, il faut arriver là vraiment dans le orange et dans le rouge parce qu'on est dans l'action. C'est pour ça, nous, comment on est, par rapport à ça, ça joue beaucoup aussi pour ça, pour la situation (E4-730). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Capacités

Mes forces en tir sont surtout axées sur la capacité d'analyser les CIG d'un individu qui se trouve en face de moi; j'ai un bon temps de réaction (en scénario télévisé uniquement, pas de faits encore). Je comprends bien la philosophie du tir mais je devrai l'appliquer en tout temps (D1-34). Conduite : ma principale force en conduite est que je ne suis pas nerveux derrière le volant. J'assimile également assez bien ce qui fut enseigné jusqu'à maintenant (freinage d'urgence) (D1-35). Intervention physique : bon contrôle de moi lors du test de l'OC sur nous. Bonne assimilation du menottage rapide (D1-36). Activité policière : bonne compréhension du territoire. Discipliné, empathique, sens de l'observation plus développé qu'avant, bonne recherche au CRPQ, emploi justifié de la force, bonne communication adaptée aux personnes concernées, professionnel et respectueux, courtois. Bonne référence aux organismes connexes (popote, CLSC, etc.) (D1-37). EC

J'ai pu découvrir que j'avais un bon contrôle de ma détente, car dans le scénario, pour stopper la

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

menace, j'ai dû tirer et abattre un homme et je n'ai tiré que deux balles pour cela et je suis resté constamment en contrôle de mon arme. J'ai pris de bonnes barricades (D2-119). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Liens

OK, et lors de l'expérimentation, tu ne l'as pas nécessairement intégré (E4-563). Non, j'av/ bien c'est sûr, on essaye d'y penser mais {1 : Dans le feu de l'action} c'est simple en théorie mais c'est ça, dans le feu de l'action, c'est comme dur à discerner, comme je parlais des petits fils tantôt qui doivent se toucher (E4-564). CA

Aujourd'hui, j'ai fait de la patrouille de territoire afin de trouver des éléments en lien avec les assignations qui nous été données durant le « briefing » du matin (D1-132). CA

Aujourd'hui, nous avons eu 2 interventions. La première était un interrogatoire en rapport avec un individu qui a un lien dans un dossier d'enquête que nous avons ouvert la semaine dernière (D1-248). CA

Oui, je retiens l'image et avec l'image bien c'est sûr que par rapport aux informations que j'ai écrit [il y a?] comme un lien qui font que je retiens l'image et que je connais en même temps l'histoire sur (E1-197). CA

Oui, c'est sûr sûr sûr que ça aide parce que à un moment donné, à force de faire des erreurs, tu [te dis?] tu te le dis et c'est comme le principe, moi, en tout cas, j'ai remarqué ça, c'est=je change carrément de sujet. Mais admettons qu'on a une voiture, on a un modèle de voiture sur la route. on va être porté=on va dire, il y en a donc bien de ce modèle-là. On va changer de voiture, l'autre modèle, on va les voir plus souvent, c'est dans le subconscient dans le fond c'est pas... on ne s'en rend pas vraiment compte, on y pense quand on regarde juste ce modèle de voiture-là mais on le voit veut, veut pas (E1-496). CA

Si je me fie à des expériences comme au milieu sportif, la première « game » de hockey, le fait de... d'essayer de mettre la « puck » {1 : admettons que tu l'as expérimenté} c'est ça. jouer avec la « puck ». OK, ça va mal au début, mais à force de pratiquer, j'espère que ça va marcher; ou bien au football, comme les ballons que tu attrapes, tu n'as pas nécessairement la notion de la manière de l'attraper. tu l'attrapes; tu as les notions qui embarquent et le fait de pratiquer avec les notions et tout, tu l'en vas placer le ballon. La pratique, la pratique, ça vient que ça se fait tout seul, tu n'y penses même plus (E1-704). C'est là que tu deviens bon (E1-705). Ça fait que c'est ça... on devient, on... on prend de l'expérience, on devient meilleur, si on veut (E1-706). Si on veut, et au niveau de la pratique policière, c'est le même principe (E1-708). CA

Ça fait qu'à ce niveau-là j'ai/ c'est le même principe que pour l'intervention, j'ai pu voir ce que j'avais fait, ce que je n'avais pas fait de correct, qu'est-ce qui manquait (E1-808). Euh, j'ai l'image, dans le fond, du scénario qu'on a fait en gros, je n'ai pas tous les détails mais (E1-822). C'est des scénarios que je me rappelle {1 : OK}. C'est sûr que je ne rappelle pas de tout, tout (E1-824). C'est comme un bout de film et peut-être (E1-830). Oui, c'est en 3D et ce que j'ai fait, ce que je sais que j'ai fait ça, là, peut-être justement que je vais « focuser » là-dessus (E1-832). Admettons que j'avais un papier à remettre, une [?] que j'avais à remettre à quelqu'un et que je sais que je l'ai fait, cette image-là que je l'ai remis, je vais m'en rappeler et je l'ai/ ça va peut-être apparaître plus comme une photo (E1-834). Et ce je n'ai pas de fait, bien, je n'aurai pas de photo pour ça (E1-838). C'est comme ça... j'essaie de me remémorer {1 : OK} dans le fond le scénario comme ça (E1-840). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Exigences

Bien sûr, tout avait l'air extrêmement militaire, comme je me l'étais fait raconter. Mais je me suis rendu compte qu'il s'agissait de la « game » pour notre première journée, mais que cela s'estompait avec le temps. On nous demande simplement d'être discipliné (D1-21). CA On embarque dans 15 semaines loadées et... ça, c'est exigeant un peu mais je veux dire, en tant que tel, ce n'est pas... si on est [à l'ordre?] dans nos affaires et qu'on suit (E1-908). CA

Dans la police, ça prend beaucoup de conseils... y faut pratiquer, c'est sûr, comme certaines choses, y faut savoir par cœur (E1-296). Beaucoup conseils... d'pratiques. pis y faut pas avoir peur d'l'étude là (E1-298). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Reconnaissance des difficultés

La philosophie du tir est quelque chose qui me fascine, car je ne pensais pas que tirer pouvait être aussi difficile, c'est-à-dire que cela prenait autant de préparation et de concentration. Je m'étais imaginé cela beaucoup plus facile que ce ne l'est en réalité (D1-25). CA Nous avons expérimenté la manif-émeute devant une petite foule. Nous avons vu qu'il est très difficile de communiquer dans cette situation. Il est encore plus difficile de travailler en groupe (D2-170). CA

Mais quand tu es confronté avec des vrais acteurs et la situation et ça crie, c'est comme plus dur d'appliquer ce qu'on a appris et l'image qu'on s'était donnée (E1-466). Dans le feu de l'action, c'est plus dur à faire là, il y en a un qui crie, l'autre crie, il faut (E1-470). CA

C'est dur, dans le fond, de gérer tout ça en même temps; on n'a pas beaucoup de cours et si ça a à arriver pour vrai, comment on va réagir; ils nous expliquent aussi tout le/ en arrière de ça la théorie de... capacité [intentionneuse?] de l'individu par rapport à nous autres, c'est le [CIOA?] qu'ils appellent {I: Hum...} il faut tout mettre ça ensemble et c'est entre. dans le fond. l'intention de l'individu et le geste posé comme ils l'appellent, le [??] de ce livre-là, c'est/ il y a vraiment un temps de réaction qu'on a à choisir (E4-500). Le fil est mince, là (E4-501). Oui, le fil est très mince. C'est dans ce moment-là qu'on a à décider si on tire ou pas (E4-502). Et si on décide de ça/ souvent ce qui arrive, en tout cas dans mon cas, on dirait que j'attends tout le temps que le premier coup soit/ dans le fond que j'aie la justification pour tirer (E4-504). Donc, je suis en réaction par rapport à ça mais il ne faut pas/ il faut être en réaction/ il faut toujours être en action par rapport à ce qui se passe, et en étant en réaction, bien c'est ça, c'est qu'on a/ ils disent qu'on a 0,9 seconde de marge de manœuvre; s'ils tirent, là, même si on réagit, c'est soit que nous autres, on va tomber ou les deux. on va tomber; c'est sûr que ce n'est pas nous autres qui va en sortir gagnant si on part déjà en réaction (E4-506). Ça fait que c'est tout le fait de gérer ça et... c'est quand même... un gros apprentissage (E4-508). CA C'est là qu'on voit aussi la communication entre coéquipiers, c'est difficile quand le stress embarque et que... on a à parler en même temps à l'individu, contrôler dans le fond/ verbaliser avec l'individu, la communication avec le coéquipier, c'est plus dur, on ne sait comment lui perçoit la chose, si c'est comme nous autre; si lui décide de tirer, nous autre, on pensait qu'on n'aurait pas eu besoin. Des choses comme ça. La perception. ce n'est pas pareil pour personne, ça fait que... c'est ça qui est dur aussi; euh... ensuite de ça, ce qui est plus difficile, c'est justement la verbalisation avec [?] ça ne sort pas toujours comme on veut. Des fois, on cherche les mots

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

et (E4-524). On bogue un peu si je peux dire (E4-526). CA

C'est là qu'on voit dans le fond les difficultés un petit peu qui ressortent... avec le stress qu'on a. Ddans le fond, ce que le stress nous fait faire sans qu'on/ sans qu'on le veuille vraiment (E4-528). OK. Tu me disais que c'était dur à gérer tout ça en même temps, que... il y a une mobilisation à faire, là, il y a un ramassis de quelque chose à faire (E4-529). Oui, c'est ça, de tout mettre en application les principes, c'est sûr qu'ils disent qu'il n'y a jamais d'intervention parfaite, mais de tout mettre en application pour que ça fasse comme on veut vis-à-vis le stress qu'on vit, c'est assez dur, {I: OK} côté... avec les apprentissages qu'on a eus, c'est dur de tout mettre en application en même temps et de tout penser comme il faut, tout faire (E4-530). C'est un travail d'équipe (E4-531). Oui, c'est sûr c'est un travail d'équipe {I: [en plus?]} mais même là, le travail d'équipe est difficile dans ce genre de situation-là (E4-532). OK. Ça fait que ton premier constat ou t'...tu es sorti de là comment... de ta première expérimentation? (E4-533). Bien, j'ai trouvé ça difficile, là, de gérer tous les apprentissages qu'on a, les mettre en application par rapport au travail d'équipe, la perception de l'autre (E4-534). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DE LA TÂCHE

INDICATEUR : Conditions aidantes ou difficiles

J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D1-10). J'ai du matériel visuel comme soutien (film, vidéo, etc.) (D1-11). J'aime la matière (D1-12). La matière est intéressante, et la personne qui l'enseigne également (D1-13). Je vis ce que j'ai à apprendre (D2-189). Le concret m'aide beaucoup (D2-190). CA

Bien, je ne sais pas, je pense que j'ai appris ça c'est... comme dans n'importe quoi, si tu veux performer dans/ peu importe/ ou bien même le fait/ le lendemain tu travailles de bonne heure, si tu veux être en forme pour travailler et faire tout ce que tu as à faire... de façon appropriée, c'est mieux de se coucher de bonne heure (E4-178). OK, et tu as appris ça? (E4-179). Ma maman, souvent, elle me disait quand j'étais plus jeune de me coucher de bonne heure parce que soit que j'avais de l'école le lendemain ou bien quand je travaillais, des choses comme ça (E4-180). Hum... Savais-tu que c'était la meilleure chose à faire? (E4-181). Non, mais je me [sers du conseil de même gros?], tu sais, tu as tout le repos que tu as besoin, ça fait que dans le f/ dans la journée, tu n'es pas fatigué et (E4-182). Hum... Tu savais que ce que tu faisais, c'était la bonne chose à faire? (E4-183). Oui (E4-184). En te disant, ce soir, je vais me coucher de bonne heure pour être en forme demain, {C: Je vais me coucher plus de bonne heure, c'est ça} tu savais que c'était la bonne chose à faire? (E4-185). Oui, c'était logique, en tout cas (E4-186). CA

La rétroaction, ça? (E1-612). Euh, oui, admettons, entre vous deux ou (E1-613). D'en parler, bien ça nous fait prendre conscience de ce qu'on a fait, parce qu'en le faisant, oui, on a conscience mais on ne voit pas toutes les erreurs; l'autre peut nous dire nos erreurs, nous on peut dire ses erreurs (E1-614). Ça fait que ça nous fait prendre comme conscience de ce qu'on vient de faire (E1-616). OK, et est-ce que ça arrive des fois (E1-617). Un temps de réflexion dans le fond {I: C'est ça} par rapport... (E1-618). CA

Bien, la rétroaction, c'est vraiment ce qui... ce qui aide beaucoup, parce que quand/ quand on est dedans, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait, et là, le fait d'en parler justement, là je suis capable de prendre mes... dans le fond, c'est de la rétroaction par rapport à ce que j'ai vécu encore, ça fait que c'est vraiment le fait de... de reparler de ce qu'on a vécu {I: OK} et de faire un/ avec un peu de recul, être capable de voir ce qu'on a fait, là (E4-756). C'est vraiment (E4-758). Tu fais appel à quoi pour être capable de m'en parler, où tu vas chercher ça? (E4-759). Bien, je revois un peu les/ ce que je fais, là, j'ai les images dans ma tête, je me rappelle de ce que j'ai fait, de quand on en a parlé, j'ai tout/ c'est des images que j'ai dans ma tête (E4-760). OK, tu fais appel à ta mémoire (E4-761). Oui, c'est ça (E4-762). Et à des images (E4-763). Ça aide beaucoup, les images, pour quelqu'un de visuel (E4-764). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Ce sont des policiers d'expérience [rire], c'est eux sont.../ leur mandat c'est de nous enseigner des techniques {I : OK} dans le fond {I : tu leur fais confiance} le métier de policier, ça fait que moi je leur fais confiance {I : tu leur fais confiance} par rapport à ça (E1-670). Si en plus, tu as un prof qui a le côté pédagogique et qui a le moyen de te faire retenir certaines choses et qui est capable de te marquer et que ça te laisse une image... par rapport à ce qu'il t'a appris, je veux dire, ça va rentrer plus facilement (E1-676). C'est ça, tout à fait... c'est ça son rôle... (E1-677). Si les professeurs [?] leur rôle pédagogique, il y a comme plus d'interaction avec les... {I : les... les...} les aspirants (E1-678). CA

Non, je... bien, je dis non, oui, cette semaine, j'essayais de ne pas trop penser à...=déjà qu'on est là-dedans 5 jours par semaine et pendant 15 semaines, ça fait que la semaine de/ la semaine, j'essayais de... de comme me déconnecter de ça, là {I : [?]}; c'est ça, aller voir mes chums, passer beaucoup plus de temps avec eux autres et... {I : OK} faire en masse des affaires pour comme décrocher un peu (E4-388). OK, ça fait que ça, ça t'aide dans ta manière {C : Ça, } d'apprendre à apprendre (E4-389). Pendant les 15 semaines, là, oui, ça beaucoup aidé (E4-390). CA

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté à... (D1-15) rester concentré tout le long de ma période d'étude (ex: 2 heures). Je dois faire autre chose pour me changer les idées (D1-16). CA J'avais d'la misère à entendre justement parce qu'on avait juste ça d'la manière d'apprendre théorique (E1-366). CA

Bien, j'avais déjà expérimenté le contraire, de ne pas dormir beaucoup (E1-188). Je me suis rendu compte que ça avait des effets plus négatifs, justement, on était moins en forme et... [?] un certain nombre d'heures de sommeil (E1-190). Les résultats dans le fond (E1-191). Les résultats en bout de ligne étaient moins [?] (E1-194). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES INDICATEUR : 3QCOP

C'est sûr qu'ils demandent une certaine préparation au départ (E4-652). OK, ça fait que tu sais, dans le fond, on peut dire, même s'ils n'utilisent pas le vocable, {C : Oui, pour la protection, ils demandent des barricades} ils reviennent tous sur la préparation, protection, action et, bon, rétroaction souvent en (E4-653). Oui, c'est sûr qu'ils sont appliqués sans nécessairement le dire, c'est sûr que c'est en même temps, c'est que ça revient {I : Ça revient}, ça revient souvent (E4-654). D'ailleurs, les [5 ions?] sont un... c'est un modèle de résolution de problèmes (E4-655). Oui, oui, ça s'applique {I : Ça s'applique à n'importe qui} à n'importe où et ça va s'appliquer n'importe quand dans le fond {I : OK} tout le long de ma carrière (E4-656). EC

CATÉGORIE LIÉE À LA MÉTACONNAISSANCE DES STRATÉGIES INDICATEUR : Pertinence

Tu as fait des apprentissages au niveau des stratégies que tu utilises ou que tu étais porté à utiliser? (E4-747). Euh, bien, j'ai vu l'importance, souvent de/ de la préparation, ça c'est sûr, c'est évident, c'est vraiment important, le fait d'émettre des hypothèses mais les hypothèses qu'on fait, justement, faire un plan pour chaque, pour que lorsque ça arrivera, l'on sache déjà quoi faire; {I : OK} comme se donner des limites : s'il fait ça, moi, qu'est-ce que je fais par rapport à ça (E4-748). Je suis déjà/ je vais déjà être en action au lieu de me dire oh, il fait ça, qu'est-ce que je fais, là, on est en réaction et... ça ne marche plus, ça que vraiment être prêt par rapport à ce qu'on/ la situation qu'on vit et le plan qu'on a, vraiment être prêt pour savoir ce qu'on a à faire et où on s'en va (E4-750). C'est vraiment l'apprentissage que j'ai fait, vraiment toujours, toujours être en action et non en réaction (E4-752). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

Nous avons cependant eu une vidéo sur les risques de contamination de certaines maladies comme le VIH, VHB et VHC. Cela me fait réfléchir quant à la protection que je devrai prendre lorsque j'aurai à faire des fouilles, à intervenir auprès des blessés ou même quand j'aurai affaire à des gens agressifs qui sont potentiellement contagieux (pour les virus transmissibles). De plus, je devrai m'informer un peu plus au niveau de la santé des gens à qui j'aurai affaire (D1-245). CA

La rétroaction m'a permis de me rendre compte de mes erreurs pour ainsi ne plus les répéter. Elle m'a également donné des réponses à certaines questions que j'avais (D1-123). CA La rétroaction me permet de voir mes points faibles et mes points forts, ce dans quoi je dois me perfectionner et ce dans quoi je suis sur la bonne voie (D1-224). CA

Être plus directif et ferme. Être plus concentré sur les actions que j'entreprends et toujours penser aux 5 ions et au tableau de la force, intervenir en fonction de ces derniers (D2-39). CA La pratique peut faire en sorte que cela devienne un acquis pour moi (D2-149). CA

Mon objectif principal sera de bien intervenir dans ce genre de situation et être à l'aise avec le niveau légal. Le moyen utilisé pour cela sera donc de lire et relire mes notes au niveau légal, mais visualiser certains types d'intervention en cap. aff. Un peu comme les scénarios qu'on a vus cet après-midi (D2-112). CA

J'aime mieux voir un film de peut-être 4 heures qui va expliquer en général tout et ça va être moins poussé que dans un livre mais je vais retenir pas mal plus {1:OK} que si on m'avait fait lire 200 pages (E1-91). C'est pour ça, par le visionnement et le bouche à oreille et justement le fait de vouloir en apprendre un peu plus (E1-93). Comme je vous dis, surtout le visuel va aider si je suis [capable?] de trouver quelque chose justement d'écrit et visuel pour la même chose {1:OK} je vais aller voir pour essayer de [??] et je sors les deux (E1-189). CA

Par exemple pour le « par cœur », si on a des problèmes à apprendre ? On prend le chapitre, la première chose, et là, il faut faire un mot avec ça (E1-205). Ça fait que quand j'ai le mot dans ma tête, bien j'ai tout ce qui va avec (E1-207). Et ça [se retient?] (E1-209). OK. C'est une manière {que tu te donnes} (E1-210). C'est une manière ??? il faut que j'aie l'image dans ma tête (E1-211). Le [OK c'est beau?] / et c'est pareil quand tu regardes un (E1-212). C'est la même affaire comme un...{1:un vidéo} ??? une image, je vais être capable d'associer (E1-213). CA

Je me suis vraiment dit ce qui va me détendre, me relaxer. ça va être de me changer les idées (E4-68). On a fait beaucoup d'activités, on était à un chalet avec un bateau, ça fait qu'on a fait du ski nautique, on a passé la fin de semaine au soleil, on a fait du 4-roues {1:Hum...}, ça fait que des activités comme ça, c'est le meilleur moyen que j'ai trouvé de me détendre, de relaxer (E4-70). CA Bien, je sais que j'ai écouté souvent de la musique, oui, c'est ça, écouter de la musique, c'est un bon=en tout cas moi, {1:OK} personnellement, ça m'aide à me/ à me déstresser (E4-364). Ça, c'est un moyen que j'utilisais avant, même, je l'ai/ je l'ai encore utilisé pareil pendant les synthèses (E4-366). Écouter/ bien, écouter des films aussi mais plus même/ plus la musique ça... (E4-378). CA

En général, là? Oui, je pense que oui, justement là, on voit l'importance de faire un plan, de [préparer?] une préparation, mais ça va s'appliquer à n'importe quelle situation qu'on a, ça fait que ce n'est pas juste en terme de haut-risque et au fait que je peux appliquer ça, c'est vraiment dans toutes les situations que je vis (E4-770). Si je prends juste ça, oui c'est sûr que c'est un apprentissage qui va me servir... dans n'importe quoi (E4-772). CA

Le débriefing, dans le fond, sert à voir les erreurs qu'on a faites (E4-604). OK, il vous amène... il vous

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

amène par son questionnement, il vous le dit directement ou par son questionnement? (E4-605). Par son questionnement, on se rend compte qu'on n'a pas fait ça {I : OK} et si (E4-606). Il vous amène à prendre conscience de (E4-607). Il ne nous dit pas ce qu'on aurait dû faire et qu'est-ce qu'on n'a pas fait, il nous/ par les questions, il nous fait/ il fait en sorte qu'on se rend compte que nous, on aurait dû faire ça, ou on n'a pas fait ça (E4-608). Et sur certaines choses, oui, c'était correct et... (E4-610). Et ça, ça l'apparaît une étape importante? (E4-611). Oui, parce que si on n'avait pas de rétroaction par rapport à ça, on resterait comme dans le brouillard un peu, si/ ah, ça, est-ce que c'était bon d'avoir fait ça ou pas et... ça nous éclaire beaucoup et par rapport à ça, je pense, l'apprentissage qu'on fait, c'est... qu'on le retienne, ça reste/ il y a une partie qui reste dans le subconscient que [oui?] on ne le refera pas automatiquement et il y a d'autres choses qu'on va prendre en compte mais que... ça se produise, il va falloir y réfléchir plus pour... faire en sorte de faire la bonne chose {I : Hum...} et pas ce qu'on a fait dans l'erreur du dernier coup (E4-612). OK. Qu'est-ce qui... comment tu sais que... que... les débriefing c'est quelque chose qui... qui marche? (E4-613). Parce que justement, quand on fait une erreur, en tout cas, moi, je trouve que ça reste plus... ça nous marque plus, ça fait que [entamer?] un questionnement comme ça (E4-614). Est-ce le fait de faire l'erreur ou le fait de/ de...de faire un débriefing après? (E4-615). Non, bien en faisant les deux [?] différentes qu'on se rend compte dans le fond de nos erreurs {I : OK} et de l'erreur qu'on a faite, justement, c'est ça qui nous marque (E4-616). Tu ne seras pas porté à la refaire (E4-617). On va être moins porté/ c'est ça, on va être moins porté à la reproduire (E4-618). CA

Les illustrations du tableau 4.9 nous renseignent sur les métaconnaissances que Narcisse a de lui-même, des autres, de la tâche et des stratégies qu'il utilise pour apprendre. Il a des connaissances antérieures vis-à-vis de l'objet d'étude. Il sait que les apprentissages effectués au collégial et les habiletés qu'il a développées en recherche et dans les arts martiaux vont lui être utiles dans son apprentissage à l'ENPQ. Il a jadis appris des trucs mnémotechniques qu'il n'a pas vraiment mis en pratique. Il se fait des images et des représentations mentales qui l'aident à faire des liens, des associations pour faciliter son apprentissage.

Narcisse explique qu'il a l'habitude d'apprendre tout par cœur même quand l'apprentissage est plus pratique que théorique, mais il s'assure de comprendre ce qu'il mémorise. Il n'a pas besoin d'étudier ou de se pratiquer longtemps pour intégrer. Visuel, il retient davantage s'il visionne des films, des documentaires, car l'image le marque et laisse une empreinte qui vaut mille mots. Il s'est rendu compte que son degré de rétention est meilleur lorsqu'il voit quelque chose que lorsqu'il

entend ou lit quelque chose. *J'aime mieux voir un film de quatre heures que de lire un livre de 200 pages qui va être plus poussé et plus détaillé, mais qui restera moins longtemps dans ma mémoire. Je vais retenir l'essentiel du film. J'ai de la facilité à apprendre et j'ai découvert que c'est parce que je suis visuel.*

Investigateur, il fait de la recherche pour apprendre: sur internet, à la bibliothèque et dans des revues spécialisées comme La Gazette des policiers. *Je vais au fond des sujets qui m'intéressent et je vérifie l'information à la source et je la valide auprès des profs. Les gens ont des perceptions et des paires de lunettes différentes. Ça me permet de recouper l'information. Je veux juste m'assurer que ce que je dis ou écris est vrai.* Il apprécie connaître plusieurs points de vue qu'il analyse et par la suite, il aime bien se forger sa propre opinion. Il a le souci du détail, et la précision est importante pour lui.

Il a le sentiment d'avoir une attitude positive et une vision face à l'apprentissage. Pour lui, il est important d'identifier les résultats qu'il veut obtenir et il maintient le cap pour les atteindre. Il a développé une autonomie cognitive. *À force de se faire dire cherche par toi-même ton information, c'est devenu un engrenage qui se fait tout seul. Les instructeurs soulèvent des questions et je réponds par moi-même.*

Narcisse évoque la diversité de stratégies qu'il utilise pour apprendre. Il est en mesure de faire une longue liste des moyens qu'il prend pour apprendre : le visionnement de documents vidéo, la réflexion, le questionnement, la discussion, la rétroaction, la lecture, l'utilisation de MRO, la visualisation, les exercices techniques, la pratique, la répétition, le travail d'équipe, l'exposé, la recherche, la verbalisation à haute voix, le dessin, les schémas, les trucs mnémotechniques, la détente, etc. Il a l'impression que la liste pourrait s'allonger encore s'il prenait le temps d'y réfléchir. Il est conscient qu'il ne les utilise pas tous en même temps, mais il les utilise au bon moment. Pour s'aider, il applique le processus méthodique de l'intervention policière, car ce dernier

l'aide à résoudre les problèmes auxquels il fait face. Dans ses interventions, il dit aussi faire un retour constant au tableau national de l'emploi de la force. Les trois moyens qu'il privilégie pour atteindre les objectifs qu'il se fixe pour réussir, c'est de pratiquer, de pratiquer et encore de pratiquer jusqu'à ce qu'il développe des automatismes, de se préparer à l'intervention afin d'être en action et non en réaction et d'acquérir des connaissances qu'il lui faut assimiler et intégrer à l'action.

Narcisse aime s'approprier le curriculum. Comprendre ce qu'il apprend est primordial pour être en mesure d'en parler et de l'expliquer aux autres. *Si quelqu'un me pose une question, je veux être capable de lui répondre. Je ne veux pas me planter. C'est pourquoi, je me prépare en conséquence.* Il a appris de ses erreurs et il y fait référence pour ne pas les reproduire et ce, même s'il s'agit d'un autre contexte. Il a une bonne connaissance de l'objet d'étude. Pour ce faire, il fait beaucoup de lecture et de recherche. Il écoute la télévision et visionne des films. Bref, il tente de se tenir à jour à l'égard de tout ce qui touche la police. Ainsi, il établit plus facilement des liens entre le curriculum, ses expériences de vie et la tâche globale qui est dévolue au patrouilleur gendarme. Il s'adapte à la situation.

Face à la tâche, il est apte à décrire les exigences de discipline, d'entraînement physique intense, de pratique technique et de mémorisation de l'aspect légal. Il dit qu'il ne faut pas avoir peur de l'étude. Ce programme de formation exige d'avoir une bonne capacité d'adaptation aux situations qui changent continuellement. Les principales difficultés d'apprentissage qu'il a identifiées concernent la gestion du stress, la prise de décision rapide, la communication entre co-équipier, l'application de ses pouvoirs et devoirs, la mobilisation de ses connaissances dans l'action et l'intervention après avoir fourni un effort physique intense. La principale lacune qu'il évoque se situe au niveau de la connaissance légale. Il sait qu'il devra combler le fossé le plus rapidement possible parce qu'il estime que son application adéquate est essentielle à l'exercice de sa future profession. Il considère important de se tenir à

jour. Pour lui, apprendre à travailler en équipe n'est pas une chose simple en raison de la perception de chacun. Sa règle d'or du travail en équipe suppose une bonne communication et un leadership pour assurer une bonne action de groupe.

Narcisse connaît bien les conditions qui favorisent son apprentissage : l'intérêt pour la matière, les expériences vécues, une pédagogie interactive, l'observation de ses pairs, le support visuel à l'apprentissage, la possibilité de faire de la recherche, la lecture, le coaching des instructeurs, les rétroactions, la préparation mentale, la connaissance de ses collègues de travail et la gestion du stress. Il a des connaissances de base en gestion du stress qu'il dit devoir raffiner.

Il a raconté une expérience métacognitive où il n'a pas été en mesure de répondre à son goût et il s'est juré de ne plus se faire prendre. Il sait qu'il ne peut pas tout savoir sur tout, mais dès qu'il prend conscience qu'il a une lacune au niveau de la connaissance dans son champ disciplinaire, il veut la combler. Il dit : *Je ne connais pas d'autres moyens d'apprendre; on est allé à l'école pour ça non!* Il est ouvert à d'autres moyens d'apprendre. Ça ne le dérange pas d'essayer autre chose, mais il affirme qu'il a toujours eu de supers bons résultats avec ses moyens à lui et il va continuer à les utiliser. Il s'adapte cependant à la situation. *Par exemple, en maths, tout apprendre par cœur ça ne fonctionne pas, je l'ai essayé. C'est du concret et de la logique qu'il faut faire.*

À l'ENPQ, il découvre qu'il est incité à apprendre par l'expérience. *Ici, on voit les notions après, cela m'a marqué! Dans l'expérimentation concrète, j'essaie de reproduire ce que j'ai déjà vu dans la rue ou dans des films.* Il est conscient qu'il a des connaissances antérieures sur la police qu'il tente de mobiliser dans l'action. *J'avais déjà une représentation mentale de la chose. Ça me confronte mais en même temps, ça me fait découvrir que c'est difficile et complexe parce qu'il y a plein de contraintes pis tu n'as pas d'aide. Tu te débrouilles au mieux.* Dans l'action, il est

conscient qu'il ne fait pas toujours ou dit ce qu'il devrait faire ou dire, *mais au moins il voit ses erreurs. Une fois que j'en ai pris conscience, c'est comme un principe. Je les vois partout chez les autres aussi. Je les remarque. Mon subconscient y porte dorénavant une attention particulière que je ne remarquais pas avant.*

En début de programme, il évoque spontanément que lors des premiers scénarios, ça fait trop de choses à penser et à faire en même temps. *On en échappe et on en oublie. Je ne savais pas si ce que je faisais c'était ce qu'il fallait que je fasse. Dans ce temps là, le cerveau vient comme au neutre. En tout cas, moi, ça me fait ça. C'est sûr que je réfléchis un peu là, le cerveau continue de marcher pareil mais je suis moins conscient de mon environnement et de tout ce qui se passe.*

Lors du deuxième entretien, il verbalise ses processus: *Plus je réinvestis, plus j'apprends, plus je m'habilité. Ce qui m'apparaissait comme une montagne au début, je réussis à le faire sans problème.* Il a développé des automatismes et il peut aussi se concentrer sur des choses essentielles. Ses interventions sont meilleures. Dans ses mots, il résume la série d'étapes par lequel il passe : *Je vis une situation simulée et j'interviens au mieux. J'en discute avec mon collègue; à deux, on se rend plus compte de ce qui a bien et moins bien été. Je fais mes lectures, j'assiste à la rétroaction, je prends conscience de mes bons coups, de mes erreurs et des lacunes que j'ai à combler.* Narcisse considère ses points forts et ceux qui restent à améliorer. Il se corrige selon un ordre de priorité; ceux où il a le plus de difficulté en premier. Il est habilité à voir ce qu'il manque à son intervention et pas juste ce qu'il y a de correct ou de pas correct. *Je m'auto évalue, je revois la théorie. Je pratique et j'assimile la matière. Il explique que lorsqu'il n'est pas leader lors de l'intervention, il voit encore plus les erreurs commises par les autres parce que qu'il n'a pas le nez collé dessus. J'apprends aussi des erreurs des autres lors des expériences concrètes ou encore lors des rétroactions (étape de l'observation réfléchie).*

Narcisse est conscient que la répétition joue un rôle important pour développer des mécanismes inconscients comme respirer. *Tu n'y penses pas et ça respire tout seul.* Il réalise qu'il progresse lorsqu'il dit : *On gagne en expérience, donc en rapidité et en efficacité sans perdre de vue la sécurité. Je fais un tout avec ce que j'ai vécu et appris. Peu importe le sujet, apprendre plein de choses qu'il faut lier, ça finit par faire un tout et ça donne une bonne idée de ce que l'on a à faire. Je m'aperçois que j'apprends facilement lorsque je vis ce que j'ai à apprendre.* Narcisse trouve que ce qui est difficile, ce n'est pas d'apprendre, c'est d'appliquer ce qu'il a appris en certaines occasions.

Il réalise qu'il s'attarde méthodiquement aux étapes du processus méthodique de l'intervention policière au Québec (5 IONS) dans son processus d'apprentissage expérientiel.

Narcisse se donne une méthode de travail chronologique. Il énonce sans détour la tâche « intercepter un véhicule routier » en prenant soin de considérer les sous-tâches qui doivent être faites selon un ordonnancement précis : appel pour interception ou constatation d'une infraction, identification du véhicule, enquête, demande d'information, enclenchement des procédures (10-18, PRAOI). *Dans l'action, si je saute une étape, il faut que je revienne en arrière, mais je m'en rends compte. Je savais ce que j'avais à faire puisque, lors de ma préparation avant l'action, je m'étais fait un plan d'intervention; dans le fond, j'avais visualisé tout ce que je devais faire.* Il a une façon de présenter son apprentissage dans une séquence que la chercheuse a observé sur le circuit routier. Il est capable de prendre du recul et une distance face au contenu qu'il conceptualise. Il verbalise aussi ses processus mentaux. Il pose un jugement sur son efficacité en fonction des modèles de référence opératoire.

Lors du troisième entretien, il me raconte qu'il a été confronté à la prise de décision au FATS (simulateur de tir). Il s'est rendu compte de la difficulté que cela pose dans l'action, et il a le sentiment d'en avoir tiré une leçon. Il va s'en souvenir longtemps, car cet apprentissage l'a profondément marqué. *Je revois ce que j'ai fait dans ma tête et avec les nouvelles connaissances acquises, je réalise que je n'ai pas bien agi. Je suis conscient des conséquences. Ici, j'ai le droit à l'erreur, c'est le temps d'en faire. Dans l'organisation, cela va jouer sur ma crédibilité. C'est moi qui va en payer le prix. C'est pourquoi, je ne veux pas répéter les erreurs. On apprend ici par l'expérience parce que ça nous est imposé, mais je m'aperçois que j'apprends beaucoup plus de choses avec cette façon-là. Je suis capable de les assimiler plus vite que si j'avais vu les notions avant et qu'il me demandait de le faire. J'apprends plus en le faisant parce que je sais ce que j'ai fait et en discutant avec les autres lors de la rétroaction, je sais ce que je n'ai pas fait et ça me marque, veut, veut pas. Ce que j'apprends juste en théorie, je le retiens moins.* Il sait que s'il ne met pas en pratique ce qu'il apprend, il va l'oublier un jour ou l'autre.

Pour apprendre efficacement, il ressent le besoin de prendre des pauses, ce qui lui permet d'être à l'écoute et mieux disposé pour poursuivre son apprentissage. *J'éprouve la nécessité de me débrancher, de ne plus y penser, de voir des amis, d'avoir du fun et de faire autre chose de temps en temps dans un autre contexte. Je réalise qu'il m'est difficile de rester concentré longtemps. J'ai besoin de faire le plein pour mieux apprendre.*

Il sait que lorsque ses besoins primaires sont comblés, il obtient de meilleurs résultats. *J'ai déjà expérimenté de ne pas dormir et de me bourrer le crâne à la dernière minute sans intégration ni compréhension. Je me suis vite corrigé, car les résultats n'ont pas été probants.*

Il sait pertinemment que dans les situations de stress, c'est ce qui est acquis qui va sortir, pas les nouveaux apprentissages ou le bourrage de crâne à la dernière minute. *D'où l'importance de bien se préparer en se faisant des scénarios, en émettant des hypothèses que nous pouvons vérifier par la suite. Je me fais des scènes et je me dis : Qu'est-ce que je fais si cette situation-là se présente? Je visualise, je défile ce que je ferais et je me vois le faire.* La pratique et la révision ont toujours leur place.

Il se compare rarement aux autres. Lorsqu'il fait des comparaisons, c'est pour démontrer que les institutions scolaires ont des manières de faire et des conceptions différentes de l'apprentissage. Il a le sentiment d'avoir une bonne connaissance des comportements et des réactions humaines lorsque ceux-ci sont soumis au stress. Narcisse est aussi conscient qu'il y a autant de manières de penser, d'agir, de faire qu'il y a de peuples et de cultures. Par l'observation, il apprend à connaître le comportement de ses coéquipiers et cela facilite la communication.

En cours d'apprentissage, Narcisse révèle que c'est la première fois que quelqu'un lui pose des questions sur sa façon d'apprendre. Il réalise que cela l'oblige à prendre un recul face à ses conduites. Narcisse opère le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite.

Le tableau 4.10 présente maintenant comment Narcisse gère son processus cognitif, c'est-à-dire comment il planifie, contrôle et se régule au niveau mental et dans l'action.

Tableau 4.10

**Résultats quant à la présence de la métacognition quant à sa composante
« gestion du processus cognitif » de Narcisse dans les étapes de la démarche
d'apprentissage expérientiel**

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Objectifs à atteindre

*Mon objectif principal sera de mieux me préparer avec mon coéquipier avant l'intervention (D1-222). EA
Pratiquer la communication qui va selon l'intervention. Être plus concentré sur les actions que
j'entreprends en activités policières : toujours garder une distance sécuritaire face aux personnes que
j'interviens; ne pas être trop naïf et croire toutes les informations que les interpellés me donnent; les
identifier à ma satisfaction et non seulement avec ce qu'ils me donnent; être plus ferme et directif; ne pas
avoir peur de prendre contact et diriger la personne vers où je veux, et lui expliquer les conséquences de
ses actes si elle n'obtempère pas; agir en fonction du tableau de l'emploi de la force; trouver un point
d'équilibre entre mon côté guimauve et le côté bâton (D2-41). EA*

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Émission d'hypothèses

*Oui, le dimanche soir [quand?] on est revenu, ensuite de ça euh... j'ai essayé de/ justement, je me
préparais mentalement un peu à... les scénarios qu'on allait avoir, là, avec les possibilités/ ce qu'on allait
avoir (E4-204). Les hypothèses (E4-206). Oui, c'est sûr, c'est une genre de mini-révision un peu mais je
n'ai pas eu vraiment/ tu sais, je n'a pas ouvert les livres, là, je me suis fait un scénario et j'ai dit qu'est-ce
que je fais si cette situation-là se présente (E4-210). Je ne sais pas si ça gère le stress mais c'est sûr que si
j'ai une préparation et je me suis deux, trois scénarios par rapport à des hypothèses et que ça tombe
qu'un des scénarios [c'est?] là-dedans, je suis déjà préparé en conséquence (E4-216). CA*

*Euh, bien, j'ai vu l'importance, souvent de/ de la préparation, ça c'est sûr, c'est évident, c'est vraiment
important. le fait d'émettre des hypothèses mais les hypothèses qu'on fait, justement, faire un plan pour
chaque situation, pour que lorsque ça arrivera. l'on sache déjà quoi faire; {1 : OK} comme se donner des
limites : s'il fait ça, moi, qu'est-ce que je fais par rapport à ça (E4-748). Je suis déjà/ je vais déjà être en
action au lieu de me dire oh, il fait ça, qu'est-ce que je fais, là, on est en réaction et... ça ne marche plus,
ça que vraiment être prêt par rapport à ce qu'on/ la situation qu'on vit et le plan qu'on a, vraiment être
prêt pour savoir ce qu'on a à faire et où on s'en va (E4-750). C'est vraiment l'apprentissage que j'ai fait,
vraiment toujours, toujours être en action et non en réaction (E4-752). CA*

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Évaluation des chances de succès

*Je crois que j'assimile assez bien les techniques, mais j'aurais besoin de pratique afin d'être plus à l'aise
à les utiliser. Peut-être pourrais-je les réviser seul afin de les savoir par cœur ou les pratiquer avec un
collègue au dojo afin de ne pas échouer (si il advient une telle situation lors des épreuves [synthèses]) et
afin d'être à l'aise avec l'OC (D1-108). CA*

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Estimation du temps

Mais c'est sûr qu'on a encore certaines erreurs, on n'a pas 10 ans de police encore (E4-236). Mais avec le temps, ça va sûrement s'estomper (E4-238). OR

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Analyse de la tâche

Il est bon d'avoir une excellente préparation et aussi d'avoir un plan B et C qui peuvent suivre si le plan A ne fonctionne pas (D2-132). CA

Tir : mes forces en tir sont surtout axées sur la capacité d'analyser les CIG d'un individu qui se trouve en face de moi (D1-34). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Organisation

Autre chose que tu voudrais me dire en terminant? (E1-1023). Oui. En ce qui concerne ma façon d'être aussi structuré, je tiens cela de ma mère. Ça été un modèle d'organisation et de structuration (E1-1024). CA

Répondre à tous mes questionnements, pratiquer des scénarios et prendre mon temps lors de mes interventions (préparation et réfléchir à ce que je fais, suivre les plans que je me suis fait selon mes hypothèses) (D2-68). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PLANIFICATION

INDICATEUR : Choix d'une stratégie

Corriger ma pression sur la détente. Pour cela, je devrai faire du tir à sec (D1-265). EA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Décision exécutive

Moi, je pense que j'ai quand même bien réagi par rapport à ça, justement, gérer le stress en situation d'épreuve de synthèse, là, si ça avait à se reproduire, d'après moi, c'est sûr que je serais encore stressé pour la première journée, et les autres, d'après moi, ça serait moins pire, mais je ne pense pas que je changerais grand chose (E4-258). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Identification des erreurs et difficultés

Cependant, il y eu un certain manque au niveau de la prise de notes, car ni moi ni mon coéquipier en avons pris. Notre intervention fut aussi un peu courte à mon avis. À l'avenir, je devrai aller chercher plus

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

d'informations lors de l'intervention mais aussi auprès de l'opérateur. De bonnes démarches d'informations ont été faites comme DPE, DAD. Mais des oublis comme DRC type 1 complet pour le VR qu'il y avait dans la cour ont fait en sorte qu'il me manquait certaines informations (D1-100). CA

J'ai oublié d'identifier la dame en lui demandant une pièce d'identité. Mon coéquipier et moi nous sommes contredits à propos de la bière que la dame tenait (à ne jamais faire!). Je crois que j'ai été empathique, mais un peu trop, selon moi. Elle me demandait constamment de faire les choses à sa place. Je répondais que je ne pouvais pas, mais un jour, cela pourrait me trahir, car j'ai failli acquiescer à sa demande un moment. J'ai oublié de demander le montant du chèque de CSST. J'aurais dû lui offrir comme résolution de faire déposer son chèque directement dans son compte bancaire. Je ne me suis pas assez informé au sujet de sa colocataire et à savoir s'il n'y avait pas quelqu'un qui était au courant de sa situation et qui aurait pu lui voler le chèque (D1-113). CA

Au plan légal, j'ai vu qu'il me manquait certaines notions au niveau de la LSIPA (ex : NJU, AVR, RNV, etc.) De plus, comme nous considérons le jeune du DEM dans l'appel reçu comme un suspect, nous avons oublié de lui lire ses droits avant de procéder à l'interrogation et nous n'avons pas pris de déclaration (D1-135). CA

Sur le plan méthodique, j'ai eu plus de difficulté. J'ai été trop directement accusatoire en partant. Je n'ai pas créé de liens communs avant d'entreprendre l'interrogatoire. J'ai trop parlé du délit auquel je le reliais, il aurait fallu que je l'intéresse à autre chose. Pas assez de questions ouvertes, trop subjectives. Sur le plan technique, je n'ai pas assez fait ressortir les techniques d'entrevue avant d'entreprendre l'interrogatoire. J'aurais dû prendre cela comme une entrevue avant de me lancer trop précipitamment dans l'interrogatoire (D1-248). CA

Manque de préparation avec mon coéquipier. Nous n'avons pas non plus déterminé nos rôles AG/FI/Ar.g./ car nous étions dans une situation haut risque. Lors de l'aide apportée au policier touché, je n'ai pas rengainé mon arme avant de l'aider. Dangereux et non sécuritaire, car un coup aurait pu partir dans sa direction, avec le stress (D2-119). CA

Apprendre n'est pas difficile en soi, mais c'est d'appliquer ce qu'on a appris qui a été difficile à certaines occasions (D2-197). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE INDICATEUR : Surveillance

Oui, de la vitesse, de l'efficacité et savoir plus où je m'en vais plus rapidement, là, prendre de la vitesse (E1-732). C'est ça, d'être aux aguets pour d'autres choses, ça fait que quand tu n'es pas, tu sais {C : c'est ça [?]} [?] sur ton contenu ça fait que tu as... (E1-733). Au lieu d'être dans le [blanc?] et d'être concentré juste sur une affaire, bien là, je vais pouvoir être plus alerte et en même temps, au lieu d'avoir le nez dans mes affaires, bien là, le véhicule je l'ai en visuel et... (E1-734). De pratiquer et de le refaire toujours? (E1-742). CA

Bien c'est... c'est pour ma protection. Ça fait que veut, veut pas, j'essaie de ne pas oublier, mais c'est de le mettre en application {I : OK}, comme hier justement, on a oublié, on a oublié de le faire, c'est quelque chose que je sais et que travaille, je suis capable d'énumérer chaque point {I:OK}, mais hier on a oublié de le faire (E1-630). CA

Comment ça s'est passé, {C : Euh... ça avait été} ta première expérimentation? (E4-523). Ça avait été assez difficile, c'est là qu'on voit aussi la communication entre coéquipiers; c'est difficile quand le stress

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

embarque et que... on a à parler en même temps à l'individu, contrôler dans le fond/ verbaliser avec l'individu. La communication avec le coéquipier, c'est plus dur; on ne sait comment lui perçoit la chose, si c'est comme nous autre, si lui décide de tirer, nous autre, on pensait qu'on n'aurait pas eu besoin. Des choses comme ça. La perception, ce n'est pas pareil pour personne, ça fait que... c'est ça qui est dur aussi; euh... ensuite de ça, ce qui est plus difficile, c'est justement la verbalisation avec [?] ça ne sort pas toujours comme on veut; des fois on cherche les mots (E4-524), on bogue un peu, si je peux dire (E4-526). C'est là qu'on voit, dans le fond, les difficultés un petit peu qui ressortent... avec le stress qu'on a. Dans le fond, ce que le stress nous fait faire sans qu'on/ sans qu'on le veuille vraiment (E4-528). OK. Tu me disais que c'était dur à gérer tout ça en même temps, que... il y a une mobilisation à faire, là, il y a un ramassis de quelque chose à faire (E4-529). Oui, c'est ça, de tout mettre en application les principes. C'est sûr qu'ils disent qu'il n'y a jamais d'intervention parfaite, mais de tout mettre en application pour que ça fasse comme on veut vis-à-vis le stress qu'on vit, c'est assez dur, {I: OK} côté... avec les apprentissages qu'on a eus, c'est dur de tout mettre en application en même temps et de tout penser comme il faut, tout faire (E4-530). C'est un travail d'équipe (E4-531). Oui, c'est sûr c'est un travail d'équipe {I: [en plus?]} mais même là, le travail d'équipe est difficile dans ce genre de situation-là (E4-532). OK. Ça fait que ton premier constat ou t/... tu es sorti de là comment... de ta première expérimentation? (E4-533). Bien, j'ai trouvé ça difficile, là, de gérer tous les apprentissages qu'on a, les mettre en application par rapport au travail d'équipe, la perception de l'autre (E4-534). CA

Oui, il y a encore beaucoup de choses, en tout cas pour ma part, que je ne suis pas encore assez sûr, ça va prendre encore des pratiques. C'est sûr que là, le troisième cours a comme plus éclairci à beaucoup de niveaux, mais les deux premiers qu'il y avait eu, là, en/ la différence entre le premier, le deuxième, j'étais comme encore... je ne savais pas trop si c'était/ si j'étais correct ou pas (E4-706). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE

INDICATEUR : Progrès

OK. Te sens qu'il y a de la progression? (E4-691). Oui, c'est ça. Comme là, justement, entre le deuxième cours et le troisième, le dernier cours qu'on a eu, j'ai comme plus pris en compte et mieux compris c'était quoi dans le fond le temps où on avait vraiment à ré/ pas à réagir mais le temps qu'on avait à comprendre la capacité, l'intention et le geste; le fait/ c'est quoi, c'est quoi l'intention, à partir de quand le geste est posé, où on est, c'est quand il faut qu'on agisse, si c'est trop tôt ou trop tard, si on est en réaction ou en action {I: OK}. J'ai vraiment plus compris cette partie-là un petit peu plus (E4-692). CA

Pour la deuxième sortie, la patrouille a été plus plaisante, car j'étais plus à l'aise avec le secteur à patrouiller. Mon sens de l'observation commence à se développer un peu plus. La patrouille stratégique se fait plus facilement (D1-113). CA Je vois une certaine amélioration au niveau de mes performances, c'est-à-dire les demi-tours, tourner à gauche et tourner à droite. Je vois aussi une certaine facilité à garder le pas (D1-242). CA

Pour le bilan du dernier tiers de mon stage, la réflexion portera surtout sur l'évolution de ma personne en tant qu'aspirant policier, les acquis et savoirs que j'ai appris et développés à l'ENPQ (D2-8). CA

TIR : pour le tir, les principaux savoirs développés sont majoritairement en rapport avec la base du tir. J'ai grandement amélioré ma concentration et je suis maintenant plus conscient de mes mires et de ma détente. Grâce à cela, j'ai moins de difficulté à regrouper mes balles, plus de facilité et moins de stress. J'ai maintenant une meilleure position de tir et une bien meilleure prise de mon arme. Tout cela faisant en sorte que mes présences au cours de tir sont de plus en plus plaisantes et je sens de plus en plus à l'aise avec mon arme (D2-13). CA

Ça s'en vient {I: le métier, le métier rentre} oui, là on n'est pas... le métier rentre, on est encore juste à la moitié mais, {I: Ça rentre oui OK} c'est mieux qu'au début (E1-534). CA Et là, quand on voit les

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

apprentissages qu'on a faits, les acquis qu'on a, ça sort tout seul, c'est comme des automatismes, un peu (E4-232). C'est sûr qu'on a des erreurs encore, c'est plus minime par exemple, ce n'est pas des erreurs majeures (E4-234). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE INDICATEUR : Évaluation

Parce que là, c'est le temps de faire des erreurs mais quand je serai sur le terrain dans la vraie vie, ça ne sera plus le temps là... (E1-814). De faire des erreurs, parce que à quelque part, c'est moi qui va en payer le prix et ça joue sur ma crédibilité et (E1-816).

Oui/ non, c'était vraiment plus les conséquences, parce que l'apprentissage c'est ça, mm.../ personnellement, je crois que j'ai quand même bien appris, ça, je... je dois être dans la moyenne, là (E4-90). CA Mais c'était surtout vraiment ça, les conséquences qui ont fait que le stress a augmenté; c'est sûr que la performance reste là pareil parce qu'en bout de ligne, un échec c'est tout le temps plate et... (E4-92). CA

Oui, la lecture m'a aidé par rapport à la position, [?] un petit peu et... ils disent comment... comment l'interception doit être faite en théorie (E1-552). C'est plus facile de voir les étapes [une à...?] d'étapes qu'on a à faire (E1-554). Oui, mais ça, je suis capable de voir en faisant la lecture des étapes et ensuite je suis capable de voir si oui j'ai fait cette partie-là ou si je ne l'ai pas faite (E1-556). Qu'est-ce que j'ai fait de correct (E1-558). Auto-évaluation si on veut, {I:OK} ce que j'ai à faire, ce qui va me rester à faire; le prochain coup, je vais peut-être faire plus attention à ce point-là; ceux-là, ça va bien, ça fait que je peux {I: Hum...} moins m'en soucier (E1-562). CA J'ai pas fait les affaires dans l'ordre que j'aurais dû le faire, je savais dans quel ordre il fallait le faire sauf qu'avec le stress, ça, ça sorti un peu croche {I: Hum...}; ça, ça été vraiment la première et les deux autres, ça bien été, j'ai tout fait dans l'ordre, et ça... ça sorti comme ça devait sortir (E4-110). CA

CATÉGORIE LIÉE AU CONTRÔLE INDICATEUR : Anticipation

Euh... c'est dans le fond/ parce qu'on a les conséqu/ on est confronté/ on est confronté à des tests et on est confronté à voir ce qu'on a appris et ce qu'on a eu... on a vécu pendant 15 semaines si on est prêts à... à dans le fond... à vivre ça mais dans la réalité et comment on va réagir par rapport à ça (E4-152). CA

Mais quand ça va arriver pour vrai, que ce sera des vraies armes, et ce sera un vrai suspect et que ce sera quelqu'un qui/ armé pour vrai, j'imagine que tout l'engrenage va embarquer (E4-552). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION INDICATEUR : Explication des ajustements

Avant, je pense que j'aurais/ je n'aurais pas géré mon stress, je n'aurais pas eu conscience de ça, j'aurais vraiment... je suis stressé et je fais ce que je fais, je n'aurais même pas pensé à gérer; peut-être que là, maintenant justement, je vais pouvoir... prendre conscience de ça et être en mesure de oups, là, oui, je suis en stress mais je suis capable en dedans de moi de prendre un petit recul et de dire : « OK, là, tu l'en vas là et tu fais ce que tu avais pensé et tu prends cette direction-là ». Avant, ce que je n'aurais probablement pas fait (E4-796). CA

Quand t'es-tu rendu compte que/ parce que tu [m'as dit?] que tu avais... que tu n'avais pas fait ça nécessairement dans le bon ordre, sur le coup, ou après? (E4-147). Oui, sur le coup, c'est vraiment/ c'est ça, c'est que j'allais faire comme/ l'exemple que je vais prendre, c'est qu'on avait « pogné » une capacité

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

affaiblie [qui avait?] le contrôle et là, même au départ, j'allais faire souffler l'individu mais... une chance que je ne l'ai pas fait parce qu'on était au motif, et moi, j'étais encore au soupçon mais j'étais rendu pas mal loin, là, c'était vraiment sur le bord [des motifs?], j'allais le faire souffler et là je me suis/ j'ai comme cliqué que oh, je suis rendu trop loin. Ça fait que là, j'ai resserré l'appareil, je l'ai arrêté tout de suite, mais failli procéder à sa fouille avant de lui lire ses droits. {I: Hum...} Je ne lui avais pas non plus dit lors de l'alcootest, parce que s'il ne veut pas souffler dans l'alcootest, on lui dit que c'est un refus, les conséquences sont quasiment aussi pires et on [arrête par anticipation?] mais là, c'est ça, je me rendais compte que j'avais oublié de lire ça et c'est ce qu' c'était comme tout saccadé un peu, je me suis repris quand même pas si pire, sauf que tu sais, j'allais faire la fouille, j'avais mis mes gants, tout, et là je me suis rendu compte/ je n'ai pas fait ça, il a fallu que je sorte la carte avec mes gants et... ça fait que là le stress embarque encore plus et {I: Hum...}... mais c'est vraiment sur le coup, là, que j'ai réussi à m'en rendre compte et en m'en sortir quand même (E4-148). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Stratégie de rechange

Il est bon d'avoir une excellente préparation et aussi d'avoir un plan B et C qui peuvent suivre si le plan A ne fonctionne pas (D2-132). CA

Bien, c'est parce que tu ne peux pas appliquer l'apprentissage expérientiel. C'est dur d'appliquer ça à toutes les... il y a certaines matières, comme à l'université, tu ne peux pas nécessairement faire de la pratique et tout ça, c'est de la théorie qu'il faut que tu lises (E1-963). Ça fait qu'à ce moment-là, je prendrais peut-être une autre manière que je sais qui est bonne, parce l'expérimentation n'est pas nécessairement justement... {I:OK} applicable à toutes les sauces (E1-965). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Arrêt ou poursuite de la démarche

Pas... j'ai essayé de reproduire ce que j'avais fait la première journée, là, de/ on est arrivé; ça fait que j'ai essayé de me coucher plus de bonne heure un peu et... (E4-202). Le dimanche soir? (E4-203). Oui, le dimanche soir [quand?] on est revenu, ensuite de ça euh... j'ai essayé de/ justement, je me préparais mentalement un peu à... les scénarios qu'on allait avoir, là, avec les possibilités/ ce qu'on allait avoir (E4-204). Les hypothèses (E4-206). Là, tu me parles d'une préparation? (E4-207). Oui, c'est sûr, la préparation par rapport à ça pour être sûr d'être prêt (E4-208). Est-ce que tu savais que c'était la bonne chose à faire, de te préparer? (E4-209). Oui, c'est sûr, c'est une genre de mini-révision un peu mais je n'ai pas eu vraiment/ tu sais, je n'ai pas ouvert les livres, là, je me suis fait un scénario et j'ai dit : « Qu'est-ce que je fais si cette situation-là se présente? » (E4-210) Là, je défile ce que je ferais, ça fait que j'avais/ je me rappelle j'avais fait ça aussi la première journée, la deuxième, je n'avais pas bien, bien le temps, je pense/ la deuxième a comme passé plus vite (E4-212). Et la troisième/ justement en revenant des/ de la fin de semaine, là, j'ai refait la même, la même affaire (E4-214). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Prise de décision

En gros, c'est ce que j'ai appris. Je vais refaire la même affaire dans mon métier policier peu importe ce qui arrive... à un moment donné, quand tu accumules, soit le fait d'en parler ou justement (E4-422). d'évacuer (E4-423). Évacuer en faisant quelque chose (sport, activité récréative), ne pas garder ça en dedans parce que ça... (E4-424). Ça peut finir par brûler et même ils le disent, des burn-out de policier, il en arrive souvent (E4-426). CA

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Capacité, vitesse et intensité du traitement

J'ai un bon temps de réaction (en scénario télévisé uniquement, pas de fats encore) (D1-34). CA

Nous avons fait des scénarios qui m'ont permis de voir dans quels cas il est préférable de tirer et dans quels cas il est préférable d'utiliser une arme intermédiaire. Cela m'a aussi permis de voir mon temps de réaction lors de telles situations. Je crois que jusqu'à maintenant, c'est bien parti pour ce cours. J'assimile assez bien la matière (D1-105). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Correctifs à sa manière de penser

Il y a beaucoup de [choses?] au cégep qui nous avaient appris souvent de séparer des voisins, mais au cégep, c'est les étudiants qui sont acteurs, ça fait que des fois, c'est plus facile et ça revient moins long; mais quand tu es confronté avec des vrais acteurs et la situation/ et ça crie, c'est comme plus dur d'appliquer ce qu'on a appris et l'image qu'on s'était donnée (E1-466). CA

La philosophie du tir est quelque chose qui me fascine, car je ne pensais pas que tirer pouvait être aussi difficile, c'est-à-dire que cela prenait autant de préparation et de concentration. Je m'étais imaginé cela beaucoup plus facile que ce ne l'est en réalité (D1-25). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Autonomie

Je pense que je l'ai [su] par/ on se l'est souvent, bien, souvent fait dire, je pense que c'est des/ à force de peut-être justement à force de se le faire dire...de chercher/ de chercher par soi-même pour les informations; à un moment donné, c'est venu; c'est un engrenage qui se fait tout seul {1:OK}, et ce que je cherche, bien moi, c'est tout le temps quelque chose que je ne suis pas sûr de où ça vient (E1-117). OR

CATÉGORIE LIÉE À LA RÉGULATION

INDICATEUR : Transfert

As-tu l'impression que ça va te faire progresser dans ta manière d'apprendre? (E4-669). En général, oui, je pense que oui, justement là, on voit l'importance de faire un plan, de [préparer?] une préparation, mais ça va s'appliquer à n'importe quelle situation qu'on a, ça fait que ce n'est pas juste en terme de haut risque et au fats que je peux appliquer ça, c'est vraiment dans toutes les situations que je vis (E4-770). Si je prends juste ça, oui c'est sûr que c'est un apprentissage qui va me servir... dans n'importe quoi (E4-772).

Mais... c'est vraiment dans les cours de fats où on peut vraiment voir le prochain cours si on a... si on met en application ce qu'on a appris et où on peut vraiment réinvestir ce qu'on a appris (E4-688). CA

Les illustrations démontrent que Narcisse gère bien son processus d'apprentissage et la plupart du temps, ses conduites sont de l'ordre du conscient. Narcisse se fixe beaucoup d'objectifs. Il identifie les moyens et les stratégies envisagés pour les atteindre : assimiler le contenu, utiliser des outils d'aide à l'apprentissage, pratiquer jusqu'à l'automatisme, être moins hésitant, moins communautaire, plus confiant et plus directif, effectuer plus de recherches, combler ses lacunes au niveau légal, gagner en temps et en efficacité tout en demeurant sécuritaire et en gérant son stress. Il prend soin de les appliquer. Narcisse fait preuve d'autonomie dans ses apprentissages. Cela se répercute lorsqu'il intervient en solo. Au sein de la dyade, il prend la place qui lui revient (O-27/05/04).

Bien qu'il s'arrange pour garder la forme physique, sa planification stratégique se situe davantage au niveau mental et logistique. Il a pris l'habitude d'avoir en sa possession tout le matériel dont il a besoin pour intervenir. Structuré et organisé, il voit à ce que tout se déroule dans l'ordre. La procrastination, il ne connaît pas. Déjà, avant d'arriver à l'ENPQ, il observait des policiers intercepter des véhicules. Il se disait : *Jevais essayer ça quand ça va m'arriver*. Il se prépare toujours pour être plus en action qu'en réaction à la situation. Il émet des hypothèses et se fait des plans. *C'est mieux de bien se préparer dit-il! Comme ça, on sait un peu plus à quoi s'attendre, la surprise est moins grande et l'adaptation à la situation se fait plus rapidement. Avoir un plan A, c'est bien, avoir un plan B, c'est toujours plus avantageux, mais avoir en plus, un plan C, c'est encore mieux! C'est comme dans les sports, on se réchauffe avant une « game ». C'est pareil*. Il voit aussi un intérêt à revoir et à pratiquer les techniques s'il veut arriver à mobiliser tout ça en activités policières.

Il accorde à la préparation mentale une importance capitale. Il anticipe l'action et la visualise. Il se pose des questions et tente d'y répondre. Il réfléchit à ce qu'il va faire et comment il va procéder. Il prend son temps et se prépare en fonction de chacun de

ses plans. Rendu sur les lieux, il prend soin de bien analyser la situation avant d'intervenir.

Dans les scénarios à risque plus élevé, on ne sait jamais comment le suspect va réagir, on doit changer nos stratégies et s'adapter en conséquence. Il énonce avec facilité pourquoi il doit parfois prendre des décisions rapides et changer de stratégies rapidement. Il est capable d'expliquer le pourquoi de ses ajustements dans l'action, mais également dans l'apprendre.

Narcisse adapte sa façon d'agir dans l'action et sa manière d'apprendre dépendamment des institutions scolaires qu'il fréquente. Il mixte des méthodes, la sienne et parfois celle des autres.

Pour réussir, il exerce du contrôle et de la surveillance. Il identifie ses erreurs en fonction de l'aspect légal, méthodologique, technique et communautaire. Mes observations (O-05,13,22/04/04; 06/05/04; 08/06/04), ses écrits et ses dires démontrent qu'il est professionnel. L'éthique est une de ses préoccupations constantes qui se traduit par un comportemental exemplaire. Il explique simplement que la principale difficulté, ce n'est pas d'apprendre mais c'est de mobiliser et de gérer tous ces apprentissages en même temps dans l'action pour performer. Il s'évalue toujours en fonction de son action et du cadre de référence. *À la relecture de la théorie, je m'évalue et je l'intègre dans l'action par la suite.* Il porte une attention particulière à la pertinence de ses actions, aux normes établies, aux résultats obtenus, aux moyens utilisés et aux conséquences qui en découlent. Il a la capacité de se réguler tant mentalement dans et après l'action. Il se régule, se prépare mentalement pour faire face à toutes les situations qu'il rencontre. Il met en application et réinvestit ses apprentissages dans d'autres contextes. Il est en mesure de transférer.

En cours de programme, Narcisse a aussi apporté des correctifs à sa manière de penser. Il pensait que l'apprentissage dans la police serait simple et facile. Il est conscient que sa perception de la fonction était non réaliste. *L'imagination et la réalité, c'est deux! Je ne pensais pas que ce serait aussi complexe, exigeant et difficile à gérer; il y a plein de choses à considérer.* Il a régulé sa pensée. Il est conscient de l'importance de ses apprentissages pour bien intervenir et réussir à devenir un policier compétent, efficace et sécuritaire. Narcisse est en mesure d'explicitier les ajustements qu'il apporte en fournissant plusieurs exemples. Il ne veut pas répéter les erreurs, alors il s'ajuste dans l'action et revient en arrière s'il le faut. Quand une stratégie ne fonctionne pas, il essaie autre chose, il change de plan. Il est toujours prêt.

Il perçoit les acquis et les progrès qu'il fait, et cela le motive. Il dit avoir une meilleure compréhension de ce qu'on attend de lui en tant que policier. C'est plus clair pour lui. Déjà, à la mi-programme, il se sent plus conscient, plus habile et plus performant. Il se dit davantage à l'aise pour intervenir. Il a le sentiment que son apprentissage à l'ENPQ le fait évoluer en tant que personne. Il a pris conscience de comment il apprend.

Il a développé des automatismes. Il effectue encore des erreurs minimales, mais ça va très bien dans son programme. Son auto-évaluation le porte à croire qu'il doit se situer dans la moyenne. Il anticipe la réussite au prix d'une bonne préparation mentale et de beaucoup de pratique pour être en mesure de gérer son stress au moment des épreuves. Pour y arriver, il a décidé de prendre son temps pour intervenir. Il a pris la décision de conserver les stratégies qu'il a utilisées pour gérer son stress et de suivre la même procédure parce qu'il a obtenu de bons résultats. Son apprentissage de la gestion du stress lui a servi plus d'une fois lors des synthèses (trois jours d'épreuves).

Pour réussir, Narcisse choisit des stratégies pertinentes ayant trait aux aspects cognitif, affectif, geste-moteur, relationnel, comportemental et éthique pour mieux assimiler et agir avec assurance. Il applique systématiquement le processus méthodique de l'intervention policière dans ses interventions. Il n'utilise pas tout le temps de préparation mis à sa disposition. Il traite l'information et règle la situation au bon moment et dans le bon temps. Narcisse gère bien le facteur temporel. Il a un bon temps de réaction.

Narcisse raconte avoir vécu une expérience métacognitive lors d'une communication en situation de crise simulée. Cette expérience l'a obligé à faire volte-face et à s'ajuster à la situation qu'il gère sciemment en demeurant d'un calme étonnant. Plus ou moins déstabilisé, il se régule dans l'action et il contrôle la situation. Il apprend vite et il réussit à transposer les apprentissages effectués à d'autres contextes.

Le Tableau 4.11 suivant illustre la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » de Narcisse dans sa démarche d'apprentissage expérientiel.

Tableau 4.11

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « prise de conscience » de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérimentiel

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc en acte

Ça fait que oui, j'ai été confronté un peu à ça mais j'ai aussi découvert... dans le fond, le fait de le faire (E1-456). Ça fait que c'est dur de reproduire une image mais il y a plein d'autres contraintes qui arrivent que oup! il faut que je modifie quelque chose. Mais si tu n'es pas certain, t'es pas sûr, là, tu ne sais plus trop où tu t'en vas c'est pour ça que... (E1-458). L'expérimentation, elle est vraie dans le fond (E1-460). CA

Tu en découvres en même temps tu trouves des moyens et... je ne sais pas si c'est bon nécessairement (E1-474). Tu expérimentes, c'est ça! Tu fais ce que tu peux, au meilleur de tes connaissances (E1-476). CA

Est-ce que ça arrive des fois que tu le fais et en le faisant tu le sais que ce n'est pas ça que tu devrais faire? (E1-477). Oui, c'est déjà arrivé {1 : ou si...}... pourquoi j'ai fait ça et je n'aurais pas dû faire ça (E1-478). Après ou pendant que tu le fais? (E1-479). Il y a des fois c'est pendant que je le fais. Admettons je suis en train de parler [avec eux autres?] j'aurais pas dû parler de ça, des choses comme ça=comme c'est déjà arrivé on avait appris les informations qui sont confidentielles et il faut dire/ concernant la personne, on peut lui dire, mais si on est en présence d'une autre personne, il ne faut pas le dire (E1-480). Mais c'est quand on a commencé à le dire, je me dis juste il ne faut pas que je le dise mais j'ai terminé ma phrase (E1-482). Je n'étais pas censé [dire?] Des choses comme ça (E1-484). Oui, mais dans ta tête, tu t'es dit... (E1-485). Je suis cap/ je vois l'erreur que j'ai faite {1:OK} je me dis je n'aurais pas dû faire ça (E1-486). Le dis-tu ou tu ne fais que le penser? (E1-487). Non, je le pense... {1 : En le faisant} je le pense... je le pense à haute voix dans ma tête (E1-488). OR

De la position du véhicule, oui, mais {1 : Lors de ton expérimentation} c'est quand/ c'est ça mais face à ça je ne savais pas justement si j'étais correct parce que je sais que c'est arrivé une fois, on était devant une cour d'entrée, j'ai dit : Bien là, ai-je le droit ou n'ai-je pas le droit? Des choses comme ça [??], comme dans l'incertitude. Je n'étais pas sûr et justement des cours où un stop faut-il allumer les flash avant, après, c'est tout des choses qu'on n'avait pas apprises, que j'expérimentais dans le fond {1 : Hum...} [Je vais?] l'expérimenter, je vais le faire et me faire dire si ce n'est pas correct par après (E4-444). OR

Il y a certaines choses que oui, je savais qu'il fallait faire, et d'autres que je suis allé comme je pensais mais, tu sais, c'est sûr que la première intervention, j'ai eu beaucoup de choses qui n'ont pas été nécessairement bien et n'ont pas été respectées parce que on ne savait pas trop. C'était la première fois qu'on se faisait vraiment « shooter » à du haut risque comme ça, là, face à un individu armé. Il fallait verbaliser avec en équipe de deux, et tout ça (E4-542). OR

Là, c'est le fait de ne pas tout savoir et de t'en apercevoir? (E1-755). Oui, oui, oui, je le savais au départ que je ne savais pas tout parce qu'on ne l'avait jamais fait, {1 : OK} mais le fait de le savoir, là ce... je ne

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

savais pas dans le fond que je ne savais pas; là je sais ce que je ne savais pas (E1-756). OK, c'est ça, tu ne savais ce que tu ne savais pas; {C : C'est ça} là, après ça, tu sais ce que/ {C : Je sais ce que je ne sais p/... je sais ce que je ne savais pas dans le fond} tu sais ce que tu ne savais pas {C:C'est ça} en... en faisant tes lectures {C:C'est ça} ou en discutant (E1-759). En faisant des [interceptions?], en faisant les rétroactions, des choses comme ça (E1-760). OR

Bien, le fait de prendre conscience de ça, c'est ça qui m'a marqué (E1-762). Peut-être qu'aussi ça m'a marqué parce que c'est une base du métier, les patrouilleurs, vu qu'on est souvent dans le véhicule, {I:OK} des interceptions, on va en avoir un paquet à faire (E1-768). Et le fait que ça soit peut-être aussi justement... une... une partie du métier qu'on va avoir à faire {I : Oui} plus souvent qu'autrement (E1-770). Oui, côté évaluation, peut-être, mais je me rends compte que c'est peut-être plus aussi le fait qu'il y a une base à savoir (E1-776). Et je sais que si je ne sais pas cette base-là, à quelque part, ça me brime dans mon fonctionnement... c'est une base que je n'ai pas, ça [peut?] être dur de faire rouler l'engrenage (E1-778). OR

Comment tu sais que ce que tu as fait lors de cette expérimentation-là, que c'est ce qu'il fallait que tu fasses, par exemple? Savais-tu que ce que tu as fait, c'est ce qu'il fallait que tu fasses? Le savais-tu en le faisant? (E4-541) Il y a certaines choses que oui, je savais qu'il fallait faire, et d'autres que je suis allé comme je pensais mais, tu sais, c'est sûr que la première intervention, j'ai eu beaucoup de choses qui n'ont pas été nécessairement bien et n'ont pas été respectées parce que on ne savait pas trop. C'était la première fois qu'on se faisait vraiment « shooter » à du haut risque comme ça, là, face à un individu armé, il fallait verbaliser avec en équipe de deux, et tout ça (E4-542). CA

Et le temps que tu le faisais, tu disais que tu l'as vécu quand même avec grand stress, euh... le savais-tu que sur le coup juste/ sur le coup, en le faisant le savais-tu que tu le fais/ que tu faisais ça, ce qui était supposé de faire? (E4-565). Sur le coup non. C'est sûr que je r/ j'étais souvent en réaction, ce qu'il ne faut pas faire {I : OK}. C'est pour ça que je dis on n'a pas beaucoup de cours. Moi, je trouve que ça en prendrais peut-être plus, mais on est souvent en réaction, ça fait que face à ça, je réagis, je n'ai pas le temps comme de penser beaucoup (E4-566). Je fais, dans le fond, ce que je fais {I : OK} en réagissant et non en agissant par rapport à l'action/ peut-être que si justement euh... je saurais peut-être plus/ je serais plus capable de contrôler la... la tension et le geste posé plus/ vraiment être capable de cerner cette chose-là. Ils nous disent aussi que c'est dur et que c'est des fractions de seconde, mais en étant capable de cerner ça comme il faut, là, peut-être en agissant, je serais capable de me rendre compte ce que je[?] pas mais en réagissant c'est dur, là (E4-568). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. activité mentale

De plus, le témoignage des policiers qui ont eu à vivre ce genre de situations et où le résultat a plutôt mal terminé, me laisse réfléchir grandement au fait que je devrai toujours être alerte et ce, même dans les situations les plus banales si je ne veux pas que cela m'arrive aussi (D1-194). CA

Être plus curieux. Ne pas refaire les mêmes erreurs que j'ai faites (D1-58). Me rappeler celles déjà faites et en être conscient (D1-59). CA

Quand t'es-tu rendu compte que/ parce que tu [m'as dit?] que tu avais... que tu n'avais pas fait ça nécessairement dans le bon ordre, sur le coup, ou après? (E4-147). Oui, sur le coup, c'est vraiment/ c'est ça, c'est que j'allais faire comme/ l'exemple que je vais prendre c'est qu'on avait « pogné » une capacité affaiblie [qui avait?] le contrôle et là, même au départ j'allais faire souffler l'individu mais... une chance que je ne l'ai pas fait parce qu'on était au motif, et moi, j'étais encore au soupçon mais j'étais rendu pas

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

mal loin, là, c'était vraiment sur le bord [des motifs?], j'allais le faire souffler et là je me suis/ j'ai comme cliqué que oh, je suis rendu trop loin, ça fait que là j'ai resserré l'appareil, je l'ai arrêté tout de suite, mais failli procéder à sa fouille avant de lui lire ses droits. {1 : Hum...} Je ne lui avais pas non plus dit lors de l'alcootest, parce que s'il ne veut pas souffler dans l'alcootest, on lui dit que c'est un refus, les conséquences sont quasiment aussi pires et on [arrête par anticipation?] mais là, c'est ça, je me rendais compte que j'avais oublié de lire ça et c'est ce qu' c'était comme tout saccadé un peu. Je me suis repris quand même pas si pire, sauf que tu sais, j'allais faire la fouille, j'avais mis mes gants, tout, et là je me suis rendu compte/ je n'ai pas fait ça, il a fallu que je sorte la carte avec mes gants et... ça fait que là, le stress embarque encore plus et {1 : Hum...}... mais c'est vraiment sur le coup, là, que j'ai réussi à m'en rendre compte quand même (E4-148). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. communication des étapes de son raisonnement

Non, l'observation, c'est sûr que ce n'est pas le meilleur moyen {1 : d'apprendre?} parce que on ne le vit pas, et l'erreur, ce n'est pas nous qui la commet donc, on sait [qui va l'avoir fait?] mais peut-être que...[?] on ne s'en rappellera pas parce que ce n'est pas nous en fait qui l'a vécue (E4-664). C'est sûr que ce n'est pas/ oui, [c'est bien?] et c'est aussi... c'est aussi bon en tant qu'observateur mais les erreurs qui sont commises vont moins rester parce que ce n'est pas nous qui l'a faite (E4-666). Au même niveau que l'expérimentation dans le fond (E4-668). CA

Moyens d'apprentissage : vivre des scénarios avec ce qu'on sait et découvrir les erreurs faites ensuite; théorie apprise également ensuite et faire un tout avec ce qu'on a vécu et appris (D2-182). Trucs : essais (expérimentation) et erreurs est selon moi le meilleur moyen, mais le truc est de se rappeler de ses erreurs et de mettre en pratique le plus souvent possible ce qu'on a appris (D2-184). J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D2-187) je vis ce que j'ai à apprendre (D2-189). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. démarche d'apprentissage

Là, tu viens de me dire comment tu as fait pour apprendre à gérer ce stress-là en haut risque, mais où et comment tu as appris à apprendre de cette manière-là? Dans la manière que tu m'as décrite, avoir des notions, expérimenter, faire des débriefing, discuter, observer, faire une démarche interne et... avoir à le remettre en pratique, où tu as appris ça? (E4-781) C'est dans... bien c'est ça, c'est comme tout le reste du stage, là, tous les cours qu'on a eus en act/ que ce soit en activité policière ou peu importe, en intervention physique, l'expérimentation vient tout le temps et au fats, c'est le même principe et c'est dans le fond/ les dix semaines qu'on [s'en va?] là, j'ai commencé à apprendre de cette manière-là et je l'applique {1: OK} à... à tous les cours et à toutes les... {1 : OK} les situations qu'on a {1 : À l'école} [??](E4-782). OK. Ça fait que c'est/ tu as le sentiment que... que tu as appris ça à l'école ou c'est (E4-783). Oui, c'est vraiment ici {1: OK} que j'ai appris ça et que j'ai mis en application, là, l'expérimentation pour la première fois (E4-784). OK. Ça fait que ce savoir, apprendre de cette façon-là, ça vient de l'école (E4-785). Oui, ça vient d'ici (E4-786). OK. Si tu fouilles un peu, es-tu en mesure de me donner un exemple où tu aurais appris d'une manière semblable (E4-787). Oui, {1 : ??semblable} bien à la dernière rencontre, tout de suite, on en avait parlé; dans les sports, c'est beaucoup ça qui arrive aussi, Dans les sports que j'ai fait en étant plus jeune, c'est surtout de l'expérimentation. Ça fait que, tu sais, à ce moment-là, j'en faisais mais je n'étais pas conscient de ça parce que je ne connaissais pas vraiment c'était quoi l'expérimentation, sauf que j'apprenais de cette manière-là sans vraiment le savoir. Mais là, en le sachant, bien je suis capable justement de prendre un recul et de voir oui, j'avais déjà appris de cette manière-là dans telle affaire, telle affaire, telle affaire... (E4-788). Hum... en prenant conscience de ta manière d'apprendre (E4-789). De la manière d'apprendre dans le fond, en sachant la manière

 ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

d'apprendre, je suis capable de voir quand j'ai appris de cette façon-là et quand j'ai appris d'une autre façon (E4-790). CA

C'est qu'il y a {1 : différentes manières d'apprendre} différentes manières d'apprendre que je ne me rendais pas compte avant et que je suivais le « motton » et... tu apprends/ tu apprends ce que tu as à apprendre de la manière qu'on te le donne (E4-868). C'est que/ c'est ça, c'est quelque chose que je ne me rendais pas compte avant et que là, maintenant je m'en rends plus compte (E4-870). C'est déjà un gr/ un très gros apprentissage (E4-871). Oui, [c'est vrai?] aussi [l'interlocutrice rit] ... un apprentissage que je n'avais pas (E4-872). CA

Là, je vais avoir conscience de la manière que j'apprends, peut-être que je n'avais pas avant (E1-957). CA

Bien, la rétroaction, c'est vraiment ce qui... ce qui aide beaucoup, parce que quand/ quand on est dedans, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait, et là, le fait d'en parler justement, là je suis capable de prendre mes... Dans le fond, c'est de la rétroaction par rapport à ce que j'ai vécu encore, ça fait que c'est vraiment le fait de... de reparler de ce qu'on a vécu {1 : OK} et de faire un/ avec un peu de recul être capable de voir ce qu'on a fait, là (E4-756). CA

Moi, je me rends compte, en tout cas, que de cette façon-là, j'apprends beaucoup plus de choses et je suis capable de les assimiler plus vite que si je les avais vues avant, et qu'ils me demandaient de faire le [?] après (E1-848). Et le fait de... d'être (E1-850). Parce que ça l'a marqué? (E1-851). Oui, parce que ça me marque... quand on voit les... justement les notions le lendemain, et les rétroactions, bien ça (E1-852). Tu apprends plus? (E1-853). Oui, j'apprends plus parce que je sais ce que j'ai fait et je sais ce que/ là, en faisant/ en voyant les notions et en ayant la rétroaction, je sais ce que je n'ai pas fait et... ça me marque veut, veut pas (E1-854). OK. Et pourquoi tu penses que tu apprends plus que (E1-855). Bien, si je me fie juste à / il y a des choses qu'on a vues en technique et ça ne fait même pas un an qu'on est sortis, c'est juste, je ne peux pas dire dans un an peut-être il va/ il y a des choses que je ne me rappellerai pas ici, ça me surprendrais, on va être dans/ on va être là-dedans à tous les jours pratiquement (E1-856). Mais... il y a des choses du cégep qu'on... on a appris mais on n'a pas pu pratiquer plus qu'il faut, et cette année, ils nous ont juste donné ça comme théorie, tu l'apprends (E1-858). Tu l'apprends par cœur (E1-859). C'est ça... bien, par cœur ou même on l'a fait mais on ne l'a pas pratiqué souvent et on ne l'a pas... quasiment [un peu comme ici?] (E1-860). OK, ça fait que tu l'as moins retenu (E1-861). Ça... je l'ai moins retenu et ça m'a moins marqué en même temps (E1-862). Bien là, oui {1 : Cette manière} oui, parce que là on apprend toutes les choses qu'on apprend comme ça et je me rends compte que c'est une méchante bonne manière d'apprendre {1 : Hum} ça fait que même... oui, c'est une manière... (E1-898). C'est la manière que je prends habituellement (E1-900). CA

Ça fait que cette entrevue-là, le fait que tu me racontes ça, est-ce que ça va changer ta manière d'apprendre générale? (E1-954). Peut-être me faire prendre conscience de la manière dont j'apprends, là, je n'avais jamais réfléchi à/ comme dans... dans le fond, je pense que ça va faire le même principe que si je prends le recul par rapport au sport que je parlais (E1-955). Là, je vais avoir conscience de la manière que j'apprends, peut-être que je n'avais pas avant (E1-957). OK. Mais... euh... est-ce que ça va l'amener à changer ta manière d'apprendre? (E1-958). Non, c'est justement de garder cette manière-là (E1-959). OK, parce que tu n'as pas toujours appris de cette manière-là? (E1-960). Non, bien c'est la première fois {1 : OK} que je prends conscience que je l'avais déjà fait (E1-961). CA

Je ne sais pas, c'est ça, bien, la meilleure manière, je ne sais pas s'il y a une meilleure manière et je ne sais pas si c'est la meilleure, mais pour moi, en tout cas, je trouve que c'est une bonne manière, là, justement de se rendre compte de ses erreurs. Comme je dis, en faisant une erreur, c'est plus marquant, ça fait qu'à ce moment-là, l'apprentissage se fait par lui-même, il n'y pas... c'est sûr qu'il faut peut-être

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

parler de certaines théories des choses peut-être pour nous aider et apprendre plus à, à l'avoir plus en acquis (E4-622). Mais le fait de faire l'erreur déjà c'est un bon... c'est un bon, un bon bout de fait (E4-624). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. actions-réactions

Nous avons fait des scénarios qui m'ont permis de voir dans quels cas il est préférable de tirer et dans quels cas il est préférable d'utiliser une arme intermédiaire. Cela m'a aussi permis de voir mon temps de réaction lors de telles situations. Je crois que jusqu'à maintenant, c'est bien parti pour ce cours. J'assimile assez bien la matière (D1-105). CA

Avoir été gazé fut une sensation très pénible. C'est sûr que je vais y penser deux fois avant de gazer quelqu'un. De plus, s'il fut gazé, je m'assurerai qu'il subisse une bonne décontamination, car il y a encore aujourd'hui des SUS qui sont laissés à eux-mêmes dans une cellule et ce, sans décontamination ou support. Ils sont laissés à eux-mêmes. et ce test m'a fait réaliser comment cela peut être atroce et je tenterai que cela n'arrive pas. Je dissuaderai les gens d'agir ainsi (D1-228). CA

Tu as fait des apprentissages au niveau des stratégies que tu utilises ou que tu étais porté à utiliser? (E4-747). Euh, bien, j'ai réalisé l'importance, souvent de/ de la préparation, ça c'est sûr, c'est évident, c'est vraiment important, le fait d'émettre des hypothèses mais les hypothèses qu'on fait, justement, faire un plan pour chaque, pour que lorsque ça arrivera, l'on sache déjà quoi faire; {1 : OK} comme se donner des limites : s'il fait ça, moi, qu'est-ce que je fais par rapport à ça? (E4-748) Je suis déjà/ je vais déjà être en action au lieu de me dire oh, il fait ça, qu'est-ce que je fais, là, on est en réaction et... ça ne marche plus, ça que vraiment être prêt par rapport à ce qu'on/ la situation qu'on vit et le plan qu'on a, vraiment être prêt pour savoir ce qu'on a à faire et où on s'en va (E4-750). C'est vraiment l'apprentissage que j'ai fait, vraiment toujours, toujours être en action et non en réaction (E4-752). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditions +

Ouais, j'ai progressé eh... avec c'te cours-là justement... en... en... en découvrant ma facilité d'apprendre était beaucoup plus visuelle, ma facilité d'apprendre était beaucoup eh... avec le visuel. elle était beaucoup plus facile là (E1-366). OK! C't'un apprentissage que t'as fait? C'est une découverte que t'as faite? (E1-367). Oui, c'est ça. C't'un genre... Ouais, si on veut. c'est une découverte que j'ai faite... à c't'niveau là avec eh... ce genre de professeurs-là... /ok/pis même aujourd'hui, j'le vois encore là... les professeurs qui utilisent plus de, de matériels... ou qui sont eh... comment j'pourrais dire... côté pédagogique, y ont un rôle, c'est pas quelqu'un qui te garroche d'la théorie, y prennent le temps (E1-368). De te l'expliquer, pis quand la théorie arrive, y était quelqu'un plus comme opérateur pas comme un professeur qui donne d'la théorie... (E1-370). CA

J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D1-10). J'ai du matériel visuel comme soutien (film, vidéo, etc.) (D1-11). J'aime la matière (D1-12). La matière est intéressante, et la personne qui l'enseigne également (D1-13). CA Je vis ce que j'ai à apprendre (D2-189). Le concret m'aide beaucoup (D2-190). Plus facile d'apprendre par le visuel (D2-191). Essais et erreurs (D2-192). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

La rétroaction, ça? (E1-612). Euh, oui, admettons, entre vous deux ou (E1-613). D'en parler, bien ça nous fait prendre conscience de ce qu'on a fait, parce qu'en le faisant, oui on a conscience mais on ne voit pas toutes les erreurs; l'autre peut nous dire nos erreurs, nous on peut dire ses erreurs (E1-614). Ça fait que ça nous fait prendre comme conscience de ce qu'on vient de faire (E1-616). OK, et est-ce que ça arrive des fois (E1-617), un temps de réflexion dans le fond {I : C'est ça} par rapport... (E1-618). CA Bien, la rétroaction, c'est vraiment ce qui... ce qui aide beaucoup, parce que quand/ quand on est dedans, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait, et là, le fait d'en parler justement, là, je suis capable de prendre mes... dans le fond, c'est de la rétroaction par rapport à ce que j'ai vécu encore, ça fait que c'est vraiment le fait de... de reparler de ce qu'on a vécu {I : OK} et de faire un/ avec un peu de recul être capable de voir ce qu'on a fait, là (E4-756).

C'est ça, c'est ça, sauf que si, en plus, tu as un prof qui a le côté pédagogique et qui a le moyen de te faire retenir certaines choses et qui est capable de te marquer et que ça te laisse une image... par rapport à ce qu'il t'a appris, je veux dire, ça va rentrer plus facilement (E1-676). C'est ça, tout à fait... c'est ça son rôle... (E1-677). Si les professeurs [?] leur rôle pédagogique, il y a comme plus d'interaction avec les... {I : les... les... } les aspirants (E1-678). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditions -

Bien, j'avais déjà expérimenté le contraire, de ne pas dormir beaucoup (E1-188). Je me suis rendu compte que ça avait des effets plus négatifs, justement on était moins en forme et... [?] un certain nombre d'heures de sommeil (E1-190). Les résultats, dans le fond (E1-191), les résultats, en bout de ligne, étaient moins [?] (E1-194). CA Les journées où je suis moins fatigué et je suis plus dedans, c'est comme plus facile et ça va mieux, ça part presque tout seul; et il y a d'autres journées où ça me tente peut-être un peu moins ou bien je suis fatigué, des choses comme ça, c'est plus dur, là (E1-734). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. utilité des stratégies et moyens

La rétroaction m'a permise de me rendre compte de mes erreurs pour ainsi ne plus les répéter. Elle m'a également donnée des réponses à certaines questions que j'avais (D1-123). CA Une bonne rétroaction a été faite avec mon coéquipier après l'intervention, ce qui m'a permis de voir les manques que nous avons eus (D1-113). CA La rétroaction me permet de voir mes points faibles et mes points forts, ce dans quoi je dois me perfectionner et ce dans quoi je suis sur la bonne voie (D1-224). CA

Par le questionnement des instructeurs, on se rend compte qu'on n'a pas fait ça {I : OK} et si (E4-606) il vous amène à prendre conscience de (E4-607). Il ne nous dit pas ce qu'on aurait dû faire et qu'est-ce qu'on n'a pas fait, il nous fait/ par les questions, il nous fait/ il fait en sorte qu'on se rend compte que nous, on aurait dû faire ça, et on n'a pas fait ça (E4-608). CA Bien, la rétroaction, c'est vraiment ce qui... ce qui aide beaucoup, parce que quand/ quand on est dedans, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait, et là, le fait d'en parler justement, là je suis capable de prendre mes... dans le fond, c'est de la rétroaction par rapport à ce que j'ai vécu encore, ça fait que c'est vraiment le fait de... de reparler de ce qu'on a vécu {I : OK} et de faire un/ avec un peu de recul être capable de voir ce qu'on a fait, là (E4-756). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. écart existant

Bien sûr, tout avait l'air extrêmement militaire, comme je me l'étais fait raconter. Mais je me suis rendu compte qu'il s'agissait de la « game » pour notre première journée, mais que cela s'estompait avec le temps. On nous demande simplement d'être discipliné (D1-21). CA

Dans le feu de l'action. c'est plus dur à faire là, il y en a un qui crie, l'autre crie, il faut (E1-470). CA

La philosophie du tir est quelque chose qui me fascine, car je ne pensais pas que tirer pouvait être aussi difficile, c'est-à-dire que cela prenait autant de préparation et de concentration. Je m'étais imaginé cela beaucoup plus facile que ce ne l'est en réalité (D1-25). CA

Bien, confronté oui, parce c'est sûr... là, on le vit, tu peux te donner une image de ce que ça va être à peu près mais quand tu es dedans, ce n'est jamais pareil (E1-454). CA Mais quand tu es confronté avec des vrais acteurs et la situation et ça crie, c'est comme plus dur d'appliquer ce qu'on a appris et l'image qu'on s'était donnée (E1-466). Dans le feu de l'action, c'est plus dur à faire là, il y en a un qui crie, l'autre crie, il faut (E1-470). CA

De savoir c'est une chose et de l'appliquer, c'est autre chose... Dans la situation, on a plein d'autres choses à penser, comme il faut sortir les livres avec quel article, comme une infraction c'est quel article si [telle affaire se passe?], on fait un ticket ou on n'en fait pas. Ça fait que toutes les choses qui viennent... [?] ça s'entremêler bien, des fois [?] on les échappe, on n'y pense plus (E1-638). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. retour sur son activité cognitive

OK. Quand tu as expérimenté et, bon, tu dis, moi, j'ai [fait faire?] ça, surtout la première journée, le temps que tu faisais/ que tu intervenais, savais-tu que ce que tu faisais, c'est ce qu'il fallait que tu fasses ou tu te disais, bien voyons, euh... (E4-137). Je ne le savais pas, là, le cerveau vient comme au neutre. En tout cas, moi, ça fait ça; le cerveau vient comme au neutre et ça sort (E4-138). Et c'est quand, parce que tu me dis, bon, j'ai fait/ dans le fond j'ai fait ce qu'il fallait faire mais je suis revenu, parce que, bon, j'avais oublié telle affaire et/ mais...si/ dans la même intervention tu es revenu, c'est parce que (E4-139). C'est sûr que oui, j'ai réfléchi un peu mais il y a des choses que c'est sûr, je ne peux pas... le cerveau marche pareil (E4-140). Sauf que je savais ce que j'avais à faire et comme j'étais rendu à une étape, je me rendais compte que j'avais sauté un bout, que ça allait trop vite, ça fait que là, il fallait que je revienne... (E4-142). Mais, euh... tu t'en rendais compte? (E4-143). Oui parce justement on/ dans le 5 minutes de préparation qu'on avait à faire, je m'étais fait un plan d'intervention selon les hypothèses et je savais, dans le fond j'avais défilé tout ce que j'avais à faire (E4-144). Ça fait qu'en arrivant pour le faire, bien, les points qui me manquaient je/ comme/ la première intervention, c'est ça j'ai « kické » comme {I : On vient [?]} / oui, c'est ça, je [rewind?] une couple de secondes pour recommencer [I : rire], mais les deux autres scénarios ça quand même bien été, là, j'ai suivi le plan, {I : OK} j'ai suivi la préparation que j'avais faite (E4-146). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. jugement porté sur son efficacité

Je vois une certaine amélioration au niveau de mes performances, c'est-à-dire les demi-tours, tourner à gauche et tourner à droite. Je vois aussi une certaine facilité à garder le pas (D1-242). CA

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

Pour ce qui est du bâton, nous avons vu comment sortir ce dernier de notre étui rapidement et de façon efficace pour être prêt à agir. Nous avons vu la technique pour le tenir adéquatement, les façons de frapper avec ce dernier. Nous avons également vu les moyens de menottages avec le bâton dans les mains, une fois que le SUS est contrôlé verbalement, en position de menottage et qu'on doit le menotter. Nous avons les clefs de bras qui sont efficaces et la façon d'intervenir avec le bâton dans ce genre de cas. Nous avons vu le même procédé avec une arme à feu. En général, ce fut bien. J'aurai besoin de pratique afin de maîtriser ces techniques (D2-125). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. capacité à verbaliser BRMC-CO

Le fait de faire les synthèses, de réussir et de performer, oui c'est sûr que c'est une confrontation et le stress par rapport à ça, tout nous gérer là-dedans, surtout notre niveau... niveau performances aussi (E4-80). Qui est dur à gérer parce que si on a un échec, surtout qu'on a été pénalisé parce que là, on a su aujourd'hui qu'on pouvait reprendre les synthèses d'ici le 15 juillet (E4-82). Là, nous autres, on avait dans la tête que si on avait un échec, ce n'était pas avant la mi-août, ça fait qu'en ayant ça, on perdait nos jobs pour l'été, on/ c'est pour ça, c'est surtout/ en plus, il y a ça qui se rajoute au stress (E4-84). La pression (E4-86). Conséquences (E4-87). C'est ça, c'est surtout les conséquences... d'avoir un échec sur le travail qu'on... (E4-88). CA

On a beaucoup de stress et d'imprévis justement, ce que j'ai appris par rapport à ça c'est que... tout ce que je vais faire, il va y avoir des conséquences par rapport à ça, mais il faut que je vive avec, là, et si c'est des choses que je ne savais pas, bien, apprendre de mes erreurs, essayer de ne pas les refaire (E4-134). Même si les conséquences... ici, les conséquences, c'est ça, c'est virtuel et ce n'est pas pareil que... dans la vraie vie, ça va être réel et que ces conséquences vont être... ça va peut-être souvent être physique ou monétaire ou perdre une job ou ça peut être n'importe quoi/ ou plus drastique, là, mais c'est de vivre avec, justement et apprendre de mes erreurs (E4-136). CA

OK. Bon, suite à ce que tu viens de me raconter, as-tu découvert quelque chose sur ta manière d'apprendre? (E4-415). Non, mais le fait de (E4-416), le fait de décompresser, ça aide beaucoup à... en tout cas, à enlever le stress accumulé parce que ça, c'est vraiment de l'accumulation de stress, et je pense que si on n'avait pas fait, justement, baissé cette accumulation-là et la faire passer... ça gruge de l'énergie, admettons (E4-418). Ça=toute ma fin de semaine, j'aurais probablement... morfondu chez nous et ça aurait grugé de l'énergie pour rien (E4-420). En gros, c'est ce que j'apprends. je vais refaire la même affaire en métier policier peu importe ce qui arrive... à un moment donné, quand tu accumules, soit le fait d'en parler ou justement (E4-422). Évacuer en faisant quelque chose, ne pas garder ça en-dedans parce que ça... (E4-424). Ça peut finir par brûler et même ils le disent des burn-out de policier. il en arrive plein (E4-426). Je ne veux pas me rendre jusque-là (E4-428). CA

Et il faut que tu « deales » avec ça, rien que ça, c'est un apprentissage, tu fais ça comment? (E4-585). Le fait de... de « dealer » avec ce qu'on a fait {I : Oui}... je vois ça comme... là, il faut que je fasse avec, il faut que je vive avec, là. on est en situation à haut risque, là, ça se peut qu'il y ait des erreurs qui soient commises, il faut toujours être capable de justifier les gestes qu'on a posés, le pourquoi, c'est surtout ça qui est important par rapport à ce qu'on fait, si on est justifié de le faire ou si on est capable de justifier si on a fait ça par... une erreur... c'est ça, le fait qu'il faut vivre avec l'erreur qu'on a faite et les conséquences qui vont suivre par rapport à ça (E4-586). OK. Et on fait ça comment, vivre avec? (E4-587). Euh... je ne sais pas com/... il y a des conséquences qui s'appliquent, c'est sûr que c'est plate, mais le fait de vivre avec, on essaie de dire que le prochain coup on va faire {I : Hum...} faire attention à ce qui est arrivé mais c'est sûr qu'il ne faut pas qu'il y ait de prochain coup, il faut... c'est pour ça d'ailleurs je pense qu'on a du fâs parce que c'est le genre de situation qu'il ne faut pas commettre d'erreurs, qu'il

ILLUSTRATION À L'AIDE DU CORPUS

faut être sûr de ce qu'on fait et être justifié de le faire; c'est pas.../ il y a quand même la vie de quelqu'un en face, là, il faut protéger la nôtre mais il faut protéger celle des autres aussi et même si lui est [??? une descente parce que???] (E4-588). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc app. conditionnement

Bien, je ne sais pas, je pense que j'ai appris ça c'est... comme dans n'importe quoi, si tu veux performer dans/ peu importe/ ou bien même le fait/ le lendemain tu travailles de bonne heure, si tu veux être en forme pour travailler et faire tout ce que tu as à faire... de façon appropriée, c'est mieux de se coucher de bonne heure (E4-178). OK, et tu as appris ça? (E4-179). Ma maman, souvent, elle me disait quand j'étais plus jeune de me coucher de bonne heure parce que soit que j'avais de l'école le lendemain ou bien quand je travaillais. Des choses comme ça (E4-180). Hum... Savais-tu que c'était la meilleure chose à faire? (E4-181). Non, mais je me [sers du conseil de même gros?], tu sais, tu as tout le repos que tu as besoin, ça fait que dans le f/ dans la journée tu n'es pas fatigué et (E4-182). Hum... tu savais que ce que tu faisais, c'était la bonne chose à faire? (E4-183). Oui (E4-184). En te disant, ce soir, je vais me coucher de bonne heure pour être en forme demain, {C : Je vais me coucher plus de bonne heure, c'est ça}tu savais que c'était la bonne chose à faire? (E4-185). Oui, c'était logique, en tout cas (E4-186). CA

Autre chose que tu voudrais me dire en terminant? (E1-1023). Oui. En ce qui concerne ma façon d'être aussi structuré, je tiens cela de ma mère. Ça été un modèle d'organisation et de structuration (E1-1024). CA

CATÉGORIE LIÉE À LA PRISE DE CONSCIENCE

INDICATEUR : Pdc dans l'apprendre à apprendre

C'est la première que je me pose des quest/ {C : que je, c'est ça, je prends un recul face à comment j'apprends} tu sais que quelqu'un me pose des questions là-dessus...OK (E1-1016). CA

De ce que j'ai vécu à date, là, oui, je trouve que... j'apprends beaucoup en peu de temps. Si ça avait été n'importe quoi d'autre dans la même fraction de temps et une autre manière d'apprendre, j'aurais probablement pas mal moins appris (E4-848). CA

Ça c'est le subconscient qui travaille et à un moment donné, on le fait et on y a pensé (E1-498). C'est à force de faire des erreurs=on a l'idée installée dans le subconscient (E1-500). OK. Le fait /j'essaye de reformuler ce que tu viens de me dire/ le fait d'en avoir pris conscience (E1-501). Oui (E1-502). Après ça, ça vient plus {C : Ça vient plus facilement} plus facilement et bon tu... tu y penses (E1-503). Le fait d'en être conscient que c'est déjà arrivé qu'on ait fait l'erreur, après ça, ça se fait plus facilement un petit peu (E1-504). Hum... c'est vrai/ c'est vrai ce que tu dis, des fois tu as appris quelque chose de nouveau, une nouvelle ou n'importe quoi et c'est quelque chose que tu apprends. Avant ça, ils en avaient peut-être parlé mais tu n'y penses pas (E1-505). Tu n'y portais pas attention; là depuis que tu l'as appris, tu en as comme eu conscience. C'est ça... tu le vois partout} oup! on dirait que tu l'entends aux nouvelles, tu l'entends à la radio tu dis aye! (E1-507). Tu le vois partout. (E1-508). Tu en as eu comme conscience, c'est ça (E1-510). Je ne sais pas si/ comment ça marche, je ne sais pas si {I : Hum... parce que...} c'est le subconscient qui a rapport avec ça (E1-512). CA

Mais... en général, c'est sûr qu'il faudrait que je suive la manière d'étude que l'institution privilégie, là, que j'aie, admettons un cours théorique, il faut que j'aie m'asseoir sur un banc d'école et [il faut?] que j'écoute (E1-862). Quand ça [demande?] un travail personnel, je pourrais peut-être là, je serais plus {I : Hum...} porté à utiliser l'apprentissage par l'expérience, je ne sais pas comment et tout dépendant du

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

cours que j'ai, là, sûrement que je trouverais une manière (E1-864). C'est qu'il y a {l : différentes manières d'apprendre} différentes manières d'apprendre que je ne me rendais pas compte avant et que je suivais le « mouton » et... tu apprends/ tu apprends ce que tu as à apprendre de la manière qu'on te le donne (E1-868). C'est que/ c'est ça, c'est quelque chose que je ne me rendais pas compte avant et que là, maintenant je m'en rends plus compte (E1-870). Oui, [c'est vrai?] aussi [l'interlocutrice rit] ... un apprentissage que je n'avais pas (E1-872). CA

CATÉGORIE LIÉE AUX EXPÉRIENCES MÉTACOGNITIVES

INDICATEUR : Conflit cognitif et émotif

Bien non, c'est déjà arrivé justement si je pense à des exposés que je savais des... certaines choses et comme on était pas assez bien préparé ?? les questions que je me fais poser... il m'en manquait un bout. Ça fait que peut-être justement... suite à ça [ça s'est?] développé [et je me suis dit?] le prochain coup, je ne me ferai pas prendre (E1-171). Pas une erreur, mais un manque là... c'est sûr que je ne peux pas savoir de A à Z sur un sujet, sauf que de ma partie du sujet que je parle entre A et Z, ce que je parle, pour moi j'aime mieux savoir de ce que je parle au complet (E1-183). Pas lancer quelque chose comme ça (E1-185). EC

Bien, c'est de l'adaptation face à ça... il faut s'adapter, on n'a pas le choix parce si on commence à crier, ça va être un échelle, ça va tout le temps monter et tout dépendant de l'endroit, si on est chez une personne, bien là, on ne peut pas=et cette personne-là veut que l'autre soit [?] là, on ne peut pas rester là, on ne peut pas régler le problème là, ça fait qu'il faut sortir cette personne-là; ça fait que toutes les choses comme ça qui viennent en contrainte, ça te confronte finalement... jusqu'à découvrir des choses (E1-472). EC

Les illustrations précédentes témoignent de la narration des prises de conscience effectuées par Narcisse.

Narcisse réalise qu'il a déjà un bout de chemin de fait dans son apprentissage, lorsqu'il commet des erreurs, qu'il en prend conscience et qu'il théorise par la suite. Ça le marque, et il fait tout pour y remédier. Il ne sait pas s'il existe une meilleure manière d'apprendre, mais celle-là, il la trouve bonne. Narcisse s'est rendu compte qu'apprendre par l'expérience lui a paru plus facile qu'apprendre juste avec de la théorie, parce qu'il vit ce qu'il apprend. Il trouve cela *moins lourd et moins plate! Tu expérimentes, tu découvre tes erreurs, tu t'exerces, tu théorise et puis tu intègres et mobilises tout ça dans l'action*. Narcisse réalise que ça donne de bons résultats, qu'il apprend beaucoup plus de choses plus rapidement. Il remarque aussi que cette

stratégie l'amène à une meilleure connaissance de lui-même. Il intègre de façon durable les apprentissages et il est en mesure de les appliquer dans l'action. Bref, de toutes les manières qu'il a pris pour apprendre, cette stratégie vient en tête de liste.

Il se rend compte qu'il apprend facilement et qu'il assimile rapidement la matière. Lorsqu'il y a quelque chose de nouveau, directement liée à la profession, il est toujours poussé à aller voir (curiosité intellectuelle). Son activité mentale est parfois implicite, mais surtout explicite. Il fait des distinctions, raisonne et s'exprime avec sa logique interne. Sa clarté mentale se transpose bien à l'écrit et à l'oral pour une meilleure compréhension de ses propos.

Il arrive rarement que le niveau d'abstraction de Narcisse soit de l'ordre de l'empirique. En raison de son autodidactisme, il n'est jamais vraiment totalement dans le blanc même lorsqu'il expérimente quelque chose de nouveau. Il y a certes une part d'incertitude, mais il y a toujours une part de connu. Sa démarche n'est jamais totalement implicite. Il est autonome dans son apprentissage.

Narcisse découvre que l'expérimentation concrète est pour lui à la fois une confrontation et à la fois une découverte puisqu'il peut vérifier la solidité de ses représentations sur le terrain. Il est conscient qu'il y a toujours des contraintes qui l'obligent à s'ajuster. Il ajoute qu'il n'y a rien de plus fort pour te faire prendre conscience que le fait d'expérimenter l'O.C. (poivre de Cayenne). C'est pourquoi, il l'utilise et l'utilisera avec parcimonie, car il sait maintenant que ça fait mal et que la douleur est intense. Il est près de ses émotions. Il réalise que toute action provoque une réaction. Dans ce cas précis, elle laisse une trace indélébile.

Il se rend compte que les rétroactions, la discussion, la visualisation, la lecture, la recherche, l'utilisation des modèles de référence opératoires, le coaching des instructeurs l'aident à prendre conscience de ses erreurs, à clarifier ou à préciser

certains points au besoin et à mieux comprendre. Pour des raisons de sécurité, il essaie cependant de ne rien oublier. Méthodique, il passe en revue l'événement et il fait un retour sur son activité cognitive.

La plupart du temps, il est conscient de son apprendre et des difficultés qu'il éprouve : *La théorie dans l'action, c'est difficile; les fils ne se touchent pas tout le temps. T'oublies des choses et tu ne fais pas tous les liens qu'il faudrait.* Quelquefois, il est conscient qu'il ne sait pas ce qu'il doit faire en le faisant ou encore, il sait qu'il ne sait pas. Il y a un fossé à combler entre le savoir idéal à atteindre et les connaissances qu'il a et qu'il se doit d'intégrer rapidement dans la pratique pour être efficace. Il se rend compte que c'est plus facile à apprendre par cœur qu'à appliquer. Il vit un inconfort eu égard de ses pouvoirs et devoirs. Il se rend compte également qu'il y a un écart entre l'aura entourant le domaine policier qu'il avait imaginé et la réalité à laquelle il est confronté. Ce n'est jamais tout à fait pareil. Il y a une différence entre ce que tu penses que tu as fait ou que tu aurais voulu faire et ce que tu fais vraiment!

Il est conscient de ses processus mentaux. Il sait qu'il ne sait pas tout. Même dans l'action, il se rend compte de certaines erreurs. Il prend un peu de recul, un peu de distance et il lui arrive de se réguler immédiatement dans l'action. Une chose est certaine, il ne répète pas deux fois la même erreur. Il réalise qu'il est plus souvent en réaction face aux situations plutôt qu'en action. Vigilant et bien préparé, il travaille à inverser ce processus pour plus d'efficacité. Il fait de son mieux au meilleur de ses connaissances.

Il réalise qu'il suit instinctivement les conseils de sa mère quant à l'apprentissage. Elle l'a en quelque sorte conditionné à se coucher de bonne heure pour être en forme et disposé à apprendre, en prévision de l'école du lendemain. C'est d'elle qu'il tient son grand sens de l'organisation. Il dit qu'elle a été un modèle pour lui. C'est pour ça

qu'il est aussi structuré et discipliné dans son apprentissage. Il est toujours à son affaire. Narcisse prend conscience de son « apprendre à apprendre ». *Le fait de parler de ma manière d'apprendre me fait prendre conscience de ma manière d'apprendre et des procédures que j'utilise. Je n'avais jamais réfléchi à ça avant. Dans le fond, ça va faire le même principe si je prends du recul par rapport à ma manière d'apprendre*

Ses prises de conscience l'ont amené à faire un bond en avant au niveau métacognitif. L'analyse révèle qu'il est effectivement passé par les trois niveaux d'abstraction durant son programme. Il fait preuve de métacognition parfois en acte, plus souvent dans l'apprendre et il vient de découvrir qu'il pouvait abstraire au niveau de l'apprendre. C'est nouveau pour lui. Il a une ouverture d'esprit de ce côté. Comme il l'a dit : *Quand je prends conscience de quelque chose, c'est comme un principe. Après j'y suis plus attentif...*

C'est la première fois que je prends conscience que je l'avais déjà utilisé l'apprentissage expérientiel dans les sports, mais j'en n'étais pas conscient. Il a pris conscience de sa manière d'apprendre. Il réalise qu'avant, il suivait comme un mouton! Il apprenait comme on lui demandait d'apprendre sans jamais se poser une seule question à ce niveau. Maintenant, il a pris conscience qu'il y a plusieurs manières d'apprendre. *Je m'adaptais mais si j'ai le choix, je sais ce que je vais choisir. Je ne vais pas changer ma nouvelle manière d'apprendre. Non, je vais la conserver et la bonifier. J'apprends plus grâce à l'expérience. Je réalise que j'apprends de plusieurs façons depuis que je suis jeune. Même si je sais que la stratégie d'apprentissage expérientiel est efficace pour apprendre, elle n'est pas applicable partout. Par exemple, à l'université, il est plus difficile de faire de la pratique. C'est plus la théorie et la lecture qui priment pour de l'acquisition de connaissances.*

Narcisse a le sentiment de se connaître davantage. Il a appris sur ses conduites et ses réactions face à l'apprentissage et face au stress qui y est inhérent. Il décrit ses symptômes physiques : il n'a pas d'appétit, il se ronge les ongles, il a mal au ventre et il a une boule d'anxiété dans l'estomac. *Si on est mal préparé, le stress, ça vous fait faire des affaires qu'on ne penserait pas qu'on ferait en temps normal. C'est difficile quand tu perds le contrôle. Il faut avoir intégré des automatismes à un point tel qu'on va être conditionné à suivre la rail de chemin de fer en ligne droite, c'est-à-dire que naturellement le corps répond par le geste moteur appris et intégré. Si le savoir n'est pas acquis, on peut déroger sans le vouloir. Dans mon cas, en situation de stress, ça sort parfois saccadé mais j'en suis conscient. Comme je me suis bien préparé mentalement en vue d'agir, je me stabilise, je reprends mes esprits et je m'en sors tout le temps. Je réalise qu'avant, je n'aurais même pas pensé gérer mon stress, j'aurai été stressé c'est tout! Là, je suis en mesure de me parler, de prendre du recul. Je me donne des ordres : là tu fais ça, tu prends telle direction.*

Narcisse est conscient de sa responsabilité en tant que futur policier. Il sait qu'assurer la mission va parfois impliquer des risques. C'est pourquoi il identifie les buts, les moyens, les résultats et surtout les conséquences de ses actes. *Apprendre le plus possible pour ne plus faire d'erreurs sur le terrain qu'on est incapable de justifier et qui seraient lourdes de conséquences : perte d'emploi, perte d'argent, perte de l'intégrité physique, problème psychologique. Des conséquences avec lesquelles tu dois vivre après.* Il en va de sa crédibilité. Il est conscient qu'il existe des moyens qui peuvent l'aider en ce sens. Il les applique déjà, histoire de se faire la main : ne pas accumuler et gérer son stress en évacuant par l'exercice physique et en parlant avec des gens de confiance.

Le jugement qu'il porte sur son efficacité est juste. Malgré qu'il voit une certaine amélioration au point de vue de ses performances, il considère qu'on n'a jamais assez de pratique. *Je vois ma progression et j'aime ça. Ce n'est pas une raison pour*

m'asseoir sur mes lauriers. Je suis beaucoup plus à l'aise qu'au début pour intervenir et c'est plus agréable.

Le tableau 4.12 suivant présente l'aspect affectif de Narcisse durant sa formation.

Tableau 4.12

Illustrations de la présence de la métacognition quant à sa composante « aspect affectif » de Narcisse dans les étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attitudes

Personnellement, mis à part le fait de faire de mon mieux, ne pas refaire les erreurs déjà faites, me mettre à jour au niveau légal, revoir mes lois au CR., C.P.P. et RM. Je crois que je dois corriger chaque point faible que j'ai par ordre de priorité, ceux pour lesquels j'ai le plus de difficultés en premier et les autres ensuite. Avoir une attitude positive face à cela et prendre les bons moyens pour atteindre chaque objectif (D1-86). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Valeurs

Le fait d'être respectueux, intègre, discipliné, avoir l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités me montrent combien je devrai être et comment je devrai agir dans mon futur emploi, mais aussi que cela commence tout de suite, et non pas uniquement quand je serai engagé par une organisation. L'école me montre aussi le sens éthique du travail de policier, ce qui est très important, selon moi, si on veut avoir une carrière sans trop d'embrouilles (D1-21). CA

De où ça m'est venu... je pourrais pas vous dire, c'est, c'est dur à savoir, de où je pense que justement avec la croissance à force de... peut-être justement parce que moi j'ai pris/ c'est des valeurs dans le fond que j'ai que... c'est peut-être pour ça que je m'en vais plus du côté policier, si j'avais d'autres valeurs [je pourrais dire bien non. ?] (E1-140). CA

Je ne sais pas si c'est avec la croissance mais à un moment donné, tu te rends compte que t'es pas dans [?] du monde, ça fait que chaque personne a un point de vue différent, on a une manière de juger. on a une culture différente des choses comme ça et ça amène plusieurs points de vue et ces points de vue-là sont pas nécessairement mauvais parce que c'est pas le même que le tien (E1-133). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Croyances

Plus que le premier coup {1 : OK}... parler de ma façon d'apprendre, c'est un petit peu plus facile. c'est sûr que certaines questions, bon [????] Pourquoi penses-tu que c'est la meilleure façon d'apprendre ton métier de police (E1-1011). Bien... j'imagine que/ parce que justement, ici ils nous l'enseignent de la meilleure façon, s'il y en avait une meilleure et qu'ils le sauraient, ils la changeraient (E1-1013). OR

ILLUSTATION À L'AIDE DU CORPUS

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Confiance

J'imagine ça doit être la bonne chose, c'est des policiers d'expérience [rire] c'est eux sont.../ leur mandat c'est de nous enseigner des techniques {I : OK} dans le fond {I : tu leur fais confiance} le métier de policier, ça fait que moi, je leur fais confiance {I : tu leur fais confiance} par rapport à ça (E1-670). Où as-tu appris ça, à faire confiance à des professeurs? Ça te vient de où? (E1-671). Euh... d'en maternelle, depuis que j'ai commencé à aller à l'école, ils m'ont toujours dit... (E1-672). Non, c'est sûr qu'il y a des professeurs en qui on peut avoir confiance (E1-674). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Motivation

OK, et qu'est-ce qui te fait que/ que le fait que tu aies de l'intérêt ça... ça t'aide plus dans ton apprentissage (E1-867). Bien, l'intérêt et le fait de le pratiquer... je vais/ je vais voir que je progresse et ça m'apporte quelque chose et c'est quelque chose que j'aime, ça fait que je vais continuer, je vais essayer de pousser là-dedans (E1-868). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Attribution

J'ai détesté c'te cours-là. Pis eh... j'aimais pas ça. J'avais d'la misère à apprendre justement parce qu'on avait juste ça d'la manière d'apprendre théorique, pis on avait rien d'autre (E1-366).

As-tu le sentiment que tu as appris à travers cet apprentissage-là à bien te connaître? (E1-733). Oui, c'est sûr, j'ai vu comment je réagis un peu par rapport au stres. Les journées où je suis moins fatigué et je suis plus dedans, c'est comme plus facile et ça va mieux, ça part presque tout seul; et il y a d'autres journées où ça me tente peut-être un peu moins ou bien je suis fatigué. Des choses comme ça, c'est plus dur, là (E1-734). CA

CATÉGORIE LIÉE À L'ASPECT AFFECTIF

INDICATEUR : Émotions

C'est ça qui est dur aussi, c'est le côté humain par rapport à ça {I : Le psycho-socio-communautaire} oui, le psycho-socio, oui, oui... {I : [C'est « touché »?]} Je la sais dans le fond...tu as la vie de quelqu'un entre les mains; même lui, il peut te tirer aussi, c'est tout le côté psychologique et humain qui est... qui est dur à... à vivre s'il y a une erreur qui est commise, mais c'est pour ça je pense qu'on travaille en [?] des fois...L'erreur est commune, {I : OK} l'erreur est humaine, comme ils disent... ça se peut que... tout dépendant comment la situation va (E4-590).

Les illustrations précédentes nous renseignent sur l'aspect affectif de Narcisse.

Professionnel et courtois en tout temps, Narcisse a développé une bonne attitude face à l'apprentissage et face à la vie. Il est disposé et prêt à tout mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Il est méthodique. Il identifie ses difficultés et prend les moyens pour corriger le tir. Il garde le cap sur son but.

Non seulement Narcisse a adhéré aux valeurs (Rider) privilégiées à l'ENPQ, mais il se fait un devoir de les appliquer dès le début de son programme. Pour lui, c'est tout de suite que cela se passe. D'ailleurs, il avait déjà intégré des valeurs d'équité, de justice, de droiture, de probité, de respect, etc.

Ouvert au multiculturalisme et à la multiethnicité, il a pris l'habitude de ne pas porter de jugement. Il accepte que des gens n'aient pas le même point de vue que lui. Il vit bien avec la différence. Il se sent près de la communauté. Il s'adapte facilement aux personnes. Il est conscient que, dans sa profession de policier, il a le devoir d'aider et de servir les gens. Pour lui, c'est une responsabilité sociale. Ça fait partie de la mission policière, et il prend ça très au sérieux.

Narcisse fait naturellement confiance à ses instructeurs et à leur façon d'enseigner, en autant que la matière est intéressante et le professeur l'est aussi. Il croit naïvement que s'ils connaissaient une meilleure façon d'enseigner, ils l'appliqueraient. Lorsqu'il a un intérêt particulier pour quelque chose, il est motivé à apprendre davantage. Quand il voit qu'il progresse, cela l'incite à se dépasser et à poursuivre sa démarche de formation.

Il attribue sa difficile gestion du stress à son niveau de fatigue. *Si je suis reposé, c'est plus facile.* Il est conscient que le métier de policier va être difficile à vivre émotionnellement et psychologiquement. Il peut devenir usant de voir la misère humaine au quotidien. Il prend des moyens pour évacuer le stress par l'entraînement physique et par la discussion avec des collègues. Ça l'aide énormément, dit-il. Il ne

garde pas ça en-dedans, afin de ne pas devenir irritable. Il a le souci de soigner le climat de travail pour que ce soit agréable pour lui et pour les gens qui l'entourent.

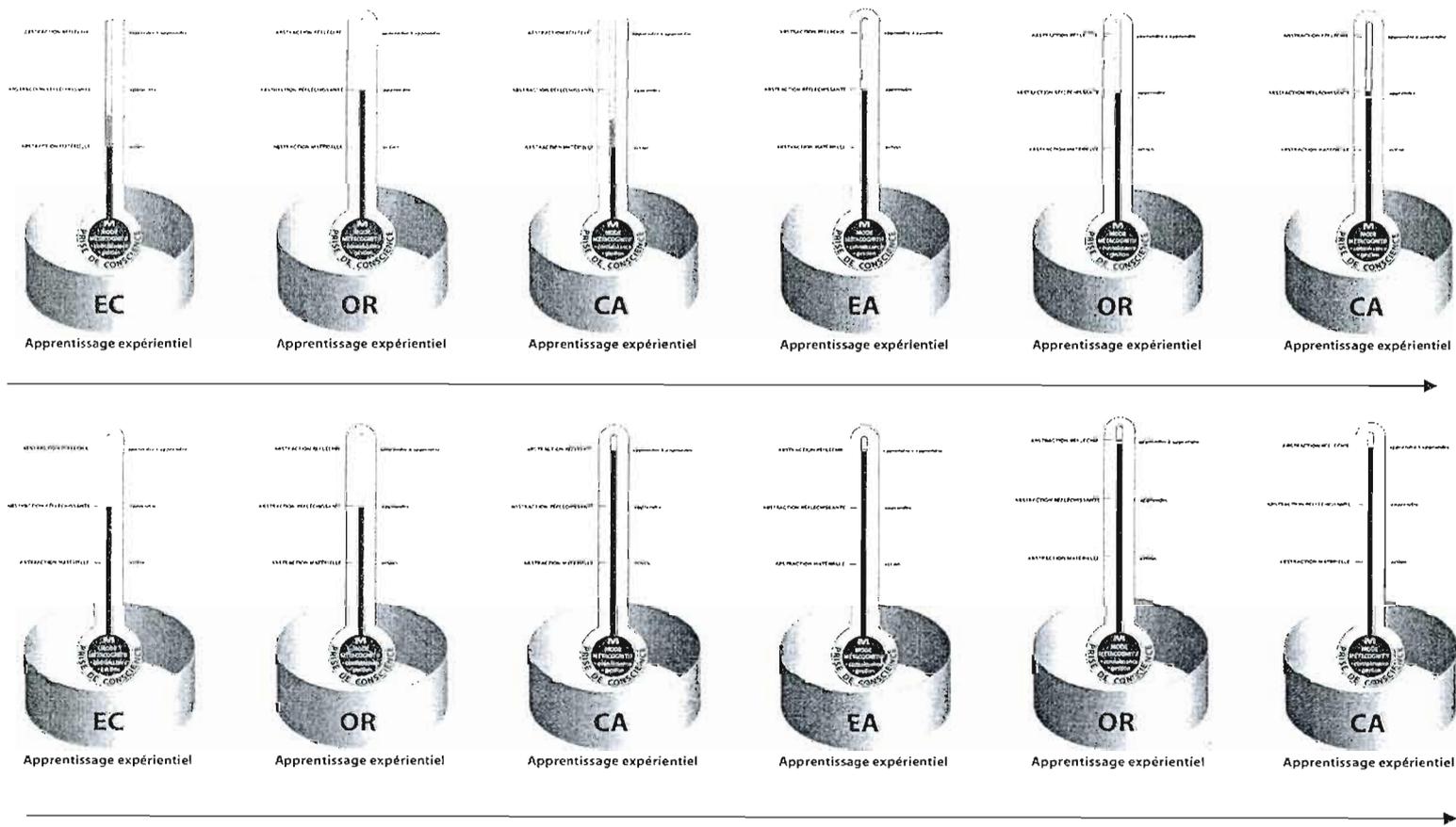
Évolution de la métacognition

Pour démontrer le processus dynamique de la métacognition au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel effectuée par Narcisse, il a choisi de prendre l'exemple de son apprentissage de la conduite d'un véhicule de police. Narcisse adore la conduite. Il a même l'intention de se perfectionner plus tard dans cette discipline.

Il importe de mentionner que, dans le cas de Narcisse, peu importe l'exemple choisi, le processus illustré aurait été semblable. Du moins, il n'aurait pas varié beaucoup. Mes observations portent à croire que Narcisse réussit naturellement tout ce qu'il touche. Il a du talent, des attitudes et des aptitudes pour agir, apprendre et apprendre à apprendre.

4.1.3.1 Modélisation du processus dynamique de la métacognition chez Narcisse

Narcisse nous raconte comment il a appris à conduire un véhicule de police. Cet apprentissage était tout à fait nouveau pour lui.



Légende EC= expérience concrète; OR=observation réfléchie; CA= conceptualisation abstraite et EA= expérimentation active

Figure 4.5 Illustration du processus dynamique de la métacognition chez Narcisse

Comme le montre la figure 4.5, les interventions effectuées durant son programme lui ont permis de vivre plusieurs fois le cycle de l'apprentissage expérientiel en boucles récurrentes, mais l'exemple de deux cycles suffit à comprendre les processus mis en branle par Narcisse.

PREMIÈRE SORTIE EN CONDUITE

• Premier thermomètre identifié EC sur la première ligne de la figure

Lors de l'expérimentation ou de l'expérience concrète de sa première sortie en conduite, Narcisse avait à effectuer un parcours impliquant entre autre une interception. Narcisse intervient au meilleur de sa connaissance. Il a tenté de reproduire la représentation mentale qu'il s'était forgée au fil du temps. Sa démarche n'était pas totalement implicite. Il avait une bonne idée où il s'en allait.

En observant le véhicule de patrouille que je vois, admettons quand moi je m'en vais à quelque part, je vois quelqu'un qui s'est fait intercepter, je regarde un peu comment... comment ça se passait (E1-424). Ça fait que ça tu avais fait ça avant de... d'avoir ta formation (E1-425). Non, je ne l'avais pas fait mais je veux dire j'avais analysé un petit peu {I : T'avais observé ça} la chose. c'est ça, je l'avais observée (E1-426). Et dans le temps du cégep ou avant (E1-427). Ou avant même, avant au secondaire, j'avais déjà observé ça et quand est venu le temps de l'appliquer, bien, je savais un petit peu que c'était... ça ressemblait du moins à ça et... ce qu'il fallait que je fasse (E1-428). CA

Bien, c'est que la plupart des véhicules de patrouille que je voyais intercepter, c'était tout le temps la même position {I : OK} ou la même... je veux dire (E1-434). Tu en as vu plus qu'une (E1-435). Oui, on en a vu... {I : OK} même on en a vu dans des vidéos à l'école mais je veux dire, en vrai, je me basais surtout en vrai sur ce que je voyais (E1-436). OK. C'est parce que... tu t'es... tu t'étais fait (E1-437). Je m'étais fait une image dans le fond (E1-438). Oui, une représentation de {C : de ce qui était [important?]} de comment ça se faisait (E1-439). Oui (E1-440). CA

Mais... c'est la seule [chose?] d'observation que j'avais pu voir c'est la... la position, et souvent je voyais aussi les policiers qui débarquent; ils ont souvent l'arme en retrait avec la main pour garder comme une sécurité et ils se mettaient face au cadrage de porte en se penchant un peu pour ne pas être trop à la vue du... du conducteur dans le [fond?] (E1-446). Ça fait que ça, c'est des éléments que t'avais déjà (E1-447). Que j'avais observés de (E1-448). OK. Et que tu as mis en/ comme en application (E1-449). Oui {I : en le faisant} Quand c'est venu pour le faire, là, sans avoir vu les notions (E1-450). Ça fait que oui, j'ai été confronté un peu à ça mais j'ai aussi découvert... dans le fond, le fait de le faire (E1-456). Ça fait que c'est dur de reproduire une image mais il y a plein d'autres contraintes qui arrivent que oup! il faut que je modifie quelque chose mais si tu n'es pas certain, t'es pas sûr, là, tu ne sais plus trop où tu t'en vas; c'est pour ça que... (E1-458). L'expérimentation, elle est vraie dans le fond (E1-460). CA

Tu en découvres en même temps tu trouves des moyens et... je ne sais pas si c'est bon nécessairement (E1-474). Tu expérimentes, c'est ça, {I : Tu fais ce que tu peux, au meilleur...} ce que tu penses, ce que je peux qui est bon au meilleur de mes connaissances (E1-476). CA

• **Deuxième thermomètre identifié OR sur la première ligne de la figure**

Plus tard, à l'étape de l'objectivation ou de l'observation réfléchie, Narcisse discute, réfléchit et visualise son intervention pour réaliser qu'il ne veut pas répéter les erreurs.

Beaucoup de lacunes à corriger. Ce sont des choses que je sais, pourtant. Alors, je dois les appliquer et ne pas refaire ces erreurs (D1-291). Me rappeler celles déjà faites et en être conscient (D1-59). CA

Une bonne rétroaction a été faite avec mon coéquipier après l'intervention, ce qui m'a permis de voir les manques que nous avons eus. (D1-113). Cela m'a également donné des réponses à certaines questions que j'avais (D1-123). CA

La rétroaction, ça? (E1-612). D'en parler, bien ça nous fait prendre conscience de ce qu'on a fait, parce qu'en le faisant, oui, on a conscience mais on ne voit pas toutes les erreurs; l'autre peut nous dire nos erreurs, nous, on peut dire ses erreurs (E1-614). Ça fait que ça nous fait prendre conscience de ce qu'on vient de faire (E1-616). OK. Et est-ce que ça arrive des fois (E1-617)? Un temps de réflexion dans le fond (E1-618). CA

Comme en groupe, admettons, quand on a parlé {I : Oui} toute la classe, euh, bien là, c'est sûr qu'on est plusieurs à en parler et c'est comme un genre de rétroaction avec le [???] ça fait qu'il y a plus [?] qui sortent {I : Hum...}, il y a plus de choses qu'on n'avait pas pensé faire et... justement dans le [praoi?], il y a des choses qui ressortent mais il n'y a personne qui a été capable de le sortir au complet (E1-622). Ça fait qu'il y a certaines choses qui ressortent [tu dis oup?] je n'avais pas pensé à ça, et ça c'est bon {I : OK} et justement {I : Et...} c'est surtout à ce niveau-là (E1-624). CA

Et qu'est-ce qui te dit que c'est la bonne chose à faire? (E1-663). C'est un ordre logique, on se l'est fait dire souvent/ essayer de faire/ d'aller prendre de l'information sur le véhicule avant d'arrêter et de l'intercepter (E1-664). OK. Quand tu dis on se l'est fait dire. Par qui (E1-665)? Par nos chefs d'équipe (E1-666). C'est de la théorie... qu'on a reçue (E1-668). CA

Bien, confronté oui, parce c'est sûr... là on le vit. Tu peux te donner une image de ce que ça va être à peu près mais quand tu es dedans, ce n'est jamais pareil (E1-454). Bien, on a eu de la lecture par rapport à l'interception, de la théorie aussi (E1-544). Ça fait qu'on a eu de la lecture à faire par rapport à ça et là, c'est justement là on peut voir les erreurs (E1-550). OK. Est-ce que ça t'a aidé cette lecture-là? (E1-551). Oui, ça a aidé, [ça a rapport?] à la position, [?] un petit peu et... ils disent comment... comment l'interception doit être faite en théorie (E1-552). C'est plus facile de voir les étapes [une à...?] d'étapes qu'on a à faire (E1-554). OK. Ça fait qu.../ tu avais déjà fait un travail, je dirais, de réflexion peut-être suite à tes lectures ou en faisant tes lectures avant d'arriver au cours (E1-555). Oui, mais ça, je suis capable de voir en faisant la lecture des étapes et ensuite, je suis capable de voir si oui j'ai fait cette partie-là ou si je ne l'ai pas faite ou (E1-556). Qu'est-ce que j'ai fait de correct (E1-558). Oui, une auto... (E1-560). Évaluation? (E1-561). Auto-évaluation si on veut, {I : OK} ce que j'ai à faire, ce qui va me rester à faire, le prochain coup, je vais peut-être faire plus attention à ce point-là, ceux-là, ça va bien, ça fait que je peux {I : Hum...} moins m'en soucier (E1-562). CA

➤ **Troisième thermomètre identifié CA sur la première ligne de la figure**

Après la rétroaction, Narcisse est en mesure de voir ses erreurs. À mi-chemin entre le niveau d'abstraction empirique et le niveau d'abstraction réfléchissant, il trouve que c'est un peu plus clair, mais il n'est pas encore en mesure de conceptualiser. Il a

encore des ajustements à faire au niveau mental avant de généraliser et de pouvoir transférer dans l'action.

De te revoir intervenir?... {C : Oui} Comment tu procèdes? (E1-821). Euh, j'ai l'image, dans le fond, du scénario qu'on a fait en gros, je n'ai pas tous les détails mais (E1-822). C'est des scénarios que je me rappelle. {I : OK} C'est sûr que je ne me rappelle pas de tout, tout (E1-824). Mais tu sais, style... style, je te passe un album de photos et tu les regardes ou c'est comme un film et tu vois l'écran et tu {C : Non, j'ai comme l'image qui est transposée, je vois...} tu te vois marcher, tu te vois sortir (E1-825). Oui, c'est ça, {I : Oui, c'est} c'est comme dans un film (E1-826). C'est comme animé (E1-827). Comme un bout de film (E1-828). C'est pas juste une image {C : non...} en deux dimensions [??](E1-829). C'est comme un bout de film et peut-être (E1-830). C'est en 3D (E1-831). Oui, c'est en 3D et ce que j'ai fait, ce que je sais que j'ai fait ça, là, peut-être justement que je vais « focuser » là-dessus (E1-832). Admettons que j'avais un papier à remettre, une [?] que j'avais à remettre à quelqu'un et que je sais que je l'ai fait. Cette image-là que je l'ai remis, je vais m'en rappeler et je l'ai/ ça va peut-être apparaître plus comme une photo (E1-834). Et le restant, c'est comme un bout de film (E1-836). Et ce que je n'ai pas de fait, bien je n'aurai pas de photo pour ça (E1-838). C'est comme ça... j'essaie de me remémorer {I : OK} dans le fond, le scénario comme ça (E1-840). CA

Et comme [??] l'expérimentation, on le fait, on se plante, et après, là, il nous donne des lectures et on a le cours aussi par après (E1-548). CA

C'est une bonne manière, ça m'aide à apprendre {I : Oui} si je me fie justement à des [?] je parlais des interceptions mais il y a d'autres choses comme la violence conjugale ou capacités affaiblies ou des choses comme ça, on le fait par expérimentation aussi et j'ai comme plus de facilité à voir et à retenir ce que je n'ai pas fait comme (E1-943). CA

DEUXIÈME SORTIE EN CONDUITE

➤ **Quatrième thermomètre identifié EA sur la première ligne de la figure**

À l'étape de l'intégration dans l'action ou de l'expérimentation active, Narcisse peut réinvestir lors d'une deuxième sortie en conduite. Il est en mesure de conceptualiser son action.

Ça serait quoi ta méthode de travail, euh... dans... dans ce cas-là, tu/ je veux dire, bon tu l'as intercepté /euh, non, ça c'est avant, c'est avant que l'/ c'est avant que tu débarques, ça (E1-649). Ça oui, c'est quand on {I : [as-tu fait l'enquête?]} c'est quand on a embarqué, c'est ça, {I : OK }l'enquête est faite av... {I : OK}/ [??] tu vérifies [?] l'enquête peut être faite avant qu'on arrête (E1-650). Quand on/ si on est immobilisé là, on va... on va sortir le [praoi?] et le [?](E1-652). Mais oui, ça donne une certaine méthode de travail (E1-654). Est-ce que ça ferait partie de ta méthode ou? (E1-655). Oui c'est sûr, ça va prendre partie, c'est comme {Ça serait quoi dans l'ordre?} le premier point... {I : Qu'est-ce qu'il faut que tu fasses?} C'est le véhicule, on va identifier le véhicule par la plaque (E1-656). On va savoir à qui il appartient (E1-658). Il y a combien de propriétaires. On peut aller chercher plusieurs informations. Ensuite de ça, c'est justement l'interception suite à l'infraction qui a été faite {I : Oui} qui [donne?] juste une vérification pour l'état du conducteur et les papiers {I : Hum...}, et là, c'est justement là, on va sortir notre [1218?] et le [praoi?] {I:OK} ça fait que dans le fond, en ordre, ça serait ça : notre [DBQ?], il falloir aller chercher des informations, le [1218 ?], le [praoi?], et ensuite de ça, là, ça serait l'intervention [qu'on a à faire?] (E1-660). CA

OK. Et ça s'est produit, tu me dis, où? Bon, en ville? Vous faisiez des interceptions? (E1-579). Euh, oui dans la ville de Nicolet {I : des fois, sur les circuits} sur les circuits routiers aussi qu'il y a... c'est Monseigneur Courchesne un petit peu plus... un petit plus... (E1-580). Hum...OK. Et donc, tu étais avec qui, toujours/ avais-tu des partners (E1-581). Oui, on avait des partners (E1-582). Toujours en [diade?] (E1-583). Oui, {I : Oui} toujours en duo, et... c'est ça, on change souvent, un petit 15 minutes c'est un {I : Hum...}, un 15 minutes c'est l'autre et en même temps, ça, c'est pas pire parce que quand c'est l'autre qui le fait, c'est comme plus facile de voir les erreurs quand [t'es pas dedans?] (E1-584). OK {C : Ça fait que...} Es-tu en train de me dire que... toi, avais-tu fait l'expérimentation avant ton partner ou

c'est lui qui l'avait faite avant? (E1-585). Euh... moi, je l'ai faite avant (E1-586). Tu l'as faite avant (E1-587). Et après c'est comme plus facile {I : OK} de voir mes erreurs et ses erreurs à lui (E1-588). OK. Ça fait que tu as appris aussi en regardant d'autres (E1-589). En regardant oui, oui (E1-590). CA

Narcisse a procédé à plusieurs interceptions. Il a fait des erreurs, mais il en est souvent conscient lors de l'intervention. Ses propos et ses démarches sont explicites.

OK. Est-ce que ça arrive des fois que tu le fais et en le faisant tu le sais que ce n'est pas ça que tu devrais faire? (E1-477). Oui, c'est déjà arrivé {I : ou si...}... pourquoi j'ai fait ça et je n'aurais pas dû faire ça (E1-478). Après ou pendant que tu le fais? (E1-479). Il y a des fois, c'est pendant que je le fais, admettons je suis en train de parler [avec eux autres?] j'aurais pas dû parler de ça, des choses comme ça=comme c'est déjà arrivé, on avait appris les informations qui sont confidentielles et il faut dire/ concernant la personne on peut lui dire mais si on est en présence d'une autre personne il ne faut pas le dire (E1-480). Mais c'est quand on a commencé à le dire, je me dis juste il ne faut pas que je le dise mais j'ai terminé ma phrase (E1-482). Je n'étais pas censé [dire?] Des choses comme ça (E1-484). Oui mais, dans ta tête, tu t'es dit... (E1-485). Je suis cap/ je vois l'erreur que j'ai faite {I : OK} je me dis je n'aurais pas dû faire ça (E1-486). Le dis-tu ou tu ne fais que le penser? (E1-487). Non je le pense... {I : En le faisant} je le pense... je le pense à haute voix dans ma tête (E1-488). CA

Mais c'est juste le fait de se positionner et le [praoi?] et... tout rentrer ça pour que ça vienne comme un automatisme (E1-526). CA OK. En interception, est-ce que ça t'est arrivé... (E1-489). En interception... oui c'est déjà arrivé, c'est sûr, comme dans le feu de l'action, je suis trop près ou je suis trop loin ou bien je suis peut-être trop... trop en arrière du véhicule passé, mon corridor de sécurité n'est peut-être pas assez large. Des fois, je me dis je ne peux pas vraiment commencer à me reculer à me « ravancer » puis... (E1-490). Ça fait que je me contente de ce que je.../ de la position que j'ai prise et j'essaie de m'adapter par rapport à ça (E1-492). EC

➤ Cinquième thermomètre identifié OR sur la première ligne de la figure

Narcisse est conscient, qu'à la suite de son intervention, l'étape de l'objectivation ou de l'observation réfléchie est utile pour son apprentissage. Il est conscient que de mobiliser ses connaissances dans l'action est plus facile à dire qu'à faire.

Oui, mais avant de le faire, oui, on en parle un peu mais c'est aussi avant de le faire; tu sais, on va le dire à voix haute que/ de ne pas oublier admettons les gyrophares {I : OK} et puis ces affaires-là (E1-606). OK. Vous faites/ est-ce que/ c'est ça le but de ma question, est-ce que vous faites une rétroaction, tu sais, comme de part et d'autre (E1-607). Oui, on en fait une (E1-608). Tu sais, bon, tu as fait ça mais regarde moi je ne suis pas sûr moi j'aurais fait ça ou...ou je ne suis pas sûr que... que c'était bon ou... (E1-609). Oui, on en avait parlé un petit peu {I : des fois, ça, c'était bon ou ce que tu as fait...} on disait que le corridor de sécurité, tu aurais peut-être dû te mettre un petit peu plus à gauche ou {I : OK} comme ça, oui, il y a une certaine petite rétroaction; c'est sûr que ce n'est pas... c'est 15-20 minutes, mais on en parle un petit peu de [l'ajustement erroné?] (E1-610). CA

Bien, la rétroaction, c'est vraiment ce qui... ce qui aide beaucoup, parce que quand/ quand on est dedans, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait, et là, le fait d'en parler justement, là je suis capable de prendre mes... dans le fond, c'est de la rétroaction par rapport à ce que j'ai vécu encore, ça fait que c'est vraiment le fait de... de reparler de ce qu'on a vécu {I : OK} et de faire un/ avec un peu de recul, être capable de voir ce qu'on a fait, là (E4-756). Tu fais appel à quoi pour être capable de m'en parler, où tu vas chercher ça? Est-ce que tu (E4-759). Bien, je revois un peu les/ ce que je fais, là, j'ai les images dans ma tête, je me rappelle de ce que j'ai fait, de quand on en a parlé, j'ai tout/ c'est des images que j'ai dans ma tête (E4-760). OK. Tu fais appel à ta mémoire (E4-761). Oui, c'est ça (E4-762). Et à des images (E4-763). Ça aide beaucoup, les images, pour quelqu'un de visuel (E4-764). CA

De savoir {I : De savoir...} une chose et de l'appliquer, c'est ça, dans la situation, on a plein d'autres choses à penser, comme il faut sortir les livres avec quel article; comme une infraction, c'est quel article si [telle affaire se passe?]; on fait un ticket ou on n'en fait pas; ça fait que toutes les choses qui viennent...[?] ça s'entremêler bien, des fois [?] on les échappe, on n'y pense plus (E1-638). CA

Bien c'est... c'est pour ma protection, ça fait que veut, veut pas, j'essaie de ne pas oublier, mais c'est de le mettre en application {I : OK}. Comme hier justement, on a oublié, on a oublié de le faire, c'est quelque chose que je sais et que travaille, je suis capable d'énumérer chaque point {I : OK}, mais hier, on a oublié de le faire (E1-630). Ça fait que c'est justement pour ça que peut-être encore de la pratique avant justement de devenir à l'aise avec ça pour finir comme [??] dire à l'opératrice, on est à telle place et (E1-632). [Tout le sortir??] dans le fond (E1-634). Bien assimiler (E1-636). Quand tu... tu me dis bon, c'est ça, tu... bon, tu es en train de me dire, oui je le sais, je suis

capable de te le dire par cœur, demande-le moi demain matin je vais m'en rappeler sauf que je ne l'applique pas tout le temps quand c'est le temps (E1-637). De savoir {I : De savoir...} une chose et de l'appliquer, c'est ça, dans la situation on a plein d'autres choses à penser, comme il faut sortir les livres avec quel article; comme une infraction, c'est quel article si [telle affaire se passe?]; on fait un ticket ou on n'en fait pas; ça fait que toutes les choses qui viennent...[?] ça s'entremêler bien, des fois [?] on les échappe, on n'y pense plus (E1-638). Et si on ne l'a pas fait comme on doit le faire en partant (E1-640). OK, mais là qu'est-ce que/ comment tu as fait pour te rendre compte comme hier ou avant-hier tu me disais, on l'oubliait, on l'a échappé, qu'est-ce qui te dit que tu l'as oublié? (E1-641). On est deux, on a fait une rétroaction, pas qu'on a revu notre événement, on a dit : on a fait ci, on a fait ça, ah! on a oublié de faire ça (E1-642). Ça fait qu'en parlant, on est deux, on s'est dit/ là on s'est rendu compte qu'on ne l'a pas fait (E1-644). OK. Pour une prochaine fois.../ quand tu dis, on va développer... on va développer un automatisme, euh, en quoi ça va t'aider de développer un automatisme? (E1-645). Bien, c'est/ {I : dans ton apprentissage?} je vais avoir à moins me concentrer sur ce point-là, ça fait que je vais pouvoir me concentrer sur plus/ les autres points, comme faire le [DBQ?], tu [?] pour savoir {I : OK} qui/ à qui appartient la voiture... je vais pouvoir la faire plus rapidement pour ma sécurité en même temps avant de [débarquer?] au lieu de me concentrer à prendre la {I : Hum...} [?] et... tout énumérer ce que j'ai à dire, c'est comme automatique, ça va sortir tout seul (E1-646). CA

➤ Sixième thermomètre identifié CA sur la première ligne de la figure

Narcisse démontre une prise de conscience réfléchissante plus stable. Il est en mesure d'expliquer ce qui se passe et de conceptualiser ses opérations mentales applicables à l'action. Des observables qui étaient pour lui mi-implicites, mi-explicites, il n'y a pas si longtemps. De plus, il a pris du recul par rapport à sa manière d'apprendre la conduite.

J'en ai fait en étant plus jeune, de l'expérimentation, ça fait que tu sais. À ce moment-là, j'en faisais mais je n'étais pas conscient de ça parce que je ne connaissais pas vraiment c'était quoi l'expérimentation, sauf que j'apprenais de cette manière-là sans vraiment le savoir, mais là, en le sachant, bien je suis capable justement de prendre un recul et de voir oui, j'avais déjà appris de cette manière-là dans telle affaire, telle affaire, telle affaire... (E4-788). Hum... en prenant conscience de ta manière d'apprendre (E4-789). De la

manière d'apprendre dans le fond, en sachant la manière d'apprendre, je suis capable de voir quand j'ai appris de cette façon-là et quand j'ai appris d'une autre façon (E4-790). CA

Des fois, tu as appris quelque chose de nouveau, une nouvelle ou n'importe quoi et c'est quelque chose que tu apprends; avant ça, ils en avaient peut-être parlé mais tu n'y penses pas (E1-505). Tu n'y portais pas attention; là, depuis que tu l'as appris, tu en as comme eu conscience. C'est ça... tu le vois partout} oup! on dirait que tu l'entends aux nouvelles, tu l'entends à la radio tu dis aye! (E1-507). Tu le vois partout (E1-508). Tu en as eu comme conscience, c'est ça (E1-510). Je ne sais pas si/ comment ça marche, je ne sais pas si {I: Hum... parce que...} c'est le subconscient qui a rapport avec ça (E1-512). CA

Oui, parce que si on n'avait pas de rétroaction par rapport à ça, on resterait comme dans le brouillard un peu, si/ ah, ça, est-ce que c'était bon d'avoir fait ça ou pas et... ça nous éclaircit beaucoup et par rapport à ça, je pense, l'apprentissage qu'on fait, c'est... qu'on le retienne, ça reste/ il y a une partie qui reste dans le subconscient que [oui?] on ne le refera pas automatiquement et il y a d'autres choses qu'on va prendre en compte mais que... ça se produise, il va falloir y réfléchir plus pour... faire en sorte de faire la bonne chose {I: Hum...} et pas ce qu'on a fait dans l'erreur du dernier coup (E4-612). OK. Qu'est-ce qui... comment tu sais que... que... les débriefing, c'est quelque chose qui... qui marche? (E4-613). Parce que justement, quand on fait une erreur, en tout cas, moi, je trouve que ça reste plus... ça nous marque plus, ça fait que [entamer?] un questionnement comme ça (E4-614). Est-ce le fait de faire l'erreur ou le fait de/ de... de faire un débriefing après? (E4-615). Non, bien en faisant les deux [?] différentes qu'on se rend compte dans le fond de nos erreurs {I: OK} et de l'erreur qu'on a faite, justement, c'est ça qui nous marque et (E4-616) tu ne seras pas porté à la refaire (E4-617). On va être moins porté/ c'est ça, on va être moins porté à la reproduire (E4-618). CA

TROISIÈME SORTIE EN CONDUITE

➤ Premier thermomètre identifié EC sur la deuxième ligne de la figure

Narcisse est en mesure de conceptualiser et de dégager des théories qu'il applique. Au niveau de l'apprendre, il ne répète plus les erreurs commises, car il a tiré des

leçons de ses expériences vécues et il prend les dispositions qui s'imposent. Au niveau de l'apprendre, il réalise que bien que les parcours en conduite changent, ce n'est qu'un prétexte pour apprendre et intégrer les tâches liées à la conduite d'un véhicule de police.

Je vois une certaine amélioration au niveau de mes performances techniques en conduite, c'est-à-dire les interceptions, les demi-tours, tourner à gauche et tourner à droite (D1-242). Au plan légal, je crois que cela a bien été (D1-248). CA

De la position du véhicule, oui, mais c'est quand/ c'est ça mais face à ça je ne savais pas justement, si j'étais correct parce que je sais que c'est arrivé; une fois, on était devant une cour d'entrée, j'ai dit bien là ai-je le droit ou n'ai-je pas le droit, des choses comme ça [??], comme dans l'incertitude, je n'étais pas sûr et justement des cours où un stop : faut-il allumer les flash avant, après. C'est tout des choses qu'on n'avait pas apprises que j'expérimentais dans le fond {I : Hum...} [je vais?] l'expérimenter je vais le faire et me faire dire si ce n'est pas correct par après (E1-444). OR

Bien, le fait de prendre conscience de ça, c'est ça qui m'a marqué (E1-762). Peut-être qu'aussi ça m'a marqué parce que c'est une base du métier, les patrouilleurs, vu qu'on est souvent dans le véhicule {I : OK} des interceptions, on va en avoir un paquet à faire (E1-768). Et le fait que ça soit peut-être aussi justement... une... une partie du métier qu'on va avoir à faire {I : Oui} plus souvent qu'autrement (E1-770). Oui, côté évaluation, peut-être, mais je me rends compte que c'est peut-être plus aussi le fait que ça soit/ faut/ c'est une base à savoir (E1-776). Et je sais que si je ne sais pas cette base-là, à quelque part, ça me brime dans mon fonctionnement... c'est une base que je n'ai pas, ça [peut?] être dur de faire rouler l'engrenage (E1-778). OR

Là, c'est le fait de ne pas tout savoir et de t'en apercevoir? (E1-755). Oui, oui, je le savais au départ que je ne savais pas tout parce qu'on ne l'avait jamais fait, {I : OK} mais le fait de le savoir, là ce... je ne savais pas dans le fond, que je ne savais pas; là, je sais ce que je ne savais pas (E1-756). OK, c'est ça, tu ne savais ce que tu ne savais pas; {C:C'est ça}là, après ça, tu sais ce que/ {C:Je sais ce que je ne sais p/...je sais ce que je ne savais pas dans le fond}tu sais ce que tu ne savais pas {C : C'est ça} en... en faisant tes lectures {C : C'est ça} ou en discutant (E1-759). En faisant des [interceptions?], en faisant les rétroactions, des choses comme ça (E1-760). OR

➤ **Deuxième thermomètre identifié OR sur la deuxième ligne de la figure**

Narcisse parle de plus en plus de son apprendre à apprendre!

Apprendre n'est pas difficile en soi, mais c'est d'appliquer ce qu'on a appris qui a été difficile à certaines occasions (D2-197). CA

Bien... oui, c'est sûr que ça me fait apprendre, dans le fond, sur moi-même, comment je réagis par rapport au stress (conduite d'urgence), ça me fait aussi apprendre que... des apprentissages qu'on a si ce n'est pas vraiment des acquis, ça se peut qu'on déroge de ça, sans nécessairement le vouloir (E4-536). Il faut toujours travailler [entre?] ça, pour que ça devienne pas nécessairement un acquis et un automatisme, là, mais pour qu'on contrôle bien la matière et l'application qu'on a à faire, qu'on sache, dans le fond, comment on s'en va, là, comme une rail de chemin de fer, il faut que ça aille droit (E4-538). CA

Parce que là, c'est le temps de faire des erreurs, mais quand je serai sur le terrain, dans la vraie vie, ça ne sera plus le temps là... (E1-814) de faire des erreurs, parce que, à quelque part, c'est moi qui va en payer le prix et ça joue sur ma crédibilité et (E1-816). Ça fait que, tu sais, il y a peut-être le niveau de stress qui est là et il faut que... je peux faire des lacunes mais il faut que je les retienne et {I : Hum...} en faisant l'expérimentation veut, veut pas, j'ai une image dans ma tête de comment j'ai agi (E1-818). CA

Et là, quand on voit les apprentissages qu'on a faits, les acquis qu'on a, ça sort tout seul, c'est comme des automatismes, un peu (E4-232). C'est sûr qu'on a des erreurs encore, c'est plus minime, par exemple, ce n'est pas des erreurs majeures (E4-234). CA

Bien, l'intérêt et le fait de le pratiquer... je vais/ je vais voir que je progresse et ça m'apporte quelque chose et c'est quelque chose que j'aime, ça fait que je vais continuer, je vais essayer de pousser là-dedans (E1-868). CA

➤ **Troisième thermomètre identifié CA sur la deuxième ligne de la figure**

Narcisse est en mesure de généraliser. Il n'y a plus de gros secret pour lui. C'est plus clair et il le verbalise. Sa conscience est positionnelle de lui-même, c'est-à-dire que le

moi conscient d'apprendre fait surface. Son niveau d'abstraction est réfléchi. Il utilise le processus méthodique et ça l'aide à intervenir dans son apprentissage.

Moyens d'apprentissage : vivre des scénarios avec ce qu'on sait et découvrir les erreurs faites ensuite. Théorie : apprise également ensuite et faire un tout avec ce qu'on a vécu et appris (D2-182). Trucs : essais (expérimentation) et erreurs est, selon moi, le meilleur moyen, mais le truc est de se rappeler de ses erreurs et de mettre en pratique le plus souvent possible ce qu'on a appris (D2-184). J'ai de la facilité à apprendre lorsque... (D2-187). Je vis ce que j'ai à apprendre (D2-189). CA

Pour le cours d'interception là, oui, ça été assez... ça été assez facile (E1-985). Il y a peut-être plus de temps à mettre, comme ça, c'est justement/ vu que c'est de l'expérimentation, tu pratiques et tu le fais et c'est... ça rentre comme tout seul (E1-989). Non, c'est que c'est moins lourd, c'est dans la manière de {I : OK} de faire et d'apprendre, ça paraît moins lourd {I : OK}. Personnellement, je trouve que c'est comme moins lourd (E1-993). CA

C'est qu'il y a {I : différentes manières d'apprendre} différentes manières d'apprendre que je ne me rendais pas compte avant et que je suivais comme un mouton et... tu apprends/ tu apprends ce que tu as à apprendre de la manière qu'on te le donne (E4-868). C'est que/ c'est ça, c'est quelque chose que je ne me rendais pas compte avant et que là, maintenant je m'en rends plus compte (E4-870). C'est déjà un gr/ un très gros apprentissage (E4-871). Oui, [c'est vrai?] aussi [l'interlocutrice rit] ... un apprentissage que je n'avais pas (E4-872). CA

Là, je vais avoir conscience de la manière que j'apprends, peut-être que je n'avais pas avant (E1-957). CA

Oui, c'est sûr qu'ils sont appliqués sans nécessairement le dire, c'est sûr que c'est en même temps, c'est que ça revient {I : Ça revient}, ça revient souvent (E4-654). D'ailleurs, les [sanctions?] sont un... c'est un modèle de résolution de problèmes (E4-655). Oui, oui, ça s'applique {I : Ça s'applique à n'importe qui} à n'importe qui, ça va s'appliquer dans le fond {I : OK} tout le long de ma carrière (E4-656). CA

QUATRIÈME SORTIE EN CONDUITE

➤ **Quatrième thermomètre identifié EA sur la deuxième ligne de la figure**

Narcisse est en mesure de mobiliser l'ensemble des apprentissages effectués dans une séquence logique et de les appliquer aussi en activité policière. Il est capable de conceptualiser son action et de constater sa progression.

De pratiquer et de le refaire toujours? (E1-742). CA En développant un automatisme, je peux me concentrer sur d'autres choses. Euh... est-ce que ça t'aide dans ton apprentissage des règles [globales?] de la police d'être capable de te concentrer sur d'autres choses? (E1-727) Bien oui... parce qu'à quelque part, il y a tellement de... il y a tellement de choses à penser, des articles, qui.../ là, on a toutes les demandes à faire, les [VQ?], toutes les demandes au CRTQ, il faut prendre des notes, ça fait que tout/ tout ça pêle-mêle. Si je suis capable de me libérer d'une chose que je sais, que je ne penserai pas, que ça se fait automatique, bien là, je vais peut-être pouvoir me concentrer justement sur prendre des notes avant... avant de commencer à faire mon message radio, peut-être pouvoir prendre des notes qui vont me servir et... m'attarder plus là-dessus, ou m'attarder à comment chercher un article, ça fait que [lui il arrive, il va pouvoir me dire?] (E1-728). OK. Acquérir plus d'efficacité ou plus de vitesse (E1-729). Oui, plus de vitesse, plus efficace, oui (E1-730). Tu vas être plus/ oui, c'est ça, ça va aller plus vite, admettons... (E1-731). Oui, de la vitesse, de l'efficacité et savoir plus où je m'en vais plus rapidement, là, prendre de la vitesse (E1-732). C'est ça, d'être aux aguets pour d'autres choses, ça fait que quand tu n'es pas, tu sais {C : c'est ça [?]} [?] sur ton contenu ça fait que tu as... (E1-733). Au lieu d'être dans le [blanc?] et d'être concentré juste sur une affaire, bien là, je vais pouvoir être plus alerte et en même temps, au lieu d'avoir le nez dans mes affaires, bien là, le véhicule je l'ai en visuel et... (E1-734). CA

Avant que [?] un peu, ça dû prendre... le cours admettons on l'a fait une bonne dizaine de fois, certain la première journée d'activités... le cours qu'on a eu, on a peut-être pratiqué ça pendant une demi-heure, ça fait qu'on en a fait une bonne vingt/ je dirais au moins une trentaine, facile (E1-536). Avant d'être habitué, sûr, {I : OK} et y aller sans trop se poser de questions (E4-538). CA

➤ **Cinquième thermomètre identifié OR sur la deuxième ligne de la figure**

Narcisse poursuit sa réflexion. Il continue d'appliquer systématiquement le processus de l'intervention policière et il réalise que lorsqu'il arrive dans la conduite d'urgence, les modèles de référence opératoire l'aident à intervenir. La gestion du stress fait son apparition; alors, il ressent le besoin d'être séquentiel.

Perception, préparation, protection, action et, bon, rétroaction souvent en (E4-653). Oui, c'est sûr qu'ils sont appliqués sans nécessairement le dire; c'est sûr que c'est en même temps, c'est que ça revient {I : Ça revient}, ça revient souvent (E4-654). D'ailleurs, les [sanctions?] sont un... c'est un modèle de résolution de problèmes (E4-655). Oui, oui, ça s'applique {I : Ça s'applique à n'importe qui} à n'importe qui, ça va s'appliquer dans le fond {I : OK} tout le long de ma carrière (E4-656). CA

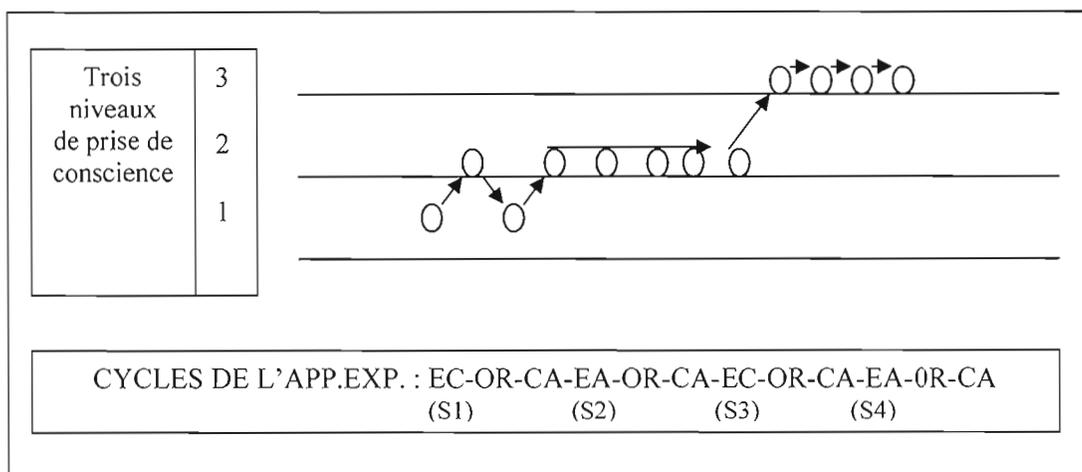
Dans le feu de l'action, c'est simple en théorie mais c'est ça, dans le feu de l'action, c'est comme dur à discerner, comme je parlais des petits fils tantôt, {I : OK} c'est vraiment (E4-564). CA

➤ **Sixième thermomètre identifié CA sur la deuxième ligne de la figure**

Narcisse prend conscience de sa capacité à effectuer des transferts. Sa métacognition est explicite et sa prise de conscience, de plus en plus large. Ce qu'il verbalise dans ses propres mots est de l'ordre du réfléchi et cela est déjà porté à sa conscience. Il réussit à changer de perspective, à se détacher du curriculum pour communiquer ses processus mentaux sans difficulté.

Narcisse est compétent en conduite. Après plusieurs interventions avec un véhicule identifié et avec son véhicule personnel, il faut retenir qu'il démontre tout au long de son apprentissage de la conduite d'un véhicule de police, des processus métacognitifs vraiment dynamiques. Il se situe, en fin de parcours, à un niveau d'abstraction plus élevé qu'au début de programme. Il a progressé dans son apprendre à apprendre, car il a reconstruit ses représentations et cela a exigé de lui une décentration par rapport au contenu à apprendre. Narcisse a dépassé ce qu'il a acquis en schèmes d'action et a

commencé à abstraire au niveau de son apprendre. La figure 4.6 représente, d'une manière plus concise, le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite que Narcisse a opéré. La chercheuse attire l'attention du lecteur sur le fait que durant ses deux premières interventions, son niveau d'abstraction qui est apprécié en fonction des hauts niveaux de prise de conscience, se situe à mi-chemin entre l'abstraction matérielle et l'abstraction réfléchissante. L'évolution de ses processus a été graduelle et présente maintenant un caractère stable.



Légende : C1= conduite, sortie 1; C2= conduite, sortie 2; C3= conduite, sortie 3 et C4= conduite, sortie 4

Figure 4.6 Représentation du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite chez Narcisse selon les trois niveaux de prise de conscience

4.2 Synthèse des résultats

Cette section met en commun les résultats de l'analyse des trois participants selon les trois questions de recherche ayant trait à la présence des composantes fondamentales de la métacognition et au caractère dynamique de son processus dans les étapes du

processus d'apprentissage expérientiel. Ainsi, les portraits métacognitifs spécifiques de Marguerite, d'Aster et de Narcisse laissent place à une description de la métacognition permettant de dégager le caractère évolutif des processus mis en branle au sein du processus d'apprentissage expérientiel.

La section 4.2.1 présente les résultats ayant trait à la présence de la métacognition dans leur apprendre par l'expérience et répond à la première question de recherche. La section 4.2.2 présente les résultats qui concernent la manifestation de ces composantes fondamentales de la métacognition au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel et apporte un éclairage à la deuxième question de recherche. Finalement, la section 4.2.3 s'attarde aux résultats qui portent sur le processus dynamique de la métacognition dans le cycle de l'apprentissage expérientiel et tente d'élucider la troisième question de recherche.

4.2.1 Résultats ayant trait à la présence de la métacognition (Question 1)

Les résultats démontrent que les composantes fondamentales de la métacognition sont présentes au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel chez tous les participants. En fait, tous les participants ont des métaconnaissances sur leur processus cognitif et ils le gèrent plus ou moins consciemment selon des niveaux d'abstraction qui varient. Les dix catégories ayant émergé de l'analyse, qui sont directement associées à ces composantes fondamentales, ont été observées chez chacun des sujets à l'étude et ce, durant le processus d'apprentissage expérientiel vécu en boucles récurrentes durant les quinze semaines que dure leur formation à l'École nationale de police du Québec.

Il y a lieu de réitérer que ces composantes fondamentales de la métacognition font référence aux métaconnaissances (de soi, de la personne, des tâches et des stratégies),

à la gestion des modes de fonctionnement cognitifs (la planification, le contrôle et la régulation), à la prise de conscience, aux expériences métacognitives (implicite et explicite avec les niveaux d'abstraction qui y sont reliés) ainsi qu'à l'aspect affectif qui accompagne naturellement l'aspect cognitif (les attitudes, les valeurs, les croyances, la confiance, l'attribution, la motivation et les émotions).

4.2.2 Résultats ayant trait à la manifestation de la métacognition dans les étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Question 2)

Il a été décidé de présenter les données dans un tableau afin de simplifier, de faciliter la synthèse et de faire émerger clairement les convergences, les complémentarités, les divergences et les singularités liées au phénomène à l'étude. Le tableau 4.13 décrit donc la manifestation des composantes de la métacognition au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel.

Dans le but de rendre plus explicite la préoccupation de recherche, à savoir quand est-ce que le phénomène de la métacognition fait son apparition durant le cycle de l'apprentissage expérientiel, le lecteur peut retracer, pour chacune des caractéristiques énoncées, la place qu'occupe la métacognition dans les étapes du processus d'apprentissage expérientiel et ce, à l'aide des codes alphabétiques suivants: EC (expérience concrète), OB (observation réfléchie), CA (conceptualisation abstraite) et EA (expérimentation active) Il arrive que certaines caractéristiques soient transversales et qu'elles se présentent dans chacune des étapes de l'apprentissage expérientiel. Dans ces cas, un astérisque est inscrit dans la parenthèse (*).

Le tableau 4.13 présente les résultats métacognitifs à l'égard des dix catégories s'étant manifestées dans les étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel.

Tableau 4.13

**Synthèse des résultats liés aux métaconnaissances, à la gestion de leur cognition,
aux prises de conscience effectuées, aux expériences métacognitives vécues ainsi
qu'à l'aspect affectif
(Question 2)**

CATÉGORIE	CONVERGENCE	COMPLÉMENTARITÉ	ORIGINALITÉ OU DIVERGENCE
Connaissance de soi	<p>Caractéristiques personnelles Connaissances antérieures</p> <p>Manière d'apprendre pour cours pratiques et techniques : explication, démonstration, contrôle, pratique et répétition du geste moteur jusqu'au développement de l'automatisme. (EC-EA)</p> <p>Reconnaissance de l'importance, de l'exactitude et du maintien des connaissances pour remplir adéquatement la mission policière (*)</p> <p>Lacune à combler (aspect légal) OR-CA</p> <p>Difficulté d'apprentissage (gestion du stress) (*)</p> <p>Communication des processus mentaux (*)</p>	<p>*Manière traditionnelle pour cours théorique : écoute, prise de notes, lecture, travaux, acquisition de connaissances par cœur, examen (OR)</p> <p>Apprendre par cœur. <i>Aster et Narcisse</i> (*)</p> <p>*Autres manières d'apprendre : essais et erreurs, apprentissage incident. (*)</p>	<p>Apprentissage basé sur la mnémotechnique; apprentissage à caractère ludique. <i>Marguerite</i> (*)</p>

CATÉGORIE	CONVERGENCE	COMPLÉMENTARITÉ	ORIGINALITÉ OU DIVERGENCE
Connaissance de la personne	Connaissance du collègue et comparaison avec autrui. (*)	Comparaison des institutions scolaires quant à leur perception et leur conduite face à l'apprentissage. <i>Narcisse</i> OR	Connaissance du comportement humain en général. <i>Aster et Marguerite</i> (*)
Connaissance de la tâche	De l'objet d'étude (*) Marguerite (-) Aster (+) Narcisse (+) Capacités (*) Exigences (*) Reconnaisances de ses difficultés (OR-CA) <i>Aster et Marguerite</i> (*) <i>Narcisse</i> Établissement de liens (*) Identification des conditions + et – Raisonnement, rétroaction, prise de conscience, médiation, coaching et encadrement des instructeurs, besoins primaires comblés, bonne communication, belle température. (OR-CA)		Aster surestime ses capacités (*) Identification ardue des difficultés <i>Aster</i> (*)
Connaissance des stratégies	Lecture, exercices pratiques répétitifs, trucs mnémotechniques, prise de notes, patrouille commentée à haute voix, préparation mentale, exemples, utilisation de modèles de référence opératoire, gestion du stress, visualisation, travail d'équipe (*)	Dessin, schéma (*) document vidéo OR-CA	Jeux, humour, chansons, rimes, associations. <i>Marguerite</i> (*) Transcription de notes et récitation des notes. <i>Aster</i> OR-CA

CATÉGORIE	CONVERGENCE	COMPLÉMENTARITÉ	ORIGINALITÉ OU DIVERGENCE
	Réflexions, discussions, rapport de progression, bilan OR-CA		Recherche. <i>Narcisse</i> (*)
Planification	Objectifs à atteindre (*) Émission d'hypothèses (*) Évaluation de leurs chances de succès au prix de beaucoup de pratique (*) Estimation du temps (*) Analyse de la tâche (*) Partage des tâches n'est pas évident dans le travail d'équipe (*) Sens de l'organisation (*) Choix de stratégies pertinentes (*)		Narcisse gagne du temps (*) Aster perd du temps en raison de l'analyse du détail (*) lors des interventions L'établissement de priorités et le sens de l'organisation sont difficiles pour Aster (EC-EA) Choix de stratégies pas toujours pertinentes. <i>Aster</i> (*)
Contrôle	Prise de décision exécutive (*) Identification de leurs erreurs (*) Surveillance (*) Contrôle (*) Progrès (*) Évaluation BRMCO (OR-CA) Anticipation de solutions et de résultats (OR-CA)		Surveillance et contrôle excessif par Aster (*)
Régulation	Reconnaissance de leurs difficultés à mobiliser leurs savoirs dans l'action en début de programme (OR-CA)		Vitesse du traitement, lenteur chez Aster (*)

CATÉGORIE	CONVERGENCE	COMPLÉMENTARITÉ	ORIGINALITÉ OU DIVERGENCE
	Explication des ajustements (OR-CA)		Autonomie d'intervention en solo pas évidente en raison de la gestion de ses processus (EC-EA)
	Utilisation de stratégies de rechange (EC-EA-OR)		
	Arrêt ou poursuite de la démarche en cours (*)		En voie de transférer ses métaconnaissances dans l'action (EC-EA)
	Prise de décisions (*)		
	Capacité et vitesse du traitement (*)		Progrès dans la régulation dans l'action (EC-EA)
	Correctifs apportés à sa manière de penser (*)		
	Autonomie (*)		
	Transfert (*)		
	Régulation mentale (*) Régulation dans l'action (EC-EA)		
Prise de conscience	Prise de conscience implicite dans l'action (EC-EA)		Prise de conscience explicite dans l'action et après l'action chez Narcisse (*)
	Prise de conscience explicite à posteriori de l'action (OR-CA)		
	Prise de conscience des buts, moyens, résultats et les conséquences (OR-CA)		Abstraction mi-empirique et mi-réfléchissante dans l'action. <i>Narcisse</i> (EC-CA)
	Abstraction empirique, réfléchissante et réfléchie. <i>Marguerite et Narcisse</i> (*)		Abstraction empirique et réfléchissante et pré-réfléchie. <i>Aster</i> (OR-CA)
	Prise de conscience de son raisonnement et les étapes de sa démarche (OR-CA) Marguerite (+) Aster (-) Narcisse (+)		
			Prise de conscience de

CATÉGORIE	CONVERGENCE	COMPLÉMENTARITÉ	ORIGINALITÉ OU DIVERGENCE
	Prise de conscience de ses actions et réactions. <i>Marguerite et Aster</i> (OR-CA)		ses actions et réactions. <i>Narcisse</i> (*)
	Prise de conscience des conditions (+ et -) (OR-CA)		
	Prise de conscience de l'utilité de stratégies (OR-CA)		
	Retour sur son activité cognitive (OR-CA)		
	Jugement porté sur son efficacité (OR-CA)		
	Prise de conscience du conditionnement parental chez Aster et Narcisse (OR-CA)		
Expérience métacognitive	Tous les participants ont vécu des expériences métacognitives et ont été déstabilisés aux niveaux cognitif et affectif au point où l'intervention est inefficace ou non sécuritaire. (EC-EA)		Narcisse est déstabilisé, mais il garde le contrôle et gère bien son stress et la situation (EC-EA)
Aspect affectif	Les valeurs, les croyances, la volonté, la motivation, les attitudes, l'attribution et l'intérêt pour la matière influencent et jouent un rôle important dans leur apprentissage (*).	La persévérance est aussi essentielle pour Aster (*)	

L'essentiel des résultats présentés précédemment permet de dégager les constances suivantes :

Les métaconnaissances des participants portent en général sur leurs caractéristiques personnelles, sur celles de leurs collègues, sur leurs manières d'apprendre avant et pendant leur formation, sur les conditions favorisant leur apprentissage et sur ce qu'ils considèrent devoir améliorer. Concernant la tâche, leurs métaconnaissances se rapportent à l'objet d'étude, à ses exigences inhérentes, à leurs capacités d'y faire face et également aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'exécution de celle-ci. Ils ont aussi une très bonne connaissance de la variété des moyens et des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre et pour réussir.

Leurs métaconnaissances sont construites par l'entremise de la transformation de leur expérience par la réflexion (OR), les prises de conscience et les abstractions successives (CA). Elles sont sollicitées et mobilisées dans l'action (EC-EA). Elles influencent directement leur apprendre et leur apprendre à apprendre dans chacune des quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel.

Les observations de la chercheure permettent d'affirmer qu'en début de programme ou lorsque les participants sont confrontés à des thématiques nouvelles lors d'expériences concrètes, ces derniers gèrent leur apprentissage de manière implicite dans l'action, mais plus ils avancent dans le programme, plus ils sont familiers avec le curriculum, plus ils développent des habiletés et de la confiance, plus ils mobilisent leurs savoirs dans l'action lors d'expérimentations actives et plus ils le font d'une manière explicite.

En prenant en compte les objectifs qu'ils se fixent, les participants planifient avant, pendant et après l'action, c'est-à-dire lors de chacune des étapes du cycle. Ils

surveillent et contrôlent leurs modes de fonctionnement cognitif pendant (EC-EA) et après l'action (OR-CA). Ils s'organisent pour intervenir au meilleur de leurs connaissances; ils choisissent des stratégies (OR-CA) qu'ils appliquent dans l'action (EC-EA). Ils évaluent les buts, les résultats, les moyens et les conséquences de leurs actions davantage après l'action (OR-CA). Ils prennent conscience de leurs difficultés parfois pendant l'action, mais plus souvent à posteriori de l'action à l'étape de l'observation réfléchie. Il en va de même lorsqu'ils anticipent des solutions ou des alternatives à leur action ou encore des résultats à venir. Ils le font après l'action lorsqu'ils objectivent. Ils constatent leur progrès, prennent des décisions et se fixent de nouveaux objectifs à atteindre. Ils se régulent au niveau mental (OR-AC) avant de se réguler dans l'action (EC-EA). Ils sont conscients que la mobilisation de leurs savoirs dans l'action est plus facile à dire qu'à faire, même s'ils y parviennent. Confrontés à l'expérience, ils ajustent les présupposés et les croyances non réalistes qu'ils avaient de la fonction policière. À mi-programme, ils réussissent à traiter l'information d'une manière autonome. Ils sont en mesure de théoriser, de généraliser et d'effectuer des transferts dans d'autres situations (EC-OR- EA CA).

Les participants effectuent tous un retour sur leur activité cognitive (OR-CA). Ils sont conscients de leur démarche d'apprentissage et de la pertinence des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre. Sciemment, ils portent un jugement sur leurs apprentissages, sur les actions qu'ils posent et sur les réactions qu'ils ont. Ils réalisent que certaines conditions favorisent leur apprentissage et que l'influence parentale a eu et a encore un impact sur leur façon d'être, d'agir et d'apprendre.

L'analyse des données indique que leur métacognition se situe parfois en acte, parfois dans l'apprendre à apprendre, mais le plus souvent dans l'apprendre. Les participants apprennent non pas pour mieux apprendre à apprendre, mais ils apprennent pour mieux intervenir et devenir des policiers compétents. Ils sont conscients des buts, des résultats, des moyens et des conséquences de leurs actes dans l'agir et dans

l'apprendre. L'analyse révèle également qu'il y a une variation évidente du niveau d'abstraction des participants d'une étape à l'autre du processus d'apprentissage expérientiel. Il passe donc par un mouvement de va-et-vient de prises de conscience tantôt implicites et tantôt explicites, mouvement qui peut s'effectuer avant, pendant et après l'action.

Tous les participants ont témoigné avoir vécu des expériences métacognitives dans l'action (EC-EA). Ces situations les ont plus ou moins déstabilisés au niveau cognitif, mais davantage au niveau affectif. Cela les a contraints à se décentrer du curriculum et à envisager une autre perspective qui les a faits évoluer vers une prise de conscience plus explicite menant à davantage de cognition. Transversal, l'aspect affectif joue un rôle important dans leur apprentissage et ce, à chacune des étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel. Ces expériences métacognitives ont amené les participants à abstraire au niveau de l'apprendre et de l'apprendre à apprendre ou à entrer en contact avec l'apprendre à apprendre. Des prises de conscience à ce niveau ont été faites par les trois participants. En fin de programme, les participants ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur manière d'apprendre à apprendre. Ils développent une démarche métacognitive et des habiletés à ce niveau dans une perspective d'amélioration continue.

4.2.3 Résultats ayant trait au processus dynamique de la métacognition (Question 3)

En ce qui a trait au processus de la métacognition, il y a lieu de retenir que, durant leur programme de formation où ils apprennent par l'expérience, les participants évoluent au niveau métacognitif. Ils effectuent le passage vers l'explicite. D'une représentation privée, ils ont été en mesure d'explicitier leurs actions et de les conceptualiser.

Les processus métacognitifs que les participants ont mis en branle pour apprendre témoignent de la mobilisation des composantes fondamentales de la métacognition en interaction. Il y a lieu de réitérer que le processus métacognitif des participants implique les trois composantes de la métacognition, à savoir les métaconnaissances, les éléments de gestion (planification, organisation, contrôle et régulation) et la prise de conscience implicite ou explicite dans chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel.

Il appert aussi que le fait de vivre le cycle de l'apprentissage expérientiel en boucles récurrentes amène les participants à intégrer une nouvelle démarche d'apprentissage à laquelle ils greffent des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisaient déjà auparavant. Leur processus peut se résumer par la série d'étapes suivantes. Avant de vivre une expérience concrète, ils se préparent aux niveaux physique, mental et logistique. Ils émettent des hypothèses et ils effectuent des plans afin d'agir (action) plutôt que de réagir (réaction). Dans l'action, ils analysent la situation, s'organisent et gèrent la situation au meilleur d'eux-mêmes. Ils tentent de mobiliser leurs connaissances. À l'étape de l'observation réfléchie, ils réfléchissent et discutent entre collègues de leur intervention. À deux, ils se rendent davantage compte de ce qui a bien et moins bien été. Ils assistent à une rétroaction collective où ils portent un jugement sur leur efficacité en fonction de modèles de référence opératoire, de dimensions de la compétence transversale, mais aussi des buts, des résultats, des moyens et des conséquences de leur intervention et de leur apprentissage. Ils prennent conscience de leurs bons coups, des erreurs commises, des manques et des lacunes qu'ils ont à combler au niveau de la connaissance. Il y a un retour à la théorie. Ils s'autoévaluent et ont l'occasion de réinvestir, de vérifier leur nouvelle structure mentale lors de l'expérimentation active où il y a toujours une part de nouveau à expérimenter. Les participants prennent des décisions quant à la poursuite ou non de leur démarche. Ils s'ajustent, s'exercent, se régulent et finissent par assimiler la matière et l'intégrer dans l'action. Ils vivent en moyenne trois fois le cycle de l'apprentissage expérientiel

avant de pouvoir dégager des généralités sur la tâche et sur leur apprendre (conceptualisation abstraite) et de pouvoir transférer leurs habiletés dans d'autres contextes d'une manière autonome.

Il y a lieu de retenir, en ce qui concerne le processus dynamique de la métacognition, que tout est une question d'intégration, de nuances et de variation des niveaux de prises de conscience dans leur agir, dans leur apprendre et dans leur apprendre à apprendre. Le caractère évolutif de la métacognition prend différentes formes selon les individus et leurs expériences d'apprentissage et de vie. Ils mobilisent les métaconnaissances qu'ils ont construites dans l'action. Bien qu'ils aient tous construit des métaconnaissances à propos d'eux-mêmes, des autres, de la tâche et des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre, ces métaconnaissances varient d'un sujet à l'autre. Certains ont plus de connaissances que d'autres sur leur fonctionnement cognitif. Tous n'ont pas développé les mêmes habiletés de gestion face à leur démarche d'apprentissage.

Plus particulièrement en début de programme ou lorsqu'ils expérimentent quelque chose de nouveau, les participants font preuve d'une métacognition en acte, c'est-à-dire que leur niveau d'abstraction dans l'action est empirique. Ils ne savent pas qu'ils ne savent pas ou encore, ils sont plus ou moins conscients que leur démarche est inadéquate. Ils gèrent alors leur démarche cognitive de manière implicite. En général, plus ils ont la chance de réinvestir dans l'action, plus ils objectivent et plus ils développent des habiletés de gestion face à leurs modes de fonctionnement cognitifs. Ils deviennent ainsi plus conscients de leurs connaissances, de leur agir, de leurs réactions et de l'aspect affectif lié à leur apprentissage pour des conduites de plus en plus efficaces, réfléchissantes ou encore réfléchies qui évoluent vers une métacognition plus stable parfois dans l'apprendre à apprendre, mais le plus souvent, dans l'apprendre.

La figure 4.7 démontre que le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite s'est opéré chez tous les participants. Leur métacognition se situe aux trois niveaux de prise de conscience qui sont associés à la métacognition en acte, dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre. Les illustrations témoignent également d'une variation des niveaux d'abstraction d'une étape à l'autre du cycle de l'apprentissage expérientiel. Les prises de conscience implicites ou explicites peuvent s'effectuer avant l'action (EC-EA), ce qui est rarissime, pendant l'action (EC-EA) pour certains, mais le plus souvent, a posteriori de l'action (OR-CA). Pour faire une analogie avec le thermomètre, on pourrait dire que leur température métacognitive a monté, mais qu'avant de se stabiliser, elle a fluctué.

Il est nécessaire que les aspirants vivent en moyenne le cycle trois fois en boucles récurrentes avant de pouvoir dégager des généralités sur la tâche et sur leur apprendre et transférer leur représentation mentale dans l'action. Pour tous les participants, les opérations se succèdent en fonction du même but qui est celui d'apprendre à intervenir pour devenir de bons policiers.

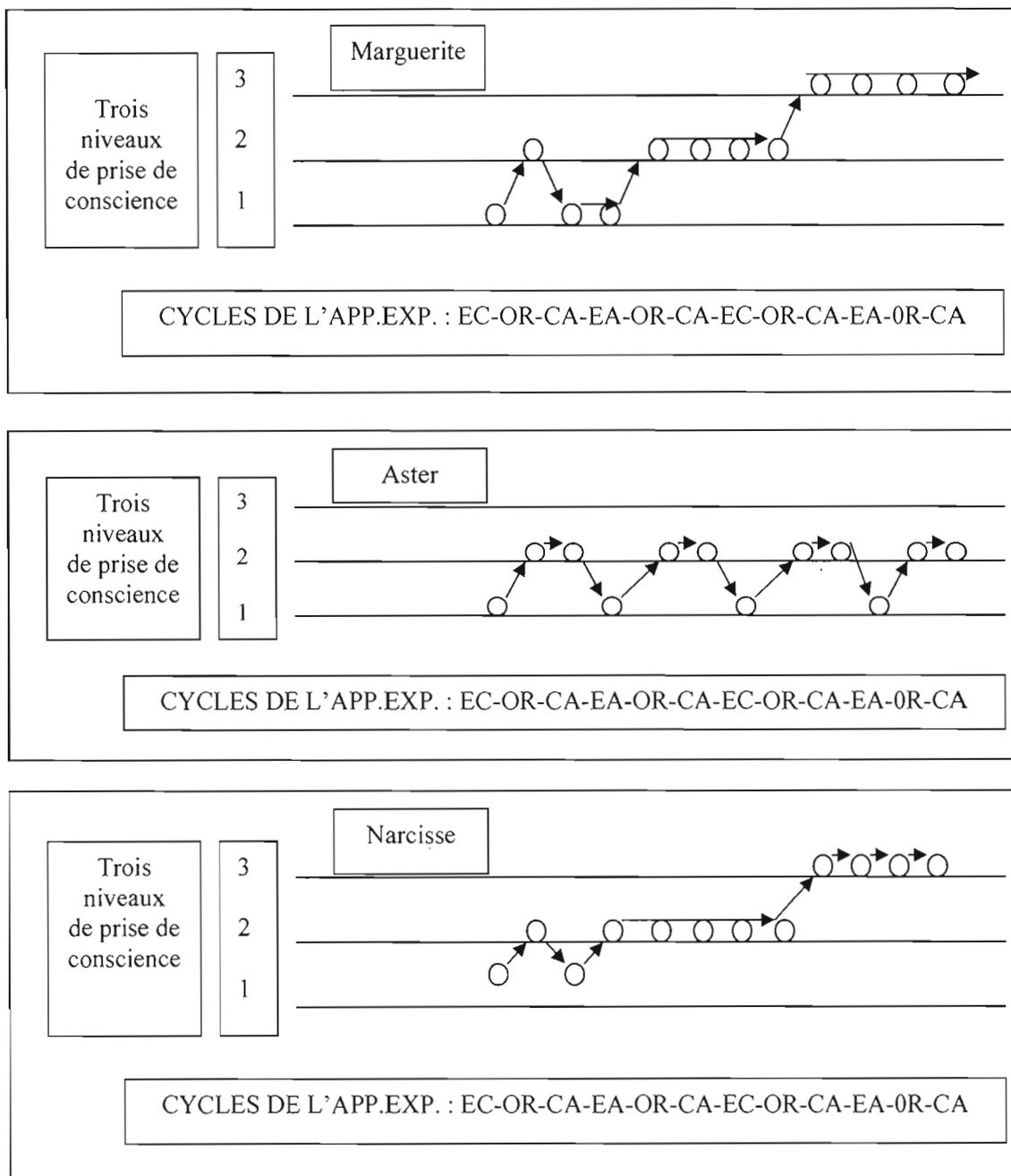


Figure 4.7 Illustrations du passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite

Cette synthèse des principaux résultats est reprise, au point suivant, car un retour aux fondements théoriques a pour effet de consolider l'intégration et l'interprétation des résultats.

4.3 Discussion des résultats à la lumière du cadre théorique et des études empiriques

Cette section permet donc, dans un premier temps, de discuter des résultats et de les examiner à la lueur du cadre théorique. Dans un second temps, ils seront interprétés en établissant des liens avec les résultats des études empiriques directement ou indirectement reliés aux deux variables à l'étude, soit la métacognition et l'apprentissage expérientiel.

Les résultats de la présente recherche, en ce qui a trait à la construction de métaconnaissances chez les participants, sont semblables à ceux de Balas (1998) en ce qui concerne la connaissance de soi, la connaissance des conditions favorables à leur apprentissage et des stratégies utilisées pour apprendre. Les résultats diffèrent cependant sur deux points. Contrairement aux résultats de la présente recherche, Balas arrive à la conclusion que les connaissances des participants portent rarement sur autrui et sur leur manière d'apprendre. Peut-être que les conditions d'apprentissage et la stratégie d'apprentissage expérientiel privilégiée à l'ENPQ peuvent expliquer cet écart. Les aspirants travaillent toujours en dyade. Ils doivent apprendre à connaître le collègue avec lequel ils oeuvrent conjointement à longueur de journée au point de développer une complicité qui pourrait leur sauver la vie un jour. De plus, les cours suivis sur la psychologie du comportement humain et les scénarios vécus sur des thématiques (telles que la violence conjugale, les situations de crise, etc.), leur font prendre conscience des conduites et des réactions de l'humain en général face à l'apprentissage.

Comme Rogers (1969) l'affirme, même si l'apprentissage expérientiel est un passage obligé, c'est-à-dire que même si l'incitation à apprendre de cette manière vient de l'extérieur, le sens du défi, de la découverte, la compréhension et la conceptualisation viennent de l'intérieur. C'est une manifestation profonde qui fait toute la différence dans le comportement, dans les attitudes et peut-être même dans la personnalité de l'apprenant. Cette nouvelle manière d'apprendre les confronte à la manière d'apprendre qu'ils avaient avant leur entrée à l'ENPQ. D'une manière explicite, ils sont capables d'en parler ouvertement, de faire des distinctions et de les comparer. Il appert aussi que le fait de vivre le cycle de l'apprentissage expérientiel en boucles récurrentes amènent les participants à intégrer une nouvelle démarche d'apprentissage à laquelle ils greffent des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisaient déjà avant.

Chartier et Lautrey (1992) expliquent que la construction de la connaissance passe par la conceptualisation de l'action et évolue vers une réflexivité consciente de haut niveau par l'abstraction réfléchie. Cela exige de l'apprenant la reconstruction des représentations par un processus de décentration. Les métaconnaissances sur son processus cognitif exigent un changement de niveau de perspective et un détachement par rapport au contenu pour apprendre à apprendre. Cela exige de voir à travers une activité d'apprentissage, une autre perspective.

L'analyse des données de la présente étude démontre que la métacognition des participants se situe à trois niveaux : parfois en acte, parfois dans l'apprendre à apprendre mais le plus souvent, dans l'apprendre. Ils sont conscients des buts, des résultats, des moyens et des conséquences de leurs actes dans l'agir et dans l'apprendre. Les participants apprennent à intervenir pour devenir des policiers compétents et non pas pour acquérir des savoirs pour mieux apprendre ultérieurement (Balas, 1998). Berbaum (1991) dirait qu'ils apprennent pour acquérir des savoirs pour être en mesure de le refaire.

En début de programme, lorsque les participants sont confrontés à des thématiques nouvelles lors d'expériences concrètes, ils gèrent leur apprentissage de manière implicite mais plus ils avancent dans le programme, plus ils sont familiers avec le curriculum, plus ils développent des habiletés, et plus ils le font d'une manière explicite.

Balas (1998) nous éclaire à ce sujet. Elle explique qu'à l'état primaire, l'apprenant a conscience de ce qui l'entoure sans pour autant être capable de le décrire. Cette prise de conscience implicite peut cependant devenir « objet de réflexion et de description ». Elle devient alors explicite et réfléchie. Le sujet est conscient de ses connaissances, de ses actes et de ses émotions. « Il est conscient d'avoir conscience de son environnement. » C'est ce qui arrive aux participants en cours de programme. Ce résultat est appuyé par Karolewicz (1998) et par Balas (1998). Dans leur modélisation, ils expliquent que la prise de conscience au cœur de l'expérience peut être de nature implicite ou explicite.

Contrairement aux résultats de Piaget (1974), Berbaum (1991) et Balas (1998) qui témoignent que dans l'acte d'apprendre, la démarche d'apprentissage de la plupart des gens demeure inconsciente, les résultats de la présente recherche démontrent que les participants conscientisent explicitement, à des niveaux différents, leur manière de faire et d'apprendre. Ainsi, ils donnent sens à leurs expériences. Cette conscientisation corrobore les propos de Von Glasersfeld (2004) quand il affirme :

Nous construisons la plus grande partie de ce monde inconsciemment, sans nous en rendre compte, simplement parce que nous ne savons pas comment nous le faisons. Mais cette ignorance n'est pas du tout nécessaire... On peut étudier les opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience du monde, et que la conscience d'effectuer ces opérations peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux (p.13-14).

L'analyse révèle également qu'il y a une variation évidente du niveau d'abstraction des participants d'une étape à l'autre du processus d'apprentissage expérientiel, sauf pour l'étape de la conceptualisation abstraite où le participant est toujours conscient. Il passe donc par un mouvement de va-et-vient de prises de conscience tantôt implicites et tantôt explicites qui peut s'effectuer avant, pendant et même après l'action.

Piaget (1974) part du postulat qu'il existe plusieurs degrés de prise de conscience. Les degrés ne doivent pas être interprétés ici au sens hiérarchique, mais plutôt au sens d'une variation. Il suppose ces différents degrés puisqu'il y a parfois un écart entre ce que le sujet fait et ce qu'il pense avoir fait. Il semble peu probable qu'une intervention réussie sera totalement inconsciente.

Le processus métacognitif des participants implique les trois composantes de la métacognition, à savoir les métaconnaissances, les éléments de gestion (planification, organisation, contrôle et régulation) et la prise de conscience implicite ou explicite dans chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Lafortune et St-Pierre (1996) stipulent justement qu'une démarche métacognitive efficace intègre les trois aspects de la métacognition en interaction. L'apprentissage expérientiel et les facilitations contextuelles ont permis aux sujets de développer des habiletés à ce niveau.

Chevrier et Charbonneau (2000) décrivent bien, à leur façon, ce que le mode gestionnel implique. Nos données démontrent que les participants modulent leur processus de façon analogue. L'apprenant garde un œil sur son processus d'apprentissage. Il s'observe, réfléchit et prend conscience. Il pose des actions et prend des décisions pour mieux apprendre. Il met tout en œuvre pour réussir : il planifie, oriente, dirige, guide et gère sa démarche d'apprentissage. Positif, constructif, tenace face aux difficultés rencontrées et persévérant, il se préoccupe de

ses attitudes et les change au besoin. Bref, il voit à la bonne marche des opérations en mobilisant les quatre autres modes de fonctionnement cognitif. Il revient constamment sur les objectifs fixés qu'il garde bien en tête. Il prend les moyens pour les atteindre et décide des stratégies qui vont l'aider. Il prend du recul face à son apprentissage en appréciant la gestion de ses conduites et de ses attitudes en n'hésitant pas pour apporter les changements qui s'imposent. Comme Kolb (1984), ces auteurs avancent que les étapes de l'apprentissage expérientiel ne sont pas linéaires, ce que confirment nos données.

Il est plus qu'intéressant de comparer le processus métacognitif des aspirants au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel, inspirée de Kolb, avec les fondements théoriques du cycle de la métacognition de Lafortune et St-Pierre (1996), de la double notion de l'expérience de Karolewicz (1998), du parcours cognitif et métacognitif de Grangeat (1999a) et du savoir apprendre expérientiel de Chevrier et Charbonneau (2000) pour se rendre compte qu'à de petites différences près, les auteurs s'entendent sur la suite des opérations qui se succèdent en fonction d'un même but. D'une structure cognitive de départ (intégrant des acquis de différents ordres, des métaconnaissances), le sujet est déstabilisé grâce à un conflit cognitif (ici, il faut entendre défi, bruit, épreuve, obstacle, etc.); il doit gérer la situation, la tâche (planifier, organiser, contrôler) et se réguler. Pour ce faire, il mettra en branle tout un arsenal (stratégies, recours, prise de conscience, réflexion) pour atteindre l'équilibre à nouveau. Le sujet s'auto-évalue, il porte un jugement sur le déroulement et sur son efficacité. Il s'ajuste et réinvestit ce qui lui permet d'effectuer des transferts dans d'autres contextes. Sa nouvelle structure encore fragile peut être consolidée par la réflexion et la généralisation. Et le cycle peut recommencer pour un nouvel apprentissage. Bien que schématiquement, leur modélisation ne se ressemble pas, il y a une base commune que les résultats de la présente recherche corroborent eu égard au processus métacognitif mis en branle au cœur de la démarche d'apprentissage expérientiel par les participants. Il y a une proximité évidente entre les deux

processus à l'étude. Balas (1998) précise que la métacognition est nécessaire pour construire un savoir expérientiel et pour Karolewicz (1998), la métacognition est le produit de l'apprentissage expérientiel. Cause ou conséquence? Nos données permettent d'en voir la présence, d'en distinguer l'occurrence ou l'apparition ou encore l'absence, mais nous ne pouvons trancher la question.

En ce qui a trait au produit de la métacognition, il y a lieu de retenir que durant leur programme de formation où ils apprennent par l'expérience, les participants évoluent au niveau métacognitif. Ils effectuent le passage vers l'explicite. Comme le souligne Balas (1998), d'une représentation privée, ils ont été en mesure d'expliciter leurs actions et de les conceptualiser. Qui plus est, les expériences métacognitives que les participants ont vécues les ont amenés à abstraire au niveau de l'apprendre et de l'apprendre à apprendre ou du moins, à entrer en contact avec l'apprendre à apprendre. Des prises de conscience à ce niveau ont été faites par les trois participants. Balas estime que les trois premières étapes sont nécessaires pour qu'il y ait construction d'un savoir expérientiel. Les données colligées abondent dans ce sens. Comme la prise de conscience est un processus de conceptualisation et d'abstraction, celle-ci implique assurément une évolution. À cet effet, Piaget (1974, p. 271) affirme « que la construction de la connaissance progresse d'une conscience momentanée, c'est-à-dire fugace sans intégration conceptuelle ou représentative, vers une conscience de plus en plus stable et de plus en plus large ».

En fin de programme, les participants ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur manière d'apprendre à apprendre. Ils développent ou augmentent significativement leur autonomie et ils ajustent les présupposés et les croyances non réalistes qu'ils avaient de la fonction policière. Ces résultats confirment les propos de Grangeat (1999b); la construction de conduites cognitives réfléchies est signe d'une autonomie grandissante et d'une évolution personnelle de l'apprenant. C'est le fruit de la métacognition dans le parcours cognitif. Dans le même ordre d'idées,

Karolewicz (1998) explique que lorsque la formation est basée sur l'apprentissage expérientiel, l'apprenant développe la prise de conscience, son potentiel de créativité, son autonomie et sa capacité d'apprendre à apprendre. Il ajoute que ce dernier est davantage responsable de ses choix, de son engagement vis-à-vis le changement et qu'il s'ajuste à son environnement. Ces affirmations sont corroborées par nos données.

Pour conclure, il importe de retourner à la théorie de Balas (1998). La présente étude arrive à des résultats plus concluants que ceux de Balas qui a effectué sa recherche en milieu scolaire traditionnel visant le développement de connaissances. Une voie d'explication peut être attribuée au contexte et aux conditions d'apprentissage à l'ENPQ qui respectent l'ensemble des conclusions et les recommandations de son étude.

Balas (1998), tout comme Grangeat (1999) ainsi que Chevrier et Charboneau (2000), affirme que pour favoriser davantage la prise de conscience de sa manière d'apprendre et l'autonomie chez un apprenant, des conditions et des exigences devraient être mises en place : l'essentiel conflit cognitif, la médiation d'un plus expérimenté, l'éducabilité visant l'autonomie, l'utilisation d'outils d'analyse et de modèle de référence opératoire, sauf l'éducation métacognitive qui est offerte aux formateurs seulement. Il est permis de penser qu'en raison des facilitations offertes aux aspirants, ils gèrent efficacement et explicitement leur démarche d'apprentissage et ils construisent des connaissances d'ordre supérieur à ce niveau.

L'étude de la métacognition dans une démarche d'apprentissage expérientiel a pu contribuer à ce résultat. L'influence du contexte a probablement eu une incidence positive sur les résultats.

Par ailleurs, les résultats des études empiriques recensées sur les deux variables en cause viennent aussi apporter un éclairage sur l'étude. Il semble que ce maillage produit des résultats satisfaisants.

Au niveau de la connaissance, les résultats de la présente étude corroborent ceux de Zigler (1994). Ce chercheur confirme qu'une amélioration des connaissances de soi et d'autrui s'est fait sentir et qu'un environnement d'apprentissage expérientiel simulé en contexte d'auto-évaluation de son processus de réflexion amène, en fin de programme, un changement important et permanent dans le processus de réflexion (régulation mentale) contribuant au développement de nouvelles structures cognitives liées à des connaissances et à une expérience éducationnelle adéquate (Zigler, 1994).

En ce qui concerne la gestion, Gillepsie (2002) est arrivé à un constat similaire à celui de la présente étude. Il y a eu utilisation de stratégies cognitives et métacognitives efficaces chez les participants. Chevrier et Charbonneau (2000) arrivent, quant à eux, à des résultats divergents comparativement à ceux de la présente étude : les dimensions attitude et gestion (de leur processus cognitif) sont sous-représentées dans les modes vérificateur et gestionnel lors de l'étape de l'expérimentation active de Kolb.

En ce qui a trait au produit que la réflexion et la métaréflexion génèrent, l'ensemble des résultats qui suivent est confirmé dans le portrait métacognitif de chacun des participants, mais toujours en comparaison avec la manière d'apprendre qu'ils avaient avant d'apprendre par l'expérience.

- Ils retiennent davantage (Brown, 1998; Flowerdew, 1998; Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- Ils intègrent mieux la théorie lorsqu'elle est imbriquée dans l'action (Graham, 1995; Flowerdew, 1998).

- Ils prennent conscience de leur manière d'apprendre et de leurs progrès (Graham, 1995; Veeman et Elshout, 1995; Flowerdew, 1998; Hill et Houghton, 2001).
- Ils résolvent les problèmes en situation réelle. Cette façon de faire renforce leur apprentissage (Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- Ils sont capables de transposer dans d'autres contextes (Hill et Houghton, 2001; Gillepsie, 2002).
- Ils sont plus réflexifs, plus autonomes et ils ont une meilleure communication avec leurs collègues (Garret, 2002).
- Ils apprennent mieux et sont plus efficaces au travail (Donahue, 1999).
- Ils approfondissent l'introspection par la méta-réflexion et leur développement personnel est accentué (Brown, 1998).

Il importe aussi de souligner que plusieurs chercheurs recommandent la formation à la métacognition pour les élèves, les étudiants et pour la formation de formateurs (Balas, 1998; Alaoui, 1998; Chervrier et Charbonneau, 2000; Hill et Houghton, 2001).

4.3.1 Discussion de la pertinence et de la puissance interprétative du modèle intégrateur comme apport scientifique de la thèse au champ de la métacognition

La pertinence et la puissance interprétative du modèle des savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel se révèlent dans les éléments plus contextuels. Il met en évidence la force que constitue la stratégie d'apprentissage expérientiel au travers de scénarios virtuels pour favoriser la métacognition.

La pertinence et la puissance du modèle intégrateur passent aussi par ses principaux fondements théoriques qui ont été vérifiés empiriquement et validés sur le terrain.

- Les dimensions fondamentales de la métacognition selon Lafortune et St-Pierre (1996) sont bien présentes et mobilisées au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel vécue à l'ENPQ.
- Le modèle accorde une place centrale au processus de la prise de conscience si chère à Piaget (1974). Elle est nécessaire au passage d'un schème à un autre pour évoluer tant au niveau cognitif que métacognitif pour maximiser le potentiel intellectuel qui passe par la capacité de s'adapter à son environnement.
- Le modèle souligne le savoir réfléchir et le savoir penser selon les trois niveaux d'abstraction mentale qui peuvent se refléter dans l'action par la construction de compétences cognitives, métacognitives et pragmatiques et qui permettent le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite (Balas, 1998).
- Par le biais des processus dynamiques de la métacognition des participants, on constate que leur gestion métacognitive efficace témoigne de la mobilisation des quatre modes de fonctionnement cognitifs, ce qui confirme les modes de fonctionnement cognitifs de Chevrier et Charbonneau (2000).

Le cas atypique d'Aster comparé à celui de Marguerite et de Narcisse permet de voir la robustesse du modèle. Il permet de faire le portrait métacognitif avec justesse d'une personne, peu importe où elle est rendue dans la construction de ses habiletés métacognitives et peu importe les niveaux d'abstraction qui se dégagent des processus mis en branle. Les résultats démontrent, par l'illustration de leur processus dynamique de la métacognition que les niveaux d'abstraction peuvent varier à l'intérieur du cycle de l'apprentissage expérientiel et présenter une progression continue ou en dents de scie, un recul, une stagnation, une évolution de certaines

composantes ou encore un mélange de caractéristiques présentes durant leur programme de formation.

En somme, le modèle des savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel se veut un modèle de référence opératoire en soi. Il permet d'apprécier la métacognition et de la voir s'opérationnaliser.

Ce chapitre a présenté les résultats et leur interprétation en fonction du cadre de référence et de la synthèse des résultats issus des études empiriques effectuées sur le sujet à l'étude. Le dernier chapitre de cette thèse est consacré à la conclusion. Des précisions ayant trait à la problématique, vue sous un autre jour, à la contribution de cette étude, aux limites de la recherche et à la proposition de pistes de recherche seront apportées.

CHAPITRE V

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'analyse de données qualitatives a permis de décrire la métacognition et son évolution possible comme processus dynamique au sein du processus d'apprentissage expérientiel dans un contexte virtuel favorisant son émergence.

Les principaux résultats issus de cette étude démontrent que les participants font preuve de métacognition à trois niveaux : parfois en acte, parfois dans l'apprendre à apprendre, mais surtout dans l'apprendre. Ils gèrent parfois leur apprentissage de manière implicite, mais plus ils développent des habiletés, plus ils le font d'une manière explicite. Les participants sont conscients des buts, des résultats, des moyens et des conséquences de leurs actes dans l'agir et dans l'apprendre. L'analyse révèle également qu'il y a une variation du niveau d'abstraction des participants d'une étape à l'autre du processus d'apprentissage expérientiel.

Leurs métaconnaissances portent en général sur leurs caractéristiques personnelles et celles de leurs collègues, sur leur manière d'apprendre avant et durant leur programme de formation, sur les conditions favorisant leur apprentissage, sur la variété des moyens et des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre à apprendre. Le processus métacognitif des participants implique les trois composantes de la métacognition, à savoir les métaconnaissances, les éléments de gestion (planification, organisation, contrôle et régulation) et la prise de conscience implicite ou explicite dans chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel. En cours de programme, ils évoluent au niveau métacognitif. D'une représentation privée, ils ont été en mesure d'explicitier leurs actions et de les conceptualiser.

Également, des expériences métacognitives vécues par les participants les ont amenés à abstraire ou à entrer en contact avec l'apprendre à apprendre.

Qui plus est, en fin de programme, les participants ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur manière d'apprendre à apprendre. Ils ont développé une démarche métacognitive efficace et des habiletés à ce niveau et ils ont augmenté leur autonomie. Ils se sont ajustés eu égard aux présupposés et aux croyances erronées qu'ils avaient de la fonction policière au début du programme. En général, les participants vivent plusieurs fois le cycle de l'apprentissage expérientiel avant de pouvoir dégager des généralités sur la tâche ou sur leur façon d'apprendre. Il y a lieu de retenir qu'ils apprennent pour mieux intervenir et devenir des policiers compétents et non pas pour mieux apprendre à apprendre.

5.1 Retombées de la recherche

Les résultats s'avèrent concluants. Il appert que la fusion des deux concepts à l'étude favorise la construction de métaconnaissances et la gestion efficace de la démarche d'apprentissage dans l'agir, dans l'apprendre et dans l'apprendre à apprendre. Ils éclairent sur le processus dynamique de la métacognition en prenant en compte chacun de ses aspects au sein du processus d'apprentissage expérientiel dans un contexte virtuel qui favorise l'émergence de la métacognition et qui vise le développement de compétences.

Par contre, pour ce qui est de l'étude de la métacognition dans des programmes visant l'acquisition de connaissances, le problème demeure entier. La conception de nouvelles approches pédagogiques en milieu scolaire traditionnel aurait avantage à ne pas perdre de vue l'agir dans l'apprendre, puisque les résultats qui sont probants

démontrent que c'est un maillage prometteur. Il y a peut-être lieu de poursuivre l'éducation à la métacognition, mais de le faire dans un contexte d'apprentissage qui réfère directement à des expériences de vie concrète. De plus, la création de modèles de référence opératoire comme grille d'analyse facilite l'apprentissage. L'étude de Hill et Houghton (2001) met à jour la restructuration d'un programme basé sur l'apprentissage expérientiel, la métacognition et l'aspect affectif pour contrer la non performance des étudiants. Le système scolaire devrait s'inspirer de pratiques de ce genre. Pourquoi ne pas réintégrer l'apprentissage expérientiel dans les écoles et le laisser retrouver ses lettres de noblesse !

L'intuition de la chercheuse à savoir que le contexte favorable à l'émergence de la métacognition aurait une incidence sur les résultats, s'est avérée plausible. Si les résultats ont permis de rendre moins visibles certains soucis ou préoccupations de recherche, ils ont enclenché un questionnement. Les résultats de la présente recherche interrogent, à savoir : Est-ce seulement l'apprentissage expérientiel qui a amené les participants à faire preuve de métacognition? La participation à la recherche elle-même a-t-elle eu une influence considérable? Ou bien, est-ce dû au cumul des facilitations offertes dans le programme de formation? Est-ce la médiation offerte par les formateurs, l'utilisation de modèles de référence opératoire ou encore les nombreuses stratégies suscitant la réflexion qui influencent davantage les résultats? Il serait intéressant de connaître l'impact de chacune de ces facilitations.

Boud, Keogh et Walker (1985, p. 20) affirmaient en effet « qu'un nouveau paysage cognitif peut émerger et être construit lors d'un apprentissage expérientiel ». Cette perspective soulève les notions d'autonomie, de responsabilité, de conscience explicite, de gestion de sa cognition et qui plus est, de prise de pouvoir sur sa vie en général. Dorénavant, l'apprentissage expérientiel est considéré comme une stratégie permettant une évolution du processus cognitif et métacognitif par la réflexion, la prise de conscience, l'évaluation et la régulation (Karolewicz, 1998). Balleux (2000,

p.282) ajoute que « cette réflexion sur la construction des savoirs et du sens dans ce type d'apprentissage est vue comme un moyen de reprendre possession de son apprentissage, d'élaborer une pensée à son propos, de la ruminer dans sa tête et d'évaluer le sens que prend cette expérience dans l'existence ».

Les incidences de la métacognition sont nombreuses, et une nouvelle vision de l'apprentissage expérientiel s'impose. À l'aube des années 2000, la métacognition n'est plus un concept abstrait qui s'opérationnalise difficilement dans l'action. La contribution de la présente recherche en témoigne. Le savoir apprendre expérientiel devrait être considéré comme une stratégie visant le développement de compétences pragmatiques et cognitives de haut niveau. Un apprentissage en contexte où l'aspirant peut maximiser son potentiel à travers la transformation de son expérience en se construisant des connaissances à plusieurs niveaux et des outils cognitifs susceptibles de faire sens pour lui l'aide à s'adapter à la société en constante évolution.

Une autre des retombées de la recherche est d'avoir rendu opérationnel le modèle intégrateur en illustrant le processus dynamique de la métacognition des participants dans leur apprentissage expérientiel et les niveaux d'abstraction qu'ils ont atteints. Grâce à la conceptualisation de ce qui se passe sur le terrain et au savoir appliqué à une situation éducative, nous avons une meilleure compréhension des mécanismes utilisés pour agir, apprendre et apprendre à apprendre.

Les résultats permettent de formuler des solutions pédagogiques pour l'amélioration continue des formations initiales et de perfectionnement. Dans cet ordre d'idées, la modélisation de la chercheuse pourra aussi servir de modèle de référence opératoire pour la formation des formateurs à l'ENPQ afin de les amener à poser un regard sur leur propre fonctionnement cognitif et par ricochet, à mieux accompagner leurs étudiants dans leur réflexion cognitive et métacognitive.

5.2 Principales contributions de la recherche

L'originalité de cette étude réside dans un contexte riche et favorable pour constater ce qui se passe au niveau métacognitif dans des expériences d'apprentissage vécues en milieu simulé reproduisant une réalité proche du terrain. La position de la chercheuse, d'extériorité à proximité, est une force qui doit être soulignée, car cette position a permis de décrire une vérité contextualisée en profondeur.

La principale contribution de cette étude est d'avoir fait un essai de modélisation intégrant les savoirs cognitifs et métacognitifs dans l'apprentissage expérientiel qui, après vérification, semble viable sur le terrain. Cette modélisation vient d'abord enrichir les fondements de la théorie existante, positionnant la métacognition au cœur du processus d'apprentissage expérientiel. Cette modélisation constitue un apport majeur scientifique quant à l'avancement des connaissances du champ de la métacognition.

De plus, la grille d'analyse, qui figure parmi les outils développés, a été évaluée par jugement d'experts et peut être utilisée à d'autres fins. Par exemple, elle pourrait servir de base au développement d'une grille d'observation et de coaching pour les formateurs et d'une grille d'auto-évaluation pour les étudiants pour les aider à apprécier leur métacognition.

La chercheuse trouve important de faire connaître ses résultats de recherche à la communauté scientifique par le biais de communications et d'écriture d'articles scientifiques. Elle prendra également les moyens pour vulgariser ses résultats en les rendant disponibles et accessibles aux formateurs sur le terrain.

5.3 Limites de l'étude

Cette étude recèle certaines limites qui ont avantage à être explicitées finement. Il faut garder à l'esprit que la généralisation des résultats qui en limite la portée en est une. Les conclusions au terme de la recherche ne vaudront que pour le milieu et la situation contextuelle dans laquelle le phénomène a été étudié, c'est-à-dire un parcours métacognitif au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel en contexte simulé chez un nombre restreint de sujets. L'augmentation de l'effectif aurait eu pour effet de perdre en précision ou d'amoindrir la pertinence des données qualitatives. Cependant, il est permis de penser pouvoir transférer les procédures méthodologiques à des conditions ou à d'autres milieux de vie similaires ou encore à partir d'autres sites qui posséderaient des caractéristiques semblables.

Par ailleurs, il importe de mentionner qu'il est possible que les discussions que la chercheuse a eu avec les participants lors des entretiens semi-structurés (protocole inspiré de Balas [1998]) aient eu une incidence sur leurs résultats métacognitifs (implicite dans un cas et explicite dans deux cas). Balas (1998) explique justement que cette technique d'entretien d'explicitation, dont Vermersh (2004) est l'instigateur et qui place bien Piaget comme la source principale de l'ensemble de ses travaux, est d'une aide précieuse pour le chercheur, car il lui permet de recueillir de l'information « en acte » et sur les opérations mentales d'un sujet informateur. Indirectement, cette technique est aussi d'une aide pour l'interviewé, en ce sens que l'échange qu'il a avec l'interviewer peut l'amener à mettre des mots sur son expérience, à réfléchir sur l'action, à la verbaliser et à la conceptualiser. Par extension, plusieurs entretiens permettent de favoriser la prise de conscience du « Je » chez le sujet par rapport à sa manière d'apprendre et de faire.

La chercheuse a pris conscience qu'en raison de sa position d'extériorité à proximité dans son milieu de travail, elle a dû se prémunir et contrer certains biais tels que la réaction des participants et des formateurs et l'influence de ses hypothèses personnelles pour assurer une objectivation de sa démarche. Pour ce faire, elle a pris soin d'utiliser des intermédiaires valides qui, ajoutés à la mixité des méthodes, sont venus baliser sa subjectivité.

Par ailleurs, les aspirants étaient libres de raconter des apprentissages jugés signifiants pour eux. Des apprentissages qui n'ont pas nécessairement été observés. La confrontation ou la corroboration entre ce qu'ils disent et ce qui est observé n'a pas toujours été possible. Qu'est-ce qui s'est réellement passé? Puisque la recherche avait pour but de décrire l'étude de la métacognition au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel à partir du point de vue des aspirants, la description fait état de la perception des apprentissages qu'ils ont effectués. Comme Piaget le rappelle, il y a souvent une différence entre ce qu'on dit, ce qu'on fait et ce qu'on croit avoir dit, avoir appris ou avoir fait.

Au niveau méthodologique, dans ce contexte virtuel, il s'est avéré que les observations en direct n'ont pas répondu aux attentes de la chercheuse. Il faut retenir que l'observation en position de chercheur à l'externe est une limite importante de l'étude. En pédagogie, le fait d'observer sans être vu par les étudiants et sans intervenir dans leur processus d'apprentissage pose toujours de sérieux défis. Si l'on considère tous les efforts, le temps accordé, les déplacements effectués et tout l'arsenal technologique mis en place en fonction des résultats obtenus, c'est-à-dire de la pauvreté et de la qualité des données recueillies et ce, en fonction de l'objet d'étude, cette méthode de collecte des données n'a pas donné les effets escomptés. Cela s'explique par le fait qu'il y a trop de variables qui étaient hors de son contrôle. La chercheuse a dû faire face à toutes sortes de contraintes d'ordre logistique et technique. De plus, lors de certains scénarios, les sujets observés décidaient de jouer

le rôle de soutien à un collègue leader. Dans ce temps-là, ils prennent rarement la parole si ce n'est pour effectuer des communications radio. Il est plus difficile de voir s'ils ont les métaconnaissances à portée de main ou de mémoire et s'ils sont en mesure de bien gérer la situation.

5.4 Pistes de recherche

Il importe de mentionner que la chercheuse s'est davantage arrêtée à la connaissance, à la gestion et à la prise de conscience de l'aspect cognitif des sujets. L'aspect affectif a suffisamment émergé pour que la chercheuse la catégorise. Cependant, cette dimension qui est liée aux représentations qu'on se fait au niveau social et qui est en relation avec tous les autres concepts et toutes les autres catégories, n'a pas été investiguée en profondeur. Bien que présente, elle n'est pas apparue suffisamment pour la situer clairement dans le modèle intégrateur. Certes, il faut en tenir compte parce qu'il est difficile de la départager de l'être pensant, apprenant et agissant. Toujours en relation avec la métacognition dans un processus d'apprentissage expérientiel, cette dimension pourrait être approfondie. Elle constitue une piste qu'il serait intéressant de continuer à explorer.

Il serait intéressant d'investiguer en milieu scolaire et d'identifier les conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'apprendre à apprendre. Dans le cas qui nous occupe, un des participants a été freiné dans son processus d'apprentissage, car il prenait tellement de temps à tout analyser dans les moindres petits détails qu'il était moins efficace dans l'action. Une éducation à la métacognition dans un cas atypique serait-elle profitable? Balas (1998, p.310) fait l'analogie du mille-pattes qui se promène jusqu'au jour où quelqu'un lui demande : Comment fais-tu pour marcher avec mille pattes? Il se met à réfléchir, à ralentir le pas et finit par être paralysé complètement.

« Il trébuche à partir du moment où il se met à penser à sa manière de marcher ». Il importe de poursuivre la recherche en ce sens. Dans des cas comme celui d'Aster, la chercheuse demeure prudente quant à la recommandation d'offrir systématiquement cette formation à la métacognition.

Il y a lieu de réitérer qu'à l'ENPQ, la métacognition est privilégiée au niveau instrumental seulement et les résultats démontrent que les participants développent des habiletés métacognitives, se construisent des métaconnaissances et gèrent plus souvent qu'autrement leur démarche d'apprentissage expérientiel d'une manière explicite. Elle se veut un support au développement de compétences. L'éducabilité à ce niveau, tant chez les formateurs que chez les étudiants, serait-elle une condition sine qua non dans le programme? Puisque les participants ont démontré une certaine habileté à parler de l'apprendre en prenant une distance par rapport au curriculum, on pourrait penser que la formation à la métacognition pourrait se faire en ajoutant une compétence métacognitive transversale au programme. Ainsi, tout en les formant en patrouille-gendarmerie, les instructeurs pourraient les amener à réfléchir aussi sur leur processus cognitif. Cela ferait davantage sens pour eux à cette étape de leur vie que d'offrir une éducabilité métacognitive en dehors du curriculum. Ce qu'ils veulent, c'est apprendre afin d'assurer la mission policière d'une manière efficace et sécuritaire.

Est-ce qu'une éducation à la métacognition favoriserait davantage le développement de compétences dans ce milieu? Est-ce que quinze semaines de réflexion à ce niveau changeraient quelque chose à court terme? Et les effets engendrés se feraient-ils sentir à long terme? Est-ce qu'elle contribuerait à développer encore plus d'autonomie chez les aspirants? Quelle forme cette formation à la métacognition devrait-elle prendre? Devrait-on assurer un continuum au niveau de la formation à la métacognition de la maternelle à l'université en ayant comme visée une finalité sans fin toujours perfectible? La chercheuse est d'avis qu'il faut voir la métacognition dans une

perspective développementale de la personne. Est-ce humain et raisonnable de penser qu'un jour, les pratiques éducatives inciteront à la supramétacognition?

Dans quelques années, lorsque les élèves du primaire, qui ont été instruits à cette pratique éducative, arriveront sur les bancs d'école à l'ENPQ, peut-être seront-ils encore plus métaconnaissants, plus conscients et plus efficaces dans la gestion de leur processus cognitif. Cela reste à investiguer. En attendant, dans le cadre d'une recherche ultérieure, il serait pertinent d'offrir une formation à la métacognition à un groupe témoin dans le but de faire l'étude de leur métacognition dans le même contexte. Les résultats seraient peut-être différents, voire encore plus concluants. La comparaison des résultats obtenus avec ceux de la présente étude aiderait à prendre une décision éclairée avant d'effectuer une réforme curriculaire en ce sens.

Cette étude fait ressortir toute la complexité de l'acte d'apprendre à apprendre. Les pistes de recherche proposées méritent d'être explorées, car il est essentiel de poursuivre la recherche sur la métacognition, un champ disciplinaire encore jeune en éducation, afin d'avoir une meilleure compréhension des processus cognitifs et métacognitifs en contexte d'apprentissage expérientiel. Multiplier les recherches ne peut être que bénéfique pour percer toujours plus loin les mystères de la cognition. C'est une question d'épistémologie qui nous tient à cœur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alain, M. (2003). Activités de recherche au sein des organisations policières québécoises, un bilan raisonné des cinq dernières années. *Police et société : Les cahiers de la recherche en sécurité publique*, 1(1), 7-14.
- Alaoui, A. (1998). *Métacognition et construction de la connaissance chez les élèves en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Allaire, R., Pallascio, R., Lafortune, L. et Mongeau, P. (1998). L'activité métacognitive des Inuits dans la gestion de leur espace. Dans Lafortune, Mongeau et Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (147-164). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Alvano College Faculty. (1994). *Student assessment-as-learning at Alverno College*. Milwaukee, Wis. : Alverno College Institute.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review* May-June: 99-109.
- Assemblée nationale, Gouvernement du Québec. (2000). *Loi sur la police (projet de loi numéro 86)*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Aumont, B. et Mesnier, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Baffrey-Dumont, V. (2000). Dans R. Pallascio et L. Lafortune, (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (47-53). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Balas, A.C. (1998). *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse de doctorat inédite, Université de Grenoble II-Pierre-Mendès-France, France.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 263-285.
- Baribeau, C. (1992). *L'enseignement d'un geste professionnel à l'université*. Thèse de doctorat inédite, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Baribeau, C. (1995). *L'entrevue de recherche, grille d'appréciation*. Cours : SER-6007. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte des données. Actes du colloque. *RECHERCHES QUALITATIVES*, Hors série, numéro 2. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite scolaire*. Collection Pédagogie, Paris : Retz.

- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Benner , P. (1984). *From novice to expert*. Addison-Wesley. Memlo Park.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, Pédagogies.
- Bertrand, D. et Azrou, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail : théorie et pratique pour maîtriser les compétences transversales*. Montréal : Guérin.
- Bezerra De Brito, D. (2001). *L'analyse du jugement métacognitif en résolution de problèmes mathématiques chez les élèves de la septième année du primaire au Brésil*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Bibliorom Larousse (1996). *Le petit Larousse*. (Thésaurus version 1.0 CD-ROM). Microsoft Corporation et Liris Interactive.
- Bisaillon, R. (2003, 15 février). Allocution du sous-ministre adjoint à l'éducation lors du Colloque « Réaliser la réforme avec succès ». Discours d'ouverture à Trois-Rivières, *Le Nouvelliste*, pp. 8.
- Boisvert, J. (1999). Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique. Dans Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (dir.) *Enseigner et comprendre* (99-113). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Borkowski, J.G., Carr, M., Rellinger, E. et Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition : Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *In* B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (53-93). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P. (1999). Métacognition et production écrite. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation* (225-242). Berlin : Peter Lang S.A.
- Boucher, L.P. et Vachon, J.C. (1995). Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (153-162). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) à l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflexion : Turning experience into learning*. New-York (NY) : Kogan Page.
- Bouffard, T. (1993). *La métacognition : un apport majeur de la psychologie cognitive des années 1980 pour l'éducation*. Communication présentée à l'Association des cadres scolaires du Québec le 25 novembre, Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager-A model for effective performance*. New York : John Wiley.

- Brochu, A.-C. (1999). Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire. Dans Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (dir.), *Enseigner et comprendre* (40-62). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember : a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, (1), 225-253. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, W.S. (1998). Power of self-reflection through epistemic writing. *College Teaching*, 45 (4).
- Brown, J.O. (2002). Know thyself : The impact of portfolio development on adult learning *Adult Education Quarterly*, 52, (3), 228-245. American Association for Adult and Continuing Education.
- Campionne, J.C., Brown, A.L. et Ferrara, R.A. (1982). Mental retardation and intelligence. Dans R.J. Stenberg (dir.), *Handbook of Human Intelligence*, (391-490).Cambridge MA : Cambridge University Press.
- Cavanaugh, J. et Perlmutter, M. (1982). Metamemory : A critical examination, *Child Development*, (53), 11-28.
- Chapoulie, J.M. (1993). La place de l'observation et du travail de terrain dans la recherche en sciences sociales. *Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale de l'ACFAS*, Rimouski, Québec.

- Chartier, D. et Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(1), 27-46.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 287-323.
- Chiaromonte, P. (1992). Journalizing techniques for self-reflective leaders. *Western Business School, Case #9-92-L004*. London, Ontario, Canada : Unifersity of Western Ontario.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000a). *En route vers la professionnalisation*. Québec : Les Publications Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Les Publications Québec.
- Cook, T.D. et Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimental design and analysis issues for filed setting*. Chicago : Rand McNally.
- Corbo, C. (1997). *Vers un système intégré de formation policière*. Rapport de la mission d'évaluation et de consolidation de la formation continue et du perfectionnement professionnel des policiers et policières de Québec destiné au Ministère de la sécurité publique. Québec : Gouvernement du Québec.
- Costa, A.L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.

- Côté, R.L.; Tran, T.K.; Cook, B.; Lavoie, M. (1990). *Validation d'un modèle expérientiel d'éducation : Application au primaire et au secondaire*, dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation (Tome 3)*. Université de Sherbrooke : CRP (faculté d'éducation).
- Côté, R. (1998). *Apprendre : Formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (1998). Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative? Dans C. Hadji et J. Baillé (dir), *Recherche et éducation : vers une « nouvelle alliance »*, (125-159). Bruxelles : De Boeck.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Beni, R. et Pazzaglia, F. (1999). Lecture : les connaissances relatives à la tâche et aux stratégies. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, (185-210). Berlin : Peter Lang S.A.
- Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.
- Desjardins, J. (2000). Une « formation réflexive » pour les enseignants : Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, (325-343). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

- Deslauriers, J.P. et Mayer, R.(2000). L'observation directe. Dans Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, (135-157). Boucherville : Gaëtan morin.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass : DC Heath and company.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dias, B. (1999). Évaluation du potentiel d'apprentissage. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et Éducation* (85-105). Berlin : Peter Lang S.A.
- Doly, A.M. (1996). *Métacognition et médiations*. Auvergne : CRDP d'Auvergne.
- Doly, A.M. (1999). Métacognition et médiation à l'école. Dans Grangeat (Coord.) et Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, (17-61). Paris : ESF.
- Donahue, L.M. (1999). What is an experiential learner? *Selected monograph from the Association for Experiential Education International Conference (27th, Rochester, NY, October)*. Colorado : The Association for Experiential Education.
- Doudin, P.A. et Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

- Doudin, P.A., Martin, D. et Albanese, O. (1999). *Métacognition et éducation*. Berlin : Peter Lang S. A.
- École nationale de police du Québec. (2006). Un lieu de formation unique: Vidéo corporatif de l'ENPQ, février.
- Fisher, P.M. et Mandl, H. (1984). « Learner, text variables and the control of text comprehension and text recall », dans H. Mandl, N. Stein et T. Trabasco, *Learning and comprehension of text*, (213-259). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In L.P. Lipsitt (Ed.), *Advances in child development and behavior*, (5), 181-211. New-York : Academic Press.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flowerdew, J. (1998). Language learning experience in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 529-536.
- Fourez, G. Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

- Garner, R. (1992). Self-regulated learning, strategy shifts, and shared expertise : Reactions to Palincsar and Klenk. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 226-229.
- Garret, J. (2002). Student changes, program influences, and adult development in one program of counselor training : An exploratory inductive inquiry. *Journal of Adult Development*, 9(3), 205-216.
- Gaudreau, L.G. (2000). *Place à l'École nationale de police du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gauthier et Baribeau (1984). Traitement de la qualité d'un plan de recherche-action. Dans *Des pratiques évaluatives* (P. Paquette, éd.). Victoriaville : NHP, 285-299.
- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. Dans Doudin, Martin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation* (211-224). Berlin : Peter Lang S.A.
- Gillespie, M.K. (2002). *EFF Research Principle : A Contextualized Approach to Curriculum and Instruction*. *EFF Research to Practice Note 3* (1-10). Washington : National Institute for Literacy.
- Glaserfeld, E.V. (2004). Introduction à un constructivisme radical. Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld* (11-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gonzalez Rodriguez, Y.E. et Sjostrom, B.R. (1998). Critical reflection for professional development : a comparative study of nontraditional adult and traditional student teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 177-186.

- Graham, I.W. (1995). Reflective practice : Using the action learning group mechanism. *Nurse Education Today*, (15), 28-32.
- Grangeat, M. (1999a). La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis. Dans Grangeat, M. et Meirieu, P (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (153-172). Paris : Éditeur ESF.
- Grangeat, M. (1999b). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans Depover, C. et Noël, B. (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, (115-127). Bruxelles : De Boeck Université.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. Sans Francisco : Jossey-Bass.
- Gupta, G.C. (1992). *Ecology cognition, metacognition and mind (A developmental perspective)*. Delhi : Indian Institute of Advanced Study.
- Hart, A.W. (1993). A design studio for reflective action. In P. Hallinger, K. Leithwood, et J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on school leadership*. New-York : Teachers College Press.
- Henry, J. (1989). Meaning and practice in experiential learning. In S. Warner Weil et I. McGill (dir.), *Making sense of experiential learning* (p 25-37). Bristol (PA) : Open University Press.

- Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans Garant, Lacourse et Scholer (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, (175-193). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Heynemand, J. et Gagnon, D. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Heynemand, J. et Gagnon, D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hill, J. et Houghton, P. (2001). A reflection on competency-based education : Comments from Europe. *Journal of management Education*, 25(3), 146-166.
- Hoffmann, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6), 275-285.
- Institut de police du Québec (2000). *Rapport annuel 1999-2000*. Nicolet : Institut de police du Québec.
- Jacoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (211-244). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jarvis, P. (1991). *Adult learning in the social context*. Londres : Croom Helm.
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non transfert. Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld* (197-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karolewicz, F. (1998). *L'expérience, un potentiel pour apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kieran, C. (2004). Hommage à Ernst von Glasersfeld. Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (207-210). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kilmann, R.H. (1994). *MBA learning organizations : Improving learning processes through the MBA program*. Pittsburgh : Organizational Design Consultants.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education : Andragogy versus pedagogy*. New York (NY) : Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education*. New-York : Association Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition en classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Lafortune, L., Mongeau, P., Daniel, M.F. et Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Dans Pallascio et Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation (181-208)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. (2000). À lire et à relire. *Pédagogie Collégiale*, 4(1), 10-15.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématiques à la collecte des données (259-271)*. Sillery : Presse de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (365-388)*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Larousse. (1968). *Nouveau Petit Larousse en couleurs- Sélection, Les noms propres, Les noms de lieux en France*. Paris : Les Éditions françaises.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^o éd.)*. Montréal : Guérin.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York, NY : Harper and Row.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York (NY) : New Republic.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

- Luckett, S. et Luckett, K. (1999). Developing « reflexive » development practioners through an action-learning curriculum : Problems and challenges in South Africa. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 6(3), 171-188.
- Lumbelli, L. (1999). Développer le contrôle conscient de la compréhension en lecture. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation* (165-183) Berlin : PeterLang S.A.
- Lupien, M. (2002). La formation policière au Québec : vers une pratique professionnelle de la fonction policière. *Manuel de police : Former des policiers pour aujourd'hui et pour demain*. Supplément 63. Belgique : Éditions Kluwer.
- Mandeville, L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris : RETZ.
- Markman, E.M. (1985). Comprehension monitoring : Development and educational issues, in S.J. Chipman, J.W. Segal et R. Glaser, eds., *Thinking and learning Skills : Research and Open Questions*, Vol. 2 (pp. 275-291). Hillsdale NJ : Erlbaum.
- Martin, D. et Doudin, P.-A. (1998). Métacognition et formation des enseignants. Dans Lafortune, Mongeau et Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (23-46). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Martin, D. et Doudin, P.-A. (2000). De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (47-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique...une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (281-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, (159-188). Boucherville : Gaëtan morin.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodes de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, (115-131). Boucherville : Gaëtan morin.
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris : ESF
- Melot, A.M. (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et de métacognition. *Bulletin de psychologie*, n° 399, Tome XLIV, (138-145). Paris.
- Ménard, S. Les policiers devront affronter le terrorisme. *Le Nouvelliste*, 81^e année, n° 305, p. 1.

- Merriam, S.B. et Heuer, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development : A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong education*, 15 (4), 243-255.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Belgique : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (1999). *Élaboration des programmes en formation générale des jeunes : Assises conceptuelles* (document de travail). Québec : Direction de la formation générale des jeunes.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (2000). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Moè, A. et De Beni, R. (1999). Méthode d'étude : des stratégies aux programmes métacognitifs. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, (61-83). Berlin : Peter Lang S.A.
- Morazain, J. (1994). Entrevue avec Stan Davis : Le marchand, le savoir. *Commerce*, 29-30.
- Morin, E. et Lemoigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Morisette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

- Mucchielli, A. (1996). (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Noël, B. (1991, 1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Noël, B., Romainville, M. et Wolfs, J. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de Pédagogie*, (112), 47-56.
- Noiseux, G. (1998). *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Les compétences du médiateur comme expert de la cognition. Tome 2*. Sainte-Foy : Média-Sys-Tique (MST).
- Nonnon, E. (1995). Échos et résonances : stratification des parcours d'apprentissage et pluralité des fonctions de la verbalisation. *Rencontres Pédagogiques*, 34.
- Paillé, P. (1996). *Colligé de textes pour le cours : Analyse qualitative (ÉDU 707)*, Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). Dans Deschamps et Letendre (Éditeurs.), *Recherches qualitatives*, (18), 187-216. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative (ARQ).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Pallascio, R. (2000). Manifestations d'une pensée réflexive dans une communauté philosophique virtuelle en mathématiques au primaire. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. (1-6). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). Le développement d'une pensée réflexive. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation* (1-6). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paour, J.L. et Cèbe, S. (1999). Le mouvement de l'éducation cognitive. Dans Martin, Doudin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation* (107-139). Berlin : Peter Lang S.A.
- Paris, S. (1999). « When are metacognition formative, debilitating or benign? ». *Actes du colloque « metacognition : process, function and use »*, (12). Clermont-Ferrand : Université Blaise-Pascal.
- Paris, S.G. et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction? Dans B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (15-53). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, M.Q. (1981). *Creative evaluation*. Thousand Oaks : Sage.
- Pepel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique?* Paris : L'Harmattan.
- Perradeau, M. (1996). *Les méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.

Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Piaget, J. (1975). *L'équilibration, problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Pilon, J.M. (1993). *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : Approche constructiviste et interactionniste*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.

Pinard, A. (1984). Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence. *Interface*, (8), 18-21.

Pinard, A. (1986). Prise de conscience, and taking charge of one's own cognitive functioning. *Human Development*, (29), 341-354.

Pinard, A. (1989). *La conscience psychologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie Pédagogique*, (122), 20-23.

- Rémigy, M-J. (1998). Métacognition, argumentation et compétences réflexives en éducation. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, (431-448). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Richer, J. (2000). Stratégie de soutien visant le développement de la métacognition : Exploitation des technologies de l'information et de la communication. Dans Pallascio et Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive*, (87-109). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Co.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, (71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sartre, J.P. (1936-1988). *La transcendance de l'Égo*. Paris : Vrin.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. Dans Anadon et Côté-Thibault (Éditeurs), *La recherche qualitative en éducation : Réflexions sur ses fondements, ses méthodes et pratiques*, (8), 121-133. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative (ARQ).
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative /interprétative en éducation. Dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, (171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship. Dans Forrest-Pressley et al. (dir.), *Metacognition, cognition and human performance*, (57-109). New York : Academic Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action* New-York, NY : Basic Book.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par Heynemand, J. et Gagnon, D. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S. et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes en sciences sociales*, traduit par David Bélanger. Montréal : HRW.
- Sartre, J.P. (1936-1988). *La transcendance de l'Égo*. Paris : Vrin
- Sorel, M. (1991). *Question de pratique. L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*. Paris : Rapport d'étude en pédagogie.
- Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Education researcher*, (7), 5-8.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Steinaker, N.W. et Bell, M.R. (1979). *The experiential taxonomy : A new approach to teaching and learning*. New York (NY) : Academic Press.

- Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of the Mind : Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. et Kolligian, J., Jr. (1990). *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sternberg, R.J. (1998). Metacognition, abilities and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Sciences*, 26, 127-140.
- Stewart, D. (1987). *Adult learning in America : Eduard Linderman and his agenda for lifelong education*. Malabar (FL) : Krieger.
- Strauss, A., et Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded Theory in practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Taktek, K. (2000). *Stratégies pédagogiques et apprentissage d'une tâche motrice chez les enfants de huit à dix ans*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Tardif, J. (1992-1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, (108), 39-45.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, (140), 48-51.

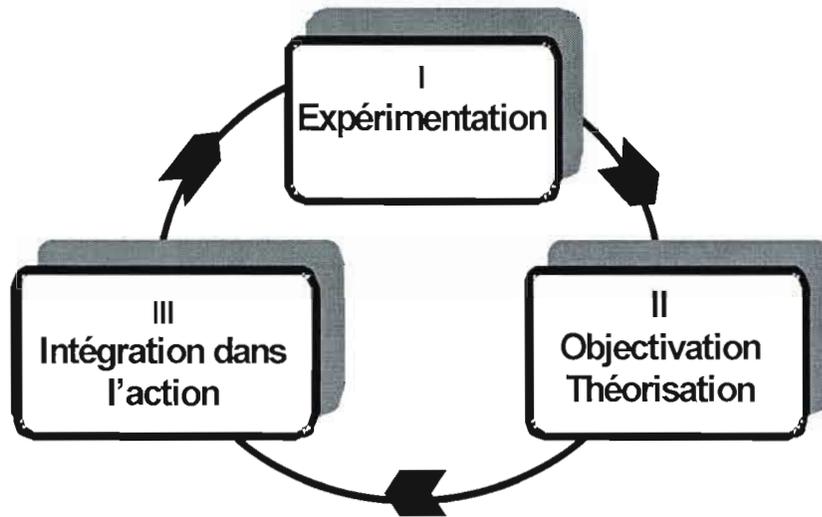
- Tochon, V.F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Trocmé-Fabre, H. (1994). *J'apprends donc je suis*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Veenman, M.V.J. et Elshout, J.J. (1995). Differential effects of instructional support on learning in simulation environments. *Science*, (22), 363-383.
- Vermerch, P. (1983). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Le journal de psychologie française*, 29(3-4), 297-302.
- Vermersch, P. (1991). Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, (84), 52-57.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, (160), 71-80.
- Vicere, A.A. (1996). Executive education : The leading edge. *Organizational Dynamics Autumn* : 67-81.

- Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- Von Glasersfeld, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (11-35). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Von Glasersfeld, E. (2004b). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (145-154). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Von Glasersfeld, E. (2004c). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (291-319). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Zigler, T.A. (1994). *A case study evaluation of the reflective process in a preparation program for educational administrators*. Reports paper presented at the annual meeting of the mid-western Educationnal Research Association, Chicago, IL.

APPENDICE A

Le cycle de l'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ

Le cycle de l'apprentissage expérientiel utilisé à l'ENPQ



APPENDICE B

Demande d'autorisation d'une collecte de données et consentement obtenu

De: Cartier, Renée
Envoyé: 19 janvier, 2004 11:50
À: Pelletier, Jacques
Objet: Demande d'autorisation de collecte de données pour mes études doctorales
Bonjour Jacques

Comme tu le sais déjà, je poursuis des études de troisième cycle en éducation l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ma scolarité étant terminée, je suis présentement à écrire les trois premiers chapitres de ma thèse qui porte précisément sur « l'étude de la métacognition comme processus et produit au sein d'une démarche d'apprentissage expérientielle chez des aspirants policiers inscrits au programme de formation initiale en patrouille gendarmerie à l'ENPQ ». Je m'intéresse donc à la connaissance que les étudiants ont de leur processus d'apprentissage et à leur capacité de le gérer.

L'objet de ma requête consiste donc à te demander l'autorisation écrite de la Direction pour procéder à ma collecte de données sur le terrain. Je prévois faire ladite collecte de mars à juillet 2004 parmi les étudiants de la 41^e et /ou de la 42^e cohorte inscrits au programme de formation initiale en patrouille gendarmerie. C'est une recherche qualitative. Or, mon échantillon de participants à l'étude sera très restreint (cinq sujets tout au plus). À titre informatif, pour assurer la validité de mes données, j'utiliserai trois instruments (triangulation) : l'entrevue, les rapports de progression des apprentissages et les bilans ainsi que l'observation directe de scénarios.

Ainsi, je veux m'assurer de pouvoir procéder à l'observation directe de scénarios sur mon temps de travail (1 scénario par semaine par candidat ou 5 scénarios par semaine...ce qui équivaut à peu près à six heures d'observation par semaine). En ce qui concerne les entrevues à effectuer et la photocopie à faire des rapports de progression des apprentissages et des bilans des participants (avec leur accord et la collaboration de leur instructeur et de la responsable du programme), je m'engage à les faire en dehors des heures de bureau. Cela n'entravera en rien la bonne marche de mon travail à l'École.

Merci de donner suite à ma requête. J'attends de tes nouvelles !

Renée Cartier.

Renée CARTIER, M.A.
Conseillère pédagogique
Service de l'expertise pédagogique et du développement de programmes

École nationale de police du Québec
350, rue Marguerite-D'Youville

Cartier, Renee

De: Pelletier, Jacques
Envoyé: 26 février, 2004 06:20
À: Cartier, Renee
Objet: RE : Collecte de données sur le terrain

Bonjour Renée,

Tu peux considérer que tu as l'autorisation d'effectuer ta collecte de données, bonne chance

Jacques Pelletier

-----Message d'origine-----

De : Cartier, Renee
Envoyé : 13 février, 2004 10:25
À : Pelletier, Jacques
Cc : Lupien, Madeleine; Guay, Caroline; Sirois, Alain
Objet : Collecte de données sur le terrain

Bonjour Jacques

Je n'ai toujours pas eu l'autorisation écrite de la Direction pour ma collecte de données sur le terrain de mars à juillet. J'en ai parlé avec M. Sirois ce matin à la journée pédagogique et il me confirme qu'il n'y voit aucun inconvénient. Nous avons discuté de ce que cela exigerait des aspirants...histoire de ne pas surcharger leur programme (Seulement 4 heures de leur temps hors programme (4 entrevues de 1 hr : une lorsqu'ils arrivent du Cégep, une après 5 semaines de programme, une après 10 semaines et une lorsqu'ils ont terminé leur programme). De plus, comme incitatif à participer, Madeleine suggère que les cinq candidats volontaires puissent être exemptés de leur participation au projet communautaire. Merci de donner suite à ma requête... car mars s'en vient à grands pas...

Au fait je voudrais te souhaiter bon voyage à toi et à Claudelle. Reposez-vous bien et ne pensez pas à nous...même pas une minute!

Renée ☺

Renée CARTIER, M.A.
 Conseillère pédagogique
 Service de l'expertise pédagogique et du développement de programmes

École nationale de police du Québec
 350, rue Marguerite-D'Youville
 Nicolet (Québec)
 J3T 1X4

Téléphone : (819) 293-8631, poste 301
 Télécopieur : (819) 293-8718
rcartier@enpq.qc.ca

APPENDICE C

Protocoles de recherche inspirés de Balas (1998)

Protocole entrevue #1 Fortement inspiré de Balas (1998)

Introduction

Bonjour...Bonsoir
Monsieur...Madame

Comme je vous l'ai déjà dit, je fais une recherche scientifique en sciences de l'éducation. Je m'intéresse à la façon dont vous apprenez et à la connaissance que vous avez de votre manière d'apprendre. Acceptez-vous toujours de m'accorder une entrevue et de répondre à mon questionnement? Et me donnez-vous la permission d'enregistrer notre entretien pour m'assurer de ne pas dénaturer vos dires? Tel qu'écrit dans notre contrat d'engagement, soyez assuré (e) que l'information que vous me confierez pourra être citée dans ma thèse, mais toujours de façon anonyme.

L'entrevue que vous m'accordez durera environ une heure et elle consistera en la narration d'un apprentissage, c'est-à-dire que je vous demande de me raconter un apprentissage que vous avez fait dernièrement et qui a été très significatif, important ou utile pour vous. Un apprentissage où vous avez vraiment l'impression d'avoir appris, quelque chose, que ce soit lors d'une formation au cégep, lors d'une activité à caractère sportif, à caractère plus culturel ou de toute autre nature. Je cherche à savoir comment vous avez fait pour apprendre cette chose là.

Prenez le temps d'y penser...est-ce que votre choix est fait? D'accord! Allons-y! De quel apprentissage s'agit-il?

I Description

Tout simplement, comment avez-vous appris cela?

Après la narration spontanée, relancer par : et après...et avant pour obtenir plus d'information.

II Spécification d'un moment

Dans cet apprentissage, choisissez un moment fort ou en d'autres mots le moment qui a été le plus important pour vous.

Laisser du temps...si je n'obtiens pas une situation précise... ajouter... observer les mouvements oculaires...

Par exemple, ça peut être au début quand vous avez commencé à l'apprendre ou la dernière chose que vous avez appris pour apprendre cela.

Quand, où, avec qui? (rapidement...cela donne des appuis si la personne décroche...pour raccrocher)

Dans quel contexte...où a eu lieu cet apprentissage?

Quand l'avez-vous appris? (C'était quand)

Avec qui étiez-vous?

III L'acte d'apprendre dans la situation choisie

Dans cette circonstance précise, à cet endroit précis, avec ces gens là, comment avez-vous fait pour apprendre cela?

Par quoi avez-vous commencé? Et par la suite? ...etc.

Et quand vous dites que vous faites cela, comment vous faites?

Comment saviez-vous, à ce moment là, que vous deviez faire cela?

Où l'avez-vous appris?

Fragmenter le déroulement de la tâche pour plus d'information

Pour chaque action, étape, opération ou sous-opération :

Comment saviez-vous que c'est comme ça que ça marcherait?

Comment saviez-vous que c'est comme ça que vous apprendriez le mieux?

S'informer sur le niveau de conscience pendant l'action

IV La validation

Vous m'en parlez maintenant, mais comment savez-vous que vous faisiez comme ça ce jour là?

Avec du recul, avez-vous l'impression que cet apprentissage vous a fait progresser dans votre manière d'apprendre? Si oui, pouvez-vous me donner un exemple? En quoi avez-vous progressé? À quoi voyiez-vous cela?

Comment avez-vous fait pour progresser...comment cela s'est-il passé?

S'informer sur les prises de consciences antérieures

V L'apprendre à apprendre

Vous venez de me dire comment vous avez fait pour apprendre cela, mais j'aimerais aussi savoir où et comment vous avez appris à apprendre comme ça? Ça vous vient de où ce savoir apprendre?

Avant de commencer à apprendre cela, ce jour là, comment avez-vous fait? Avez-vous planifié votre manière d'apprendre, était-elle prévue d'avance ou c'est plutôt venu naturellement?

S'informer sur l'origine de ce savoir apprendre et questionner les étapes, opérations et sous-opérations

VI Fréquence de la démarche

Est-ce votre manière habituelle d'apprendre dans ce domaine et dans tous les domaines? Pouvez-vous me donner un **exemple vécu** où vous avez procédé de la même manière?

VII Résumé

Pourriez-vous me rappeler les principaux points de votre manière d'apprendre que vous avez abordé durant cette entrevue?

Suite à ce que vous venez de me raconter, avez-vous découvert quelque chose sur votre façon d'apprendre? Si oui, quelle chose? D'après-vous, qu'est-ce qui l'a provoquée?

Connaître ses prises de consciences réelles versus ce qu'il semble avoir découvert

Cette entrevue va-t-elle vous amener à changer quelque chose dans votre manière d'apprendre? Si oui, quoi et pourquoi? Pour quelles raisons changeriez-vous votre manière d'apprendre?

Effets possibles des prises de consciences

Conclusion

Avant de terminer cette entrevue, j'aimerais avoir quelques renseignements vous concernant.

À part votre scolarité terminée au cégep, avez-vous suivi d'autres formations? Si oui...de quel ordre?...en quelle année? Avez-vous obtenu des diplômes ou certificats pour cela?

Dans l'apprentissage que vous venez de me décrire, est-ce que vous considérez avoir appris très facilement, facilement, difficilement ou très difficilement?

En général, vous considérez-vous comme quelqu'un qui apprend très facilement, facilement, difficilement ou très difficilement? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

Avez-vous trouvé que les questions posées, dans cette entrevue, étaient difficiles à comprendre?

Protocole de l'entrevue #2,3 et 4 Inspiré de Balas (1998)

Introduction

Bonjour...Bonsoir
Monsieur...Madame

Comme lors de notre dernier entretien, je vous demande : si vous acceptez de m'accorder une autre entrevue et si vous me donnez la permission d'enregistrer vos dires pour ne pas les dénaturer? Merci!

L'entrevue que vous m'accordez durera environ une heure. Cette fois-ci, je vous demande de me raconter un apprentissage que vous avez fait durant vos cinq premières semaines à l'École et ce, en activités policières. Parlez moi d'un apprentissage qui a été significatif pour vous..un apprentissage où vous avez vraiment l'impression d'avoir appris beaucoup.

Prenez le temps d'y penser...avez-vous fait votre choix ? D'accord! Allons-y! De quel apprentissage s'agit-il?

I Description

Tout simplement, racontez-moi comment avez-vous appris cela?

Après la narration spontanée, relancer par : et après...et avant pour obtenir plus d'information.

II Spécification d'un moment

Dans cet apprentissage, choisissez un moment fort ou en d'autres mots le moment qui a été le plus important pour vous.

Laisser du temps...si je n'obtiens pas une situation précise... ajouter... observer les mouvements oculaires...

Par exemple, au début, quand vous avez commencé à l'apprendre...avez-vous eu l'impression d'avoir découvert cet apprentissage ou avez-vous été confronté à cet apprentissage. Par la suite, qu'avez-vous fait?

Dans quel contexte...où a eu lieu cet apprentissage?
 Quand l'avez-vous appris? (C'était quand)
 Avec qui étiez-vous?

*C'était quand, où et avec qui avez-vous fait cet apprentissage?
 (rapidement...cela donne des appuis si la personne décroche...pour raccrocher)*

III L'acte d'apprendre dans la situation choisie

Dans cette circonstance précise, à cet endroit précis, avec ces gens là, comment avez-vous fait pour apprendre cela?
 Par quoi avez-vous commencé? Et par la suite? ...etc.
 Et quand vous dites que vous faites cela, comment saviez-vous, à ce moment là, que vous deviez faire cela?
 Où l'avez-vous appris?

Fragmenter le déroulement de la tâche pour plus d'information

**Pour chaque action, étape, opération ou sous-opération :
 objectivation...théorisation, intégration dans l'action...réinvestissement**

Comment saviez-vous que c'est comme ça que ça marcherait?
 Comment saviez-vous que c'est comme ça que vous apprendriez le mieux?

S'informer sur le niveau de conscience pendant l'action

IV La validation

Vous m'en parlez maintenant, mais comment savez-vous que vous faisiez comme ça ce jour là?

Avec du recul, avez-vous l'impression que cet apprentissage vous a fait progresser dans votre manière d'apprendre? Si oui, pouvez-vous me donner un exemple? En quoi avez-vous progressé? À quoi voyiez-vous cela?

Comment avez-vous fait pour progresser... comment cela s'est-il passé?

S'informer sur les prises de consciences antérieures

V L'apprendre à apprendre

Vous venez de me dire comment vous avez fait pour apprendre cela, mais j'aimerais aussi savoir : Où et comment est-ce que vous avez appris à apprendre comme ça? Ça vous vient de où ce savoir apprendre?

Avant que vous appreniez à apprendre cela, ce jour là, comment le faisiez-vous avant?

Avez-vous planifié une telle manière d'apprendre, était-elle prévue d'avance ou c'est plutôt venu naturellement?

S'informer sur l'origine de ce savoir apprendre et questionner les étapes, opérations et sous-opérations

VI Fréquence de la démarche

Est-ce là votre manière habituelle d'apprendre dans le domaine policier et dans tous les domaines? Pouvez-vous me donner un **exemple vécu** où vous avez procédé de la même manière?

VII Résumé

Pourriez-vous me rappeler les principaux points de votre manière d'apprendre ce que vous avez abordé durant cette entrevue?

Suite à ce que vous venez de me raconter, avez-vous découvert quelque chose sur votre façon d'apprendre? Si oui, quelle chose? D'après-vous, qu'est-ce qui l'a provoquée?

Connaître ses prises de consciences réelles versus ce qu'il semble avoir découvert

Cette entrevue va-t-elle vous amener à changer quelque chose dans votre manière d'apprendre? Si oui, quoi et pourquoi? Pour quelles raisons changeriez-vous votre manière d'apprendre?

Effets possibles des prises de consciences

Conclusion

Dans l'apprentissage que vous venez de me décrire, est-ce que vous considérez avoir appris très facilement, facilement, difficilement ou très difficilement?

En général, vous considérez-vous comme quelqu'un qui apprend très facilement, facilement, difficilement ou très difficilement? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

Avez-vous trouvé que certaines questions posées, dans cette entrevue, étaient difficiles à répondre?

APPENDICE D

Canevas de transcription des verbatims de Baribeau (1992)

EXEMPLE D'UN
PROTOCOLE DE TRANSCRIPTION

Tiré de
Baribeau, Colette (1992). L'enseignement d'un geste professionnel à
l'université. Thèse de doctorat, Montréal: Faculté des sciences de
l'éducation. Appendice 2

2 - 1

LES NOMS DES PROFESSEURES ONT ÉTÉ INDIQUÉS DE FAÇON À PERMETTRE UN RÉPÉRAGE PLUS FACILE. ILS ONT ÉTÉ SUPPRIMÉS DANS LE TEXTE DE PRÉSENTATION ET DE DISCUSSION DES DONNÉES.

P1 professeure
P2 professeure
P3 professeure

TOUT AU LONG DE LA TRANSCRIPTION, LES MARQUEURS SUIVANTS SONT UTILISÉS POUR NOTER

LE TON ET LE DÉBIT:

Signe	Signification
.....	pause plus ou moins longue
?	intonation montante
!	intonation descendante-montante
.	intonation descendante
mot/	interruption (soit pour auto-correction, soit par un autre locuteur
mot=	énoncé suivi d'un autre, sans pause et sans interruption
mot	débit plus rapide
mot	débit plus lent
mot	accent ou emphase
{ }	chevauchement de deux énoncés; conversations simultanées
[???	énoncé incompréhensible
[mot?]	énoncé transcrit approximativement (manque de clarté, presque inaudible)
[.....]	énoncé non-terminé, laissé en suspens
[mot]	commentaire ou explication du transcripteur.

La durée de chaque silence n'a pas été chronométrée; les indices de temporalité sont donc donnés à titre approximatif. La durée ne nous est pas parue significative quant à l'objet de notre recherche. Nous y avons plutôt perçu l'absence de pensée sur la pensée, c'est-à-dire l'immersion dans le temps présent.

LE NON VERBAL:

Expressions du visage:

sourires
rires
grimaces
plissements des yeux

Expressions de la tête:

acquiescement
dénégation
dodelinement

APPENDICE E

Guide de rédaction du rapport de progression des apprentissages

Introduction

Afin de vous guider dans la tenue quotidienne de votre rapport, nous vous présentons un plan ainsi que différentes consignes quant à sa rédaction.

D'abord, situons ce que nous entendons par un rapport de progression des apprentissages : c'est un écrit qui vous permet de faire une recension des apprentissages réalisés au cours d'une journée d'activité de formation et qui, par la suite, vous amène à les analyser afin que vous soyez en mesure d'effectuer les transferts qui s'imposeront lors de vos prochaines activités policières. En somme, c'est réfléchir sur la valeur de vos apprentissages en faisant l'inventaire de vos forces, de vos difficultés, en établissant des liens, des passerelles, entre diverses «choses», entre un séminaire X, un cours technique Y et vos interventions policières par exemple, et de vous fixer des objectifs et des moyens, s'il y a lieu, afin d'atteindre les compétences attendues du programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie (PFIPG).

Par ailleurs, vos «objets» d'étude, de réflexion, d'analyse, portent sur la totalité des activités de formation du programme, c'est à dire que toutes vos activités sont sujettes à réflexion et analyse de votre part. Que ce soit lors d'une activité policière, d'un séminaire de soutien aux activités policières, de disciplines techniques, (le tir, la conduite d'un véhicule d'urgence ou l'intervention physique), tout est objet de réflexion, d'apprentissage et, par conséquent, doit faire partie de votre rapport.

Comme vous le savez vos activités policières précéderont, toujours et forcément, vos périodes de rétroaction, alors la tenue quotidienne de votre rapport de progression vous permettra de préparer cette rétroaction du lendemain. Ce retour sur vos interventions policières vous amènera à faire le point, à confronter votre expérience, vos connaissances et habiletés antérieures et de mesurer l'écart, s'il y a lieu, entre ce que vous avez fait et ce qui est attendu de vous. À ce titre, n'hésitez pas à utiliser toutes les ressources documentaires, à votre portée de main, afin de faire ce point, cette confrontation.

De plus, prenez le temps, s'il y a lieu, de noter vos interrogations, vos points obscurs, tentez d'y trouver une réponse... Sinon à la lumière d'une rétroaction, avez-vous trouvé réponse? Oui. Non. Que pouvez-vous faire, (en référence à la question 6 du rapport de progression)?

Quant à la forme que prendra votre rapport cela vous appartient : style «télégraphique», comme un texte est acceptable. Généralement, une page est suffisante... C'est selon le besoin!

Guide de rapport de progression des apprentissages

Finalement, à partir de votre rapport de progression, vous devrez faire un bilan de vos apprentissages (une synthèse) afin de préparer vos rencontres d'entretien de supervision avec vos chefs d'équipe : trois rencontres de supervision sont prévues à la grille-horaire, ce qui signifie que vous devrez réaliser **un bilan pour chacune de ses rencontres**. Vous aurez, également, à produire un bilan pour chacune des matières techniques : plus précisément **un bilan en tir, un en conduite et un autre en intervention physique**.

De plus, à chaque fois que vous aurez un bilan de vos apprentissages à remettre, nous vous demandons d'annexer votre rapport de progression s'y rattachant. Par exemple, lorsque vous remettrez votre bilan portant sur le tir, vous devrez annexer toutes les pages de votre rapport qui réfère au tir et ainsi de suite.

Alors, notez donc à votre agenda, que les remises de vos bilans en activités policières se feront après la 6^{ième}, 12^{ième} et 17^{ième} sorties. Quant aux bilans des matières techniques vous devrez les remettre à la fin de la 13^{ième} semaine aux instructeurs concernés.

Finalement, dans les pages qui suivent vous trouverez les informations nécessaires afin de vous orienter dans la rédaction de vos rapports de progression et de vos bilans des apprentissages, prêtez une attention particulière à la troisième section qui porte sur votre dernier bilan à produire en activités policières, seulement.

Section I : Rapport de progression des apprentissages

Pour vous accompagner dans la tenue quotidienne de votre rapport de progression des apprentissages, nous vous proposons une série de questions qui vous guidera dans votre réflexion et votre analyse quant à la nature de vos expériences et de vos apprentissages dans le cadre du PFIPG.

1. Aujourd'hui, de quoi se composait votre journée ? (Indiquez clairement l'activité de formation sur laquelle porte votre rapport : Date, séminaire X-Y-Z, le tir, activité policière -Événement X - Événement Y - etc.)
2. Qu'avez-vous appris ou découvert de nouveau aujourd'hui et qui contribue à enrichir votre future pratique policière ?
 - Au plan légal ?
 - Au plan méthodique ?
 - Au plan technique ?
 - Au plan psycho-socio-communautaire ?
 - Au plan éthique ?
3. Quelles ont été vos principales forces ?
4. Quelles ont été vos principales difficultés ?
5. Fixez-vous des objectifs visant à améliorer votre performance dans ces domaines et, pour chacun, suggérez les moyens nécessaires à son atteinte.
6. Qu'est-ce que le feedback reçu, de la part des vos collègues, des comédiens et de vos chefs d'équipe, vous apprend de plus sur vous en fonction de votre développement professionnel?
7. En quoi la rétroaction et les lectures dirigées changent-ils ce que j'ai décrit jusqu'à maintenant? Répondre à cette question après la rétroaction suivant votre activité policière s'y rapportant.

Guide de rapport de progression des apprentissages

Section II : Bilan des apprentissages

Dans le but de vous amener à faire régulièrement le point sur votre progression à l'intérieur du programme, nous vous demandons de tracer, à des moments-clés du programme, un bilan des apprentissages réalisés tant en activités policières que dans les matières techniques.

Contenu de vos bilans

Il s'agira pour vous d'identifier les principaux savoirs nouvellement développés (savoirs factuels ou connaissances, savoir faire et savoir être), que vous jugez de toute première importance pour votre future profession. Après avoir identifié vos forces et les aspects à améliorer, vous formulerez quelques questions - choisir les plus importantes- demeurées sans réponse en cours de route et auxquelles vous espérez en trouver durant votre formation. En conclusion, il vous est demandé de formuler vos objectifs personnels et les moyens que vous comptez prendre pour vous améliorer.

TRÈS IMPORTANT

Afin de présenter un bilan qui reflète véritablement votre parcours vers les compétences professionnelles attendues du PFIPG, vous devez de consigner dans votre rapport de progression vos expériences et vos apprentissages quotidiennement.

Quelques suggestions utiles

En pensant aux journées d'activités policières, aux séminaires, aux disciplines techniques, aux lectures effectuées, en revoyant vos notes et vos rapports de progression des apprentissages, voici quelques suggestions pour vous aider à rédiger votre synthèse :

- 1- En termes de savoir (connaissances à acquérir), de savoir faire (habiletés à développer) et de savoir être (attitudes et qualités à développer ou à exercer), qu'avez-vous appris, découvert ou simplement confirmé pendant cette période ?
- 2- Quels sont, à votre avis, vos points forts ? Appuyez votre réponse par des exemples.
 - Jusqu'ici, quels défis avez-vous relevés ?
 - De quoi êtes-vous le plus fier ?
- 3- Quels sont les principales difficultés ou obstacles que vous avez rencontrés ?
 - Comment les avez-vous surmontés ?

Guide de rapport de progression des apprentissages

- Qu'est-ce qui vous nuit ?
- 4- Des questions sont-elles demeurées sans réponses ?
 - Lesquelles ?
 - Que comptez-vous faire pour y répondre ?
 - 5- Si cette période du programme était à refaire, que changeriez-vous dans votre façon d'agir ou d'être ?
 - 6- Quels sont vos objectifs pour les semaines à venir, quels moyens allez-vous prendre pour les atteindre?

N.B. : Comme en activités policières, nous vous demandons de produire trois bilans, vous commencerez vos 2^{ième} et 3^{ième} à partir des objectifs fixés dans le précédent. Ainsi vos chefs d'équipe seront en mesure d'apprécier votre progression vers les compétences attendues du PFIPG..

Plan recommandé

Afin de vous aider dans la rédaction de votre synthèse, nous vous suggérons de suivre le plan suivant :

- 1- Introduction (un paragraphe)
Les grandes lignes de votre synthèse
- 2- Les savoirs dégagés (1 page)
- 3- Mes points forts (½ page)
- 4- Les difficultés rencontrées (1 page)
- 5- Les questions en suspens (½ page)
- 6- Si c'était à refaire... (½ page)
- 7- Conclusion (1 page)
Énoncez trois engagements (ou objectifs) que cette étape vous amène à prendre, en précisant les moyens que vous allez utiliser pour les atteindre (1 paragraphe chacun)
8. Références (s'il y a lieu)
Si vous faites référence dans votre texte à des précis de cours ou à des auteurs, mentionnez-les dans cette rubrique.

Guide de rapport de progression des apprentissages

9. Annexes

Joignez à votre bilan le rapport de progression des apprentissages réalisé à l'intérieur de la période concernée.

Consignes pour la présentation

- Page titre (voir l'annexe)
- Identification claire sur la page titre du type de bilan produit (activités policières ou matières techniques)
- 5 pages maximum (dactylographiées ou manuscrites, au choix)

Critères d'appréciation

Vos chefs d'équipe et vos instructeurs s'attendent à retrouver dans vos bilans l'ensemble des éléments mentionnés précédemment (contenus, plan, etc). Plus précisément, les critères suivants guideront l'évaluation de vos synthèses :

- Le degré d'approfondissement et de réflexion personnelle
- La prise en compte des principaux éléments demandés
- La formulation d'objectifs personnels et de moyens clairement identifiés pour les atteindre
- La capacité d'analyse et de synthèse
- La cohérence, la clarté et la précision

Section III : Bilan des apprentissages, version de fin de programme

Vous voici rendu à la réalisation de votre dernier bilan en activités policières, pour ce faire nous apportons une modification à la réalisation et à la présentation de ce bilan en activités policières

Lors de l'entretien de supervision qui se tiendra avec vos chefs d'équipe, vous devrez faire votre bilan oralement à partir des rapports effectués, exactement comme vous l'avez fait jusqu'à maintenant. Ainsi, vous devrez faire état des savoirs acquis, de vos points forts et de ceux à améliorer, des principales difficultés que vous avez rencontrées, et cela, en référence à vos rapports de progression. La principale différence de ce bilan réside dans le fait que vous n'avez pas à soumettre un document aussi complet que ceux

Guide de rapport de progression des apprentissages

produits jusqu'à maintenant. Le bilan écrit que vous remettrez cette fois sera plus concis et renfermera les éléments suivants :

1. Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés lors de la dernière rencontre ? Oui, non, comment et pourquoi ?
2. Si cette période du programme était à refaire, que changeriez-vous dans votre façon d'agir ou d'être ? Justifiez ?
3. Décrivez les principaux apprentissages et les principales prises de conscience que cette dernière étape de formation vous a permis de faire.
4. Répondez à la question suivante : « Que dois-je encore améliorer afin de correspondre au profil attendu du policier québécois ? »
5. Vous joignez à ce bilan les rapports de progression des apprentissages de la période concernée.

Pour les **matières techniques**, on conserve les mêmes consignes que celles énoncées à la section II

Conclusion

En guise de conclusion, nous vous rappelons un principe d'apprentissage fort simple et fort éloquent : Apprendre c'est comprendre; apprendre c'est réfléchir en donnant un sens à ce que je fais; apprendre c'est accepter de changer en devenant autre...

Alors, nous vous souhaitons un excellent programme de formation et, surtout, n'oubliez pas c'est votre programme, appropriiez-le vous!

Service de l'expertise pédagogique
et du développement de programmes

Guide de rapport de progression des apprentissages

ÉCOLE NATIONALE DE POLICE DU QUÉBEC

1^{ER} BILAN DES APPRENTISSAGES : ACTIVITÉS POLICIÈRES

ou

*BILAN DES APPRENTISSAGES: MATIÈRES TECHNIQUES (CONDUITE,
INTERVENTION PHYSIQUE OU TIR)*

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU PROGRAMME DE FORMATION INITIALE EN PATROUILLE-GENDARMERIE

PAR

NOM DE L'ÉTUDIANT

Cohorte ...

Groupe...

REMIS À

NOM DE OU DES INSTRUCTEURS

DATE

APPENDICE F

Notes de terrain et exemple d'un scénario

NOTES DE TERRAIN

DESCRIPTION DU CONTEXTE	PERSONNES PRÉSENTES
NOTES MÉTHODOLOGIQUES	NOTES THÉORIQUES
NOTES RÉFLEXIVES	

DÉTAILS	ANECDOTES
IMPRESSIONS	ÉMOTIONS
EXPRESSIONS	RELATIONS

DATE : / /

HEURE :

PARTICIPANT OBSERVÉ :

CHERCHEURE : _____

6

ÉVÉNEMENTS

Événement 6.1 « Quêteur »

HISTORIQUE DE LA SITUATION

Vous avez pris l'habitude de solliciter de l'argent et de fouiller les poubelles dans les endroits publics de différentes villes pour vous payer un peu de nourriture et, à l'occasion, une bière. À quelques reprises, vous avez reçu des avertissements de la part des policiers vous disant que vous n'aviez pas le droit de solliciter de l'argent de cette manière.

Ce matin, vous êtes parti de Montréal en direction de Québec sur le pouce. On vous a débarqué à Nicolet où vous avez décidé de faire une halte pour manger. Vous vous rendez donc dans un endroit public de la ville pour y quêter, question de vous payer un repas et peut-être même une bière. Vous vous faites assez insistant auprès des citoyens. Un passant, un peu offusqué par votre acharnement, vous dit que vous n'avez pas le droit de solliciter de cette façon les gens. Vous lui avez répondu que vous ne forciez personne à vous donner de l'argent. Vous avez donc continué comme d'habitude.

NOTE : Acharnement, à l'occasion vous prenez les gens par la manche ou par le bras.

PORTRAIT DU PERSONNAGE

- Nom du comédien ou du personnage
- Ne possède pas d'adresse fixe pour le moment
- Dort un peu partout où il peut
- Est d'un naturel très anarchiste, refuse toutes prises de pouvoir par quelqu'un sur ce qu'il a à faire
- Il voit les policiers comme étant des « faiseurs de troubles »
- Attitude très nonchalante envers les policiers mais jamais agressive
- Refuse catégoriquement de s'identifier

OBJECTIFS ET ACTIONS

	OBJECTIFS	ACTIONS
Principal	↻ Se payer un repas et une bière.	✓ Quête de l'argent aux passants et aux policiers.
Secondaire	↻ Avoir la paix.	✓ Refuse de s'identifier sauf après avoir été fouillé.

DEROULEMENT

Lorsque les policiers s'approchent de vous, vous leur demandez de l'argent pour vous payer un café. Vous pouvez renchérir en leur disant qu'un café ne les mettra pas dans la rue, qu'ils font des gros salaires. Ils peuvent aussi vous avoir vu quêter un passant ou fouiller dans les poubelles.

Devant leur refus de vous payer un café, vous réagissez en disant qu'ils sont mal placés pour vous dire non, que leur travail c'est d'aider les gens et qu'ils ne sont même pas capables de payer un simple café à une personne. Vous devez démontrer votre antipathie envers la société que vous dites injuste. On doit sentir une gradation dans votre discours ; au départ, vous faites passer votre mécontentement par des réflexions : « *Tout ce que je veux, moi c'est la paix, me semble que c'est pas dur à comprendre* », « *Je fais rien de mal, arrêtez donc de voir du trouble partout où est-ce qu'il y en a pas* », etc. Puis, peu à peu, dépendamment de ce que les policiers vous disent, vous réagissez verbalement avec de plus en plus de vivacité. S'ils vous demandent de vous identifier, vous refusez catégoriquement, (vous pouvez leurs dire qu'on vous appelle 5 cents) prétextant que ce n'est pas de leurs affaires, même chose s'ils vous parlent du règlement municipal interdisant de mendier dans les limites de la ville. À ce moment, vous pouvez leur dire que vous ne venez pas d'ici, que vous ne pouvez pas connaître les règlements de toutes les villes et que de toute façon, ce n'est pas parce que quelqu'un vous donnera deux dollars que ça va mettre la ville de Nicolet à l'envers. Vous vous montrez intransigent face à ce que l'on vous dit et rejetez toute l'aide proposée par les policiers (maison pour itinérants, soupes populaires, etc.). Vous prétextez que vous avez toujours su vous arranger seul et que ce n'est pas aujourd'hui que ça va changer.

*** En aucune occasion vous ne devez donner votre identité, ni même en inventez une avant qu'une fouille sur vous soit faite. Vous vous montrez plutôt très dérangé par leur présence et le manifestez verbalement.

Si les policiers vous disent qu'ils peuvent vous mettre en état d'arrestation devant votre refus de vous identifier, vous réagissez encore verbalement en leur

disant qu'ils n'ont vraiment rien à faire pour s'acharner sur vous de cette façon. Vous argumenterez jusqu'à ce qu'ils vous agrippent physiquement (de façon convaincante) ou qu'ils sortent leur poivre de cayenne. À ce moment, vous serez un peu plus coopératif, mais demeurerez toujours frustré (verbalement) de la tournure des événements. (Si les policiers utilisent le poivre, le chef d'équipe arrête le scénario)

Lors de la fouille, vous vous montrez dérangé en disant qu'ils n'ont rien contre vous, que vous ne faisiez absolument rien de mal, etc.

Une fois fouillé, vous donnerez votre identité et demanderez à être relâché en disant qu'ils n'ont plus rien contre vous puisque vous leur avez donné votre nom. Vous réagirez en conséquence de ce qui vous sera dit. (Même chose s'ils enquêtent votre alias 5 cents)

C'est le formateur qui mettra fin au scénario.

5

ASPECT LÉGAL

Le contenu qui suit est diffusé ou affiché pour le bénéfice des aspirants, à titre de référence seulement et pour révision. Il n'a pas à être diffusé ou enseigné lors de la rétroaction (voir à la section 7).

ÉVÉNEMENT « QUÊTEUR »

- Pouvoirs d'arrestation en vertu du Code de procédure pénale (CPP)
 - ↻ Art. 72 Droit de l'agent d'exiger nom et adresse
 - ↻ Art. 73 Information de l'infraction
 - ↻ Art. 74 Identification
 - ↻ Art. 75 Continuité de l'infraction
 - ↻ Art. 82 Obligation de l'agent de s'identifier
- Règlements municipaux :
 - ↻ Mendier dans les limites de la ville art. 190 (09)

ÉVÉNEMENT « INTERCEPTION POUR INFRACTION AU CSR »

- Aspect légal 6.2 (pour chacune des différentes situations)

Soit :

- Infractions :
 - ↻ omission d'avoir bouclé sa ceinture de sécurité (art. 396 du CSR)
 - ↻ propriétaire d'un véhicule routier, l'a laissé conduire par une personne qui n'était pas titulaire de la classe appropriée (art. 106 du CSR)
 - ↻ constat pour être non titulaire d'un permis de la classe appropriée (art. 65 (51) du CSR)
- Pouvoir :
 - ↻ saisie du véhicule et rédaction d'un procès-verbal de saisie d'un véhicule routier (art. 209.1 du CSR)

OU

- Infractions :

- ↪ conduite avec permis d'apprenti sans être en possession (art. 97 CSR)
- ↪ avoir consommé de la bière dans un véhicule (art. 443 CSR) (si vu par policier)

▪ **Pouvoirs :**

- ↪ assujetti à la tolérance "0" (art. 202.2 (1).
- ↪ faire souffler dans ADA
- ↪ saisie (fictive) du permis (art. 202.4 CSR) (pour 30 jours ou 90 jours si récidive)
- ↪ émission d'un reçu le cas échéant
- ↪ le véhicule ne peut être saisi mais peut être remis (art. 636.2 CSR) ou remis à son propriétaire.

OU

▪ **Infraction**

- ↪ avoir laissé conduire une personne durant une sanction (art. 106 du CSR)
- ↪ constat pour conduite durant sanction administrative (art. 105 (15) du CSR)

▪ **Pouvoir**

- ↪ saisie du véhicule 30 jours (art. 209.2 CSR)

OU

▪ **Infraction**

- ↪ avoir conduit véhicule alors qu'il faisait l'objet d'une sanction (art. 105 du CSR)

▪ **Pouvoirs**

- ↪ destruction du permis (art. 637.1 CSR)
- ↪ émission d'un reçu le cas échéant
- ↪ saisie du véhicule pour une période de 30 jours (art. 209.2 CSR)
- ↪ rédaction d'un procès-verbal de saisie d'un véhicule routier.

OU

▪ **Infraction**

- ↪ avoir jeté des objets sur un chemin public (art. 498 du CSR)
- ↪ conduite d'un véhicule en présence d'alcool dans l'organisme (art. 202.2 (1) du CSR)

AUTRES TYPES DE MANDATS

À la suite de la tâche assignée la veille, soit de dégager les ressemblances et les différences lorsqu’il s’agit de mandats d’emprisonnement ou d’arrestation, le chef d’équipe prend quelques instants avec le groupe pour s’assurer de la compréhension des procédures à suivre.

Pour ce faire, il fait appel à différents aspirants.

NOTE : S’il constate que les aspirants ne se sont pas bien préparés, il revient sur le sens des responsabilités au niveau de leur apprentissage et sur le respect de soi, de leurs collègues et de leurs chefs d’équipe.

RÉTROACTION

Le chef d’équipe questionne quelques aspirants sur leurs points forts et leurs points à améliorer en fonction des dimensions légale, méthodologique, technique, psycho-socio-communautaire et éthique dans cet événement. Pour les points à améliorer qui sont soulevés, l’animateur peut demander à quelques aspirants ce qu’il compte faire afin de s’améliorer au regard de ces points.

NOTE : Suite aux interventions de quelques répondants, il rappelle l’importance de procéder en équipe et individuellement à un retour sur leur intervention en fonction des éléments contenus dans la rétroaction du processus méthodique de l’intervention policière.

2.2 Structure détaillée de l’animation sur l’intervention « Quêteur » (sortie 6)

DURÉE TOTALE : 45 minutes

NOMBRE DE CHEFS D’ÉQUIPE : 1

OBJECTIFS DE LA RENCONTRE : Amener les aspirants policiers à raffiner leur compréhension quant à l’utilisation du processus méthodique dans leurs interventions.

Le chef d’équipe rappelle que tous les aspirants du groupe avaient à se préparer pour s’impliquer dans la rétroaction des événements de la sortie 6 et

qu'en conséquence, ils devraient être en mesure de ressortir les éléments essentiels à considérer à chaque étape du processus méthodique.

Le chef d'équipe désigne ou demande une équipe d'aspirants (équipe qui était active au bloc 1) pour amorcer l'animation de la rétroaction en se référant aux étapes du processus de l'intervention policière. Il mentionne qu'il pourra éventuellement faire appel à d'autres équipes afin de poursuivre la rétroaction à partir du point où on serait rendu au moment du changement d'intervenants.

NOTE : Le rôle du chef d'équipe sera de superviser la rétroaction qui sera faite par des aspirants. En ce sens, en utilisant en temps opportun le questionnement, la reformulation ou la confrontation et en résumant (les éléments essentiels de chacune des composantes du processus ('ion's), le chef d'équipe favorisera une bonne compréhension et l'utilisation du processus méthodique de l'intervention policière, il s'assurera de la bonne illustration et compréhension au niveau des pouvoirs légaux.

PERCEPTION

- ◇ *Quelles étaient les informations disponibles?*
- ◇ *Étiez-vous en mesure d'identifier le problème?*
- ◇ *De quelle nature était l'événement?*
- ◇ *Y avait-il une infraction ou un délit?*
- ◇ *Y avait-il des éléments de preuve à recueillir ou à protéger?*
- ◇ *Y avait-il du danger (risques et conséquences possibles sur les plans physique et éthique)?*

En conclusion

Au plan de la perception, il faut retenir de cette intervention :

- Qu'il est important de poser des questions (3QCPO);
- Quelle est la description physique et vestimentaire, demandez des précisions sur les gestes et le langage;
- Qu'il faut observer de façon vigilante en arrivant sur les lieux;
- Se demander s'il y a infraction? À quelle loi ou réglementation.

PRÉPARATION

- Planification du travail sur les plans mental, physique et logistique

↪ *Quelles sont les mesures que vous avez prises en fonction de ces trois aspects?*

▪ **Organisation du travail**

- ↪ *Vous êtes-vous partagé des tâches? En fonction de quoi avez-vous choisi?*
- ↪ *A-t-il été nécessaire de mobiliser des ressources? Si oui, lesquelles?*

En conclusion

Au plan de la préparation, il faut retenir de cette intervention :

- Selon votre perception, y a-t-il infraction?
- Quels sont vos pouvoirs et devoirs?
- Comment allez-vous aborder la situation (plan)?
- Faire le point sur vos pouvoirs en fonction de diverses infractions possibles;
- Se préparer en fonction de différents niveaux de résistance (au plan de la communication et de l'utilisation de la force nécessaire).

PROTECTION

Lors de cette intervention, quelles mesures de prévention ou de contrôle ont été utilisées ou n'ont pas été nécessaires afin de sécuriser les personnes (incluant les policiers), les biens et les lieux?

EXEMPLES

- ↪ *Le recours à des techniques ou à du matériel spécifique.*
- ↪ *L'intégration de principes tactiques et de défense.*
- ↪ *La préservation de l'intégrité physique, psychologique et éthique.*
- ↪ *La discrétion quant au traitement des renseignements obtenus.*

En conclusion

Au plan de la protection, il faut retenir de cette intervention :

- Être vigilant (code de couleur orange);
- Conserver un contact visuel et être à l'écoute;
- Communiquer votre 10-18 (PRAOI);
- Demander du renfort si nécessaire;
- Revêtir sa veste pare-balles;
- Prendre contact avec la personne en étant méthodologique;

- Manifester un comportement éthique.

ACTION

- Une fois sur les lieux
 - ↳ *En quoi vos attitudes et vos comportements vous permettaient de démontrer du professionnalisme?*

EXEMPLE

- ↳ *Écoute active, respect, impartialité, ne pas réagir à chaud et sur le même ton que le suspect, etc.*
- ↳ *Avez-vous été en mesure de valider votre perception initiale ou avez-vous eu à adapter votre plan en fonction de nouvelles données? Si oui, quel a été l'ajustement nécessaire?*
- ↳ *Étiez-vous en contrôle du déroulement de l'intervention?*
- ↳ *Y a-t-il eu des adaptations à faire en ce qui a trait au travail d'équipe?*
- ↳ *Est-ce que les techniques et les procédures que vous avez appliquées tenaient compte de l'évolution de la situation?*
- ↳ *Est-ce que la réponse apportée était adéquate pour résoudre le problème?*

EXEMPLE

- *Interpellation des individus et enquête.*
- *Vérification au CRPQ.*
- *Information sur le plan légal, application des pouvoirs et devoirs.*
- *Émission ou non d'un constat.*
 - ↳ *Est-ce que la réponse apportée était stratégique en tenant compte de la légalité de l'intervention et de vos pouvoirs et devoirs?*
 - ↳ *Sur le plan éthique, que peut-on dire de l'intervention des policiers?*
 - ↳ *La solution retenue était de quel type (proactive, réactive, prioritaire, transitoire, permanente)?*
 - ↳ *Y avait-il lieu d'orienter des personnes vers des ressources juridiques ou sociales? Si oui, laquelle ou lesquelles?*
 - ↳ *Y avait-il des rapports à rédiger ou des formulaires à remplir? Lesquels? Pourquoi (Rapport d'événement)?*
- *En terminant votre intervention, vous êtes-vous assurés d'avoir en votre possession tous les éléments nécessaires à la suite des procédures ou de votre témoignage à la cour?*

EXEMPLE

Aviez-vous toutes les informations concernant l'identification des personnes, toutes les réponses aux 3QCOP et les éléments de preuve ou pièces à conviction?

Dans l'événement « Prise de plainte pour vol dans un véhicule », avez-vous laissé vos coordonnées pour que les personnes puissent s'informer de l'évolution du dossier (le n° d'événement, vos noms et matricules, le n° de téléphone du poste)?

La situation nécessitait-elle de faire appel à des partenaires?

En conclusion

Au plan de l'action, il faut retenir de cette intervention :

- Valider vos impressions;
- Se réajuster au besoin à partir des informations recueillies et de vos observations;
- Établir un contact et créer un climat;
- Analyser la réaction, palper la tension;
- Recueillir de nouvelles informations;
- Informer la personne des raisons de votre présence;
- Adapter votre travail à l'évolution de la situation et demeurer en contrôle;
- Poursuivre l'enquête ex. : DPE, DNM;
- Face à une personne difficile, appliquer la technique, demander, situer le contexte, donner les options + et -, confirmer. Avant l'agir, répéter, adapter votre ton de voix, soyez clair ferme et directif;
- Aviser la personne de votre pouvoir d'employer la force;
- Appliquer le bon niveau de force en respectant le Tableau de l'emploi de la force;
- Exiger nom et adresse du contrevenant;
- Demander la D.D.N. ou l'âge tout en considérant qu'il n'y a pas d'obligation pour le contrevenant de donner ces derniers renseignements;
- Que lorsque vous procédez à une arrestation : faire la lecture des droits et donner des explications sur la situation, sur votre procédure, ajustez votre ton de voix, soyez rassurant et professionnel;
- Qu'il ne faut pas oublier le droit d'informer un proche pour une

infraction régie par le C.P.P.;

- Qu'il faut faire preuve de discernement lorsqu'il est question de la fouille et de la mise de menottes. (4 situations : 1) violence 2) suicidaire 3) déséquilibré 4) échappe à ses gardiens);
- De se préoccuper de la résolution de problèmes : informations sur la ré-glementation municipale, maison d'hébergement, popote, vérification s'il est connu, des amis, et endroits fréquentés, problème de santé, ALSC, etc.;
- De connaître les ressources du milieu et de se faire confiance pour créer un ancrage et tenter de minimiser les interventions pour les mêmes raisons.

RETROACTION

Le chef d'équipe vérifie auprès des équipes s'ils ont pris du temps pour se faire une rétroaction entre eux. Par la suite, il recueille, auprès de quelques équipes, le principal point fort et le point à améliorer dégager de leur propre rétroaction.

En conclusion

Il résume les points à améliorer et souligne la participation des aspirants policiers et les efforts qu'ils font pour s'améliorer.

Le chef d'équipe peut demander de cibler leurs points forts et les points à améliorer en fonction du tableau de la problématique de l'emploi de la force : sur l'application des principes de défense et sur la méthode de communication avec personne facile et difficile.

2.3 Structure détaillée de l'animation sur l'intervention « Interception en vertu du CSR liée aux pouvoirs de saisie » (sortie 6)

DURÉE TOTALE: 45 minutes

NOMBRE DE CHEFS D'ÉQUIPE: 1

OBJECTIFS DE LA RENCONTRE: Amener les aspirants policiers à raffiner leur compréhension quant à l'utilisation du processus méthodique dans leurs interventions.

APPENDICE G

Protocole de sollicitation

DEMANDE DE PARTICIPATION À MA RECHERCHE

(ASPIRANTS DE LA 42^E COHORTE)

1. INTRODUCTION

Bonjour à tous, je suis conseillère pédagogique ici à l'École. Je voudrais dans un premier temps vous souhaiter la bienvenue à l'École et plus particulièrement au poste de police ENPQ. Mes principales tâches sont de faire du développement de programme et d'intervenir auprès des formateurs de l'École pour les aider et les accompagner dans leur enseignement et ainsi pour assurer une formation de qualité toujours dans le but d'en faire bénéficier les étudiants.

2. SOLLICITATION

Alors vous comprendrez que mes champs d'intérêt sont l'enseignement et l'apprentissage. J'aime tellement ça que parallèlement je fais des études de troisième cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières. C'est ce qui m'amène ici ce matin. Ma scolarité étant terminée, je suis rendue à l'étape de faire ma collecte de données et je viens solliciter votre participation. Vous êtes les heureux élus.

3. OBJET DE RECHERCHE

Je m'intéresse particulièrement à la manière dont les aspirants policiers apprennent à apprendre et à ce qu'ils savent de leur manière d'apprendre. Je cherche à comprendre comment les jeunes adultes font pour apprendre. L'objectif général de ma recherche est donc de décrire les connaissances que vous avez sur votre manière d'apprendre et votre manière d'apprendre à apprendre tout au long de votre programme de formation qui dure 15 semaines. C'est à partir de ce que vous pouvez me fournir comme information que je vais pouvoir terminer mes études et en rendre compte aux dirigeants de l'École ainsi qu'à la communauté scientifique.

4. MÉTHODOLOGIE

Pour y arriver, je vais utiliser trois moyens ou collecte de données : l'observation de certaines de vos interventions, les entretiens et l'étude de vos rapports de progression des apprentissages et de vos bilans (accès à votre dossier). Et soyez bien à l'aise, car pour les besoins de la cause, vous n'aurez aucune réprimande de ma part sur les fautes d'orthographe...je ne les vois pas...vous n'êtes pas obligé non plus de vous forcer à faire de belles phrases...Soyez vous mêmes...ni plus...ni moins. Je m'intéresse au contenu seulement pas au contenant. Il importe que ce soit lisible...tout de même...

5. EXIGENCES

Comme participants, j'ai besoin d'aspirants (es) qui sont ouverts...loquaces...qui s'expriment bien...qui parlent beaucoup si vous aimez mieux. En bref, de bons communicateurs...des personnes qui aiment parler d'eux-mêmes ou raconter comment ils ont vécu cela...etc. (ex : si vous êtes de ceux qui ont toujours eu des problèmes avec les prof au Cégep qui demandaient par exemple un travail de 2 pages et que vous vous en sortiez difficilement avec 3 ou 4 pages...C'est parfait pour moi, vous êtes d'excellents candidats. C'est la seule exigence que j'ai, car comme je me nourris de ce que vous me dites à l'oral ou à l'écrit...si vous me dites rien...je ne suis pas très avancée. J'aimerais avoir des garçons et des filles..

Vous vivez votre programme de formation comme tous les autres aspirants (es) et la seule chose que votre participation à ma recherche exige de surcroît, c'est que vous acceptiez de m'accorder quatre entretiens d'environ 1 heure réparties comme suit : un dans les prochains jours où je vais vous demander de me raconter quelque chose que vous avez vraiment l'impression d'avoir appris dernièrement, un après 5 semaines de formation, un après 10 semaines et un à la fin de votre programme.

6. QUATRE BONNES RAISONS DE PARTICIPER

Maintenant voici au moins 4 bonnes raisons pour lesquelles vous devriez accepter de participer. J'ai 4 arguments qui je l'espère sauront vous convaincre.

- 1) Au Québec, dans le milieu policier, il se fait un peu de recherche scientifique dans les domaines de la criminologie, de l'enquête, de la gestion policière, des technologies, des techniques liées à l'emploi de la force, de la sécurité routière, de l'éthique et de la déontologie...MAIS EN PÉDAGOGIE, c'est une première et ce sera une contribution à l'avancement des sciences cognitives et des sciences de l'éducation. Cette recherche va nous apporter une meilleure compréhension et une meilleure connaissance de votre manière d'apprendre à apprendre par l'expérience. Il va sans dire que ceux qui suivront après vous pourront en bénéficier au même titre que ceux qui vivent des programmes de formation semblables ou qui seraient tentés d'en développer.
- 2) En tant que chercheure, je signe un contrat d'engagement avec chacun des participants, mais attention...ici c'est la chercheure qui s'engage éthiquement parlant en respectant l'anonymat et la confidentialité des données recueillies et en vous informant de vos droits...Il n'y a pas de risque à participer puisque vous pouvez vous désister en tout temps en cours de recherche.
- 3) Je fournirai aussi une lettre de remerciement pour votre participation et votre collaboration à une recherche scientifique. Ça se place bien dans un curriculum vitae.
- 4) Finalement, comme incitatif, ceux et celles qui participeront à ma recherche pourront être dispensés ou exemptés du projet de type communautaire qu'il incombe à chaque nouvelle cohorte de planifier et d'organiser dans la municipalité nicolétaine. Cela compensera pour les heures que vous accorderez aux entretiens

Je vous convie donc à la participation. Ce sera une expérience personnelle des plus enrichissante!

7. EXERCICE

Avant de vous laisser partir, j'ai un petit exercice à vous faire faire. C'est sur une base volontaire. L'objectif est de me faire connaître le vocabulaire ou dialecte que vous employez lorsque vous parlez d'apprentissage. Cela me sera d'une grande utilité pour ajuster mon langage lors des entrevues avec les participants. Vous prenez quelques minutes (10) pour répondre à trois questions en écrivant ce qui vous vient à l'esprit. Laissez couler votre plume.

Après l'exercice, ceux et celles qui sont intéressés à participer, restez avec moi...histoire de régler quelques autres petits détails. Il me fera aussi plaisir de répondre à des questions d'éclaircissement ou de précision. Les autres, vous pourrez quitter en laissant votre feuille sur les tables...je les ramasserai. Je tiens à vous remercier de votre attention. Au plaisir de vous rencontrer en cours de programme et surtout bon succès!

RC ☺, doctorante en sciences de l'Éducation

APPENDICE H

Questionnaire passé à la population cible



EXERCICE DESTINÉ AUX ASPIRANTS(ES) DE LA 42^e COHORTE

Ma façon habituelle d'apprendre (méthodes, moyens, trucs) se résume à :

J'ai de la facilité à apprendre lorsque...

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté à....

APPENDICE I

Contrat d'engagement et règles déontologiques liées à la recherche



CONTRAT D'ENGAGEMENT ET RÈGLES DÉONTOLOGIQUES LIÉES À LA RECHERCHE

Aux participants et participantes à la recherche

La chercheure tient à souligner qu'elle a obtenu l'autorisation de la haute direction de l'École nationale de police du Québec pour effectuer cette recherche et elle la remercie vivement au même titre que toutes les personnes consentant à y collaborer.

La recherche qualitative dont il est question porte sur l'étude de la métacognition au sein d'un processus d'apprentissage expérientiel. Son objectif général est de décrire la dynamique de la métacognition et son évolution possible au sein de chacune des étapes du processus de l'apprentissage expérientiel. Trois méthodes de collecte de données seront utilisées : l'observation, l'entrevue et l'étude de documents. La chercheure recueillera elle-même les informations.

Les participants à l'étude le sont sur une base volontaire et ils ont toujours la possibilité de se désister en cours de recherche.

La chercheure s'engage à :

- Respecter l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies, par l'utilisation de codes alpha-numériques, tant lors du traitement et de l'analyse des informations que lors de la diffusion des résultats de la recherche.
- Détruire les données reposant sur des supports permettant d'identifier les personnes tels que les cassettes audio, les cassettes vidéo et les documents écrits et ce, dès l'acceptation de la thèse. Les données brutes demeureront disponibles à la chercheure et pourront être réutilisées uniquement avec l'accord des participants et participantes.

De plus, la chercheure demeurera disponible pour intervenir au besoin s'il y avait une problématique dont la nature serait reliée directement à l'objet de recherche.

En tant que participant ou participante à la recherche, je reconnais avoir pris connaissance de mes droits, des objectifs et des modalités de la recherche et je consens délibérément à y participer.

Signature du participant ou de la participante

Date . / /

Signature de la chercheure

Date . / /

APPENDICE J**Grille préliminaire des catégories servant à analyser la métacognition**

GRILLE DE CODAGE (*)			
MÉTACOGNITION (MODE « M »)			
DANS L'AGIR (AC*)		DANS L'APPRENDRE (APP.*)	DANS L'APP. À APP. (APP. À APP*)
Expérience concrète (EC*)	Observation Réfléchie (OR*)	Abstraction (AC*) (APP.*) (APP. À APP*)	Expérimentation active (EA*)
CATÉGORISATION		INDICATEURS MÉTACOGNITIFS	
Connaissance de soi (CMDS*) Intra-individuelle/ Attitudes (A)		<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'objet d'étude • De ses connaissances antérieures • De l'exactitude de ses connaissances • De ses croyances • De ses idées • De ses valeurs • De ses attitudes • De ses caractéristiques personnelles • De ses capacités et limites • Connaissance de ses lacunes • De sa manière d'apprendre 	
Connaissance de la personne (CMP*) Interindividuelle Universelle		<ul style="list-style-type: none"> • Énonciation de ses processus ou états mentaux • Prise en compte des états mentaux d'autrui • Comparaison avec les autres • Connaissance du comportement humain 	
Connaissance de la tâche (CMT*)		<ul style="list-style-type: none"> • Identification des éléments implicites (obstacles) • Précisions apportées • Référenciation : établissement de liens avec une tâche semblable déjà rencontrée • Ses capacités face à la tâche • Ses caractéristiques : la portée, l'étendue, les exigences et les facteurs • Reconnaissance de ses compétences ou de ses difficultés • Les conditions facilitantes et contraignantes • La nature des informations à traiter 	
Connaissance des stratégies (CMS*)		<ul style="list-style-type: none"> • Savoir, où, quand, comment, et pourquoi les utiliser • Pertinence des stratégies utilisées pour soi • Pertinence des stratégies en lien avec le curriculum • Conscience de leur utilité • Conscience des moyens d'apprentissage 	

<p>Prise de conscience (Pdc*)</p> <p>Implicite (PdcI*) Explicite (PdcE*) Buts (B*) Résultats (R*) Moyens (M*) Causes (C*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de son activité mentale • Communication des étapes de son raisonnement • De sa démarche d'apprentissage • De ses actions • De ses réactions • De l'écart existant entre ses connaissances et celles souhaitées • Du retour sur sa démarche réflexive ou sur son action cognitive • De sa capacité à verbaliser les stratégies utilisées • Du jugement porté sur son efficacité • De sa capacité à justifier les raisons, leur utilité, leur déroulement, les résultats, les lacunes, les conditions de réalisation
<p>Planification (P*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de la tâche • Examen de ses caractéristiques et de ses exigences • Formulation d'activités à réaliser • Émissions d'hypothèses • Formulation d'objectifs, de stratégies et de procédures à atteindre • Partage de sa tâche en sous-objectifs (principales et secondaires) • Choix d'une stratégie • Organisation / enchaînement d'étapes à suivre • Évaluation des chances de succès • Temps nécessaire estimé
<p>Contrôle (CT*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décision exécutive • Suivi, examen et recueil des informations sur ses activités cognitives • Identification de ses erreurs • Surveillance (gestion efficace) • Vérification de mes progrès (qualité de mon activité cognitive) • Évaluation critériée : de la conformité, de la pertinence des actions, de son intervention, des résultats obtenus, des stratégies utilisées, de sa compréhension, de son degré de satisfaction • Anticipation (solutions possibles et résultats appréhendés)
<p>Expérience métacognitive (EM*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conflit cognitif ou affectif • Changement de direction de l'attention

Régulation (RG*)	<ul style="list-style-type: none">• Prise de décision quant à : l'organisation, l'effort, la quantité, l'orientation de l'activité cognitive• Capacité de traitement• Prise de décision quant au matériel choisi• Intensité du traitement de l'information• Vitesse du traitement• Intervention à faire ou à refaire (décision)• Correctifs apportés à sa manière de penser• Adaptation et ajustement à la situation• Explication de la raison de ses ajustements• Identification ou explication de stratégies de rechange• Changement de stratégies• Arrêt d'une procédure ou poursuite de la démarche en cours• Transfert des apprentissages• Autonomie (3 niveaux)
------------------	--

APPENDICE K

Grille finale de codage et définition de ses catégories

**Grille d'analyse
ou de codage
des aspects métacognitifs et définitions conceptuelles
des catégories***

*Grille adaptée d'une grille de Allaire, Pallascio, Lafortune & Mongeau (1998) et enrichie grâce aux travaux de Lafortune & St-Pierre (1996), de Balas, 1998 et ceux de Grangeat (1999).

CATÉGORISATION	INDICATEURS MÉTACOGNITIFS
<p>Connaissance de soi CNDS <i>(intra-individuelle)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CNDS EC • CNDS OR • CNDS CA • CNDS EA 	<ul style="list-style-type: none"> • De ses connaissances antérieures • De l'exactitude de ses connaissances • De ses caractéristiques personnelles • De ses capacités • De ses lacunes et limites • De ses difficultés • De sa manière d'apprendre • De sa capacité à énoncer ses processus ou états mentaux
<p>Connaissance de la personne CNP <i>(interindividuelle, universelle)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CNP EC • CNP OR • CNP CA • CNP EA 	<ul style="list-style-type: none"> • Des états mentaux d'autrui • Comparaison avec les autres • Du comportement humain • Des caractéristiques personnelles de l'autre
<p>Connaissance de la tâche CNT</p> <ul style="list-style-type: none"> • CNT EC • CNT OR • CNT CA • CNT EA 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'objet d'étude (précisions apportées) • Établissement de liens avec une tâche semblable déjà rencontrée • De ses capacités, de sa compétence face à la tâche • De ses exigences (les caractéristiques, la portée, l'étendue, les facteurs) • Reconnaissance de ses difficultés • Des conditions aidantes et ou contraignantes • De la nature des informations à traiter
<p>Connaissance des stratégies CNS</p> <ul style="list-style-type: none"> • CNS EC • CNS OR • CNS CA • CNS EA 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir, où, quand, comment, et pourquoi les utiliser • Pertinence des stratégies utilisées pour soi • Pertinence des stratégies en lien avec le curriculum

CATÉGORISATION	INDICATEURS MÉTACOGNITIFS
<p>Planification (P)</p> <ul style="list-style-type: none"> • P EC • P OR • P CA • P EA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de la tâche • Examen de ses caractéristiques et de ses exigences • Formulation d'activités à réaliser • Émission d'hypothèses • Formulation d'objectifs, de stratégies et de procédures à atteindre • Partage de sa tâche en sous-objectifs • Choix d'une stratégie • Organisation / enchaînement d'étapes à suivre • Évaluation des chances de succès • Temps nécessaire estimé
<p>Contrôle (CT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CT EC • CT OR • CT CA • CT EA 	<ul style="list-style-type: none"> • Décision exécutive • Suivi, examen et recueil des informations sur ses activités cognitives • Identification de ses erreurs • Surveillance (gestion efficace) • Vérification de mes progrès (qualité de mon activité cognitive) • Évaluation de la conformité, de la pertinence des actions, de son intervention, des résultats, des stratégies, de sa compréhension, de son degré de satisfaction • Anticipation (solutions possibles et résultats appréhendés)

CATÉGORISATION	INDICATEURS MÉTACOGNITIFS
<p>Régulation RG</p> <ul style="list-style-type: none"> • RG EC • RG OR • RG CA • RG EA 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de décision quant à : l'organisation, l'effort, la quantité, l'orientation de l'activité cognitive • Capacité de traitement • Prise de décision quant au matériel choisi • Intensité du traitement de l'information • Vitesse du traitement • Intervention à faire ou à refaire (décision) • Correctifs apportés à sa manière de penser • Adaptation et ajustement à la situation • Explication de la raison de ses ajustements • Identification ou explication de stratégies de rechange • Changement de stratégies • Arrêt d'une procédure ou poursuite de la démarche en cours • Transfert des apprentissages • Autonomie
<p>Prise de conscience (Pdc) <i>(de l'implicite à l'explicite)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En acte PdcAct • Dans l'apprentissage PdcApp • Dans l'app. à apprendre PdcAppApp • Pdc EC • Pdc OR • Pdc CA • Pdc EA 	<ul style="list-style-type: none"> • De son activité mentale • De sa capacité à communiquer les étapes de son raisonnement • De sa démarche d'apprentissage • De ses actions, de ses réactions • Des conditions aidantes et contraignantes • De l'utilité de ses stratégies et moyens d'apprentissage • De l'écart existant entre ses connaissances et celles souhaitées • Du retour sur sa démarche ou sur son action cognitive

CATÉGORISATION	INDICATEURS MÉTACOGNITIFS
Prise de conscience (Pdc) <i>(suite)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Du jugement porté sur son efficacité • De sa capacité à verbaliser et à justifier les buts (B), les résultats (R), les moyens (M), et leur utilité, les raisons et les causes (C), les conséquences (CO), le déroulement, les lacunes, les conditions de réalisation • Du conditionnement
Expérience métacognitive EM <ul style="list-style-type: none"> • EM EC • EM OR • EM EA • EM CA 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflit cognitif et émotif • Changement de direction de l'attention
Aspect affectif AF <ul style="list-style-type: none"> • AF EC • AF OR • AF EA • AF CA 	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes • Valeurs • Croyances • Confiance • Attribution • Motivation (désir, volonté) • Émotion

Étapes du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984)

Note importante : Possibilité de codifier les indicateurs métacognitifs de chaque catégorie dans chacune des étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb

CATÉGORISATION	INDICATEURS EXPÉRIENTIELS
Expérience concrète EC	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement dans une situation nouvelle • Découverte • Volonté d'explorer et de solutionner le problème • Ouverture d'esprit face au changement • Possibilité d'une prise de conscience de l'écart pouvant exister entre la réalité et ses connaissances
Observation réfléchie OR	<ul style="list-style-type: none"> • Quête d'une compréhension de la situation • Observation de ses réactions • Remise en question suite à l'expérience • Recueil de données et réflexion approfondie selon différentes perspectives • Questionnement, comparaison, analyse et évaluation de la situation • Tentatives d'interprétation de l'expérience vécue • Dégagement d'une conclusion • Prise de conscience de l'écart pouvant exister entre la réalité et ses connaissances • Considération de ses acquis antérieurs et des savoirs à intégrer eu égard à l'expérience vécue

Conceptualisation abstraite CA	<ul style="list-style-type: none"> • Émission d'hypothèses • Dégagement d'un principe • Conceptualisation et théorisation • Généralisation • Abstraction élevée • Représentation claire (pensée autonome intégrée) • Transfert
Expérimentation active EA	<ul style="list-style-type: none"> • Déduction d'hypothèses • Confrontation de sa nouvelle structure mentale à une nouvelle réalité (réinvestissement dans un autre contexte) • Vérification de sa théorisation (nouvelle structure mentale) dans l'action concrète • Validation de ses observations (les nouvelles connaissances deviennent objet de réflexion et de validation) • Prise de décision quant au transfert possible à de futures expériences
CATÉGORISATION	DÉFINITIONS
Connaissance de soi CNDS	Connaissances métacognitives relatives aux variables concernant le sujet lui-même : état d'esprit, connaissances, caractéristiques personnelles (idiosyncrasies de la personne, ses intérêts particuliers) manière d'apprendre, capacités, lacunes et limites.
Connaissance de la personne CNP	Connaissances métacognitives relatives aux variables concernant les autres personnes : état d'esprit d'autrui, caractéristiques de l'autre, comportement humain, comparaison entre individus.

Connaissance de la tâche CNT	Connaissances métacognitives relatives aux variables concernant la tâche décrite : nature, présentation, objectif, exigences, facteurs et conditions, portée, étendue, capacités, liens, reconnaissances des difficultés.
Connaissance des stratégies CNS <i>cognitives CNSC</i> <i>métacognitives CNSM</i> <i>affectives CNSA</i>	Connaissances métacognitives relatives aux variables concernant les stratégies choisies et possibles (conscience de leur pertinence, savoir où, quand, comment et pourquoi les utiliser).
Planification (P)	Organisation d'un plan par le sujet afin d'établir des relations entre les personnes, les besoins, les objectifs, les opérations et les ressources: émission d'hypothèses, évaluation des chances de succès, estimation du temps, analyse de la tâche, partage, organisation, choix d'une stratégie, objectifs à atteindre.
Contrôle (CT)	Prise d'informations par le sujet, sur le développement de l'action dans l'agir, dans l'apprendre ou dans l'apprendre à apprendre (décision exécutive, identification des erreurs et des difficultés, surveillance, progrès, évaluation, anticipation des solutions et des résultats).
Régulation RG	Ensemble de fonctions et d'actions dont le but est de maintenir ou de modifier l'équilibre d'un sujet de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes. Régulation par le sujet de l'action décrite : explication, ajustement, stratégies de rechange, arrêt ou poursuite de la démarche, prise de décision, capacité et vitesse du traitement, correctifs de sa façon de penser, autonomie, transfert, arrêt ou poursuite de la démarche en cours.

<p>Prise de conscience (Pdc) <i>(de l'implicite à l'explicite)</i></p>	<p>Prise de conscience piagétienne correspondant à une nouvelle compréhension du monde par le sujet. Faire un retour sur sa démarche ou son activité cognitive, être capable de la verbaliser son raisonnement et de justifier les buts, les résultats, les moyens et leur utilité, les raisons, les causes, les conséquences, le déroulement et les conditions de réalisation.</p> <p>Prise de conscience de: ses actions, ses réactions, des conditions aidantes et contraignantes, du conditionnement, de l'utilité de ses stratégies et moyens d'apprentissage, de l'écart existant entre ses connaissances et celles souhaitées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En acte PdcAct <p>Concerne l'action d'« agir », dans le but d'aboutir à un résultat qui n'est pas celui d'apprendre (faire quelque chose).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'apprentissage PdcApp <p>Concerne l'action « d'apprendre », dans le but d'agir maintenant et de savoir refaire plus tard : conditions, étapes du raisonnement, activité mentale, actions, réactions, jugement, démarche.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'apprendre à apprendre PdcAppApp <p>Concerne l'action « d'apprendre à apprendre », dans le but d'apprendre et de savoir réapprendre plus tard.</p>
<p>Expérience métacognitive EM</p>	<p>Moment où le sujet se décentre du contenu de l'apprentissage et se tourne vers sa démarche. Souvent provoquée par une difficulté ou un conflit cognitif ou émotif impliquant un changement de direction de l'attention.</p>

Aspect affectif AF	Domaine affectif réfère aux composantes qui peuvent se manifester durant l'apprentissage; les attitudes, les valeurs personnelles, l'éthique, les croyances, les émotions liées au développement de la personne, la confiance en soi, l'assurance et l'estime de soi, l'attribution, la motivation (désir et volonté).
---------------------------	--

<p style="text-align: center;">Étapes du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984)</p> <p>Note importante : Possibilité de codifier les indicateurs métacognitifs de chaque catégorie dans chacune des étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb.</p>	
Expérience concrète EC	Implication de l'apprenant dans une situation concrète et motivation à solutionner les problèmes auxquels il fait face.
Observation réfléchie OR	Compréhension de la situation chez l'apprenant par l'observation et le recueil de données. Considération de l'expérience vécue, de ses acquis antérieurs et de ceux des autres et réflexion approfondie sur la signification de l'expérience vécue selon différentes perspectives.
Conceptualisation abstraite CA	Émission d'hypothèses et dégagement d'un principe général pour une conceptualisation et une théorisation susceptibles d'être transférées à d'autres situations. Cadre d'une pensée autonome.
Expérimentation active EA	Dédution d'hypothèses et vérification de sa nouvelle structure mentale dans l'action à des fins de validation.

APPENDICE L

Rapport catégoriel des participants
Extraits de rapports et documents d'analyse de Marguerite
Extraits du corpus de données de Marguerite

RAPPORT CATÉGORIEL DE MARGUERITE

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
CNDS EC 1	manière d'apprendre	1	8	7		9	7
CNDS CA 4	connaissances antérieures	5	1		3	6	3
CNDS CA 79	exactitude						
CNDS CA 71	croyances	2	3		1	5	1
CNDS CA 75	valeurs	2			3	2	3
CNDS CA 14	caractéristiques personnelles	2	11	4	1	13	5
CNDS CA 56	capacités	3	6	3	2	9	5
CNDS CA 3	lacunes et limites	4	2		3	6	3
CNDS CA 67	difficultés	2	3		1	5	1
CNDS CA 15	manière d'apprendre	4	21	2	9	25	11
CNDS CA 29	énonciation processus mentaux		6		1	6	1
CNP EC 77	caractéristiques de l'autre						
CNP CA 8	états mentaux d'autrui	3	4	1	1	7	2
CNP CA 9	comparaison	1	6			7	
CNP CA 40	caractéristiques de l'autre	1	3		2	6	2
CNP OR-CA 81	comportement humain	1	4		1	5	1
CNT EC 44	nature des info et objet d'étude	3	3		6	6	6
CNT EC-CA 26	capacités	3		2		3	2
CNT EC-CA 41	liens		5		15	5	15
CNT CA 65	exigences	2	1	3	3	3	6
CNT OR-CA 66	reconnaissance difficultés	8	4	1	2	12	3
CNT CA 50	objet d'étude	6	1	1	8	7	9
CNT CA 45	conditions + ou -	1	3			4	
CNSC EC 43	3 QCOP		3	1	3	3	4
CNSC EC 13	pertinence	1	5		1	6	1
CNSC CA 12	pertinence	6	11	3	7	17	10
PdcAct EC 16	Pdc en acte	2	16	1	4	18	5
PdcAct OR 24	Pdc en acte réfléchissant		3		3	3	3
PdcApp EC 5	conditions +	1	1			2	
PdcApp OR-CA	étapes raisonnement	1	2		6	3	6

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
25							
PdcApp CA 46	activité mentale	3	3		2	6	2
PdcApp CA 28	démarche étapes	1	5		4	6	4
PdcApp CA 48	démarche étapes	1	8	1	9	9	10
PdcApp CA 37	actions	5	6	2	5	11	7
PdcApp CA 42	réactions	8	9	3	9	17	12
PdcApp CA 22	conditions +	4	16	2	3	20	5
PdcApp CA 27	conditions -		4	2		4	2
PdcApp CA 11	utilité stratégies moyens	8	8	1	5	16	6
PdcApp CA 2	écart	3	1	1	7	4	8
PdcApp CA 35	retour action cognitive	6	10	1	4	16	5
PdcApp CA 47	jugement efficacité	8	7	2	9	15	11
PdcApp CA 55	BRMCCO etc.		7		9	7	9
PdcApp CA 7	MR		6			6	
PdcApp CA 19	BR		4		1	4	1
PdcApp CA 30	MCR		6			6	
PdcApp CA 80	conditionnement						
PdcApp EA 31	MR		2			2	
PdcAppApp CA68	apprendre à apprendre	6	6	1	1	12	2
P EC 10	objectifs à atteindre	2	2		1	4	1
P OR 39	émission d'hypothèses	2	2	1	1	4	2
P OR 33	évaluation chances succès	1	1			2	
P OR 53	estimation du temps	1	1			2	
P CA 64	analyse de la tâche	2	5	1	3	7	4
P CA 73	émission d'hypothèses	1	1	2	2	2	4
P CA 78	partage						
P CA 76	organisation				2		2
P CA 72	estimation du temps	1	2			3	
P CA 59	choix d'une stratégie	1	2		2	3	2
P CA 58	objectifs à atteindre	8	1			9	
P CA 20	évaluation chances succès		2		2	2	2
P EA 52	objectifs à atteindre	9	3	4	2	12	6
CT CA 23	décision exécutive	1	5		3	6	3
CT CA 49	identification erreurs difficultés	5	2	1	10	7	11

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
CT OR-CA 34	surveillance	6	5	2	5	11	7
CT CA 51	progrès	4	3	5	9	7	14
CT CA 6-32	évaluation	7	15	3	12	22	15
CT CA 21	anticipation solutions-résultats	2	5	2	4	7	6
RG EC-CA 61	explication ajustements	1	7	1	10	8	11
RG EC-CA 60	stratégies de rechange		5		2	5	2
RG EC-CA 62	arrêt ou poursuite de la démarche		6		4	6	4
RG CA 18	prise de décision	2	7	1	2	9	3
RG CA 74	capacité de traitement		2			2	
RG CA 63	vitesse intensité du traitement	1	4	1	3	5	4
RG CA 69	correctifs manière de penser	6	4	1	2	10	3
RG CA 57	autonomie		3		3	3	3
RG CA 36	transfert	2	2		13	4	13
RG EA 70	arrêt ou poursuite de la démarche en cours		2		1	2	1
EM EC 17	conflit cognitif ou émotif	2	3		2	5	2
EM CA 54	changement direction l'attention	1	1		2	2	2

RAPPORT CATÉGORIEL D'ASTER

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
CNDS EC 1	manière d'apprendre	16	13	1	17	29	18
CNDS CA 4	connaissances antérieures	7	2	1	3	9	4
CNDS CA 79	exactitude	3	1			4	
CNDS CA 71	croyances	3	6		5	9	5
CNDS CA 75	valeurs	3	11		7	14	7
CNDS CA 14	caractéristiques personnelles	8	8		4	16	4
CNDS CA 56	capacités	1				1	
CNDS CA 3	lacunes et limites	4	3	1	4	7	5
CNDS CA 67	difficultés	1				1	
CNDS CA 15	manière d'apprendre		21	2	17	21	19
CNDS CA 29	énonciation processus mentaux	3	2		1	5	1
CNP EC 77	caractéristiques de l'autre	2	2			4	
CNP CA 8	états mentaux d'autrui	4	6		6	10	6
CNP CA 9	comparaison	4	6		5	10	5
CNP CA 40	caractéristiques de l'autre	2	7		8	9	8
CNP CA 81	comportement humain						
CNT EC 44	nature des info et objet d'étude	4	1		2	5	2
CNT EC-CA 26	capacités	5	3	1	2	8	3
CNT CA 41	liens	3	9		3	12	3
CNT CA 65	exigences	5	9		5	14	5
CNT CA 66	reconnaissance difficultés	3		2	1	3	3
CNT CA 50	objet d'étude	8	7	4	3	15	7
CNT CA 45	conditions + ou -	1	3			4	
CNSC EC 43	3 QCOP	2	1			3	
CNSC EC 13	pertinence	1			1	1	1
CNSC CA 12	pertinence	13	9	3	5	22	8
PdcAct EC 16	Pdc en acte	1			2	1	2
PdcAct OR 24	Pdc en acte réfléchissant		3		1	3	1
PdcApp EC 5	conditions +	1				1	

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
PdcApp OR-CA 25	étapes raisonnement	1	1			2	
PdcApp CA 46	activité mentale		1	1	2	1	3
PdcApp CA 28	démarche étapes				5		5
PdcApp CA 48	démarche étapes		1		4	1	4
PdcApp CA 37	actions	2	1		2	2	3
PdcApp CA 42	réactions	14	7	2	3	21	5
PdcApp CA 22	conditions +	5	15	2	8	20	10
PdcApp CA 27	conditions -	3	1	2	4	4	6
PdcApp CA 11	utilité stratégies moyens	12	9	3	5	21	8
PdcApp CA 2	écart	7	3	1	3	10	4
PdcApp CA 35	retour action cognitive	3	1		2	4	2
PdcApp CA 47	jugement efficacité	6	1	3	4	7	7
PdcApp CA 55	BRMCCO etc.	1			5	1	5
PdcApp CA 7	MR		2			2	
PdcApp CA 19	BR	2	1		4	3	4
PdcApp CA 30	MCR		1			1	
PdcApp CA 80	conditionnement		5		2	5	2
PdcApp EA 31	MR	1				1	
PdcAppApp 68	apprendre à apprendre	5	6	2	7	11	9
P EC 10	objectifs à atteindre						
P OR 39	émission d'hypothèses	4				4	
P OR 33	évaluation chances succès						
P OR 53	estimation du temps		1	1		1	1
P CA 64	analyse de la tâche				2		2
P CA 73	émission d'hypothèses	2	4	2	3	6	5
P CA 78	partage	2				2	
P CA 76	organisation	2	1	1		3	1
P CA 72	estimation du temps	3	1	1		4	1
P CA 59	choix d'une stratégie	1		1		1	1
P CA 58	objectifs à atteindre	1		1	1	1	2
P CA 20	évaluation chances succès						
P EA 52	objectifs à atteindre	14	5	5	2	19	7
CT CA 23	décision exécutive	3		1		3	1

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
CT CA 49	identification erreurs difficultés	15	1	1	5	16	6
CT CA 34	surveillance	2	4	1	1	6	2
CT CA 51	progrès	8	2	2	5	10	7
CT CA 6	évaluation	7	8	1	2	15	3
CT CA 32	évaluation MRIS						
CT CA 21	anticipation solutions résultats	4		1		4	1
RG EC-CA 61	explication ajustements		2		1	2	1
RG EC-CA 60	stratégies de rechange		1		1	1	1
RG EC-CA 62	arrêt ou poursuite de la démarche	1	1		1	2	1
RG CA 18	prise de décision				1		1
RG CA 74	capacité de traitement		1		1	1	1
RG CA 63	vitesse intensité du traitement	1	4		1	5	1
RG CA 69	correctifs manière de penser	1	1			2	
RG CA 57	autonomie	1				1	
RG CA 36	transfert	1	4	1	1	5	2
RG EA 70	arrêt de la démarche en cours						
EM EC 17	conflit cognitif ou émotif		1			1	
EM CA 54	changement direction l'attention						

RAPPORT CATÉGORIEL DE NARCISSE

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
CNDS EC 1	manière d'apprendre	9	44	4	37	53	41
CNDS CA 4	connaissances antérieures	6	7		3	13	3
CNDS CA 79	exactitude				1		1
CNDS CA 71	croyances	1	1			2	
CNDS CA 75	valeurs	4	1	1		5	1
CNDS CA 14	caractéristiques personnelles	5	6	1	2	11	3
CNDS CA 56	capacités	3				3	
CNDS CA 3	lacunes et limites	9	4	1	2	13	3
CNDS CA 67	difficultés						
CNDS CA 15	manière d'apprendre	8	44	4	38	52	42
CNDS CA 29	énonciation processus mentaux						
CNP EC 77	caractéristiques de l'autre		1		2	1	2
CNP CA 8	états mentaux d'autrui				2		2
CNP CA 9	comparaison	3	1		5	4	5
CNP CA 40	caractéristiques de l'autre		1		2	1	2
CNP CA 81	comportement humain		3	1	5	3	6
CNT EC 44	nature des info et objet d'étude			1	1		2
CNT EC-CA 26	capacités	11	2	5	2	13	7
CNT CA 41	liens	4		13	6	4	19
CNT CA 65	exigences	2	2		2	4	2
CNT CA 66	reconnaissance difficultés	11	4	6	10	15	16
CNT CA 50	objet d'étude	5	4	6	2	9	8
CNT CA 45	conditions + ou -						
CNSC EC 43	3 QCOP		1		1	1	1
CNSC EC 13	pertinence	2	1			3	
CNSC CA 12	pertinence	9	15	4	17	24	21
PdcAct EC 16	Pdc en acte						
PdcAct OR 24	Pdc en acte réfléchissant		5		6	5	6
PdcApp EC 5	conditions +		1		1	1	1

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
PdcApp OR-CA 25	étapes raisonnement		13	1	6	13	7
PdcApp CA 46	activité mentale	3	2	1	5	5	6
PdcApp CA 28	démarche étapes						
PdcApp CA 48	démarche étapes	9	42	4	30	51	34
PdcApp CA 37	actions	2	1	1	8	3	9
PdcApp CA 42	réactions	6	2	1	13	8	14
PdcApp CA 22	conditions +	1	18	1	18	19	19
PdcApp CA 27	conditions -	3	2	1	5	5	6
PdcApp CA 11	utilité stratégies moyens	11	20	4	17	31	21
PdcApp CA 2	écart	9	6		2	15	2
PdcApp CA 35	retour action cognitive	2			1	2	1
PdcApp CA 47	jugement efficacité	7		2	3	7	5
PdcApp CA 55	BRMCCO etc.		2	1	10	2	11
PdcApp CA 7	MR						
PdcApp CA 19	BR		2			2	
PdcApp CA 30	MCR						
PdcApp CA 80	conditionnement		2		1	2	1
PdcApp EA 31	MR						
PdcAppApp 68	apprendre à apprendre		2		5	2	5
P EC 10	objectifs à atteindre						
P OR 39	émission d'hypothèses						
P OR 33	évaluation chances succès		1		1	1	1
P OR 53	estimation du temps				1		1
P CA 64	analyse de la tâche	1		1	1	1	2
P CA 73	émission d'hypothèses	1	1	1	5	2	6
P CA 78	partage						
P CA 76	organisation						
P CA 72	estimation du temps						
P CA 59	choix d'une stratégie	2				2	
P CA 58	objectifs à atteindre	1			1	1	1
P CA 20	évaluation chances succès	1				1	
P EA 52	objectifs à atteindre	19		5	2	19	7
CT CA 23	décision exécutive						
CT CA 49	identification erreurs	14	4	7	10	18	17

CATÉGORIE CODE #	INDICATEURS M	DÉBUT DE PROGRAMME		FIN DE PROGRAMME		D	F
		Doc.	Ent.	Doc.	Ent.		
	difficultés						
CT CA 34	surveillance						
CT CA 51	progrès	6	4	4	6	10	10
CT CA 6	évaluation	1	1		6	2	6
CT CA 32	évaluation MRIS						
CT CA 21	anticipation solutions résultats						
RG EC-CA 61	explication ajustements		4	1	1	4	2
RG EC-CA 60	stratégies de rechange		4	1	1	4	2
RG EC-CA 62	arrêt ou poursuite de la démarche						
RG CA 18	prise de décision						
RG CA 74	capacité de traitement		1	1	2	1	3
RG CA 63	vitesse intensité du traitement		2		2	2	2
RG CA 69	correctifs manière de penser	1	1		1	2	1
RG CA 57	autonomie		1			1	
RG CA 36	transfert		1		2	1	2
RG EA 70	arrêt de la démarche en cours						
EM EC 17	conflit cognitif ou émotif		2		1	2	1
EM CA 54	changement direction l'attention						

NVivo revision 2.0.161

Licensee: Renée Cartier

Project: Méta

User: Administrator

Date: 2006-12-07 - 05:26:16

NODE LISTING**Nodes in Set:** All Tree Nodes

Created: 2006-05-24 - 09:47:10

Modified: 2006-05-24 - 09:47:10

Number of Nodes: 76

- 1 (1) /1 CNDS EC manière d'app
- 2 (2) /2 PdcApp CA écart
- 3 (3) /3 CNDS CA lacunes ou limites
- 4 (4) /4 CNDS CA conn ant
- 5 (5) /5 PdcApp EC conditions +
- 6 (6) /6 CT CA évaluation
- 7 (7) /7 PdcApp CA M-R
- 8 (8) /8 CNP CA état M d'autrui
- 9 (9) /9 CNP CA comparaison
- 10 (10) /45 CNT CA conditions + ou -
- 11 (11) /11 PdcApp CA utilité strat- moy-
- 12 (12) /12CNSC CA pertinence
- 13 (13) /13 CNSC EC pertinence
- 14 (14) /14 CNDS CA caractéristiques p
- 15 (15) /15 CNDS CA manière d'app
- 16 (16) /16 Pdc Act EC
- 17 (17) /17 EM EC conflit
- 18 (18) /18 RG EA décision
- 19 (19) /19 Pdc App CA B-R
- 20 (20) /20 P CA éval chances succès
- 21 (21) /21 CT CA anticipation R-S
- 22 (22) /22 PdcApp CA conditions +
- 23 (23) /23 CT CA décision exécutive
- 24 (24) /24 Pdc Act OR
- 25 (25) /25 PdcApp OR-CA étapes raisonnement
- 26 (26) /26 CNT EC-CA capacités
- 27 (27) /27 PdcApp CA conditions -
- 28 (28) /29 CNDS CA énonciation processus
- 29 (30) /30 PdcApp CA M-C-R
- 30 (33) /33 P OR éval chances succès
- 31 (34) /34 CT CA surveillance
- 32 (35) /35 PdcApp CA retour action cognitive
- 33 (36) /36 RG CA transfert des app
- 34 (37) /37 PdcApp CA actions
- 35 (39) /39 P OR émission d'hypo
- 36 (40) /40 CNP CA caract- de l'autre
- 37 (41) /41 CNT CA liens
- 38 (42) /42 PdcApp CA réaction
- 39 (43) /43 CNSC EC 3QCOP
- 40 (44) /44 CNT EC nature et objet d'étude

- 41 (46) /46 PdcApp CA activité mentale
- 42 (47) /47 PdcApp CA jugement efficacité
- 43 (48) /48 PdcApp CA démarche
- 44 (49) /49 CT CA identification erreurs diff
- 45 (50) /50 CNT CA objet d'étude
- 46 (51) /51 CT CA progrès
- 47 (52) /52 P EA obj f atteindre
- 48 (53) /53 P OR ou EA estimation du temps
- 49 (54) /54 EM CA changement de direction de
- 50 (55) /55 PdcApp CA B-M-R-C-CO etc~
- 51 (56) /56 CNDS CA capacités
- 52 (57) /57 RG CA autonomie
- 53 (58) /58 P CA obj f atteindre
- 54 (59) /59 P CA choix
- 55 (60) /60 RG EC ou CA stratégie de rechange
- 56 (61) /61 RG EC ou CA explication ajustemen
- 57 (62) /62 RG EC ou CA arrêt ou poursuite dé
- 58 (63) /63 RG CA vitesse ou intensité traite
- 59 (64) /64 P CA anlyse tâche
- 60 (65) /65 CNT CA exigences
- 61 (66) /66 CNT CA reconnaissance difficultés
- 62 (67) /67 CNDS CA difficultés
- 63 (68) /68 Pdc App APP
- 64 (69) /69 RG CA correctif app pensée
- 65 (70) /70 RG EA arrêt démarche
- 66 (71) /71 CNDS CA croyances
- 67 (72) /72 P CA estimation temps
- 68 (73) /73 P CA hypothèse
- 69 (74) /74 RG CA capacité de traitement
- 70 (75) /75 CNDS CA valeurs
- 71 (76) /76 P CA organisation
- 72 (77) /77 CNP EC de l'autre
- 73 (78) /78 P CA partage
- 74 (79) /79 CNDS CA exactitude
- 75 (80) /80 PdcApp CA conditionnement
- 76 (81) /81CNP CA comp humain

NVivo revision 2.0.161

Licensee: Renée Cartier

Project: Méta

User: Administrator

Date: 2006-12-11 - 22:49:57

NODE CODING REPORT

Node: /1 CNDS EC manière d'app

Treenode address: (1)

Created: 2006-10-18 - 12:30:01

Modified: 2006-11-25 - 08:10:45

Documents in Set: Documents M

Document 1 of 4 Marguerite Bloc1

Passage 1 of 1 Section 2.7.1, Para 127, 1082 chars.

127: Aujourd'hui, nous avons fait un barrage routier pour l'alcool au volant. J'ai bien aimé. J'ai pu mettre en pratique, il était temps, tout ce que j'ai appris au C.E.G.E.E.P et à L'EMPQ. Ça faisait longtemps que j'entendais parler de ces opérations mais je n'avais jamais participé à une. Plus j'avance dans le stage et plus je vois qu'il est nécessaire de pratiquer avant d'arriver dans une organisation. J'ai vraiment vu toutes mes erreurs et celles des autres et je peux dire que j'en retire quelque chose de cette sortie. Je voyais des situations que je n'avais pas eues et je me mettais dans la peau des policiers. J'essayais de résoudre le problème à mon tour. Si je n'avais pas vu la procédure à suivre lorsqu'une personne souffre d'un problème respiratoire, de la part de mes collègues, je me serais posé sans doute de vilaines questions à ce sujet. En plus, je vois les bons côtés et les mauvais côtés. Dans ce temps là, je prends ce que j'aime de un et ce que j'aime de l'autre, et je me construis une image parfaite (à mes yeux) d'une bonne intervention.

Document 2 of 4 Marguerite Entrewet

Passage 1 of 8 Section 0, Para 16, 387 chars.

16: Bien c'est ça, moi/ c'est à cause d'un de mes amis, mon meilleur ami, en secondaire un, on s'est connu là, on était assis un en arrière de l'autre, mais lui il était assis en avant de moi, et moi j'étais assise en arrière de lui, puis,.. vraiment, je pense que, on s'en parle tout le temps quand on se voit, notre coup de cœur pour comme la géographie, c'est à cause d'un crayon.. oui...

Passage 2 of 8 Section 0, Paras 18 to 20, 712 chars.

18: puis à un moment donné, j'ai mis un élastique sur mes deux anneaux de mon cartable, j'avais un cartable, je commence à tirer mon crayon de plomb, puis je fais hein ça revole, puis à un moment donné Marc-Antoine, il se revire vers moi, puis je tire mon crayon et il commence à basc.. tsé à comme à percuter, à virer puis il s'en va vraiment percuter le calorifère, puis il a resté planté là, on part à rire comme des vrais, des caves

19: I :[rire]

20: M :dans la classe, on riait, puis on trouvait cela bien drôle. Là, le prof se tourne et nous demande qu'est ce qu'on, puis, en tous cas, bref, ça fait que là on a commencé une grosse amitié là, puis à travers cette amitié-là, c'est ça on a commencé à étudier ensemble.

Passage 3 of 8 Section 0, Para 22, 418 chars.

22: Ah, là, les examens arrivaient et on étudiait la géographie, et c'était là que l'on se voyait le plus en secondaire un. Ça fait que.. c'est ça on étudiait, mais avec.. on avait tellement du fun, on riait tellement, on disait tellement/ tsé on chantait des chansons pour genre décrire quelque chose, je sais pas,.. je sais pas, on trouvait un chanson pour nommer les douze.. les douze.. les douze territoires du Canada.

Passage 4 of 8 Section 0, Paras 31 to 32, 861 chars.

31: Comment, comment.., comment tu as fais pour savoir.. qu'en apprenant une chanson tu pouvais le retenir,.. comme tu me dis comment, comment tu as fais pour savoir ça

32: M :C'était trop drôle, je voulais trop la retenir pour les autres... les autres fois, quelqu'un qui/ c'était drôle, avec les gestes que l'on faisait aussi on .., on faisait des gestes là-dedans, puis il y avait de quoi qui nous accrochait. Ça fait qu'on faisait comme : ah ça c'est bon, mettons c'était je ne sais pas moi, on disait... à Regina, mais pas Regina, admettons en Saskatchewan, on savait que la Saskat/ la Saskatchewan comme elle venait, tu sais, elle était en plein centre, je sais pas, je ne m'en rappelle plus, le Manitoba, l'Ontario, comment je peux dire ça tu sais, c'était comme notre milieu, on trouvait cela bien drôle, ça fait que les autres à côté, on les savait automatique

Passage 5 of 8 Section 0, Para 38, 182 chars.

38: Bien c'est à cause de l'essayer, on essayait, on avait pas peur de dire ce qu'on voulait/ tu sais, on ne se sentait pas jugé, on était deux, et on faisait les comiques si on voulait/

Passage 6 of 8 Section 4, Para 177, 70 chars.

177: bien c'est par essai, dans le fond, j'ai essayé plusieurs techniques,

Passage 7 of 8 Section 4, Paras 219 to 235, 677 chars.

219: Je me chantais la chanson, puis j `écrivais/

220: I :Ok

221: M :Ou, euh/

222: I:Tu te tu te remémorais la chanson, {tu faisais des liens dans ta

tête}

223: M :{oui, je faisais ça}exactement, je fais des liens

224: I :[rire]

225: M :je fasais des liens avec les questions puis ce qu'on avait étudié...

226: I : Hum, hum

227: M : Beaucoup.... Ça m'a sauvée [rire]

228: I :[rire] Ça t'a sauvée/

229: M :[?]et je ne sais combien de fois [rire]

230: I :[rire] ah, c'est bon ce [???

231: M :Ah oui, oui

232: I :[rire]

Ok.....Est-ce que.. à ce moment-là, quand tu as appris.. de cette façon-là

233: M :Hum, hum

234: I : en ayant du plaisir,... savais-tu à ce moment-là que c'était ça que vous deviez faire

235: M :Oui, c'était automatique

Passage 8 of 8 Section 4, Paras 299 to 301, 220 chars.

299: on avait des comportements compatibles,.. puis on pensait la même chose

300: I :{Ok.}

301: M :ça fait que déjà là, ça aide, quand on sait qu'on peut niaiser, on peut dire quelque chose pour apprendre, puis on ne se sent pas jugé,

Document 3 of 4 Marguerite Entrevue3

Passage 1 of 7 Section 0, Paras 62 to 69, 849 chars.

62: Mais/ mais dans l'ensemble de ton en/ de/ de ton intervention, qu'est-ce que tu as appris

63: M :Moi, ce que j'ai appris c'est euh... bien, plus me fier sur moi-même que en duo, parce qu'en duo c'est sûr, si je râte quelque chose, bien l'autre est là. [si elle part?], l'autre, elle va être là, elle va me « backer » Tu sais, c'est ça, j'ai appris à me faire encore plus confiance

64: I :Ok.

65: M :Puis ça m'a donné aussi comme l'encouragement pour la fin, pour mes synthèses..

66: I :Ok.

67: M :Parce que veut veut pas en duo, c'est super, on se pratique, on voit nos points faibles, nos points forts, mais on ne voit pas ce qu'on est capable de faire comme résultats, tout seul...Moi, j'étais assez satisfaite de ce que j'avais fait.Puis, j'ai vu/

68: I :Dans le contexte

69: M :C'est ça, j'ai vu mes erreurs à moi, tu sais, pas les erreurs de tout le monde, dans l'ensemble

Passage 2 of 7 Section 0, Paras 96 to 101, 347 chars.

- 96: Ça fait que tu as vu un changement de la première [???
- 97: M :Ah oui, c'est pour ça que... je dis que j'ai pas mal plus appris sur la deuxième
- 98: I :Ok.
- 99: M :parce que j'ai pu comparer la première avec ma deuxième, puis je peux dire que j'ai appris encore plus de la troisième que de la deuxième, parce que justement, tu sais
- 100: I :Ok.
- 101: M :J'ai comparé les deux

Passage 3 of 7 Section 0, Paras 378 to 415, 2988 chars.

- 378: :Ça fait que la deuxième fois?, tu savais ce qu'il fallait que tu fasses
- 379: M :Oui
- 380: I Hum, ok... euh..... comment tu sais que ce que tu as fait/ le savais-tu que ça marchait, la deuxième fois
- 381: M :...Je le savais...oui...oui, je le savais,... comment je peux dire ça=parce que c'est ça.../ mais pas tout, parce qu'il y a des affaires dans la première fois, dans le premier, euh./ dans la première simulation qui ont bien marché, si ça marche, bien pourquoi ça ne marcherait pas dans l'autre
- 382: I :Ok
- 383: M :J'ai ramené ça, puis c'est sûr que là/ il y avait des affaires qui n'avaient pas marché dans la première, tu sais, comme les lois, puis tout ça=là, c'est là que j'ai plus « bogué » un peu....Parce que je ne savais pas comme/ pas trop comment amener ça=oui, c'est bien beau en théorie, tu vois ça dans une classe puis c'est beau, puis c'est facile, mais en vrai quand la personne te « pète » une coche, c'est un peu plus difficile d'être persuasive ou tu sais, d'essayer comme tu sais, d'y couper la parole, pour dire ce que toi, tu as à dire
- 384: I Hum, hum.. hum, hum
- 385: M :Ça fait que là c'était plus un... ce n'était pas un « guest » oui, j'étais sûr de ce que je disais, mais comment est-ce qu'elle allait réagir, comment ça allait marcher
- 386: I :... Tu n'étais pas/ tu savais ce qu'il fallait que tu fasses, mais tu n'étais pas sûre que c'était pour marcher
- 387: M :Oui, c'est ça, je ne me disais pas que c'était.../ comme, ce qui était bon, je l'ai/ je l'ai remis là,.. je savais que c'était comme infallible, c'est sûr que ça va marcher...
- 388: I :Ok, la troisième fois
- 389: M :La troisième fois, j'étais sûre
- 390: I :Tu le savais ce que tu avais à faire?
- 391: M :Je le savais ce que j'avais à faire, parce que justement, je n'ai pas répété les erreurs [???
- 392: I :{???) comment est-ce que tu savais que ce que tu faisais, c'était ce qu'il fallait que tu fasses... la troisième fois
- 393: M :...Bien, les résultats, par son non-verbal, à la personne
- 394: I :Ok.
- 395: M :Voir comment elle réagit, puis voir comment que.../ bien t'étais à l'aise/ j'étais à l'aise dans la situation
- 396: I :Ok, tu n'as pas répété tes erreurs?

- 397: M :Non, je n'ai pas répété mes erreurs
 398: I :Tu as appris de tes réflexions, de tes lectures
 399: M :Hum, hum
 400: I :de/ de/ de/
 401: M :de tout, oui
 402: I :Puis.. tu as essayé, tu a remis ça en branle, puis lf, ça a fonctionné
 403: M :Oui
 404: I :Ok, puis ça, ça t'a donné confiance
 405: M :Oui, bien quand tu vois que ça marche, lf, tu as comme/ tu te dis/ tu as un semblant de...
 de manière de travailler
 406: I :Ok
 407: M :qui est comme parfaite... peut-être pas parfaite,
 408: I :{Ça t'a donné}
 409: M : {mais, tu sais}, qui fonctionne très bien
 410: I :Ça a pris ces trois fois-lf pour que lf, tu sentes que tu as ta manière/
 411: M :Lf, je peux pas dire/ oui, j'ai ma manière, mais tu sais, je ne peux pas/
 412: I :Bon, tu en as une, c'est mieux que ce que c'était au début
 413: M :Oui, c'est ça, c'est mieux, mais c'est sûr {[[??]]}
 414: I :{[[??]]}
 415: M :regarde, je serais encore meilleure, c'est bien sûr.. Je ne peux pas dire non plus/ comment
 je peux dire/ c'est sûr qu'il y a de petites variantes dans chaque.. scénario

Passage 4 of 7 Section 0, Paras 507 to 522, 2999 chars.

- 507: I :Ok, as-tu l'impression que cet apprentissage-lf....ça va te faire progresser dans ta manière
 d'apprendre
 508: M :....progresser, non [rire] je ne le sais pas/ progresser dans ma manière d'apprendre
 509: I :oui, le fait de/ d'avoir appris f te faire confiance, d'avoir appris f gérer ceux qui t'observent,
 le fait, bon, d'avoir appris ça, puis que tes interventions s'améliorent, puis que ça t'encourage, le fait
 d'avoir appris ça, as-tu le sentiment que ça te fait progresser dans ta manière d'apprendre
 510: M :Bien, ça me fait progresser....dans ma manière d'apprendre,.. ça me fait progresser au
 niveau de mes interventions, puis de la qualité de mes interventions
 511: I :Hum, hum
 512: M :ma manière d'apprendre.. Bien oui, on peut dire, parce que ce que j'ai appris, pas besoin
 de me forcer pour l'apprendre, parce que je le sais déjà.... c'est sûr que.. je comprends la question,
 en tous cas,.. je n'aurai pas besoin de l'apprendre deux fois ce que je sais, je sais que je ne
 l'apprendrai plus, je le sais.. Ça fait que oui, ça va m'aider, parce que je le sais que je vais pouvoir
 me concentrer sur d'autre chose.....
 513: I :Ok, par exemple, je ne sais pas, le fait d'avoir appris,.. ici, f gérer le fait qu'il y a des gens
 qui t'observent,.. c'est acquit/
 514: M :oui, bien/
 515: I :dans ta manière d'apprendre autre chose dans la police, dans deux semaines, dans trois
 semaines=cet apprentissage-lf, est-ce que ça va te faire progresser, dans le res/ dans le restant de ce
 qui te reste f apprendre, comme ici, f l'école?

- 516: M :..... Si ça va me faire progresser..... Bien, je ne le sais pas... je ne vois pas pourquoi ça me ferait progresser
- 517: I :Ok.
- 518: M :Oui, puis non, en même temps
- 519: I :Ok.
- 520: M :Tu sais, je me dis pourquoi ça n'a pas progressé, je le sais.. r part de ça[...]. Non
- 521: I :Serait-tu en mesure de donner un exemple de/ en quoi ça pourrais te faire progresser
- 522: M :Bien, c'est sûr si admettons, j'étais stressée puis lr, qu'il y avait quelqu'un=le fait de savoir que maintenant, tu sais, j'ai appris r gérer ça, ... ça fait que lr, ça ne me dérange plus, il fera bien ce qu'il veut avec ses notes puis son crayon..... Bien tu sais, je vais être capable de me concentrer d'avantage sur quelque chose, tu sais, je suis moins ne l'air..... Peut-être justement,..... je ne sais pas moi, sur les droits.. quand je la lis, je ne sais pas, on dirait tout le temps que j'ai peur de mal lire/ mais, tu sais, en tous cas... je peux me concentrer sur d'autre chose, puis pas deux choses en même temps, tu sais, pas le stress de bon, si je la lis croche, lui, il va me noter parce que je ne la lis pas bien.. bien, lr, je peux juste me dire, bien lui, il marquera ce qu'il veut, bien lr, ça ne me dérange plus, je n'occupe plus de ça, lr, c'est ma carte, je me concentre juste sur ma carte, avant je me concentrais sur ma carte puis sur lui qui me stressais en arrière... ça faisait comme un lien, mais, « astheure », en ne me stressant plus pour lui, bien, en tous cas, tu sais c'est ça je dis, ça peut me faire progresser plus sur la qualité de mes informations
- 523:

Passage 5 of 7 Section 0, Paras 525 to 536, 1184 chars.

- 525: I :Mais dans ta manière d'apprendre/ regarde, admettons que l'on change de domaine
- 526: M :{[??]}
- 527: I :Tu/ Tu vas apprendre d'autre chose.. de/ je ne sais pas.. qu'est-ce que tu aurais le goût d'apprendre
- 528: M :Je vais jouer de la guitare
- 529: I :Bon, euh.. le fait de l'avoir appris, ça, r gérer...r gérer les observateurs, le fait que le/ le/ le prof va te regarder jouer de la guitare, est-ce que ça va te stresser autant ou si parce que tu l'as appris ça va [...]
- 530: M :Bien, c'est sûr, si dans le début, je commence r jouer, puis tout, puis j'ai peur de faire une fausse note, je vais être probablement gênée que le prof soit lr devant moi [rire] C'est bien beau toi tu fais des erreurs puis nous autres on est lr pour te corriger, mais ça te stresse
- 531: I :Ça va te stresser pareil
- 532: M :Oui
- 533: I :Tu sais, autant que ce que ça t'a stressé ici
- 534: M :Mais, c'est ça, si r un moment donné, je réussis r maîtriser me guitare, puis pas de faire de fausses notes, bien c'est justement, que le gars soit lr, ou qu'il ne soit pas lr, il va falloir que je joue bien, ça fait que/ je vais peut-être même pouvoir chanter si je veux [rire]
- 535: I :[rire] ok.
- 536: M :Tu sais, je vais même pouvoir me rajouter un niveau de difficulté

Passage 6 of 7 Section 0, Paras 637 to 642, 991 chars.

637: I :Ok, avais-tu planifié euh.. avais-tu planifié que tu av/ bon, l/ je suis, bon, l/ je me sens mal / l'aise quand j'interviens-au début si je te ramène..

638: M :Hum, hum

639: I :la première fois, par exemple dans ton premier solo, où tu te sentais [] avais-tu planifié dire . bon, bien, l/ il faut que... j'acquies une meilleure confiance en moi, puis je vais faire telle affaire, puis je vais faire telle aut/ bon, avais-tu planifié ça

640: M :Oui, ah, oui, bien, oui, je planifie ça au bout. Moi, je pense un peu trop au futur, justement j'essaie/ la première/ la prochaine fois quand je vais être l/, je vais faire ça de même, je vais faire ça de même... parce ce que je me dis, ça n'a pas marché cette affaire l/, parce que, bien, c'est ça, j'ai manqué un peu de contrôle... euh... mon côté, admettons, mon contact initial ah, l/, je me dis, la prochaine fois, « ichèque » bien son [???

641: I :Mais quand tu y pensais, tu y pensais par rapport à une tâche/

642: M :à une tâche que j'avais déjà fait, oui

Passage 7 of 7 Section 0, Paras 678 to 684, 835 chars.

678: M :Mais tu sais, c'est ça... c'est parce que je l'ai expérimenté, je l'ai fais à répétitions... puis c'est... puis c'est comme je le dis, la base ça reste tout le temps que c'est ça, la seule affaire qui va changer, c'est ce que tu vas mettre sur ton « slicer »

679: I :Exact

680: M :...Mais le mouvement, il reste pareil, c'est comme je le dis, tu sais, le squelette, il reste pareil, c'est juste de l'extérieur que c'est différent... mais le mouvement reste la même chose... puis l/ bien, c'est ça, tu viens que tu t'adaptes un peu plus, puis l/, ah c'est comme ça, ça il faut que je me mette le pouce en angle, il faut que je pèse un peu plus

681: I :Tout dépend, des fois la viande est plus dure, plus molle

682: M :oui, c'est ça, c'est exactement

683: I :[rire] c'est le métier qui rentre l/ aussi

684: M :Bien, c'est ça, puis l/, bien tu apprends par tes expériences

This Node codes no other documents in this set.

Entrevue numéro 1 de Marguerite

I : Bonsoir, je suis en compagnie de Marguerite, et... Marguerite,.. comme... je vous l'ai déjà dit, je fais une recherche en science de l'éducation et je m'intéresse à la façon dont vous apprenez et à la connaissance que vous avez de votre manière d'apprendre... Acceptez-vous toujours de m'accorder une entrevue et de répondre à mon questionnement?

M : ...Oui, il n'y a pas de problème [rire]

I : Merci, et me donnez-vous la permission d'enregistrer notre entretien pour m'assurer de ne pas dénaturer vos propos?

M : Ah, oui, il n'y a pas de problème.

I : OK. Alors, comme je vous l'ai déjà dit dans notre...comme on l'a déjà écrit et signé dans le contrat d'engagement, l'information que vous allez me confier.. bon.. si je la cite dans ma thèse, ça va toujours être de façon anonyme. L'entrevue que vous m'accordez va durer à peu près une heure et ça consiste en la narration d'un apprentissage, alors vous me racontez quelque chose que vous avez appris, dernièrement et qui a été significatif pour vous,.. alors,.. je cherche à savoir comment vous avez fait pour apprendre.. apprendre cette chose-là. Et,.. vous avez fait votre choix/

M : Oui }

I : Quant à l'apprentissage

M : Oui, je pense.

I : De quoi vous allez me parler?

M : Plus de ce que j'ai pu apprendre avec la géographie, l'histoire.. et dans ces coins-là, tout ce qui../

I : OK

M : ..comme la terre

I : OK, racontez-moi ça, je vous écoute

M : Bien c'est ça, moi/ c'est à cause d'un de mes amis, mon meilleur ami, en secondaire un, on s'est connu là, on était assis un en arrière de l'autre, mais lui il était assis en avant de moi, et moi j'étais assise en arrière de lui, puis,.. vraiment, je pense que, on s'en parle tout le temps quand on se voit , notre coup de cœur pour comme la géographie, c'est à cause d'un crayon.. oui...

I : [rire]

M : C'est vrai, on était en train d'écouter le prof qui était en train de nous parler de la planète, puis,... il faisait des ronds.. avec son bras.. comment il faisait un cercle, on riait bien gros de ça, puis là il nous expliquait les Amériques puis tout ça, l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud, puis ces affaires-là, moi c'était comme un apprentissage à recommencer à zéro, parce qu'au primaire, j'avais rien appris de ça, je n'aimais pas ça, c'était une matière que je détestais, puis à un moment

donné, j'ai mis un élastique sur mes deux anneaux de mon cartable, j'avais un cartable, je commence à tirer mon crayon de plomb, puis je fais hein ça revole, puis à un moment donné Marc-Antoine, il se revire vers moi, puis je tire mon crayon et il commence à basc.. tsé à comme à percuter, à virer puis il s'en va vraiment percuter le calorifère, puis il a resté planté là, on part à rire comme des vrais, des caves

I : [rire]

M : Dans la classe, on riait, puis on trouvait cela bien drôle. Là, le prof se tourne et nous demande qu'est ce qu'on, puis, en tous cas, bref, ça fait que là on a commencé une grosse amitié là, puis à travers cette amitié-là, c'est ça on a commencé à étudier ensemble.

I : Hum, hum

M : Ah, là, les examens arrivaient et on étudiait la géographie, et c'était là que l'on se voyait le plus en secondaire un. Ça fait que... c'est ça on étudiait, mais avec.. on avait tellement du fun, on riait tellement, on disait tellement/ tsé on chantait des chansons pour genre décrire quelque chose, je sais pas,.. je sais pas, on trouvait un chanson pour nommer les douze.. les douze.. les douze territoires du Canada.

I : OK

M : Ça fait qu'on chantait ça, mais quand il la posait la question dans l'examen, on avait tellement eu du fun, puis on l'avait tellement retenu, on chantait la chanson, puis on écrivait tout ce que l'on avait

I : [rire]

M : C'était des affaires de même

I : OK

M : C'est stupide, mais ça marche...

I : [rire] [??]Je ne sais même pas en quoi c'est stupide, je ne trouve pas ça stupide du tout/

M : Bien nous autres, on voyait le monde super sérieux à.., je voyais le monde super sérieux à la bibliothèque, puis tu dis là « rush-là » « go », on a un examen, c'est super important. Nous autres, le soir, on se rencontrait chez l'un ou chez l'autre puis là on commençait à../

I : Comment, comment.., comment tu as fait pour savoir.. qu'en apprenant une chanson tu pouvais le retenir,.. comme tu me dis comment, comment tu as fait pour savoir ça?

M : C'était trop drôle, je voulais trop la retenir pour les autres... les autres fois, quelqu'un qui/ c'était drôle, avec les gestes que l'on faisait aussi on .., on faisait des gestes là-dedans, puis il y avait de quoi qui nous accrochait. Ça fait qu'on faisait comme : ah ça c'est bon, mettons c'était je ne sais pas moi, on disait... à Regina, mais pas Regina, admettons en Saskatchewan, on savait que la Saskat/ la Saskatchewan comme elle venait, tu sais, elle était en plein centre, je sais pas, je ne m'en rappelle plus, le Manitoba, l'Ontario, comment je peux dire ça tu sais, c'était comme notre milieu, on trouvait cela bien drôle, ça fait que les autres à côté, on les savait automatique

- I : Hum, hum
- M : Je sais pas si vous comprenez
- I : Oui
- M : C'était dans la chanson avec plein d'affaires comme ça, on fait comme « OK », là je parle d'une chanson, mais... il y en avait peut-être d'autres que l'on faisait/
- I : Mais comment tu as appris ça que/ comment tu as appris ça que tu pouvais.. chanter une chanson, ou te donner des/
- M : Bien c'est à cause de l'essayer, on essayait, on avait pas peur de dire ce qu'on voulait/ tu sais, on ne se sentait pas jugé, on était deux, et on faisait les comiques si on voulait/
- I : Hum, hum
- M : On ne se sentait pas jugé ça fait que ça aidait déjà à avoir encore plus de fun, pis c'est là qu'on a trouvé que...là..que.. oui, nos chansons nous aident/
- I : D'où ça te vient ça que.. que tu...que tu/ tu sais ou que tu... tu/ tu l'as fait que tu apprends en t'amusant, tu dis on a eu, on avait tellement de fun, d'où ça te vient ça? Comment tu fais, comment tu as fait pour pour savoir, ou comment tu savais que ça pouvait être la meilleure manière pour toi de l'apprendre
- M : Bien, j'ai toujours été quelqu'un qui avait un.. super grand sens de l'humour, puis qui a toujours retenu ce que le monde faisait de drôle, jamais ce que le monde/ quelqu'un qui me lit une histoire puis que c'est plate à mort, je ne le retiendrai pas, pour moi, ça n'a pas d'importance. On dirait que non, ça n'a pas d'importance, mais quelqu'un quelque chose/
- I : Mais/
- M : Qui me raconte quelque chose de drôle/
- I : Mais, mais qu'est-ce qui fait que tu le retiens parce que c'est drôle
- M : Parce que ça me fait rire, je me sens bien, tsé c'est comme ça, je me sens bien
- I : Ok.
- M : dans ce temps-là puis... je me sens plus me rapprocher plus des personnes avec qui je suis puis...bien c'est ça, ça va, pas de préjugés, pas de/ je ne sais pas, je ne sais pas comment vous dire ça
- I : Ok, on va pous/, on va pousser ça un petit peu/
- M : Allez-y
- I : J'aimerais ça que tu me dises, bon c'est/ bon, c'est quand, tu vas situer un peu [???]/
- M : Bien c'est à partir de secondaire un
- I : Ok
- M : Que ça commencé, mais à un moment donné on s'est comme lâché un peu, puis ça recommencé en 4 et en 5. Parce qu'en 4 puis en 5, on avait de l'histoire,.. ça fait que là c'est ça, en histoire c'est euh .. les personnes là... Voyons, on dirait comme/ je perds mes mots parce que je le sais que je suis enregistrée [rire]
- I : [rire]

- M : Comme nomade puis tout ça nomade, les sédentaires, les nomades c'est ceux-là qui voyagent de temps en temps, les sédentaires c'est ceux-là qui restent, les Iroquois tsé, les Algonquins tsé/
- I : Sur une ligne tout, tout/ de/ de/ du début là, de/ de/ je ne sais pas quand vous êtes partis là jusqu'à aujourd'hui, avez-vous vu toute l'ère contemporaine, l'Antiquité/
- M : Oui, oui
- I : Toutes ces affaires-là jusqu'à, jusqu'à/
- M : C'est ça, oui
- I : L'ère plus contemporaine
- M : Ok, c'est ça, Ok.
- I :Qu'est-ce qui fait que quand tu as eu en en refaire tu es retournée/
- M : Voir Marc-Antoine?
- I : Oui
- M : Parce que ça avait vraiment donné des **bons** résultats, autant de mon côté que de son côté, ça m'avait tellement donné des bons résultats, c'était comme, ça avait pas le choix, ça nous attiraient là
- I : Hum, hum
- M : Je savais que j'avais des bons résultats avec lui, ça fait que pour passer mon examen pour avoir une bonne note, je voulais étudier avec
- I : Ok
- M **Puis lui c'était la même chose**
- I : Où vous étudiez, dans/
- M : En général, c'était soit chez eux, soit chez nous.. Puis avec le matériel qu'on avait l'un à côté de l'autre, c'est là que.../
- I : J/ : Parle-nous de comment, bon comment vous avez commencé à apprendre ça ensemble, bon là vous avez commencé votre secondaire, puis comment, bon là, c'est sûr que tu m'as parlé en introduction de/ le lien d'amitié qui s'est créé
- M : Hum, hum
- I : Mais au moment où vous avez commencé à apprendre votre géographie, vous avez commencé par quoi?
- M : Par quoi?
- I : Oui,...par.....par quoi vous avez commencé, comment/ comment vous avez/ vous avez fait pour apprendre votre géographie, ça commencé à quelque part vous avez commencé à apprendre..
- M : ..Ah, c'était.. c'était les planètes, les distances des planètes, [???] le soleil, après il y a Mars, il y a...
- I : Ah, ah!.[rire] je ne suis pas sûre que je serais capable de te les dire dans l'ordre, moi non plus/
- M : [rire]Pluton, Mars, après..il y a..ah, je ne m'en rappelle même plus, il y avait une chanson mais.
- I : Puis tu../vous les aviez appris encore par chanson/
- M : Oui, on les avait appris par chanson, puis il y avait la phrase-là, la phrase que tout le monde disait, tsé là, en plus avec ça, c'était comme, c'est sûr qu'on le retenait

- I : Hum, hum,. hum, hum. C'est/ je veux dire tout ce que vous avez eu à apprendre dans, dans, dans l'année, parce que c'était en secondaire 1/
- M :Oui
- I : Avez-vous toujours pris ce moyen-là/
- M : {Oui, tout le temps
- I : Pour/ la chanson? Tout le temps?
- M :Mais pas la chanson, c'était/ au pire c'était des dessins,
- I : Ok
- M :C'était vraiment des affaires « basic » là, c'était des dessins, la chanson, je sais pas on pouvait déconner avec un tasse qu'on avait sur notre table
- I : Ok
- M :On pouvait dire le genre d'arbre qui peut pousser là-dedans s'il y a du sable, si il y a de la terre brune, puis là nous autres on s'imaginait notre, notre, notre tu sais comment, on avait étudié, puis on avait comme imaginé : ok, s'il y a du sable dans la terre, bon, il y a telle aff/ il ne pousse rien, si il y a telle sorte de terre, il pousse telle affaire, si ta ta ta,
- I : Hum, hum.
- M :C'était beaucoup d'imagination
- I : Ok
- M :Cn les retiens, je les retenais
- I : Ok, ok par, par ce moyen-là... Tu me dis bon.. les chansons, tu me parles que vous avez appris des chansons,.. vous avez fait des/
- M :Des dessins
- I : Ok, ..mais où tu as appris ça qu'en faisant des dessins ou en t'imaginant que/que/ qu'il y a des couches de terre dans ta tasse et qu'il pousse quelque chose ou qui ne pousse rien,
- M :Oui
- I : Où est-ce que tu as appris ça que tu pouvais faire ça, ça vient de où ça?
- M :...Ça sorti de même de nulle part, c'est comme... je ne sais pas de où que ça sorti j'ai toujours av/ j'ai tout le temps eu une imagination super fertile
- I : Ok
- M :Puis je me suis toujours/
- I : Ça te vient de où d'après toi que tu aies cette imagination fertile/
- M :Bien je suis quelqu'un d'artistique
- I : Ok
- M :J'aime beaucoup l'art, j'aime beaucoup ce qui est musique, tout ce qui.. ce qui n'est pas conventionnel quelque chose qui/ des affaires qui sont tirées par les cheveux,.. les choses extravagantes, tu sais, c'est pour ça plus t'exagères, plus j'aime ça, plus je retiens, plus j'aime quelque chose, plus je vais retourner vers ça
- I : Hum,hum
- M :Et plus, je veux conserver ça et plus je le retiens. Tu sais quelque chose que l'on aime on ne veut pas l'oublier, quelque chose que l'on déteste, pour moi, quelque

chose que j'ai détesté, que je n'ai pas aimé, un processus que.. non/ c'est « tasse ça » puis je garde ce que j'aime

I : Hum, hum

M : Puis, c'est ça comme je vous dis, c'était tellement exagéré, j'aimais tellement ça, tellement/ c'est pas de l'art que l'on faisait quand même [rire]

I : Hum, hum

M : Mais, c'est ça, c'est comme ça que j'aimais ça, être à part des autres comme,

I : Hum, hum

M : Bien, c'est ça/

I : Puis qu'est-ce qui te dit que votre méthode, c'est une méthode/ bon tu me dis ça me viens, c'est venu comme ça,.. on pourrais-tu dire c'était notre méthode

M : Oui, c'était notre méthode, ma méthode, puis tous les cours où est-ce qu'on en a eu de besoin/ les cours que je performais le plus, c'était justement les profs comment/.. j'avais un professeur en math, il était pourri, genre qu'il était vraiment concentré sur les chiffres, puis, pas d'exemple, **rien**, il marquait les chiffres au tableau, puis moi, je ne comprenais pas. Mais quelqu'un qui me mettait/ c'est quoi en secondaire... je n'étais pas si pire en math, je me suis décidée de m'inscrire en math forte, puis justement le prof qu'on a eu, c'était un prof qui mettait des scénarios impossibles, mais tu sais, comme le petit lapin caché en arrière de l'arbre, essayez de trouver la courbe du chasseur pour, tu sais pour tirer ou comme il fallait qu'on calcule une parabole

I : Hum, hum

M : Mais j'étais capable parce que je me rappelle du petit lapin en arrière de l'arbre ou/

I : Ça fait que pour apprendre, tu me dis que tu/ tu te sers des symboles, d'images

M : {d'images}

I : De dessins, de chansons, de mots/

M : C'est ça

I : D'associations avec un objet..

M : C'est ça.

I : ..qui peut ne pas avoir rapport « pantoute », mais.. bon..

M : Oui, [C'est là???]/

I : Puis comment tu as fait pour apprendre ça, à faire ça, à faire tout ça?

M :Comment j'ai appris pour faire ça?

I : **Oui**

M : C'est comme ça ne s'apprend pas [rire], je ne sais pas moi dans ma tête, ça ne s'apprend pas,.. je suis née comme ça... euh, je ne sais pas,.. comment j'ai fait, moi ça m'attire, c'était comme/ j'aime ça avoir du fun, ça fait que c'est normal que/ j'aime ça ce que je vois/

I : Tu es née comme ça veut dire que cette méthode-là, tu l'avais déjà/

M : {Je l'avais déjà, cette méthode-là, dans le fond

I : Tu l'avais développée tu dis c'est comme inné, tu me dis c'est comme en dedans de moi depuis toujours, tu l'avais développée avant ton secondaire 1,.. c'est tu des

choses/ c'étais-tu une nouvelle manière d'apprendre ou c'est quelque chose que t'avais déjà/ tu avais déjà cette méthode-là/

M : Non, j'avais jamais eu cette méthode-là avant

I : {Ok}

M : Le secondaire 1 justement, au primaire les profs étaient tout le temps super conventionnels, puis j'avais de la misère, justement. J'ai vraiment commencé à performer quand que j'ai vu que j'avais de la facilité comme ça=parce que t'étais au primaire tu n'avais pas le choix, c'était un prof qui était là..il avait sa méthode, ce n'était pas vraiment.. exagéré.. puis moi j'étudiais toute seule chez nous....tu ne peux pas tester quelque chose que tu ne sais pas=comment je peux dire ça..tu ne peux pas savoir si..si ta méthode est bonne si tu n'en as pas essayée d'autres

I : {Hum, hum}

M : Je ne sais pas comment l'expliquer

I : {Hum, hum..hum, hum}

M : Si tu ne l'as jamais essayé, tu ne peux pas savoir que c'est correct..

I : {Hum, hum}

M : Moi j'avais rien que connu une manière, c'est: tu regardes le prof, tu regardes ce qu'il fait et tu essaies de le recopier du mieux que tu peux. Puis tu fais ça chez vous, tu reviens, puis tu l'apprends comme ça c'est « straight », moi je trouvais que c'était « straight »

I : Hum, hum

M : Fais comme ça, comme ça, comme ça/

I : Puis tu as découvert juste ça en secondaire 1 que/

M : Oui, quand j'ai vu que les profs là..je ne sais pas, qu'ils aimaient leur matière/ les profs qui aimaient leur matière puis qui en mettaient beaucoup qui coloraient

I : {Hum, hum}

M : Leur cours..c'est là que j'avais le plus de facilité, c'est là que j'embarquais le plus... Je suis beaucoup visuelle, j'aime c'est ça, je vous dis , j'aime c'est ça quelque chose.. comme d'extroverti

I : Ok, tu as besoin de le voir, tu as besoin de voir pour apprendre, de voir ou de t'imaginer/

M : Oui, c'est ça/

I : Quelque chose dans ta tête

M : C'est ça, j'ai besoin de visualiser

I : Ok

M : Je ne sais pas vraiment à ta question

I : Oui, mais, mais, c'est ça.... comment tu as fait pour apprendre à visualiser..... Comment, comment, ça commencé ça? Comment,.. comment, comment tu t'es/ comment tu t'y es prise?

M : Comment je m'y ai pris/

I : Oui.

M : À visualiser?

I : Hum.

- M : En faisant des dessins, c'est en/ c'est en, je ne sais pas, comment on peut apprendre à visualiser... Avec la pratique, [rire.] je ne sais pas, c'est à force d'en faire, d'en faire c'est comme ça que tu viens/
- I : {Ok.} là tu me parles de visualiser/
- M : Ou d'imaginer de/
- I : Ok, ou tu me parles des dessins aussi bon c'est./
- M : Oui, c'est à force d'en faire, de/ de dire ok, je ne sais pas à force de faire un dessin, tu en fais un, tu l'apprends, tu en fais un autre tu vois que ça marché le premier, bien c'est comme ça que tu apprends, tu vois que ça a marché le premier, tu te dis ok cette méthode-là j'ai aimée ça=c'est à force, tu sais par essais et erreurs parce que en première année/ bien depuis que je vais à l'école je n'ai pas appris/ j'apprenais mais tu sais, comme je vous dis, je n'étais pas bonne, je ne pocherai jamais ici là, je compare mes notes que j'avais
- I : {Hum}
- M : **Mon intérêt**
- I : {Hum, hum}
- M : De l'école
- I : Ok
- M : Parce qu'il n'est vraiment pas le même, depuis que j'ai du fun comme ça à étudier
- I : Ok
- M : Comment j'ai pu apprendre ça euh..
- I : {?}
- M : Bien c'est par essai, dans le fond, j'ai essayé plusieurs techniques, puis ça ne m'a pas convenu, puis quand je me suis sentie bien dans celle-là, puis que j'ai vu que ça fonctionnait
- I : Hum, hum,.. ok/
- M : Puis j'ai conservé celle-là, puis je l'ai exagérée, puis je l'ai pratiquée
- I : Hum, hum
- M : J'ai toujours utilisé ça
- I : Tu l'as/ quand tu me dis que tu l'as pratiquée, tu l'as, tu l'as répétée/
- M : Oui, eu/
- I : Tu/ tu/ tu l'as exagérée/
- M : Oui c'est ça
- I : En/ en/
- M : Ça marche en géo, ça va marcher en math aussi, mais en math, j'en avais pas de besoin le prof était déjà comme ça
- I : Ok
- M : Bien c'est ça tu sais/
- I : Penses-tu que/ que cette méthode-là tu l'aurais découverte même si tu n'avais pas connu ton/ ton ami à qui tu associes cet apprentissage-là/
- M : Je l'aurais peut-être découverte, mais plus tard... plus tard..vraiment/
- I : {c'est}

- M : Parce que c'est une chimie qui s'est passée, on ne le sait même pas comment/ comment ça se fait que ça fonctionné
- I : Ok
- M : Le premier coup, comme ça... c'est un « adon » total, je ne crois pas que ça soit : ah, j'étais due, c'est un « adon »
- I : Ok.
- M : C'est un « adon », à cause d'un crayon, on a eu du fun, ok, ça a cliqué, on a commencé à étudier, puis c'était quelqu'un à caractère comme moi, il aimait ça/ il aime ça être extroverti, il aime ça être à part des autres... il veut se faire voir qu'il aime.. [vacher?], qu'il aime niaiser/
- I : Vous avez appris en déconnant/
- M : Puis, on a appris en déconnant, parce qu'on était deux personnes qui avaient beaucoup d'humour, puis
- I : {Hum}
- M : On a mis beaucoup d'humour dans notre/ quand on étudiait,.. puis c'est justement, on, on avait tellement, admettons, de fun sur, sur une joke... On étudie quelque chose et dit une farce par rapport à/ à bien/ à/ à bien/ à ce que l'on vient d'étudier
- I : {Oui, hum, hum}
- M : On arrivait à l'examen, puis c'était comme : ah oui, je m'en rappelle on a rit sur celle-là
- I : Ok, [rire]
- M : Puis, ça nous/ c'est ça la réponse
- I : Hum, hum..
- M : Hum
- I : C'est parce que/ quand tu voyais la question..
- M : Ça, ça/
- I : Qu'est-ce qui se passait/
- M : Ça, ça/
- I : À l'intérieur de toi pour que tu te souviennes de la réponse/
- M : J'avais vraiment un flash-back, j'avais un flash-back de ce qui s'était passé la veille, ou la dernière fois que l'on avait étudié, j'avais un flash-back, bien tu sais, je trouvais ça drôle, puis j'avais du fun [rire] dans ces examens-là parce que/
- I : Ok, c'est quoi un flash-back, pour toi
- M : C'est se remémorer
- I : Ok
- M : Je me suis remémorée des/ je voyais un mot..tu sais, admettons nommez-moi les douzes continents, les douz/douzes provinces [rire]...j'étais là, mais tu sais, c'est facile là
- I : [rire]
- M : Je me chantais la chanson, puis j'écrivais/
- I : Ok
- M : Ou, euh/
- I : Tu te tu te remémorais la chanson, {tu faisais des liens dans ta tête}

- M : {Oui, je faisais ça} exactement, je fais des liens
 I : [rire]
 M : Je faisais des liens avec les questions puis ce qu'on avait étudié...
 I : Hum, hum
 M : Beaucoup.... Ça m'a sauvée [rire]
 I : [rire] Ça t'a sauvée/
 M : [?]Et je ne sais combien de fois [rire]
 I : [rire] Ah, c'est bon ce [??]
 M : Ah oui, oui
 I : [rire]
 Ok.....
Est-ce que.. à ce moment-là, quand tu as appris.. de cette façon-là
 M : Hum, hum
 I : En ayant du plaisir,... savais-tu à ce moment-là que c'était ça que vous deviez faire?
 M : Oui, c'était automatique
 I : Ok
 M : Parce que/
 I : Vous saviez qu'est-ce que/ qu'est-ce/ que c'était comme la meilleure façon/
 M : De l'apprendre? C'est **la best**, je l'utilise encore aujourd'hui, je le sais que c'est la meilleure=quand je m'entraîne pour.. des activités ici là/ c'est, il faut que je réuss/faut que j'ai du fun à faire ce que j'ai, faut que..je déconne, faut que je lance une joke à mon partenaire, comme, puis quand je vais arriver dans la situation, je ne partirai pas à rire parce que là avec le temps/ avec la technique en plus/ je me l'ai fait dire beaucoup que.. j'avais tendance à sourire, parce que justement à cause de ça, [rire] j'ai eu un problème à cause de cette technique-là, comme on peut dire là, parce que.. j'avais de la difficulté à ne pas sourire quand j'arrivais devant quelque chose, j'étais comme, oui, oui, je me rappelle de ça. Tu sais, on avait ri pas mal sur cette situation-là mais
 I : Hum, hum
 M : Tu sais, on arrive pour vrai puis c'est une simulation
 I : Ah, oui
 M : Bien c'est ça, je faisais des « back », puis dans le fond, ce que je faisais, je l'avais parce que/
 I : Hum, hum, hum.
 M : J'avais fait beaucoup de liens, puis je savais..je l'avais étudié en riant, puis je savais les principaux points je les remettais parce que je les savais comme
 I : Hum, hum, ça fait/
 M : Oui, oui je sais que c'est la meilleure...parce que j'ai vraiment vu mes notes augmenter
 I : Ok
 M : J'ai vraiment vu que je retiens plus.....beaucoup d'affaires.. que je pense je n'aurais jamais su si/.. sédentaire puis tout ça là

- I : Hum, hum
M : {tu sais, nomade}
I : {Est-ce qu'il y a d'autres/ d'autres} moyens? = Tu me parles de chansons, d'associations avec des objets.....qu'est-ce que tu m'as dit d'autre
M : Les/ les farces qu'on faisait
I : {Ok}
M : Comme.. les jeux de mots
I : {les jeux de mots}
M : Qu'on pouvait faire
I : Hum, hum
M : On faisait des liens, ça n'avait pas de sens, ça n'a pas de rapport, ça ne rimait même pas, mais c'était drôle, ça fait qu'on/ il fallait associer, admettons, une chose à une autre, bien on faisait.. on faisait des rimes, puis ça « fitait » pas, puis... on s'en rappelait pareil
I : Hum, hum,.. hum, hum
M : Je ne sais pas c'était comme ça
I :J'ai un petit peu/ j'ai un petit peu connu ça moi aussi à une certaine/ une certaine époque, je me suis servi pas mal
M : {Oui}
I : De ça aussi, c'est vrai que ça fonctionne puis
M : {oui}
I : Je ne sais pas trop pourquoi que j'ai/ j'ai/ j'ai un petit peu délaissé ça, mais regarde le fait de discuter av/ avec toi, pourra peut-être me relancer/
M : {Bien, j'espère}
I : Me relancer sur cette piste-là
M : Je pense que ça vaut vraiment le peine..... parce que c'est rare à cette technique-là avoir du fun de même à étudier, parce que veut veut pas/ comment je peux dire, au primaire on a comme un peu/ au secondaire comme/ secondaire/ sixième année, on a.. tu sais moi, l'école, je détestais, je ne voulais plus y aller, je voulais jamais y aller, puis...si je pouvais être malade, j'étais bien contente
I : Hum, hum
M : Je n'aimais pas ça apprendre, mais là, j'ai appris que je pouvais avoir du fun, en apprenant
I : {Hum, hum}
M : J'ai découvert que ce que moi j'aimais, ma façon, puis, je pouvais me le permettre, comme parce que je pouvais me mêler avec les gens, c'est ça tu sais, je ne sais pas
I : Ok
M : J'avais différents profs, je pouvais me le permettre, comme.... [t'es plus, t'es plus]/
I : Cette façon d'apprendre/ cette façon d'apprendre-là te permettait de faire du social
M : Oui

- I : C'est ça que tu me dis?
- M : {oui} Oui, parce que veut veut pas, ça en a aidé une « couple » aussi, on arrivait/ c'était des trucs mnémotechniques qu'on dit
- I : Hum, hum, tout à fait
- M : [???] On s'est ramassé une fois, on était une « gang » à étudier, puis...on a réussi tous nos tests [???] avec des bonnes notes, mais c'est parce qu'on a eu/ on a eu du fun/
- I : Tu as répété ça avec d'autres qu'avec ton collègue de secondaire 1 ou toujours avec le même?
- M : Toujours avec le même, par exemple. S'il n'était pas là, moi je/ c'était comme/ c'était comme une motivation à quelque part
- I : Ok
- M : Bien c'est sûr qu'après le secondaire, il n'y a pas juste lui
- I : Hum, Hum
- M : Puis, il ne peut pas toujours être là, ça fait que là tu te débrouilles par toi-même là.
- I : Hum.
- M : Mais c'est ça, j'ai tout le temps gardé ça, c'est ma motivation qui fait que j'ai le goût d'aller plus loin dans les études
- I : Ok
- M : Ça fait que je suis rendue ici, puis j'ai le goût d'aller plus loin, d'aller à l'université, puis tout ça, quand, j'ai vu que j'avais du fun à étudier.
- I : Hum, hum!, C'est intéressant. Pen/ tu peu/ est-ce que tu peux attribuer..comme la méthode que tu as ou que vous avez développée, l'attribues-tu à ce jeune homme-là, si tu ne l'avais pas connu/ c'est tu lui qui t'a enseigné ça ou si/
- M : On l'a pas/
- I : {Vous l'av/}
- M : On ne se l'est pas enseignée, c'est comme, c'est arrivé comme ça, parce que lui non-plus, il ne savait pas..
- I : Vous avez découvert ça?
- M : On a découvert ça comme ça par « adon », il ne me l'a pas enseignée, je ne lui ai pas enseigné, mais,..ça été comme ça, par « adon »...
- I : Ok.
- M : C'était/ je ne sais pas, on avait des comportements compatibles,.. puis on pensait la même chose
- I : {Ok.}
- M : Ça fait que déjà là, ça aide, quand on sait qu'on peut niaiser, on peut dire quelque chose pour apprendre, puis on ne se sent pas jugé, tu sais, moi ça m'arrivait de dire des affaires, puis le monde font comme « hein », moi je la trouve bonne dans ma tête par exemple, puis, je le sais que je vais m'en rappeler dans l'examen, tu sais
- I : C'est une « inside joke » [rire]
- M : C'est ça, [rire], tu es toute seule à rire, mais en tout cas, c'est beau

- I : Ça fonctionne/
M : {Mais tu sais} c'est comme, c'est dur à dire./
I : Ça fonctionnait pour toi
M : Moi, ça fonctionnait, tu sais, je me sentais mal, j'en ai sortie une mauvaise, pour eux-autres, mais moi je la trouve bonne...
I : Hum/
M : Mais, tu sais, c'était comme t'as p/ t'as plus le goût d'en lancer
I : Hum
M : Ça fait que là, tu sais, dans ce temps-là, tu fais,..t'en lances plus, tu n'y penses plus, tu te dis, bon je vais lire mon texte, puis c'est tout.
I : Hum, ok.
M : Puis c'est ça, ça m'encourageait pour/
I : Hum, là/ là tu/ t'es capable de m'en parler, puis pourtant ça fait déjà quelques années,..comment tu sais que/ comment tu es capable de me dire que c'est ça que tu faisais en secondaire 1? Ça fait, écoute, ça fait.. bon , admettons que ça fait cinq ans, six ans
M : Oui
I : Ou plus que ça, sept, huit ans. Comment tu es en mesure de m'en parler, de me dire ah oui! c'est ça, c'est comme ça
M : {C'est ça}
I : {Que j'apprenais}
M : Je suis quelqu'un/
I : Comment tu expliques ça/
M : J'analyse beaucoup ce que je fais, je suis quelqu'un qui apprend beaucoup de ses erreurs, puis quand je vois qu'il y a une amélioration, bien je cherche le pourquoi...J'ai toujours cherché pourquoi=c'est sûr que mon premier examen que j'ai fait, j'ai vu que j'avais une bonne note, tu sais, c'est sûr, tu ne fais pas une moyenne avec un examen
I : Hum, hum
M : Mais c'est peut-être/ c'est pas tout de suite à la première année que je me suis dit, ah c'est pour ça, tu sais, ça pris plus de temps, pour me dire « oui, c'est à cause de ça, là , j'ai du fun.»
I : Tu as pris conscience de ça/
M : J'ai pris conscience plus tard..
I : Plus tard?
M : Plus tard, plus vers le/ le trois/ secondaire 3
I : Ok.....
M : Parce que,.. c'est comme.. mon ambition avait changé complètement, j'avais le goût d'aller à l'école, oublie ça. Moi, je me revois encore en sixième année/
I : {Tu devais te} demander ce qui t'arrivait/
M : Oui, c'est ça, je trouvais que j'avais changé puis j'étais, voyons donc, à cause tu changes de même? Je me rappel/ je me rappelle de mes pensées que j'ai encore en

sixième année, comment que ça m'a marquée.. les études. Moi, ça me marque gros des études, pour ça j'ai voulu le faire

I : Hum, hum

M : [J'apprends, faut que ça me marque, puis c'est simple?] Puis c'est ça, c'est avec l'analyse que j'ai vu,.. puis c'est ça, puis voir que je n'avais pas d'intérêt dans ces matières-là.... Parce que sciences humaines, je m'en **foutais-tu** un peu ce qu'il avait fait plus tard, puis pourquoi un appelait ça un plateau, puis les Appalaches. Non, moi, ça n'avait pas de lien avec ça, toutes les plaines, ça ne me disait rien

I : Ça ne faisait pas sens dans ta vie à cette époque-là

M : {Ça f/ non}

I : Ça fait que tu n'avais pas voyagé aussi/

M : Bien je n'ai pas voyagé plus

I : {Ok}

M : Je dirais bien allé jusqu'à secondaire 5, parce que là, j'ai eu mon permis et je me suis permise

I : Oui

M : Mais, à part ça, nous autres, il n'y a pas de monde qui voyageait,

I : Ok

M : Là-dessus, je ne pense pas vraiment que ça aille changé,

I : Ok

M : Ce n'est pas ça « pantoute » qui a changé mes ambitions

I : {Ok, mais/ mais} l'intérêt/... tu calcules, dans ce que j'entends, tu me corrigeras si je me trompe

M : Hum, hum

I : Tu calcules que c'est quelque chose qui est comme essentiel à ton apprentissage? Ça été comme essentiel l'intérêt à l'apprentissage de la géographie puis de l'histoire?

M : Oui, ça été essentiel parce que c'était des matières qui étaient importantes, [rire] puis, bien, tu sais, c'est le fun de savoir c'est qui qui a découvert le Québec, puis de savoir que Jacques Cartier a découvert l'Amérique en telle année, c'est le fun de savoir/

I : Puis/ puis, comment t'expliques que d'un coup,... tu as développé cet intérêt-là, alors qu'en science humaines, tu ne l'avais pas, quelques années auparavant?

M : ...Hum...question piège?

I : [rire]

M : Comment ça se fait que je l'avais pas l'intérêt avant?... Bien je n'avais pas de fun, pour moi, c'était un fardeau étudier

[fin du premier côté de la cassette]

M : Comme je disais, c'était un fardeau pour moi étudier ces matières-là, parce qu'il fallait que je mette encore plus d'efforts que les autres

I : Quand tu parles d'efforts, tu parles d'efforts à quoi?

M : Il fallait que je relise, relise, relise mes notes, puis quand il arrivait un examen, je stressais énormément. En math/ math, math, français, non c'était correct,.. sciences pures, j'aimais ça parce qu'il y avait de l'interaction. Science nature?

I : Nature

M : Il y avait de l'interaction, c'était du jeu

I : C'était plus concret?

M : Oui, c'était plus concret, j'aimais ça, mais sciences humaines, je ne le sais pas, c'était comme,.. non, je n'étais pas capable d'imaginer, j'avais une barrière/

I : T'av/ t'avais pas développé ta méthode?

M : Non, [je n'avais pas mis une barrière?] je n'aimais pas ça, puis le prof, c'était le même prof, puis bon en tout cas, c'était comme,.. il n'y avait pas de vie dans sa manière d'enseigner

I : Hum.

M : Puis,.. math j'ai toujours/ j'ai aimé ça, j'ai eu de la misère, mais, j'ai toujours aimé ça. Français, même chose, mais ça je n'aimais pas ça, ça fait que

I : Hum

M : ..Sciences natures, je n'aimais pas ça, je voyais les cahiers, je trouvais ça pénible....Je ne sais pas, mais c'est quand j'ai eu du fun de même à étudier, la géo, parce que c'est là que ça a commencé, c'est par cette première matière-là

I : Hum, hum

M : Que j'ai commencé à avoir du fun, puis que j'ai vu que ça marchait

I : Hum, Ok.

M : Hum.

I : Avec du recul, tu as du recul, maintenant, as-tu l'impression que/que la méthode d'apprentissage que/que tu as développée, ça te fait progresser dans ta manière d'apprendre aujourd'hui?

M : Oui

I : Ou en général, tu sais en général

M : Oui

I : Ok, je voudr/ en quoi ça t'a fait progresser

M : En quoi ça m'a fait progresser? J'ai plus d'ambitions, comme je le disais tantôt

I : Puis pourquoi tu as plus d'ambitions?

M : Parce que c'est ça, je me répète, parce que j'ai du fun à étudier, ça fait que j'ai le goût d'aller plus loin, parce que pour moi, ce n'est pas un fardeau, c'est un jeu. Pour moi venir ici, c'est un jeu. Encore plus ici, on fait juste ça s'amuser je trouve

I : Hum, hum

M : Tu sais, vivre son stage, bien moi, je le vis pleinement parce que c'est ma méthode [utilisée?], ça fait comme elle est ici

I : Hum, hum

M : Ça fait que je vois ça, puis j'ai du fun/

I : C'est pas nouveau pour toi

M : Oui, c'est ça ce n'est pas nouveau, ça fait que ça me fait progresser,.. bien quand tu as de meilleures notes, tu as plus de motivations d'aller plus loin.

- I : Hum, hum, hum, hum.
- M : Puis, moi bien c'est ça, c'est sûr qu'avec des 60, j'aurais pas voulu là
- I : {?}
- M : Je me serais dit, je suis trop « border line », à quoi ça va me servir d'aller à l'université parce que les notes, les notes, les notes, c'est important, je me disais, oublie ça, je ne passerai jamais une matière, parce que encore là, c'est plus dur, tu n'as pas de fun à étudier. Quand tu as des petites notes de même là, tu n'aimes pas la matière
- I : C'est où que tu as appris ça que des petites notes ce n'était pas,.. que c'est../
- M : Pas motivant
- I : Oui, [que c'est?]
- M : Où ça?, euh..
- I : Comment tu sais ça que.. que si tu n'as pas des bonnes notes,.. tu as moins d'intérêt, puis que ça ne vaut comme pas la peine de../ d'aller à l'université, ou..
- M : Oui, [tu sais?]
- I : Tu as appris ça où,
- M : {Tu sais}
- I : Ça te vient de où ça le fait que faut que tu aies des bonnes notes pour/
- M : Bien, moi quand j'ai des bonnes notes, ça me motive
- I : Ok.
- M : Ça fait que moi ça part tout de la motivation, {ce sont mes notes}
- I : {Le succès}
- M : Le succès
- I : Ça te donne des ailes
- M : {S'il y a du succès}, j'ai le goût d'y aller. S'il n'y a pas de succès, je n'y vais pas, parce que je me dis, ce n'est pas moi, ce n'est pas mon domaine, c'est tout.
- I : Hum, hum.
- M : Moi, il faut que j'aie un intérêt spécial. Si je m'étais envoyée en administration, j'aurais «pété» des «scores» de 100, bien il y a des bonnes chances que je vais rester là, parce que je me dis, c'est ma place, je suis bonne, je suis performante...Mais si j'avais eu des 60/ c'est sûr, c'est pas ta place, si tu as des 60, il faut/ moi je me poserais des questions, pour ma part je me pose des questions quand je n'ai pas une bonne note
- I : Hum
- M : Est-ce que j'ai vraiment mis l'effort? Ça me tentais-tu de le mettre l'effort?... C'est sûr, moi les notes de 60, justement ce n'est pas parce que..ce n'est pas parce que j'aimais ça, en général c'est parce que je ne voulais pas le mettre l'effort..
- I : Hum, hum
- M : Tu n'as pas le goût de t'asseoir devant ton livre, devant quelque chose, si tu n'aimes pas ça... Ça fait que qu'est-ce que tu fais? Tu te dépêches de lire, tu fermes ton livre, puis tu te dis tu n'as pas de remords, c'est fait
- I : Hum
- M : Mais dans ta tête, tu le sais que...[???

I : Hum, hum
M : Puis la note, bien, elle paraît
I : Hum, hum
M : C'est/ c'est en relation
I : C'est ça, bien oui, c'est certain...Ok, hum../
M : Pour moi en tout cas, c'est ça
I : Ok. Ça fait que tu vois le progrès/
M : Oui
I : En raison des bons résultats que ça te donne
M : Oui
I : Le goût que tu as, de plus étudier, de foncer/
M : Oui, c'est ça, bien c'est sûr, si j'avais une mauvaise note/ admettons ici si j'avais une mauvaise note, je pense que je ne me démotiverais pas ici, par exemple, parce que là, je suis rendue trop comme loin dans ma procédure, puis.. j'ai vu comment ça fonctionnait ici, ça fait que si je n'aimais pas ça, si je n'ai pas une bonne note, je vais plus me forcer par exemple là, parce que mon but, comme mon rêve, c'est d'être police,
I : Oui
M : Ça fait que c'est sûr que je vais me forcer
I : Hum, hum, hum, hum
M : Là on peut dire, c'est comme un cas à part, on peut dire ça, mais ailleurs, ça toujours été ça, si je n'aime pas ça, si je ne mets pas d'efforts, je n'ai pas des bonnes notes,
I : Hum, hum
M : ça ne me motive pas, j'abandonne ça
I : Ok, hum, c'est cette/ la forme/ la forme d'apprentissage/
M : Hum
I : peu importe le domaine, si tu t'amuses
M : Oui
I : tu/ tu/
M : Il faut que je m'amuse, puis il faut que je me sente valorisée
I : Hum, hum, Ok..La valorisation est/
M : Oui, c'est important
I : Est importante, dans cette manière d'apprendre là, bon ça va/ c'est important dans ton travail de police, mais vois-tu la valorisation dans ta manière d'apprendre aussi?...Par le jeu, par les simulations?/
M : Oui, ça me valorise
I : Ok
M : Ça me valorise parce que, je ne sais pas, je me sens/ je me sens à part, je me sens spéciale, comme, [rire] pour étudier
I : Ok
M : Ça fait que ça me valorise gros puis/
I : En quoi/ en quoi tu trouves ça spécial que {cette manière d'apprendre-là}

M : {Bien, parce que} on a/ on a/ c'est sûr que ce n'est pas un sujet qu'on jase à tout le monde, comment tu étudies-toi?... Mais, je ne sais pas, je regarde les autres, puis je me dis, eux-autres, non, ils n'étudient pas comme moi j'étudie, parce que

I : Ok.

M : Ou c'est du monde qui ne sont pas/ on dirait que/ tu vois la personnalité de la personne, moi, je vais voir/ j'ai une personne dans la tête, bien elle c'est sûr qu'elle... comment je peux dire ça, elle n'a pas le même fun que moi vu que j'étudie

I : Hum, hum

M : Je ne sais pas.. C'était quoi ta question?[rire]

I : [rire] Laquelle?.[rire] C'était...

[l'enregistrement coupe]

M : Oui, c'est ça

I : La question c'était/ c'était, en quoi tu te sens spéciale dans cette manière d'apprendre là?

M : Bien, je le vois parce que le monde ne réagit pas comme moi. Je les regarde, je les regarde étudier, j'observe le monde.. Je les regarde puis je me dis bien voyons donc eux-autres, ils étudient de même. Puis je vois des amis: «qu'est-ce que tu fais ce soir», [elle fait parler l'ami] «je vais étudier», [elle dit à son ami]: «qu'est-ce que tu fais pour étudier?» [l'ami répond]: «ah, bien, je vais être chez nous, je vais lire mes livres, ce soir, je suis chez nous, puis je regarde mes livres, je lis/ je lis/ je lis» C'est comme ça, je les entends

I : Hum, hum,.. hum, hum

M : On s'informe quand même tout le temps un petit peu,

I : Oui

M : Qu'est-ce que tu fais ce soir? [???] Où est-ce que tu vas faire ça? Ta ta ta, es-tu tout seul? [elle fait parler les gens] «Ah oui, je ne peux pas étudier avec du monde, il faut que je sois concentré» Puis/ non, dans ma tête, il y a une façon/ moi je peux/ je me concentre à étudier, mais j'ai du plaisir avec ce que je dis

I : OK, puis là...bon je pourrais te poser cette question-là une autre fois, mais bon, c'est ça/

M : Mais c'est ça, je me sens spéciale, parce que c'est ça, je me/ ça me val/ je me sens spéciale,

I : {Ok.}

M : Parce que je le vois que je ne suis pas comme le monde, puis oui, ça me valorise, parce que ça me donne des bons résultats

I : Hum, hum..Ok..D'accord

M : Ça me valorise et puis veut veut pas je vois le monde/puis ils me regardent, comment je peux dire ça, je vais lacher une joke puis, ils font comme t'es folle, en voul/ puis eux, ils aiment ça, ils trouvent ça drôle. Bien moi je trouve ça le fun

- que le monde rit de moi un peu, je suis quelqu'un/ si on ne vaut pas une risée, on ne vaut pas grand chose
- I : C'est ça qu'ils disent
- M : Ça fait que moi, c'est à 100% [rire] ce proverbe-là
- I : Ok
- M : Ça me valorise, je déconne, mais moi je vais le retenir ce que je viens de dire
- I : Hum, hum
- M : Toi, tu le lis, mais tu sais/
- I : Ce n'est pas sûr que/
- M : Tu vas-tu la retenir vraiment cette/ cette phrase-là?
- I : Hum, hum
- M : Probablement qu'elle va le retenir quand elle va le voir dans l'examen, elle va dire: «ah oui, Marguerite, elle a déconné là-dessus», puis elle va l'écrire...
- I : [rire]
- M : Ah, oui, oui, c'est vrai
- I : Hum, des trucs/
- M : Oui c'est ça
- I : Que tu pourrais donner à d'autres aussi/
- M : Moi le mnémotechnique, là, ça marche
- I : Hum, hum
- M : C'est vrai, ça marche
- I : Bon
- M : Puis je pense que..toutes mes connaissances sont basées là-dessus
- I : Puis pourquoi...je vais/ je vais y revenir.. Je/ je t'en pose une autre:
- M : {Ok.}
- I : Tu viens de me dire comment t'a/ ta/ ta manière d'apprendre la géographie, tu m'as décrit ta manière d'apprendre, tu as plusieurs stratégies, bon beaucoup/ plusieurs sont mnémotechniques, mais j'aimerais ça aussi savoir comment tu as appris à apprendre ça, tous ces trucs-là mnémotechniques, comment tu as appris à apprendre ça?
- M : Comment j'ai appris à apprendre ça?.....Bonne question ça..Comment j'ai appris à apprendre ça,...c'est comme, ça venait tout seul là..
- I : Ok.
- M : Comment j'ai {appris}
- I : {Tu m'as}tu m'as parlé un petit peu tantôt des fois d'essais et erreurs
- M : Oui, c'est ça
- I : Ok.
- M : C'est de l'essai et de l'erreur, puis tu vois que ça fonctionne, tu le répètes
- I : Ok
- M : Puis comment...puis tu apprends là-dedans/ c'est ça comme je le disais, je me répète, c'est tu le vois que ça fonctionne une fois
- I : {Hum}

- M : Ça t'encourage/..ça fait que comme ça tu apprends, tu sais, c'est comme/ tu l'as appris une fois, puis ça fonctionnait, ça devrait fonctionner la deuxième fois, puis tu le refais, ah!, ça fonctionne encore, ah bien, jamais deux sans trois, on va le réessayer
- I : {Ok}
- M : Ça fonctionne encore, bien c'est beau, je pense que.. ça fonctionne, ça fait que je/ je l'ai appris
- I : Ok.
- M : Puis ça toujours été comme/ c'est comme c'est inné en moi, je/ j'ai le sens de l'humour....
- I : Hum, hum
- M : Si je n'avais pas été policière, je pense que j'aurais fait ça là..[humoriste]
- I : {Humoriste}[rire] Ok
- M : J'en/ j'en aurais sortie des bonnes, j'aurais sorti mes livres puis...
- I : Avant de découvrir...ou au début, plutôt, quand tu utilisais cette/ tu as commencé à utiliser cette méthode-là
- M : {Oui}
- I : Avais-tu des fois planifié/ planifiais-tu des fois ta manière d'apprendre ou/ ou si/ des fois est-ce que c'était prévu d'avance ou si/ si ça venait vraiment naturellement tout le temps?
- M : Ça venait naturellement tout le temps, {il n'y avait jamais rien de prévu parce que}
- I : {Ok, tu ne te dis/ tu ne te disais pas} d'une fois à l'autre, ah là, on a fait une chanson, attends un peu, on va retravailler ensemble, ce soir, on va étudier, on s'ess/ on essaie un poème, on essaie des rimes, comme tu m'as dit ou/
- M : Non
- I : Est-ce qu'on essaie telle affaire voir si/
- M : Non, on ne se disait jamais: ce soir on fait telle affaire, ça va nous aider
- I : {Ok}
- M : C'est quand on/ je lisais mes affaires, ça m'inspirait quelque chose, il y av/ peut-être une rime qui me faisait penser à un poème que j'avais déjà lu,
- I : Hum
- M : Ok
- I : {Ok}
- M : Ça fait que là je basais comme...ma façon d'étudier avec ce poème-là
- I : Ok
- M : C'est comme une chanson, tu sais on lisait une rime, puis, on était comme.. ok, ça fait penser à/ juste la phrase elle te fait décliquer d'une chanson, tu sais, toi tu as le «beat» dans la tête, puis tu lis, puis tu as le «beat» puis là/ c'est comme ça
- I : Ok
- M : Ça venait instinctivement, {c'est comme}
- I : {C'est nat}, vraiment naturellement
- M : Naturellement

I : Ok

M : Si c'était venu, comment je peux dire ça? Là on se serait forcé pour ... je me serais forcée pour trouver quelque cho/ comment je peux dire ça? Tu sais je me disais ok, ce soir, on fait un poème, bien oui, mais si la phrase, elle ne m'inspire pas de poème, je vais me forcer pour la transformer en poème pour que je l'apprenne? Ça c'était comme travailler en double

I : Ok

M : Non regarde...

I : {Non, non}

M : Tu sais des fois, j'étudiais, j'étudie comme tout le monde étudie, je lis mes affaires, puis c'est correct, tu sais, il n'y a rien qui me vient en tête

I : Ok, hum, hum

M : Mais je le retiens moins.. mais.. je l'étudie, puis oui ça me reste quand même un peu

I : Tu n'as plus ton ami, là?

M : Oui, je n'ai plus mon ami [rire]

I : Il va falloir que tu t'en fasses un autre [rire]

M : C'est ça mais, non. je pense que je n'ai pas bes/ je n'ai plus besoin de Marc-Antoine parce que là je le sais là, {c'est comme}/

I : {Hum, hum, ok} Puis quand tu dis, je n'en ai plus de besoin, tu en avais de besoin à cette époque-là?

M : Oui/

I : Quand tu l'as appris?...

M : Oui, c'est..comment je peux vous dire ça?..Oui j'en avais de besoin

I : Ok

M : Parce que c'était comme, je n'avais pas le goût de faire ça toute seule, tu sais au début, c'est comme, c'est plate faire ça toute seule,

I : Hum, hum

M : Ça prend/ j'avais du fun à deux

I : Ok

M : À deux, j'avais du fun, puis c'était comme ça

I : Ok

M : Mais à un moment donné, on se détache, puis on est capable d'en avoir du fun tout seul, tu sais on est comme un peu plus indépendant, j'étais plus indépendante

I : Ok.

M : Ça fait que là, j'ai appris à avoir du fun toute seule

I : Puis cet/ cette manière d'apprendre là que tu as développée, est-ce que c'est ta manière habituelle d'apprendre dans tous/dans tous les autres domaines?

M : Oui

I : Là maintenant tu t'en sers {dans tous les domaines}

M : [dans toutes les sortes, partout?]

I : Ok

- M : Si je veux retenir quelque chose dans ce que j'étudie aujourd'hui, bien, je suis capable de le retenir, parce que j'en ai lancé une «joke» là-dessus, ça fait que là, je le sais
- I : Ok, ..ok. Est-ce que ça arrive des fois que tu te dis: qu'est-ce que je ferais bien pour le retenir ou essayer de te trouver {un}/
- M : {Oui} oui, oui, oui, parce qu'il y a des affaires que je vois que c'est super important, je vais dire, ça il faut que je le retienne,.. mais justem/ puis je le sais que je ne le retiendrai pas, je ne sais pas, on dirait qu'on le sait. Moi, je le sais, je vais lire trois, quatre fois la phrase, non pas capable=je vais essayer de trouver quelque chose de mnémotechnique, pas capable. Dans ce temps-là, je fais comme « hey ». On dirait un peu que la panique arrive, puis je me dis: ah, je le sais que ça c'est important, je ne suis pas capable de me le rentrer. Comme des fois, on avait des tableaux à étudier, mais des tableaux quand tu as un truc mnémotechnique, tu chantes, tu dessines, tu dessinais puis... ça allait bien, je m'en rappelais, mais il y a des fois-là, non. Puis ça je n'aimais pas ça, ça me faisait paniquer.
- I : Hum, hum
- M : Je n'aimais pas ça, {[mais ça?]}
- I : {[Hum, hum?]} Peux-tu me donner un exemple vécu où tu as appliqué la même méthode?
- M :Il y en a tellement plein, là, je ne suis pas capable de trouver l'affaire.....
- I : Après ça, après avoir étudié l'histoire, ta géographie?
- M : En anglais..à Bishop's
- I : Hum, hum
- M : Il ya deux ans là, j'avais de la misère à parler en anglais
- I : Hum, hum
- M : Mais j'éta/
- I : Avec un petit accent
- M : C'est comme/ oui, en plus, je viens du Saguenay
- I : Du Lac St-Jean [rire]
- M : Ça fait que/ c'est comme là là, là-dedans, par exemple, c'est là que ça/ parce que le monde était/ était pas bon, ça fait que l'on avait tellement du fun à rire de tout le monde, là. Moi, en anglais, je n'ai jamais appris plus que ça, ça ne se peut pas
- I : Bon
- M : J'avais une belle gang en plus,..j'avais du fun, on dit/ on disait les mots tout croche, bien là on se faisait reprendre puis là, quand le mot nous revenait dans la tête, on faisait : hé, non, il faut pas que je le dise de même, je m'en rappelle
- I : [rire]
- M : Hé non faut pas que je dise
- I : {Ok.}
- M : Sale, tu sais « dirty », il y a « dirty » puis « thirsty » ... ça fait qu'en tout cas, il fallait dire sale puis [soif?]
- I : Hum, hum, hum

M: Tu sais, il faut que tu le dises comme il le faut, mais là à un moment donné, tu sais quand tu dis « dirty », puis que ça veut dire que tu es sale puis la personne elle comprend/

I: Tu n'es pas assoiffée

M: T'es sale

I: [rire]

M: Non, I'm thirsty, tu sais, j'ai soif, hen, I don't understand, so, ah bien ok, forget, c'est tout

I: Hum, ok.

M: Ça fait que là tu fais comme ah, non, c'est vrai, c'est vrai, ce n'était pas ça, c'est l'autre

I: Hum

M: C'est l'autre

I: Ok...OK. Tu peux-tu me rappeler, me synthétiser en quelques points, la manière que tu t'es prise pour apprendre ton histoire, puis ta géographie, ou tu peux prendre des mots/ des mots clefs pour me résumer ton apprentissage?

M: Pour résumer mon apprentissage?

I: Oui, l'apprentissage que tu as fait de l'histoire, puis de

M: En gros c'est d'avoir du fun/

I: Comment tu as fait pour apprendre ça

M: Le rire

I: Ok

M: Le fun, rire,exagérer

I: Ok.

M: Exagérer les choses, parce que dans notre tête, on se dit, ce n'est pas exagéré de même, tu sais, on se dit/ exa/ exagérer une situation, dans le fun, mais on le sait que c'est comme ça

I: Hum, hum, hum, hum

M: On le retient

I: Oui, c'est ça, ok.

M: On est capable de la situer....

I: Dans ta manière d'apprendre, outre le fait d'avoir du fun../

M: Ma manière d'apprendre

I: Les moyens que tu as pris..

M: Bien, être bien entourée, c'est un bon moyen

I: Ok.

M: Être entourée de monde qui ne sont pas trop coincés

I: Hum, hum,.. hum, hum

M: Ça, ça aide énormément, parce que ça nous encourage, puis il faut être encouragé à faire ça, parce que sinon, on ne veut pas le faire

I: Hum, hum...hum, hum

M: ..Moi, je le sais, si on ne vaut pas une risée, on ne vaut pas grand chose, mais.. si je suis toute seule, pendant un long bout, je fais comme : « Hé, je ne dois pas être

- drôle, je ne dois pas être dans ma place ici » Ça fait que ça ne m'encourage pas.
C'est ça, il faut être avec le monde
- I : Hum, hum
- M : C'est ça le moyen, comme.
- I : Ok...Ok.
- M : T'encourager, puis tu sais, pas avoir nécessairement/ avoir besoin de monde non plus pour étudier, parce qu'il ne peut pas tout le temps en avoir là
- I : Hum, hum
- M : C'est ça, se faire confiance un peu et être capable de... de rire tout seul comme
- I : Ok...Ok.
- M : Hum
- I : Suite à ce que tu viens de me raconter, as-tu découvert quelque chose sur ta manière d'apprendre, le fait d'en discuter?
- M : Non, parce que c'est ça, comme je te dis, c'était toutes des choses que j'étais au courant...Je le sais, on en a/ bien tu sais, avec la personne avec qui j'en ai parlé le plus, c'est Marc-Antoine
- I : Hum, hum
- M : On, on, à part de déconner on est du monde minutieux, puis, on analyse gros
- I : Hum, hum
- M : Notre chemin, puis on fait comme/ on se pose souvent des questions..Une belle chimie, puis on se pose beaucoup de questions, puis on répond, on essaie de répondre, on met des hypothèses, puis on...
- I : Hum, hum
- M : On y va,.. ça fait que non, ça ne m'a pas appris grand chose, mais/
- I : Ça t'aurait fait un bon « partner » dans la police [rire]
- M : Sérieux, oui
- I : [rire]
- M : Je/ on aurait pas été / on aurait été/ on/ on aurait pas été vraiment professionnel, comme, on aurait eu bien trop de fun,
- I : [rire]
- M : Mais quoi/ on aurait ri cinq minutes, parce qu'on part à rire, parce qu'on se rappelle d'une joke que l'on a déjà fait dans le « char »,
- I : Hum, hum
- M : ..On va savoir comment est-ce qu'il faut faire notre/ on va savoir comment faire notre scène parce qu'on va avoir déconné là-dessus, ah justement, je pense que le fait qu'il serait là
- I : [rire]
- M : Il y aurait un gros/
- I : ..Hum, pour quelles raisons tu changerais ta manière d'apprendre?
- M : ...Pourquoi je la changerais?
- I : Oui.
- M : Je ne la changerais pas..
- I : Ok.

- M : Je veux/ la seule façon qui fait que je la changerais, ou, non même pas. Je me disais que le monde ne m'accepte pas et qu'il n'embarque pas, là, mais comme je disais tantôt, il faut se faire confiance un peu et rire avec soi-même,.. ça fait qu'il n'y a pas personne qui va pouvoir me la changer cette/ cette manière-là, parce que c'est elle que j'ai appris le plus, que j'ai découvert le plus de choses dans le monde
- I : Ok...Hum, hum
- M : Puis,.. c'est ça, tu vas me montrer quelque chose, je ne m'en rappellerai pas, je vais me le montrer puis je vais avoir un flash-back, puis là tout va débouler, puis je vais l'avoir appris à cause/ à cause de ça
- I : Hum, hum,..hum, hum
- M : À cause j'ai du fun à l'apprendre
- I : Ok, ça fait que tu essaies de faire un lien
- M : Oui
- I : Puis ça fait dérouler
- M : Oui, c'est comme/ c'est comme serré dans un tiroir, mon affaire, toutes mes jokes sont serrées, mais tu vas me montrer quelque chose qui va avoir un lien avec ça, puis là, je vais ouvrir, ah!, c'est ça
- I : Ok.
- M : Ça m'arrive souvent d'être à quelque part, puis je vais partir à rire parce que je fais des liens
- I : Hum, hum
- M : Je/ je suis pas quelqu'un qui vit gros dans sa tête, mais je suis souvent là, je suis beaucoup dans mes pensées, ça fait que je fais beaucoup de liens souvent
- I : Tu rouvres tes tiroirs?
- M : Oui, je rouvre mes tiroirs, puis je me trouve bien drôle
- I : [rire]
- M : Ça fait que j'apprends
- I : Hum, c'est intéressant, ok. Bon regarde, j'aurais pas mal terminé, mais peut-être deux, trois petites questions encore,.. pour avoir des renseignements qui te concerne, tu sais..si tu veux bien
- M : Ah, oui
- I : Peut-être un peu plus personnel, à part ta scolarité de cégep qui/ qui est terminée
- M : Oui
- I : As-tu suivi d'autres formations dans d'autres domaines?
- M : Non, aucun autre domaine, moi, je, c'est ça, j'ai toujours voulu être police
- I : Hum, hum
- M : À partir/ que j'ai voulu/ en sachant que je voulais aller plus loin dans la vie,
- I : Ok
- M : Parce que je pense que.. même au début du secondaire dans ma tête, c'était un D.E.P.
- I : OK

- M : Je ne vais pas longtemps à l'école, ça ne me tente pas, je n'aime pas ça [elle parle au passé], mais à part de ça je/
- I : Ok
- M : Je savais qu'il y avait de l'avenir dans la police, que l'on pouvait aller étudier loin
- I : Hum, hum
- M : Faut dire que ça changé
- I : Ah oui
- M : On voit/ ça me donne plus confiance encore que j'ai changé, on va dire ça change/ là-dessus, ça, aujourd'hui notre affaire, ça me fait prendre conscience de ça
- I : Le fait qu'on en ai jaser/
- M : Jaser/ que oui, j'ai changé en tabarouette, là-dessus.... Savoir que je ne voulais pas aller loin dans la vie
- I : Hum, hum
- M : Mais, moi dans ma tête, je voyais le monde au salaire minimum, je me disais : « je vais être au salaire minimum ». Tu sais, j'étais jeune, mais j'étais consciente de ces choses-là.....
- I : Puis là, ça changé?
- M : Mais là ça changé, j'ai de l'ambition, je veux aller loin, puis je savais que dans la police, justement, on peut monter
- I : Hum
- M : On peut aller loin, puis on peut étudier encore.....dans le fond, sincèrement, si je pouvais étudier toute ma vie, je le ferais
- I : Hum, hum, bien/
- M : Hum, si je pouvais, j'irai/ je/ je ne travaillerais pas, je voudrais apprendre
- I : Hum, hum
- M : Constamment
- I : Bien oui, c'est sûr./
- M : Mais..en ayant du plaisir. Ne me mets pas un livre dans la face puis/
- I : C'est bien important/
- M : Tu veux passer ton cours, lis ça puis passe le test..Si c'est comme ça, moi je n'embarque pas
- I : Hum, hum,... mais que/
- M : Ça fait que c'est ça
- I : Ça fait que tu le sais, tu te connais?
- M : Oui, là, je me connais assez
- I : Cette méthode-là t'a/ t'a/ t'a appris à te connaître?
- M : Oui
- I : Ok.
- M : J'ai développé encore plus mon sens de l'humour, côté sociable aussi. Ça tellement eu plein de répercussions...[mon sens, ça aussi?] ça me fait comprendre ça
- I : Hum, hum

M : [d'avoir un ?] répercussions, parce que ça me dégêne... en sachant que...c'est beau [?] si on ne vaut pas une risée, on ne vaut pas grand chose, mais tu sais, ça t'ouvre un peu plus, puis t'ouvres plus

I : Hum, hum

M : Tu sais, c'est comme ça, quand tu ouvres, tu apprends

I : C'est sûr,...dans/ dans l'Apprentissage que tu m'as décrit, [??? De ton histoire] en ayant du plaisir,.. tu considères-tu que tu as appris très facilement, facilement, difficilement, ou très difficilement, dans ce domaine précis-là?

M : ...On va dire....J'irais plus dans...Ah, ce n'était pas drôle, très facilement, puis facilement

I : Ok

M : Ça dépendait comme des périodes, un peu

I : Ok

M : Tu sais je considère que ça été très très difficile parce que je passais pas à des sessions, je passais à des sessions, euh, admettons au primaire

I : Hum, hum

M : Parce qu'on en avait quasiment tout le temps,.. [????] j'ai trouvé ça très difficile, puis là j'ai trouvé ça très facile

I : Ok

M : [????]

I : De ton primaire à ton secondaire, parce que tu as changé ta méthode,

M : {[????]

I : Puis mémorisé ton/ tu trouvais ça difficile, puis là maintenant tu trouves ça

M : Oui

I : Facile à très facile

M : Oui

I : Ok.

M : Puis avec eux-autres, puis avec les profs, j'avais beaucoup plus d'affinités aussi

I : Ok.

M : J'avais du fun, plus d'interaction

I : Hum

M : Je levais ma main pour les dire, mes jokes..

I : Hum, hum

M : Je les lev/ puis ah oui ça venait, je les disais, la classe elle riait, il y avait de l'interaction, puis,..ça m'intéressait, je trouvais cela facile, j'aimais ça, là, je me sentais valorisée

I : Hum, hum, hum...c'est ça.

M : C'est là que tu le sens que tu es spéciale, parce qu'il n'y a pas personne qui la lève d'autre sa main que **toi**

I : Hum, hum

M : Ça fait comme: « hiii » [rire] toi, tu sais que c'est ça

I : Hum, hum, ..c'est sûr/ c'est sûr, qu'on s'en rend compte puis depuis ce temps-là, là tu as appris d'autres choses, depuis ton secondaire, aujourd'hui trouves-tu, en

général, dans tout ce que tu apprends, même si tu ne suis pas un cours où on apprend tout le temps, on apprend à tous les jours, on apprend toutes sortes d'affaires, as-tu l'impression que l'apprentissage est encore très facile, facile, ou si tu/ l'apprentissage est plus difficile?

M : ...À comparer de?

I : À comparer à ton secondaire, quand tu as appris, puis que tu as découvert cette manière d'apprendre-là {puis que tu dis que c'était très facile

M : {On va dire {On va dire au secondaire très facile, là, je trouve ça facile à...à..c'est quoi l'autre?

I : Un petit peu difficile

M : Un peu difficile, comme, ça dépend des périodes on dirait

I : Ok

M : On dirait que ça fait longtemps que j'ai débarqué/

I : Puis pour/ pourquoi tu/ tu / tu trouves ça un peu plus difficile?

M : Parce que ça fait longtemps que je n'ai pas étudié

I : Ok

M : Ça fait vraiment long/ bien là, ça fait, on va dire, ça fait ça, huit, neuf, dix mois, à peu près

I : {Ok

M : Que je n'ai pas touché à un livre, c'est de me remettre dans le « beat », de lire, puis de « repogner » comme, mes livres, mes trucs

I : Hum, hum, ok

M : Je suis comme rouillée, un peu

I : Ok

M : J'ai encore un très bon sens de l'humour, mais côté apprentissage, un peu plus difficile

I : {Ok

M : On dirait qu'il faut se remettre dans le bain

I : Ok., est-ce que c'est parce que tu prends ça plus au sérieux, un petit peu?

M : Peut-être aussi

I : [rire]

M : Là-dessus, oui, je pense que

I : {Hum

M : Je comme peur/ de/ de trop avoir de fun puis de pas assez performer

I : Ok.

M : Là-dessus, oui, ça jouait

I : Ok., une petite dernière, qui n'est pas sur ma liste, mais/ c'est/ ça a trait un peu au monde policier, tu disais, bon, je suis contente, parce que je viens apprendre ici,

M : Oui

I : C'est par/ par la simulation ça fait que ça venait te chercher dans ta manière à toi de développer, ...quand tu/ quand tu vas avoir terminé ton cours, .. pour toi, dans la vraie vie, dans la police, pour toi, ça vas-tu/ as-tu le sentiment que ça va être encore comme un jeu, ..la vie/ la vie est-elle un jeu, pour toi?

- M : Oui,..oui,..un jeu, mais, ça dépend des cas, on va dire. C'est sûr que si j'ai la vie de quelqu'un entre les mains, je ne verrai peut-être plus ça comme un jeu, mais je vais faire de la patrouille, travailler, ça dépend des circonstances, je travaille, j'ét/ tu sais, je vais travailler, je vais arrêter quelqu'un, moi je vais voir ça/ je vais voir ça vraiment comme un jeu, mais dans les cas plus extrêmes, où est-ce que là il faut comme/ tu sais, on va mettre les chaussures puis
- I : Hum, hum
- M : Tu portes les culottes, bien là, encore là, il y a des cas qui vont être plus/
- I : Émotion/ des fois ça va peut-être plus dur émotionnellement
- M : Oui
- I : Psychologiquement
- M : Tu sais, tu as comme moins le goût de jouer, un peu, mais il y a des cas, tu sais, il va falloir que je sois plus forte, puis plus, « awoye braque » puis
- I : {[???
- M : Mais je vais trouver ça drôle encore, { parce que dans ma tête
- I : { C'est sûr, tu vas tout le temps être capable d'en rire pareil
- M : Ça va être un jeu encore, parce que moi dans ma tête, je le sais que je ne suis pas quelqu'un de full, bah, puis, tu sais, vraiment là, caractère fort, tu sais, je ne sais pas, baveux, comme
- I : Hum
- M : Mais, il y a des cas comme, pour le fun je vais jouer le jeu, bah, pour le fun, parce que la situation requiert
- I : Hum, hum,.. hum, hum
- M : Je vais jouer le jeu de la « tough »
- I : Hum, hum..sans te laisser prendre nécessairement
- M : Oui, c'est ça..Dans ma tête, ça va être un jeu, c'est un show
- I : Oui, c'est ça.
- M : C'est un show, mais pour/ dans ma/ mon but ça va être de l'arrêter
- I : Hum, hum
- M : Ça va être autre chose, je vais l'arrêter pareil
- I : Hum, hum
- M : [???
- I : Belle philosophie de l'apprentissage
- M : Bien, je trouve que oui, parce que, comme je dis, je ne serais peut-être pas/ je ne serais pas là
- I : Hum, hum,.. tu aurais décroché
- M : Oui
- I : Si ça avait toujours continué comme ton primaire
- M : Oui, c'est ça
- I : Tu ne serais pas là aujourd'hui
- M : J'aurais fini mon secondaire 5, puis peut-être que j'aurais été faire un cours en sciences quelque chose,..je ne sais pas je ne serais peut-être pas ici avec le même/ la même passion d'être

I : Hum, hum
M : Le même intérêt
I : Est-ce qu'il y a des questions que tu as trouvées vraiment difficiles en/
M : Oui
I : As-tu le goût de m'en parler?
M : Apprendre, apprendre, comment j'ai appris à apprendre ça
I : {oui
M : Ça, j'ai trouvé ça « rough », mais
I : Puis pourquoi tu trouves ça, cette question-là, difficile?
M : Hein! Je ne le sais pas, c'est comme apprendre quelque chose que je n'ai pas appris encore, que je n'ai pas appris, c'est instinct, c'est venu tout seul
I : Hum, hum
M : Ça fait que tu sais, quand tu y penses, tu y penses, apprendre, apprendre, là j'ai comme/ ah, j'ai peut-être, je ne sais pas j'ai comme compris le lien un peu plus, parce que j'ai sorti une bonne réponse, je pense, bien il n'y a pas vraiment de bonne ou de mauvaise
I : Hum, hum...tu n'as pas appris à l'apprendre?[???)
M : Non, ce n'est pas quelqu'un qui me l'a montré : Marguerite, ai du fun à lire, à apprendre, ris quand tu lis un livre, tu vas voir, tu vas avoir du plaisir
I : C'est une découverte, tu vas apprendre/
M : C'est ça, c'est une découverte
I : Oui, c'est ça.
M : C'est ça
I : C'est/ c'est pas/ ce sont des concepts qui ne sont pas nécessairement faciles
M : Hum, hum
I : Apprendre, apprendre à apprendre. Au-delà du contenu de ce que tu apprends, c'est comme si tu te détaches du contenu, peu importe de ce que tu vas apprendre, contenu police, contenu
M : Oui
I : Sports ou contenu/ au-delà du contenu, comment tu fais pour apprendre,.. hum...
M : Ce contenu là
I : [rire]En gros c'est ça,...Alors merci beaucoup de ta participation, puis au plaisir
M : [rire]

1 ^e BLOC : Profil métacognitif de départ de Marguerite (mars 04)

Ma façon habituelle d'apprendre (méthodes, moyens, trucs) se résume à :

En général, j'utilise des trucs mnémotechniques. Pour moi, plus mon apprentissage est basé sur la forme d'un jeu, plus j'apprends. Plus c'est drôle et mieux je comprends. J'utilise des crayons Marquet de couleurs et des « post-it ». Je mets mes méthodes d'apprentissage en couleur pour que ce soit plus vivant.

J'ai de la facilité à apprendre lorsque...

C'est basé sur la forme d'un jeu.

Lorsque j'apprends, j'ai de la difficulté à ...

Tout ce qui comporte de la grosse lecture, les travaux lourds (pas d'espace). Quand la base est trop sérieuse.

Rapports quotidiens

29 Mars 2004

Interrogations: En ce début de programme plusieurs interrogations prennent place dans ma tête. La première question qui suscite beaucoup d'inquiétude est : «est-ce que je vais avoir le temps de tout faire ? ». À entendre parler ceux qui s'occupent de nous, oui, mais je reste septique.

Objectifs : Pour ce début de programme, mon objectif premier est bien sûr, de terminer ce programme avec succès. Le second serait de vivre mon stage pleinement et non pas le subir. En réfléchissant bien, il pourrait bien être le premier objectif à atteindre car je crois que si je subie le stage mes risques d'échecs seront plus grands. Par le fait même, en supposant que je le passe, il me donnera comme l'impression d'un stage interminable. Je crois qu'en ayant le plaisir de vivre le stage, mon apprentissage se fera plus facilement. Bref, en cette deuxième semaine qui commence, j'espère être capable de vivre et non de subir.

30 Mars 2004

Aujourd'hui j'ai fait de la patrouille dans la ville de Nicolet. En premier lieu, il était important que je connaisse les limites de mon secteur. Après avoir pris connaissance de ces choses, je me suis mise à la recherche de secteurs cibles. Un secteur où il y avait beaucoup d'activités (ex : banques, dépanneurs, restaurants, magasins, etc.)

Par la suite, j'ai fait une assistance au public. À la demande d'un Monsieur en Ontario, je suis allée vérifier dans une maison de mon secteur pour quelle raison son ami, M. Pelletier, ne répondait pas au téléphone.

Au plan méthodique : j'ai appris qu'il fallait avoir un plan pour planifier notre patrouille. Si nous n'avions eu aucun plan, je n'aurais jamais connu aussi rapidement et efficacement la ville de Nicolet.

Au plan technique : il est vrai qu'il est bon de parler avec son collègue pour connaître ses forces et ses faiblesses. Savoir qui veut prendre le «lead» dans certaines situations ou à la prochaine qui s'en vient. Avoir une bonne communication pour que notre technique de travail soit efficace.

Au plan éthique pendant cette sortie qui a duré toute la journée, il est vrai que nous sommes en constante observation des citoyens. Un faux mouvement et il est sûr qu'une personne a tout vu. Cette sortie (patrouille) m'a fait prendre conscience qu'il fallait avoir une bonne attitude. Bref, avoir un très bon code d'éthique.

Ma principale force a été l'observation. J'ai constaté que je voyais beaucoup d'infractions. J'étais alerte. J'ai eu une très bonne communication avec mon collègue (Éric Picard). J'ai créé un bon contact avec mon client concernant mon appel.

Ma principale difficulté était mon manque de motivation à la fin de la journée. Ensuite, j'avais beaucoup de difficulté avec mes codes radio. Je ne me sentais pas très à l'aise. Pour conclure, quand j'ai reçu mon appel, j'aurais dû demander plus d'informations concernant l'appel. Ce manque d'informations a fait que mon rapport était incomplet.

Mon objectif principal pour cette journée est bien sûr de faire un effort pour corriger mes principales difficultés.

31 Mars 2004

Aujourd'hui j'ai appris qu'il fallait être conscient des points majeurs qui peuvent faire changer notre intervention. J'interviens sur une situation et tout dépendant de la méthode que j'utilise avec mon client, tout peut changer d'un moment à l'autre. Comme j'ai bien compris la perception d'un policier peut changer sept fois dans une seconde ! Alors je crois que mon client à qui je parle peut lui aussi changer sa perception, ce qui entraînera totalement une autre action de sa part. Tout dépendant des éléments (qui changent constamment) j'obtiens un autre résultat. Bref, je dois être consciente de ces faits, si je veux faire une bonne intervention (prendre la bonne action).

Ensuite, au plan technique, j'ai beaucoup appris grâce à la rétroaction sur l'activité policière du 30 mars 2004. J'ai compris qu'il valait mieux expliquer au citoyen le pourquoi nous prenons des notes. Souvent la personne est curieuse et elle veut savoir. Il vaut mieux joué carte sur table et rien leur cacher.

Pour finir, une chose m'a beaucoup marqué dans la journée. La façon que le professeur si est pris était très convainquante. L'attitude c'est 100% de ce que l'on est.

Mes points à améliorer sont de ne pas me gêner pour demander plus d'information pendant une intervention policière et de parler de mes hypothèses avec mon partenaire. La raison est que quand nous allons arriver sur les lieux, nous allons être mieux préparés et la façon d'agir devrait être plus naturelle et rapide.

1^{er} Avril 2004

J'ai fait ma deuxième journée de patrouille. Au tout début, j'étais cascadeuse. Les premières choses que j'ai apprises se sont mes collègues patrouilleurs qui me les ont montrées. J'ai appris beaucoup de leurs erreurs. Quand j'entendais la répartitrice les corriger au fur et à mesure qu'ils se trompaient, j'apprenais avec eux. J'ai évité beaucoup d'erreur quand ce fut à mon tour de les arrêter. C'est fou de voir comment la théorie et la pratique «c'est deux».

Quand j'étais au C.E.G.E.P. et que je voyais mon professeur m'expliquer les principes de prendre une plainte ou encore de rédiger un constat d'infraction, je me disais qu'il n'y avait rien de plus facile que ça. C'est tout autrement sur le terrain. Je ne pensais pas faire beaucoup d'erreurs dans ces situations. J'étais sûre et certaine de mon affaire. J'ai eu une petite leçon d'humilité en voyant mon constat d'infraction avec des erreurs et aussi en regardant ma fiche d'évaluation. C'est vrai qu'on peut faire mieux.

Les points à améliorer, ne rien prendre à la légère et vivre mon stage. Ne pas compter les jours qu'il me reste. Pour finir, je devrais être plus patiente. Je trouve que dans ces temps-ci, la patience a des limites plutôt courte.

2 avril 2004

Le cours de conduit était super. L'avant-midi a vraiment passé très vite. J'ai fait des freinages d'urgence. Je n'avais jamais essayé cela auparavant. Au début à 80Km/H, j'étais craintive de mettre les freins au fond. J'avais peur de briser le véhicule patrouille, d'avoir un grand choc au moment du freinage ou encore de perdre le contrôle. Finalement, tout à bien été, j'ai fait confiance au professeur et je me suis lancée. Wow! En fin du compte, je n'avais pas de stress à me faire. J'avais quelle réaction tout ça faisait et j'ai même appris à faire confiance au véhicule de patrouille. J'ai pu voir quel «jus» il pouvait me donner.

Les points à améliorer pour cette journée se trouvent tous dans la rétroaction de la journée de patrouille. J'ai vu que la fin de semaine était tout proche. Je trouve que j'ai manqué de patience encore aujourd'hui. Rien n'a paru dans mon visage que j'étais tannée mais à l'intérieur je le vivais. Il va falloir que je maîtrise mes sentiments surtout quand je suis plus fatigué. Arrêter de penser que le temps passe plus vite quand je suis tannée. Pour finir, accepter le négatif (papier jaune) pour mieux s'améliorer.

P.S. Je suis fière de moi, j'ai appris mes codes radio. Un point négatif qui a été amélioré.

5 avril 2004

En cette journée d'activités policières, je n'ai pas grand chose à ajouter compte tenu de mes autres activités policières.

Une des choses que j'ai par contre constaté, c'est que mes prises de décisions sont meilleures. J'ai plus d'assurance et je suis plus professionnelle qu'avant. Quand je parle, je cherche moins mes mots. Tout sort spontanément. Je montre une image d'une policière qui sait où elle va. Oui, je fais encore beaucoup d'erreurs de parcours mais je tente bien d'en éliminer "une couple" avec la pratique.

Cette amélioration est due en partie grâce à ma prise de conscience des erreurs que je fais. Ce qui m'aide est justement le bilan de progression que je fais à tous les jours. (Un gros point qui me motive à le faire).

Un point à améliorer prendre mon temps avec un plaignant. Prendre le plus d'information possible. Je suis arrivée sur un délit de fuite. J'ai demandé des informations au propriétaire du VH qui a subi l'accident mais pas assez pour faire mon rapport R-1 complet. Il me manque beaucoup de petits détails (ex: dans quelle direction le véhicule suspect est parti ?) Mais bon, avec le stress, je ne voulais pas trop le

faire attendre, alors je l'ai laissé quitter les lieux. Pour finir, j'ai oublié de ramasser les pièces à conviction. Flûte! Je vais faire mieux.

6 avril 2004

Ma journée se composait principalement de l'expérience de l'O.C. Quoi que celle fut très éprouvante, côté douleur, je m'attendais à souffrir un peu plus. C'est fou comment quelques minutes nous font apprendre. Ces 15 minutes sont probablement une des choses qui me serviront dans toute ma carrière policière.

Légal : au début, je trouvais que les lois qui régissaient l'O.C. étaient très sévères. Après une analyse de quelques secondes, OK c'est cool. Elles sont parfaites. Après l'avoir essayé, j'ai besoin de ne pas voir personne en abuser.

Méthodique : je vais faire encore plus attention envers un suspect. Avant de le « gaydger », je vais être encore plus observatrice pour rechercher les signes précurseurs d'un assaut ou vigilante au sujet du tableau de la force.

Technique : j'ai besoin d'avoir une bonne technique pour « gaydger » un suspect si je ne veux pas me contaminer ou encore un de mes collègues.

Éthique : toute la douleur que j'ai vécue aujourd'hui va me faire redoubler de confiance. Cette expérience me prouve qu'il n'y a pas grand mal de manoeuvre. Ça fait tellement mal qu'il n'est pas impossible qu'un suspect ne porte pas plainte pour abus. IL FAUT EN FAIRE BONNE UTILISATION !

Après quand il faut faire le rapport, si on l'a utilisé intelligemment, il ne sera pas trop dur de se protéger avec un bon rapport.

Points forts : j'ai gardé mon calme. J'avais une préparation psychologique et j'étais concentrée sur ce que j'avais à faire. Quand j'ai parlé ou donné mes directives, elles étaient claires et bien articulées. J'avais une mentalité de gagnante.

Points faibles : le seul point faible est pour l'O.C. Malgré que le l'ai trouvé efficace, il n'en reste pas moins que j'ai été capable de tout faire ce que je devais faire. J'imagine un suspect qui lui aussi a une mentalité de gagnant, s'il veut m'attaquer, il en sera bien capable. À ce moment, je devrai utiliser d'autre moyen comme des techniques puissantes à mains nues.

7 avril 2004

Aujourd'hui, je n'ai pas pu atteindre aucun des objectifs que je m'étais fixés. Comme cours j'ai eu la «rétro» de mon activité policière de lundi et ma technique d'enquête criminelle. En gros, tout ce dont nous avons traité ce sont toutes des choses que j'ai déjà mentionnées ou encore je savais déjà tout cela avant de commencer le cours. Il y a eu

quand même des choses que j'ai appris mais à comparer des autres jours, pas grand chose.

Légal : il faut lire les droits à un mineur même si j'ai l'intention de le «déjudiciariser». Dès que nous avons les motifs, il faut les dire tout de suite

Méthodique : une chose que je ne dois négliger lors d'une entrevue, c'est le plan. Jamais je ne croyais qu'un plan était si important. Dans ma tête je croyais qu'un entrevu se faisait avec le «feeling». Après ce cours d'enquête criminelle, j'ai vu qu'il y avait toute une machine derrière ça. Aucun élément n'est négligé et rien n'est laissé au hasard. C'est génial de savoir tout ça car je me sens mieux équipée pour un entrevu. Ainsi, j'ai vraiment l'impression que je vais pouvoir avoir le maximum d'information lors d'un entrevu. Je serai en plein contrôle (Je pense !).

En conclusion, comme je l'ai dit, aucun de mes objectifs n'ont été atteint. Je n'ai descendu aucun point fort chez moi ni aucun point faible. Comme objectif que je me fixe, je veux mettre une personne à l'aise et être capable de prendre le maximum d'informations lors d'un entrevu en suivant les règles et les procédures afin de faire un bon rapport complet.

8 avril 2004

Aujourd'hui, j'ai eu un cours de tir. Au point de vue méthodique, j'ai trouvé qu'il était très dur de prendre une action face à plusieurs interventions. Il faut prendre (analyser) beaucoup d'éléments pour prendre une décision. Il faut évaluer la capacité, l'intention, le geste posée et l'opportunité. C'est beaucoup de choses en une fraction de seconde. En plus, avec les exercices fait sur la vidéo, il y en a beaucoup où j'aurais été embêtée.

À la fin du cours, je me suis sévèrement posé la question «Comment je vais réagir dans une vraie situation ?» Aujourd'hui c'est un jeu mais dans trois mois ???

13 avril 2004

Aujourd'hui, j'avais une journée d'activités policières. Comme problèmes à résoudre, j'ai eu une prise de plainte pour un accident de voiture et une expulsion dans une maison privée.

Tout ce que j'ai appris se trouve dans l'expulsion d'un individu. Il y a beaucoup de points à améliorer. Dans mon intervention, j'ai exclu la loi qui me permettait d'expulser de Monsieur de la résidence. De plus, j'ai oublié de dire qu'en vertu du Code criminel, je pouvais l'exclure. Quelle était la loi en présence dans cette situation ? Rien ne disait que j'étais justifiée. Par la suite, même avant de me rendre sur les lieux, je me suis trompé dans les codes radio. De la manière que je me suis faite reprendre, pas sûr que je vais les répéter. Malgré les erreurs, toutes les informations possibles, je les avais. (Pas si mal). Au niveau de la communication avec l'individu, j'aurais pu être plus ferme. En gros, voici mes points faibles que j'essayerai de corriger lors de mes prochaines sorties.

Points forts : j'ai très bien agis avec la plaignante. J'avais beaucoup d'empathie. Je lui ai transmis des informations sur ses recours, démarches et procédures. Avec tout ça, elle a été en mesure de prendre une décision.

En conclusion, beaucoup de choses à améliorer, mais il faut voir le côté positif. « Pour régler des problèmes, il faut du jugement. Pour avoir du jugement, il faut des problèmes » une phrase que j'aime bien !

14 avril 2004

Aujourd'hui, lors de la rétroaction, nous avons parlé des différents types de communications. Oui, il y a un ordre, une façon de faire pour chaque type de communication. Je crois en général, que toutes les étapes d'une bonne communication se font toutes par instinct. En tout cas, pour moi on ne m'a pas appris grand chose de nouveau. Je crois quand même qu'il est bon d'avoir vu tout cela. Quand on a plus de difficulté ou que ça va moins bien dans une situation où l'on pensait que tout était pour bien allé, il est facile de voir à quel niveau il y a eu un manque. Par la suite, il est plus facile que j'en prenne conscience et que je me réajuste à la prochaine situation. Aussi, j'ai pris conscience que les petites choses avaient de grande répercussion.

Au point de vu légal : j'ai enfin fait la différence entre une saisie et un remisage. Quand le temps va arriver, je vais être prête, plus confortable avec le sujet et par conséquent, je vais dégager de l'assurance (Et l'assurance j'aime ça).

L'objectif que j'ai atteint aujourd'hui concerne les conduites avec capacités affaiblies. Aujourd'hui, je sais en gros, de A à Z qu'est ce que je dois faire. De plus, la chose qui m'a aidé le plus, c'est que je me suis pratiquée. J'ai pratiqué L'ADA, une des choses dont il m'était inconnu mais qu'on entend souvent parler. Dans un cahier tout avait l'air plus difficile qu'en pratique.

Les choses à améliorer : connaître davantage mes pouvoirs, devoirs et aussi les lois que j'utilise le plus souvent. Il m'est arrivé dans une simulation de ne pas savoir quelle loi me donnait mon pouvoir. Comme répercussion, la situation a entraîné un peu de la patte.

15 avril 2004

Aujourd'hui, nous avons fait un barrage routier pour l'alcool au volant. J'ai bien aimé. J'ai pu mettre en pratique, il était temps, tout ce que j'ai appris au C.E.G.E.E.P. et à L'EMPQ. Ça faisait longtemps que j'entendais parler de ces opérations mais je n'avais jamais participé à une. Plus j'avance dans le stage et plus je vois qu'il est nécessaire de pratiquer avant d'arriver dans une organisation. J'ai vraiment vu toutes mes erreurs et celles des autres et je peux dire que j'en retire quelque chose de cette sortie. Je voyais des situations que je n'avais pas eues et je me mettais dans la peau des policiers. J'essayais de résoudre le problème à mon tour. Si je n'avais pas vu la procédure à suivre lorsqu'une personne souffre d'un problème respiratoire, de la part de mes collègues, je me serais posé sans doute de vilaines questions à ce sujet. En plus, je vois les bons

côtés et les mauvais côtés. Dans ce temps là, je prends ce que j'aime de un et ce que j'aime de l'autre, et je me construis une image parfaite (à mes yeux) d'une bonne intervention.

Au point de vu légal : j'ai appris que le 0.021, taux d'alcool chez ceux qui on un permis de conduire probatoire et une loi écrite. Pour moi, c'est la première fois que j'entends qu'il y a des lois non écrites. C'est bon à savoir.

Objectif : Apprendre quelques lois non écrites.

La seconde partie de notre journée a été la suite de notre enquête de délit de fuite. J'ai essayé de tout mettre en application de ce que j'ai vue d'une bonne communication. Comme je le disais hier, tout ce fait naturellement sauf pour moi, la partie de créer un lien avec la personne en parlant par exemple de son sport préféré. Un peu de difficulté de faire cela naturellement.

Pour conclure, pour ma part, je crois avoir fait une belle intervention auprès de l'individu (bien sûr avec quelques points à corriger dans les autres).

Objectifs à améliorer : dans les premières minutes de toutes les situations, j'ai de la difficulté à m'exprimer. J'ai toujours l'impression que les personnes ne comprennent pas ce que je dis. Je bafouille et je cherche mes mots. Ensuite, après quelques minutes de discussion, je retrouve ma simplicité de m'exprimer.

19 avril 2004

Aujourd'hui, en activité policière, une chose me reste à l'esprit et c'est mon intervention solo. J'étais au centre d'achat et je devais expulser une dame de 50 ans qui quêtait. Pas facile! Comme je l'ai dit dans mes autres rapports progressifs, j'ai beaucoup de difficulté avec mes lois et mon pouvoir. Je sais de quelle loi il était question dans ce genre d'événement mais quand il est venu le temps pour moi que je l'identifie, j'étais bloquée. Je ne savais pas quoi faire pour quelle me donne son nom. C'est une fois à l'intérieur du véhicule de patrouille qu'il y a eu une lumière. Comme pouvoir, je pouvais l'arrêter jusqu'au temps que je puisse l'identifier. J'ai manqué d'assurance.

Mon deuxième événement était la saisie du véhicule. Pour ma part, tout ressemblait à une intervention au CSR habituelle. J'ai vu une nette amélioration depuis ma première.

Un point à améliorer : arrêter de bafouiller dans les premières minutes de mon intervention. C'est fou comme ça me choque. Ce n'est pas un malaise et je ne sais pas qu'est-ce que ça pourrait être. Je vais faire une analyse plus en profondeur.

20 avril 2004

Intervention physique : j'ai eu beaucoup de plaisir à apprendre et à perfectionner les techniques d'escorte. J'ai bien aimé car je me suis pratiquée sur différents gabarits. Cette démarche que j'ai de toujours changer de partenaire est dans le but de me familiariser avec différentes personnes. De plus, lors de la synthèse ou encore de la vraie vie de policier, je vais être plus en mesure d'analyser et j'aurai un peu plus d'expérience. De plus, dans le cours ça me créé un bon contact. J'essaie de me placer avec des gens que je côtoie et que je parle peu avec eux. Parce que dans les cours, ce n'est pas évident de parler à quelqu'un. Il faut écouter notre professeur. Ensuite en activités policières, je suis toujours avec le même collègue. Aussi, les petits scénarios de la fin étaient super ! Ils m'ont permis de me pratiquer dans une situation et par le fait même de voir où j'étais rendue dans mon évolution. De plus, les commentaires que mes collègues m'ont donnée aidaient à la situation.

Points à améliorer : pratiquer la position par terre où l'individu est par-dessus moi.

Points forts : ma sociabilité.

Objectif : prendre du temps avec mon collègue pour réviser toutes les techniques.

21 avril 2004

Le tir, c'était super ! J'ai enfin tiré mes premières balles. Au tout début, j'étais vraiment stressée. Je ne savais rien de rien (feeling de tirer). J'appuyais sur la gâchette. Aussitôt que j'ai appuyé, j'ai vraiment fait le saut. J'ai relâché la gâchette plus vite que jamais. Le bruit, la force du fusil est quand même surprenant. C'est fou comme c'est fort et puissant. Au commencement, je me concentrais surtout sur ma mire et ma détente. Il y avait beaucoup d'oscillations dans mon bras. Plus long, j'ai vite compris que je mettais trop de force sur la crosse de l'arme. De plus, j'empêchais le mouvement vers le haut en faisant une pression sur l'arme. Le premier chargeur j'ai apprivoisé le « feeling » et au 2^e et 3^e, je me suis concentrée sur la technique. J'étais beaucoup plus à l'aise comme ça. J'aurais bien voulu me concentrer sur la technique au 1^{er} essai mais je n'avais pas encore apprivoisé mon arme.

Points forts : bonne concentration. Je suis dans ma bulle quand je tire. À la fin du 2^e chargeur, je n'entendais presque plus le tireur d'à côté.

Points à améliorer : pratiquer la sortie de l'arme et la pression de la détente.

22 avril 2004

Intervention physique : j'ai eu vraiment du plaisir. J'ai fait mon premier Viêt-nam et j'ai vraiment « trippé ». Si cela était à refaire, tout de suite je le referais. C'était vraiment intense comme entraînement. Je ne sais pas si j'ai fait un bon temps mais j'ai fini une des premières équipes. Avec la motivation que moi et M. Côté avions, il a été très facile de

faire le trajet à notre limite. Moi et M. Côté nous étions du même calibre. De plus, tout le monde motivait tout le monde. L'activité a vraiment passé très vite. À la fin, j'étais certaine que le trajet n'avait duré que 20 minutes. Aussi, dépasser mes limites m'a vraiment fait du bien. Cela faisait vraiment longtemps que je n'avais pas poussé mes limites autant. Maintenant, je me sens si bien. Je suis vraiment de bonne humeur. Ça enlève le méchant. J'ai vraiment hâte au prochain car j'ai vu ce que je pouvais donner et je suis satisfaite.

Points forts : j'ai beaucoup motivé ma classe et ma collègue tout au long du trajet. J'ai donné une performance et je suis fière de moi.

Point à améliorer : je n'ai pas beaucoup de force dans les bras.

Objectif : m'entraîner un peu plus pour être meilleure dans mes habiletés.

Bilan du 17 avril 2004

Dans le but de m'amener à faire le point de vu à l'intérieur de mon programme, il m'a été demandé de produire un bilan de mes apprentissages au un tiers de ma formation. Je crois que c'est un bon moyen de me faire prendre conscience davantage de mon stage. Les points que je traiterai dans ce texte seront : l'intervention physique, les activités policières, la conduite et le tir.

L'intervention physique : une chose m'a marqué davantage que toute les autres. C'est l'expérience de l'O.C. J'ai senti que c'était la pire douleur de toute ma vie. Aussi, j'ai également compris pour quelle raison les lois étaient aussi sévères et le pourquoi le tableau de la force était aussi important. Maintenant, je comprend pourquoi il est si facile de porter plainte d'abus après cette utilisation de poivre et surtout l'importance de se protéger en détaillant «pourquoi nous avons utilisé l'O.C. dans telle circonstance» dans les rapports. Avant cette expérience, j'ai eu quelques cours pour me montrer comment, quand l'utiliser et quels étaient ces effets. Sans rien prendre à la légère, je trouvais bizarre tous les dispositifs que je devais prendre avant de poivrer un suspect. Après l'expérience, il était évident qu'il faut une technique et une bonne analyse de l'individu (agressif) et de la situation (endroit, personne à proximité, etc.).

Mes points forts à cette expérience de l'O.C. c'est la garde de ma concentration. J'ai pensé très fort à ce que je devais faire. Malgré la douleur, je suis restée calme. Je n'ai eu aucune panique. Je me suis concentrée sur ma respiration et mon calme car même avec la panique rien n'aurait avancé. Pour finir sur mes points forts, en général dans ce cours, je suis toujours motivée. J'ai toujours soif de nouvelles connaissances au niveau technique.

Mes points à améliorer, j'ai la fâcheuse idée de penser qu'il y avait des techniques d'intervention dont je n'aurais jamais besoin, mais après l'intervention, j'ai vu qu'il en était tout autrement. Je manque de sérieux et ça me joue des tours. J'ai l'impression par la suite que je banalise les techniques.

La question que je me pose et que je pose à tout le monde «Est-ce vraiment efficace ? ». Une personne qui a vraiment la mentalité de gagnant est capable de tout faire. Par exemple, moi malgré le poivre dans mes yeux, j'ai tout fait ce que je devais faire. Alors une personne qui sait qu'elle va faire 10 ans d'emprisonnement, elle aussi a la mentalité de gagnante face à moi. Je sais qu'il ne faut pas faire une confiance absolue à l'O.C., mais j'y fait beaucoup moins confiance qu'au début de l'expérimentation. Est-ce vraiment utile ? Voilà la question qui me trouble!

En conclusion au point de vue éthique, il est bien sûr que si je vois une personne abuser de l'O.C., il va avoir des petites nouvelles de moi. Il faut en faire une bonne utilisation. Et ce, ça vaut pour toutes les techniques de défense que j'ai vues.

Deuxièmement, du côté des activités policières, là aussi il y a beaucoup de choses à dire. J'ai vraiment la chance de faire des liens avec les théories apprises en classe durant mes

trois années au Cégep. Il y a des choses qui sont plus faciles en pratique qu'en théorie et vice versa. En plus, ces sorties me font prendre conscience qu'il faut avoir une bonne attitude. Un faux mouvement ou une mauvaise parole et on est sûr qu'il y a une personne qui nous a entendu ou vu, et elle est prête à tout aller radoter. Beaucoup de monde, citoyens de Nicolet, me disent bonjour, me font un sourire ou attachent sa ceinture de sécurité quand ils me voient. Je vois que j'ai de l'impact sur cette population. Je vois aussi avec les cours et la pratique sur le terrain que nous n'avons pas vraiment le droit à l'erreur. À l'ENPQ c'est le temps, mais dans une organisation policière tout sera différent sur ce point. Par ailleurs, avec mes erreurs et celles des autres, j'apprends relativement vite. Je fais moins d'erreurs sur mes codes radio, je demande plus d'informations à chaque appel (3QCOP). Je planifie mes interventions avec mon collègue. Ou si je pose beaucoup plus de questions et on fait beaucoup plus d'analyse qu'au tout début. J'acquière beaucoup d'expérience à chaque scénario. Par exemple, avec l'ADA, j'ai fait un gros lien avec la théorie et la pratique. Je comprends mieux le sens de la loi. Je suis beaucoup plus à l'aise avec toutes les exceptions. C'est une des choses qui me donnait de la difficulté en théorie, mais qu'en pratique est plus facile pour moi. Ensuite, il y a la prise de plainte. Ma première prise n'avait pas beaucoup de contenu. Maintenant, avec les rétros et tout, j'applique les 3QCOP et je demande de spécifier. Alors aujourd'hui, mes plaintes et prises de déclarations sont beaucoup plus complètes. Il y a aussi l'attitude qu'on dégage envers les gens qui donne un bon résultat.

Mes points à améliorer, c'est d'être plus au courant de mes pouvoirs et devoirs et de connaître davantage les lois que j'utilise le plus souvent. Être plus rapide pour différencier le CPP et de Cr. et arrêter ou contrôler mon bafouillage dans les premières minutes où je parle avec un client. Pour finir, faire un peu plus confiance à mon partenaire. Quand c'est lui qui est le leader, je veux toujours prendre sa place.

Mes points forts, j'ai de l'empathie pour les gens. Je suis toujours prête à foncer et à prendre un autre appel. Je garde mon calme et je reste toujours concentrée sur ma situation. Bref, j'ai une mentalité de gagnante et je donne toujours mon 100%, autant dans les situations que dans les rapports à compléter.

Mes questions à ces activités policières sont les suivantes : « Suis-je à l'aise avec toutes les situations avec lesquelles je devrai travailler? Vais-je être capable de contrôler toutes les situations? Et Est-ce que j'ai peur de quelque chose dans le métier policier? ». En conclusion, j'aime bien la thématique de ces activités. J'ai présentement la chance de faire des liens avec les livres.

Troisièmement, du côté de la conduite d'un auto de patrouille, il y a pour ma part une confiance qui s'installe. Je n'ai jamais traité mon véhicule comme les instructeurs nous le demandent de le faire avec les véhicules de patrouille. Je ne savais pas ce qui se produisait en mettant les freins ABS au bout pour exécuter des freinages d'urgence. Ou encore, d'accélérer le plus rapidement avec ces autos. Maintenant je sais de quoi les véhicules de patrouilles sont capable. Alors, maintenant que je sais tout ça, il est important de ne pas en abuser. Je ne dois pas faire ces manœuvres n'importe où et par

n'importe quel temps. Pour moi, c'est pour le sens éthique (savoir-être et faire). Il ne faut pas oublier les senteurs qui nous regardent et qui sont prêts à tout pour nous dénoncer.

Mes points forts et ma grande motivation à performer. Je m'applique beaucoup car je sais que je n'ai pas beaucoup de temps pour faire mes preuves.

Mon point à améliorer est ma trop grande confiance. J'ai tendance à vouloir aller trop vite pour performer plus vite. Je devrais prendre plus mon temps pour mieux analyser le parcours ou la technique à reproduire.

En conclusion, je connais la puissance des véhicules , les techniques d'une bonne interception et je dois prendre plus mon temps pour exécuter les manœuvres.

Quatrièmement, du côté du tir, il y a beaucoup de facteurs que je dois prendre en considération avant de sortir mon arme en une fraction de seconde. Et moi qui pensais que c'était simple. Je me suis mise le doigt dans l'œil. Avec les exercices pratiqués (vidéo à savoir si je tire ou pas), il est dur dans certaines situations de savoir si je tire ou pas. Il y a beaucoup de choses à évaluer: la capacité, l'intention, les gestes posés et l'opportunité. Tout ça en quelques secondes. Avec une telle arme dans mes mains, j'ai besoin de ne pas me tromper. Je comprends très bien pour quelle raison les lois sont sévères et une chance qu'elles le sont. Nous avons le droit de vie ou de mort de certains suspects. C'est une grosse responsabilité qui a beaucoup de conséquences. Il n'y a pas de mot pour décrire le savoir-être et faire que cela exige. Du point de vue de mes connaissances, il faut beaucoup de techniques et de concentration pour faire un bon tir. L'action de tirer n'est pas que l'action de tirer sur la gâchette.

Au point de vue des points forts ou à améliorer, il n'en est pas vraiment question ici. Il faut que je pense vite pour prendre une bonne décision. Pour moi, le tir est très mystérieux. Je me demande quelle est la force véritable de cette arme à feu? Quelle va être ma réaction, mon feeling après mon premier tir? Vais-je être nerveuse? Est-ce que je devrai l'utiliser lors de ma fonction policière? Vais-je être capable de prendre la décision de tirer et de vivre avec mon geste? Beaucoup de questions! C'est une chose que je n'ai jamais faite et qui m'est totalement inconnue.

En conclusion, je n'ai pas encore eu assez de cours là-dessus pour me faire une bonne image et acquérir par le fait même de l'assurance. Cela sera à voir avec le temps.

En conclusion générale de ce bilan, mes objectifs personnels sont bien sûr d'améliorer tous les côtés négatifs qui ont été mentionnés dans mes rapports de progression des apprentissages au quotidien et tout au long de ce bilan. Aussi il faut que je mette de côté mon amour propre et que je fasse place à l'acceptation de la critique. Comme les chefs d'équipe disent : « Une chemise sale, ça se lave! ». Le moyen pour m'améliorer est bien entendu d'en prendre conscience. Le bilan et le rapport progressif au quotidien me permettront de faire mieux.

Auto-évaluation de mon comportement (RIDER)

Je respecte mes supérieurs immédiats. J'accepte leurs décisions et leurs commandements. Je fais attention aux règles qui régissent la chambre pour accommoder mes collègues qui la partagent avec moi. Mon langage est propice au contact des gens qui m'entourent. (B+)

Je suis comme je suis : authentique et intègre et je le resterai. Je me donne du mérite quand il faut et je corrige mes erreurs sans les camoufler et je dis ce que j'ai à dire. (B+)

Je manque un peu de discipline au niveau du maintien. J'ai tendance à être un peu plus jeune que ce à quoi l'on s'attend pour mon âge. (C-)

Je suis toujours prête à aider un de mes collègues dans le besoin. Je ne privilégie pas la compétition. (B+)

J'ai tendance à vouloir fuir les responsabilités. Moins j'en ai, mieux je me sens. Au niveau scolaire, dans toutes les situations où il faut régler un problème, je n'ai pas peur de prendre mes responsabilités et de prendre des décisions. C'est quand il est question de faire les rapports qu'il y a un problème ☹.