

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
JACQUES PELLETIER**

**L'EFFET DU COACHING PAR LES PAIRS SUR LE TRANSFERT DES
APPRENTISSAGES SUITE À LA FORMATION DES ASPIRANTS POLICIERS EN
MATIÈRE DE «TECHNIQUES D'INTERVENTION PHYSIQUE»**

AVRIL 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

**Dans ce document, le genre masculin est utilisé sans discrimination
et
uniquement pour alléger le texte.**

RÉSUMÉ

La présente étude avait pour but d'examiner si le coaching par les pairs a un effet bénéfique sur le transfert des apprentissages des aspirants policiers de l'Institut de police du Québec, suite à la formation qu'ils ont reçue sur les techniques d'intervention physique.

Durant sa carrière, un policier peut être confronté à des situations qui l'obligeront à utiliser la force nécessaire afin de maîtriser une situation ou un individu. L'usage de cette force expose le policier ainsi que son environnement à des risques pouvant entraîner des blessures qui malheureusement, dans certains cas, peuvent s'avérer graves. Pour lui permettre de maîtriser convenablement certaines situations tout en minimisant les risques de conséquences graves, il devient important que le policier maintienne ses habiletés sur les techniques d'intervention physique. Or, il n'existe actuellement aucune norme ou processus obligeant le policier à actualiser ses habiletés dans cette matière, suite à la formation initiale qu'il a reçue lors de sa formation à l'Institut de police du Québec. Plusieurs recherches démontrent que le manque d'encadrement venant de l'organisation est la principale barrière au transfert des apprentissages ainsi qu'à leur maintien, après la formation (Broad, 1982; Huczinski et Lewis, 1980; Jago, 1982; Michalak, 1981; Pilon, 1994).

Pour plusieurs auteurs, Joyce et Showers (1983; 1988), Neubert et McAllister (1993), Bennett (1987), Showers (1982) et Matlock (1991), le coaching par les pairs est un outil efficace pour aider à assurer le transfert des apprentissages suite à une formation et également pour maintenir les apprentissages.

Pour cette recherche, quarante-six aspirants policiers de l'Institut de police du Québec sélectionnés parmi les 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions ont été soumis à trois tests mesurant leurs habiletés, suite à leur formation sur les techniques d'intervention physique,

ainsi que suite à une période d'inactivité variant de quatre à douze mois suivant l'examen de passage dans cette matière.

Le premier test servait à déterminer la note de passage au cours « Techniques d'intervention physique ». Le second test avait pour but d'évaluer l'état des apprentissages, soit, le transfert après la période d'inactivité. Le troisième test permettait d'évaluer l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages. Les données recueillies et leur analyse ont permis de constater qu'il y a une perte relativement importante des apprentissages, quelques mois seulement après la formation. Par la suite, l'application de la procédure de coaching par les pairs a eu un effet positif sur ces mêmes apprentissages.

D'une façon générale, les résultats de cette recherche ont permis d'appuyer l'hypothèse soulevée par celle-ci, c'est-à-dire, que le coaching par les pairs a un effet positif sur le transfert des apprentissages.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à la participation de plusieurs personnes. Dans un premier temps, je tiens à remercier Monsieur Paul Laurin, mon directeur de recherche, pour son encadrement et pour les judicieux conseils qu'il m'a apportés durant les quelques années qu'a duré ce projet. Je remercie également l'Institut de police du Québec de son appuie pour ce projet.

La cueillette des données aurait été impossible sans la participation et l'expertise de spécialistes en « techniques d'intervention physique ». Pour cette raison, je tiens à remercier Messieurs Bruno Poulin et Marc Morin, instructeurs à l'Institut de police du Québec, pour leur travail et leur support lors de la cueillette des données. Un remerciement particulier s'adresse à Monsieur Ronald Bélanger, responsable de la formation en matière de « techniques d'intervention physique », qui a grandement contribué à cette recherche, par sa participation à la cueillette de données mais surtout pour ses conseils lors de la préparation de l'expérimentation.

Il est difficile de passer sous silence la participation des 46 aspirants policiers des 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions qui ont généreusement accepté d'accorder un peu de leur temps à cette recherche. Je les remercie grandement pour leur contribution.

Enfin, un gros merci à mon épouse Claudelle et à mes deux filles Patricia et Marie-Hélène pour leur patience et leur soutien durant ces quelques années d'étude.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
CHAPITRE I	
<u>Problématique</u>	1
1.1 Présentation du centre d'intérêt	1
1.2 Situation du problème.....	3
1.3 Identification du problème	9
1.4 Questions de recherche	15
1.5 Définition des principaux termes	16
1.6 Importance de la recherche	19
1.7 Limites de la recherche	20
1.8 Organisation de la recherche	21
CHAPITRE II	
<u>Cadre de référence</u>	23
2.1 La formation.....	23
2.2 Le transfert des apprentissages.....	25
2.3 Les sortes de transfert d'apprentissages	28
2.4 Les facteurs influençant le transfert	32
2.5 Les intervenants au transfert et leur rôle.....	36
2.6 Les barrières au transfert.....	39
2.7 Le support au transfert.....	42

2.8	Les effets du coaching par les pairs	48
2.9	Les facteurs influençant le coaching par les pairs	54
2.10	Les modèles de coaching par les pairs	56
2.11	Résumé de la problématique et hypothèse de recherche	61

CHAPITRE III

<u>Méthodologie de la recherche</u>	63	
3.1	Choix de la stratégie de recherche	63
3.2	L'échantillonnage	63
3.3	Le devis expérimental	69
3.4	La collecte des données	70
3.4.1	L'instrument de mesure	70
3.4.2	Le choix des évaluateurs	73
3.4.3	La procédure de collecte	73
3.5	La procédure de coaching par les pairs présentée et utilisée par les sujets	75
3.5.1	La demande de rencontre	75
3.5.2	La période d'observation	76
3.5.3	La révision des notes et ajout de quelques suggestions	76
3.5.4	L'échange après l'observation	76
3.5.5	La révision du processus	77

3.6	La procédure envisagée de traitement et d'analyse des données.....	77
-----	--------------------------------------------------------------------	----

CHAPITRE IV

	<u>Analyse et interprétation des résultats</u>	79
4.1	Analyse et interprétation des données reliées au temps d'inactivité	79
4.2	Analyse et interprétation des données reliées à l'hypothèse de recherche	87
4.3	Analyses et interprétation des données en fonction du sexe des sujets.....	90
4.4	Analyse des résultats les plus faibles versus les plus forts.....	91
4.5	Effet du coaching sur chacune des techniques	95
4.6	Synthèse des analyses et des discussions	97
4.7	Résumé de l'analyse.....	98
	CONCLUSION	99
	RÉFÉRENCES.....	104
	APPENDICES.....	112
A	Grille d'évaluation (examen intra)	112
B	Grille d'évaluation (examen final).....	113
C	Formulaire d'observation d'une rencontre de coaching	114
D	Lettre d'autorisation de l'Institut de police du Québec	115
E	Lettre de remerciements aux aspirants policiers.....	116

LISTE DES TABLEAUX

		Pages
1.	Répartition des manquements en vertu de l'article 6 du Code de déontologie des policiers du Québec 1995-1996.....	8
2.	Représentation du degré d'acquisition et d'application selon la méthode de formation utilisée.....	49
3.	Représentation du degré d'acquisition et d'application selon la méthode de formation utilisée suite à l'ajout du coaching.....	49
4.	L'effet de certaines méthodes de formation sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés et sur le transfert des apprentissages.....	51
5.	Statistiques sur la population et l'échantillon avant expérimentation (provenance: résultat à l'examen final sur les techniques d'intervention physique à l'Institut de police du Québec).....	67
6.	Estimation de la fidélité des instruments de mesure à partir de la population cible (coefficient de corrélation de Pearson).....	72
7.	Estimation de la fidélité des instruments de mesure à partir de l'échantillon cible (coefficient de corrélation de Pearson).....	72
8.	Résultats de l'échantillon au test de « passage », regroupés en fonction du temps d'inactivité.....	80
9.	Vérification de l'égalité des moyennes entre les trois groupes de sujets classés selon la période d'inactivité suite à l'examen de « passage ».....	81
10.	Résultats de l'échantillon au « pré-test », regroupés en fonction du temps d'inactivité.....	82
11.	Vérification de l'égalité des moyennes entre les trois groupes de sujets classés selon la période d'inactivité suite à l'examen « pré-test ».....	82

	Pages
12. Vérification de l'égalité des moyennes entre les deux tests (passage et pré-test), en fonction du temps d'inactivité (Test-T échantillons appariés).....	84
13. Analyse des résultats des techniques évaluées (examen de passage versus pré-test).....	86
14. Résultats aux trois tests « passage, pré-test et post-test »	87
15. Résultats aux trois tests « passage, pré-test et post-test » et résultats de la procédure ANOVA.....	91
16. Analyse des résultats des techniques évaluées (examen pré-test versus post-test).....	96

LISTE DES FIGURES

	Pages
1. Proportion des sujets hommes-femmes de l'échantillon.....	66
2. Proportion des sujets hommes-femmes, susceptibles de faire partie de l'échantillon.....	66
3. Devis de recherche	70
4. Le nombre de sujets en fonction de la période d'inactivité avant l'expérimentation.....	80
5. Moyennes aux trois tests selon le sexe.....	90
6. Moyennes des sujets aux trois tests regroupés par classe de 10%.....	92
7. Répartition des sujets en fonction de leur note de passage.....	93
8. Variation des notes aux trois tests.....	94

CHAPITRE I

Problématique

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Le policier est constamment confronté aux changements qui s'opèrent dans son environnement social, organisationnel et légal. Pour s'adapter à cette évolution et pour maintenir ou étendre ses compétences, il devient nécessaire qu'il fasse preuve d'initiative et de motivation au cours de sa formation et lors de la mise à jour de ses compétences.

Cette démarche personnelle de formation doit être encouragée par son organisation car elle assure l'adéquation entre les capacités et les connaissances du policier tout en lui permettant de maintenir un degré de compétence nécessaire à sa fonction, à la sécurité du public et à sa propre sécurité.

Dans leur définition de la formation, certains auteurs insistent sur l'action de transmission des apprentissages afin de répondre aux besoins de l'employé et de l'organisation. Pour Vatié (1960) la formation est «l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétence leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'organisation». Il faut comprendre de cette définition, que la formation ne se limite pas à l'action entreprise par une maison d'enseignement.

C'est pourtant souvent un programme de formation adapté à des besoins précis et orienté vers des objectifs déterminés à priori qui est à la source de l'acquisition de nouveaux apprentissages et de nouvelles compétences, donc, d'un changement dans l'environnement de l'employé et de l'organisation. Le service d'évaluation des programmes du ministère de l'Éducation (1988) définit ainsi le programme de formation :

Groupe d'activités ou de projets axés sur un objectif ou sur un ensemble d'objectifs en vue de produire, à l'aide de ressources humaines, matérielles et financières, des biens ou des services, et d'effectuer un changement dans l'environnement pour combler certains besoins.

L'acquisition de ces nouveaux apprentissages et le développement de ces nouvelles compétences ne se limitent cependant pas à l'intervention d'une formation. Cette formation doit avoir des effets qui se maintiendront et qui s'amélioreront en milieu de travail. Pour Brunet (1981) « dans une perspective de rentabilité et d'efficacité du perfectionnement, il faut que les formés puissent appliquer ce qu'ils ont appris lorsqu'ils reviennent dans leur situation de travail, c'est ce qu'on appelle communément le transfert des apprentissages ». Ce transfert des apprentissages est défini par Gerstein (1977) et Savoie (1987) comme étant « le déplacement à la situation de travail d'un comportement acquis en situation de perfectionnement ». Le transfert des apprentissages s'avère un élément important dans le processus de formation et dans l'amélioration des compétences des policiers du Québec.

La présente recherche vise à analyser le transfert des apprentissages que les aspirants policiers ont acquis en suivant la formation sur les « techniques d'intervention physique » du programme de formation de base de l'Institut de police du Québec. Elle permet plus particulièrement d'évaluer l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages, suite à cette formation.

1.2 Situation du problème

L'apprentissage des techniques d'intervention physique permettant aux policiers d'utiliser judicieusement la force afin de maîtriser un ou plusieurs individus, lorsque nécessaire, représente un des éléments importants dans la formation des aspirants policiers et dans celle des policiers déjà en fonction. Le développement de compétences dans ce domaine doit permettre aux policiers de faire l'usage d'une force non excessive, dans le respect de l'intégrité physique de la personne, de la sécurité de son environnement et des lois régissant l'action du policier.

En matière des pouvoirs conférés à un agent de la paix, l'article 25(1) du Code criminel canadien établit la protection dont bénéficient les personnes chargées de l'application et de l'exécution de la loi, lors d'événements les amenant à utiliser la force afin de contrôler une situation. L'article 25(1) précise:

Quiconque est, par la loi, obligé ou autorisé à faire quoi que ce soit dans l'application ou l'exécution de la loi:

- a) soit à titre de particulier;
- b) soit à titre d'agent de la paix ou de fonctionnaire public;
- c) soit pour venir en aide à un agent de la paix ou à un fonctionnaire public;
- d) soit en raison de ses fonctions,

est, s'il agit en s'appuyant sur des motifs raisonnables, fondé à accomplir ce qu'il lui est enjoint ou permis de faire et fondé à employer la force nécessaire pour cette fin (Dubois et Schneider, 1997).

Il est évident que le policier qui agit dans le cadre de ses fonctions d'agent de la paix, bénéficie de cette protection. Cependant, il faut noter que la justification ne vaut que lorsque le policier n'utilise que la force nécessaire. Le paragraphe (3) de l'article 25 du Code criminel canadien est très explicite.

Sous réserve du paragraphe (4), une personne n'est pas justifiée, pour l'application du paragraphe (1), d'employer la force avec l'intention de causer, ou de nature à causer la mort ou des lésions corporelles graves, à moins qu'elle n'estime, pour des motifs raisonnables, que cette force est nécessaire afin de se protéger elle-même ou de protéger toute autre personne sous sa protection, contre la mort ou contre des lésions corporelles graves (Dubois et Schneider, 1997).

Les lois et les règlements de juridiction provinciale et municipale en vigueur au Québec ne font pas abstraction, dans leur application, des pouvoirs d'utilisation de la force. L'article 82 du Code de procédure pénale du Québec (1992) établit clairement les pouvoirs d'arrestation dont bénéficient les policiers dans l'exercice de leur fonction. « L'agent de la paix qui procède à une arrestation doit déclarer ses noms et qualités à la personne qu'il arrête et l'informer des motifs de l'arrestation. Il ne peut, le cas échéant, utiliser que la force nécessaire ».

À la lumière des dispositions du Code criminel canadien (Dubois et Schneider, 1997), on constate que l'agent de la paix est justifié d'utiliser la force pour sa défense ou la défense de la vie d'autrui, article 25(3), pour empêcher une personne de s'évader ou d'échapper à son arrestation, article 25(4) et dans la répression des émeutes, article 32.

Dans les autres circonstances, l'agent pourra dans l'exécution de ses fonctions, utiliser la force nécessaire s'il agit en s'appuyant sur des motifs raisonnables. Il devra justifier ses actions basées sur les motifs raisonnables et probables de croire que la force appliquée était nécessaire sinon, tout excès lui sera imputé.

Il ressort de toutes ces dispositions que l'article 25(1) est de portée assez large pour protéger les personnes qui doivent voir à l'exécution de la loi. Par ailleurs, le législateur a trouvé important de limiter cette justification de sorte que les agents de la paix puissent avoir à rendre des comptes en cas d'excès. À cette fin, l'article 26 du

Code criminel canadien prévoit que « Quiconque est autorisé par la loi à employer la force est criminellement responsable de tout excès de force, selon la nature et la qualité de l'acte qui constitue l'excès » (Dubois et Schneider, 1997).

L'article 6(1) du Code de déontologie des policiers du Québec (1990) établit également une position claire quant à l'utilisation de la force par le policier à l'intérieur d'une norme de conduite: « Le policier doit éviter toute forme d'abus d'autorité dans ses rapports avec le public. Notamment, le policier ne doit pas avoir recours à une force plus grande que celle nécessaire pour accomplir ce qui lui est enjoint ou permis de faire ».

Plusieurs jurisprudences canadiennes apportent des précisions concernant l'interprétation des lois entourant l'usage de la force nécessaire. Dans *Boucher c. La Reine* (1994) « La défense de protection conférée à un agent de la paix par l'article 25(4) du Code criminel canadien, ne doit pas être assimilée à la présentation d'une excuse légitime, mais bien d'une justification légale ». Dans *Cluett c. La Reine* (1986), la décision dans cette cause précise les limites de la force nécessaire employée par un policier lors de l'arrestation d'un suspect, suivi du décès de ce dernier.

Avec l'arrivée en 1982 de la Charte canadienne des droits et libertés, les droits fondamentaux concernant l'atteinte à la sécurité des personnes sont mieux définis. L'article 7 de cette Charte précise que « chacun a droit à la vie, à la liberté et à la sécurité de sa personne; il ne peut être porté atteinte à ce droit qu'en conformité avec les principes de justice fondamentale » (Dubois et Schneider, 1997).

Pour sa part, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (1976) précise à l'article 1 que « tout être humain a droit à la vie, ainsi qu'à la sécurité, à l'intégrité physique et à la liberté de sa personne ». Cette Charte ajoute que « nul ne peut être

privé de sa liberté ou de ses droits, sauf pour les motifs prévus par la loi et suivant la procédure prescrite ».

Régulièrement le policier est contraint d'utiliser la force nécessaire afin de contrôler une situation violente et stressante. Quelques événements servent de guide lors de la formation du policier sur l'utilisation de la force nécessaire. Le cas du décès de John Kordic, ex-joueur du Canadien de Montréal et des Nordiques de Québec, est l'un de ces cas (Bureau du coroner, 1992). Lors de cet événement, plusieurs policiers du service de police de l'Ancienne-Lorrette et du service de police de la ville de Québec ont utilisé la force physique afin de maîtriser et de menotter John Kordic qui était alors en état de crise. Maîtrisé et transporté à l'hôpital en ambulance ce dernier est décédé d'un œdème aigu pulmonaire et d'une hypertrophie cardiaque (Laboratoire de médecine légale de Québec, 1992).

Le décès de M. Gaston Harvey survenu le 25 octobre 1986 lors d'une intervention policière à La Malbaie, au cours de laquelle une prise de cou a été appliquée sur le sujet par un policier, constitue également un événement qui a marqué la formation sur les techniques d'intervention physique. Dans son rapport d'enquête, le juge Robert Sanfaçon (1986), alors coroner *ad hoc* dans cette affaire, recommande que « l'Institut de police du Québec, en collaboration avec les corps de police du Québec, informe les policiers des dangers inhérents à la prise du cou et de ses conséquences imprévisibles ».

Plus récemment, en novembre 1997, la coroner Anne-Marie David rendait publique le rapport d'enquête du coroner portant sur le décès de Monsieur Martin Omar Suazo, survenu à Montréal le 31 mai 1995, lors de son arrestation suite à vol qualifié. Au cours de cet événement, les policiers du SPCUM¹ ont utilisé la force physique pour maîtriser Monsieur Suazo avant qu'un coup de feu mortel tiré par l'un des policiers n'atteigne la

1 Service de police de la Communauté urbaine de Montréal

victime. Dans l'analyse de la formation sur l'usage de la force qu'avaient reçue les policiers impliqués dans cet événement, la coroner précise que « les mémoires-réflexes se développent par les simulations et la pratique et qu'elles demeurent s'il y a continuité des simulations et de la pratique » (Bureau du coroner chef : David, A.M. 1997). Dans ce même rapport, la coroner David recommande que les services de police du Québec ajustent leur formation annuelle en fonction des précisions du comité chargé de l'analyse de la formation sur l'usage de la force et augmentent la durée de ladite formation. Elle recommande également une formation obligatoire annuelle en matière d'usage de la force.

Le Code de déontologie policière (1990) donne à toute personne la possibilité de porter plainte au Commissaire à la déontologie policière, concernant un manquement au Code, par un policier dans l'exercice de ses fonctions. Le Commissaire peut ne pas retenir la plainte après enquête ou citer le policier devant le Comité de déontologie qui agit alors comme une sorte de tribunal. Les sanctions de ce tribunal peuvent varier de l'avertissement, à la réprimande, à la suspension sans traitement, à la rétrogradation ou à la destitution (Code de déontologie policière, 1990). L'utilisation d'une force excessive, en plus d'avoir des conséquences malheureuses pour le citoyen, peut également en avoir sur la carrière et la vie du policier.

Dans son rapport de l'examen des mécanismes et du fonctionnement du système de déontologie policière, Corbo (1996) indique que du premier septembre 1990 (date d'entrée en vigueur du système) au 31 juillet 1996, soit après six ans de fonctionnement, 6037 plaintes ont été portées à la connaissance du Commissaire à la déontologie policière. Ce rapport stipule que près de 47% (tableau 1) des plaintes portées par le citoyen, ont trait à l'abus d'autorité (article 6 du Code de déontologie policière). Environ 4500 des plaintes ont été résolues de façon définitive. Plus de 3300 des plaintes résolues ont été rejetées par le Commissaire (70%). Environ 10% des plaintes résolues ont été réglées par la conciliation. Donc, environ 20% des plaintes

sont amenées devant le Comité de déontologie. À la date de dépôt du rapport Corbo (1996), 25% des causes déposées devant le Comité ont été jugées dérogatoires. Sur l'ensemble des plaintes définitivement classées (4500) les jugements dérogatoires représentent 3% du total. En moyenne, le Commissaire à la déontologie demande un délai de 410 jours avant de citer le policier devant le Comité de déontologie. Celui-ci rend sa décision dans un délai moyen de 310 jours.

Dans son rapport annuel, le Comité de déontologie policière (1996) précise que 16,1% des manquements concernent l'utilisation de la force plus grande que nécessaire (tableau 1).

Tableau 1

Répartition des manquements en vertu de l'article 6 du Code de déontologie des policiers du Québec 1995-1996

Article du Code de déontologie	Description du manquement	Total en pourcentage
6	Abus d'autorité	19,3 %
6(1)	Utilisation d'une force plus grande que celle nécessaire	16,1 %
6(2)	Menaces, intimidation et harcèlement	7,9 %
6(3)	Fausse accusations	1,5 %
6(4)	Tenter d'obtenir une déclaration	0,6 %
6(5)	Détention illégale d'une personne qui n'est pas en état d'arrestation	1,5 %
Total de l'article 6 (abus d'autorité) :		46,9 %

Le rapport annuel du Comité indique également que les dépenses du Comité ont été de l'ordre de 2,429,948\$ pour l'année 1995-1996. Dans son rapport, Corbo (1996) précise que les dépenses totales du Comité, des services de police et de la Cour du Québec, en ce qui a trait à la déontologie, se chiffrent à 9,417,658\$. Ces dépenses reliées à la déontologie policière sont l'équivalent à près de 80 % du budget total

annuel de l'Institut de police du Québec qui est l'organisme principal de la formation policière au Québec.

1.3 Identification du problème

Les situations stressantes vécues par le policier, toutes aussi différentes les unes des autres, amènent également des solutions différentes. Le policier doit donc faire preuve d'une très grande capacité d'adaptation et d'un esprit d'analyse lui permettant de prendre dans l'espace de quelques secondes une décision que des juristes prendront des jours, des semaines et parfois des mois à analyser et à évaluer. Dans certaines occasions, l'utilisation de la force nécessaire devient le seul moyen permettant de maîtriser une situation. Il est donc très important que la formation des aspirants policiers et de ceux déjà en fonction permette le développement de compétences les amenant à analyser rapidement une situation et à prendre la meilleure décision possible. Dans plusieurs de ces situations, la décision sera liée à l'utilisation d'une technique d'intervention physique qui permettra de maîtriser un individu tout en s'assurant de sa sécurité et de celle de son environnement.

Depuis plus de vingt ans, la formation policière de base des aspirants policiers passe par l'acquisition d'un diplôme d'enseignement collégial (DEC) en techniques policières et par une formation plus pratique à l'Institut de police du Québec. Malgré une emphase accrue sur les techniques d'intervention physique, le nombre de manquements répertoriés par le Comité de déontologie policière démontre qu'il y a encore beaucoup à faire afin d'améliorer l'intervention des policiers lors de situations nécessitant l'usage de la force.

Corbo (1996) précise, à la section 9 de son rapport, l'importance de la formation policière dans une perspective de prévention et invite à des actions plus soutenues et

mieux concertées. Cette concertation passe donc par l'interaction de plusieurs niveaux reliés à la formation policière.

L'état des apprentissages après la formation est souvent attribué à la qualité du programme de formation ainsi qu'à la motivation et aux aptitudes des participants. Par cette croyance, la maison de formation et l'apprenant semblent détenir l'entière responsabilité du maintien ou de l'amélioration des compétences qui sont conférées à l'apprenant. Dans le milieu policier comme dans tout autre domaine, l'organisation joue pourtant un rôle primordial dans le transfert des apprentissages. Pour Brunet (1983) « La réussite d'un programme de formation de perfectionnement s'exprime par le transfert positif des apprentissages à la situation de travail ».

L'encadrement de l'employé à la suite d'une session de formation est un élément important dans le processus d'apprentissage, d'acquisition et de maintien des compétences. Dans leur recherche sur le transfert des apprentissages, Broad et Newstrom (1992) situent ainsi l'encadrement après la formation:

Our research on transfer of training revealed two key facts. First, the involvement of the trainee's supervisor following training is one of the three most potent role-time combinations for any type of intervention. Second, our data showed that the involvement of supervisors following training was perceived to be the least frequently used of all nine possible combinations of role players and times.

L'étude faite par Broad et Newstrom (1992) identifie le rôle joué par la personne responsable de l'encadrement, après la formation, comme étant le facteur influençant le plus le transfert des apprentissages à cette période de temps. Ils constatent cependant que l'implication et le soutien réel de cette personne, après la formation, ne correspondent pas aux attentes et se situent au dernier rang des combinaisons rôle-temps de la stratégie de transfert des apprentissages.

La formation des policiers ne fait pas abstraction de ces constatations et l'encadrement des policiers, suite à leur formation initiale ou suite à une session de perfectionnement en matière de techniques d'intervention physique devient un élément primordial dans le transfert des apprentissages. Le policier peut être appelé à utiliser une technique apprise lors d'une intervention auprès d'une personne. Cependant, entre chaque utilisation de ces techniques, il s'écoule un certain temps qui fait en sorte qu'il devient difficile pour le policier de maintenir des compétences dans toutes les techniques apprises. Les conséquences de cette perte de compétences peuvent devenir problématiques et même dramatiques autant pour la personne faisant l'objet de l'intervention que pour le policier. La sécurité de toutes les personnes impliquées dans l'intervention devient alors compromise. Un manque de compétence dans l'application d'une technique appropriée peut conduire à l'utilisation d'une force excessive avec toutes les conséquences malheureuses qui pourraient en résulter.

Le temps et l'inactivité du policier ne sont pas les seules barrières au transfert des apprentissages des techniques d'intervention physique. Le manque de suivi et d'encadrement des policiers dans ce domaine et également l'absence de normes précises sur la formation et sur le maintien des apprentissages peuvent également avoir une influence sur la compétence des policiers.

En juin 1994, sollicité par l'Institut de police du Québec, le ministère de la Sécurité publique du Québec mettait sur pied un comité ministériel ayant pour mandat de valider l'enseignement relatif à la problématique de l'emploi de la force. Dans son rapport final portant sur la technique de contrôle par l'encolure, le comité sur les techniques d'intervention physique (1997) recommandait qu'une mise à jour périodique des connaissances soit effectuée pour assurer le maintien des compétences dans l'application de cette technique. Le comité recommandait également que cette technique soit utilisée que par les policiers ayant reçu un entraînement spécifique et qui

sont compétents dans l'application de celle-ci. Pour justifier ces recommandations, le comité s'est basé sur des indicateurs fournis par d'autres organismes:

- un des services de police estime qu'en l'absence de formation continue, des techniques alternatives sont préférables à l'encolure;
- les services correctionnels du Québec effectuent une mise à jour des connaissances des techniques d'intervention physique de leurs agents tous les six mois;
- en raison de la durée excessive des séances de formation requises pour le maintien des compétences, l'Ontario interdit à ses policiers provinciaux et municipaux l'utilisation de la technique de contrôle par l'encolure;
- en Colombie-Britannique, la technique de contrôle par l'encolure ne peut être utilisée que par les policiers qui ont reçu un entraînement spécifique et une requalification annuelle et qui sont autorisés à la pratiquer;
- pour la Gendarmerie Royale Canadienne, seul le membre ayant reçu la formation peut utiliser la technique de l'encolure.

Il n'existe actuellement aucun processus ou norme obligeant les policiers à une mise à jour systématique des compétences en matière de techniques d'intervention physique. Au mieux, certains services de police procèdent à une mise à jour annuelle donnée par un moniteur en intervention physique formé par l'Institut de police. Dans la réalité, un grand nombre de policiers complètent leur carrière policière sans faire l'objet d'aucune mise à jour dans ce domaine.

Les maisons d'enseignement comme l'Institut de police du Québec ainsi que les organisations policières ont une certaine part de responsabilité dans le maintien des compétences des policiers. Elles doivent donc contribuer au transfert des apprentissages ainsi qu'au maintien de celles-ci. Fay (1989) rappelle que pour « favoriser le transfert des apprentissages, il faut que les éléments de contenu de la formation soient présents dans le milieu de travail ». Hallée (1993) indique que « si, par le biais de l'activité de perfectionnement, l'organisation a pour objectif de modifier

des comportements chez le personnel et de les maintenir, elle se doit de fournir du renforcement au personnel concerné ». Le suivi annuel effectué par les moniteurs de certaines organisations est une sorte de renforcement.

Ce suivi annuel qui s'effectue souvent sous la forme de mises à jour contribue à améliorer le transfert des apprentissages des techniques d'intervention physique. Cependant, dans la majorité des services de police, ces mises à jour ne se font pas d'une façon systématique ou sur une base régulière. L'intervention du moniteur se limite souvent à la formation initiale des policiers sur des nouvelles techniques et le suivi est la plupart du temps absent du processus de formation.

Il faut donc penser à une autre forme de suivi qui permet d'assurer le transfert des apprentissages en assurant le maintien de la formation initiale et même son évolution en milieu de travail. Dans plusieurs domaines le coaching par les pairs représente un concept important dans la formation et dans le transfert des apprentissages. Par exemple, dans le domaine de la construction, dans la formation des médecins et des enseignants, le coaching par les pairs est un élément important du développement des compétences. Le concept de coaching par les pairs n'est pas nouveau, Bentzen (1974), Devaney et Thorn (1975) et Sharan et Hertz-Lazarowitz (1982) exploraient déjà le coaching des enseignants par d'autres enseignants. Berman et McLaughlin (1975) note l'importance, dans le développement des enseignants, de l'observation en classe par d'autres enseignants. Dans leurs travaux, Sharan et Hertz-Lazarowitz (1982) ont développé une nouvelle stratégie d'enseignement et de support à la formation initiale par la composition d'équipes de trois ou quatre enseignants agissant un peu comme des consultants pour les autres membres de chaque groupe. Les membres de l'équipe coopèrent à la planification et à la procédure d'enseignement par des observations mutuelles et des rétroactions de groupe. Un an après l'implantation de ce processus de coaching par les pairs, 65% des enseignants de l'institution faisant l'objet de

l'implantation d'un tel processus, participaient sur une base régulière au concept développé.

Joyce et Showers (1988) divisent les résultats de leurs études sur le coaching en deux catégories. Dans un premier temps, le coaching est un agent facilitateur pour le transfert des apprentissages et dans un deuxième temps, il contribue au développement de la collégialité et de l'expérimentation. D'une manière plus précise, le coaching par les pairs contribue au transfert des apprentissages de cinq façons. Premièrement, pour Showers (1982) le coaching par les pairs contribue à élaborer de nouvelles stratégies d'apprentissage et à développer de nouvelles habiletés. Deuxièmement, pour Showers (1982; 1984) le coaching permet d'utiliser les nouvelles stratégies d'apprentissages d'une façon plus appropriée que lors de l'absence de coaching. Troisièmement, pour Baker et Showers (1984), les connaissances et les habiletés acquises lors d'activités de coaching, démontrent une plus grande rétention à long terme. Toujours selon les mêmes auteurs, ces habiletés et ces apprentissages peuvent même augmenter par l'utilisation d'une stratégie de coaching. Quatrièmement, selon Showers (1984), l'apprenant apprécie davantage une stratégie d'apprentissage basée sur une approche par coaching que d'autres approches. Finalement, selon Showers (1982; 1984), les objectifs et les buts de la formation sont plus clairement identifiés à l'intérieur des plans de leçons et des activités d'apprentissage, lors une stratégie de coaching.

La présente recherche se propose d'analyser l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages qu'ont acquis les aspirants policiers en matière d'intervention physique. Cette recherche tente de démontrer si le coaching par les pairs peut contribuer au maintien des apprentissages et des habiletés acquises suite à un programme de formation.

L'équipe de travail en milieu policier constitue un milieu propice au développement d'une motivation de maintien des apprentissages et d'une stratégie de coaching par les

pairs. Cette motivation est une conséquence du désir de se développer et de changer (Rogers, 1961) et entraîne une réponse au stimuli provenant de l'environnement (Robinson, 1979). Les nombreuses situations impliquant l'utilisation de la force afin de maîtriser un individu et les conséquences fâcheuses provenant de la mauvaise application des techniques apprises, constituent le principal stimuli qui devrait motiver le policier à maintenir ses acquis et ses habiletés dans ce domaine. La motivation est essentielle à tout apprentissage et au transfert des apprentissages et la participation des partenaires de travail peut devenir un élément motivateur important dans ce processus.

1.4 Questions de recherche

Ces préoccupations sur la qualité du transfert des apprentissages suite à la formation sur les techniques d'intervention physique soulèvent l'interrogation suivante:

- Suite à la formation sur les techniques d'intervention physique, quel est l'effet d'un encadrement « coaching » par les pairs, sur la qualité du transfert des apprentissages?

D'une façon plus particulière, la présente étude tentera de répondre aux questions suivantes:

- ⇒ Cet encadrement « coaching » a-t-il un effet bénéfique et efficace sur le transfert des apprentissages?
- ⇒ Est-ce que cet encadrement « coaching » permet de maintenir un degré adéquat des compétences acquises lors de la formation?

1.5 Définition des principaux termes

Le coaching

La définition du coaching par l'auteur de cette recherche, provient de celle donnée par Besson (1997) pour qui le coaching est « une activité positive qui vise à transposer au monde du travail la relation interactive et dynamique qui existe en sport entre un entraîneur et un athlète en vue d'atteindre la réussite ». Toujours selon Besson (1997), il s'agit d'établir une relation privilégiée à deux, entre un coach et un coaché qui accepte ses interventions, pour changer des comportements (savoir-être) et développer des compétences (savoir-faire). En milieu de travail, il s'agit d'une action pratique qui s'appuie sur des situations de travail, des expériences, des résultats quotidiens. Elle vise à aider le coaché à réaliser son objectif professionnel. Le coaching consiste à attribuer une signification au vécu du coaché pour en approfondir la compréhension et assurer une maîtrise plus efficace. Il vise à encourager l'être à faire de son mieux pour s'affirmer davantage en utilisant son potentiel en train de se réaliser et pour rayonner de toute sa richesse.

Le transfert des apprentissages

Un autre concept présent à l'intérieur des questions de recherche est le transfert des apprentissages. Pour les fins de cette recherche la définition du transfert des apprentissages s'inspire de celles données par Brunet (1983) ainsi que Broad et Newstrom (1992). Pour ces auteurs, le transfert des apprentissages correspond à l'application à l'intérieur de la situation de travail, des connaissances et des principes acquis par l'individu dans un programme de perfectionnement.

Les compétences acquises

Les compétences acquises représentent le niveau de changement effectué sur les comportements (savoir-être) ainsi que sur le développement des compétences (savoir-faire), suite à une formation.

Aspirant policier

Personne suivant la formation de base des futurs policiers, à l'Institut de police du Québec.

Charte canadienne des droits et libertés

Loi fédérale garantissant les droits et libertés des citoyens canadiens dans le cadre d'une société libre et démocratique.

Charte québécoise des droits et libertés

Loi provinciale garantissant les droits et libertés des citoyens québécois dans le cadre d'une société libre et démocratique.

Code de procédure pénale du Québec

Code de procédure et loi provinciale définissant l'application des lois et règlements du Québec.

Code criminel canadien

Loi fédérale définissant les pouvoirs et l'application des articles de loi en matière d'infractions criminelles au Canada.

Code de déontologie des policiers du Québec

Loi provinciale régissant les agissements de policiers du Québec.

HRD

Humain ressource development

Institut de police du Québec

École de formation policière dont la mission est de former les aspirants policiers du Québec ainsi que les policiers déjà en fonction.

Instructeur

Enseignant de l'Institut de police du Québec.

Moniteur

Personne formée par l'Institut de police et appartenant à un service de police dont l'une des fonctions est de dispenser une certaine formation dans les organisations policières, selon les contenus et stratégies pédagogiques déterminées par l'Institut de police.

Programme de formation de base

Programme de formation des aspirants policiers donnant accès au permis de travail comme policier, au Québec. Seul l'Institut de police est accrédité pour dispenser ce programme de formation. La clientèle inscrite à ce programme provient généralement des cégeps, via le DEC en techniques policières.

Promotion

Cohorte représentant un groupe d'aspirants policiers en formation à l'Institut de police du Québec. Ces personnes proviennent normalement des cégeps où ils ont complété leur diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques policières. Au moment de la recherche, une promotion comportait de 200 à 225 aspirants policiers.

SPCUM

Service de police de la Communauté urbaine de Montréal

Techniques d'intervention physique

Cours du programme de formation de base des aspirants policiers dont le principal objectif est de former les aspirants policiers en matière de l'usage de la force.

1.6 L'importance de la recherche

L'utilisation des techniques d'intervention physique dans des situations obligeant le policier à utiliser la force nécessaire, exige que ce dernier fasse preuve de compétences constantes. En vérifiant l'état des apprentissages suite à la formation sur les techniques d'intervention physique, cette recherche permet d'identifier les éléments de contenu et les apprentissages qui subissent le plus de changements suite à la formation. Elle apporte donc une contribution importante à l'amélioration de la formation.

Par son analyse de l'effet de l'encadrement « coaching » par les pairs, sur le transfert des apprentissages, cette recherche guidera les différents acteurs de la formation dans la recherche de solutions efficaces et durables concernant les moyens à prendre pour assurer un transfert adéquat des apprentissages.

Cette recherche n'a pas qu'une portée théorique en matière de formation. Par son analyse sur les changements qui s'effectuent sur les apprentissages après la formation, elle permet aussi d'identifier certaines lacunes en matière de compétences dans l'utilisation de la force policière. Elle permet de tirer certaines conclusions et interrogations sur le maintien de ces compétences et d'en envisager les conséquences au niveau des opérations policières.

La présente recherche permet donc d'évaluer comment évoluent les apprentissages des policiers suite à la formation qu'ils ont reçue. Elle vise à évaluer l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages. Dans un contexte économique guidé par les restrictions budgétaires, cette recherche pourrait aider à vérifier si le

« coaching » par les pairs peut s'avérer une solution efficace pour assurer le transfert des apprentissages et pour maintenir les compétences?

1.7 Les limites de la recherche

Les sujets participant à la présente étude sont des aspirants policiers et policières de l'Institut de police du Québec. Ils ont déjà complété l'ensemble de leur formation en intervention physique et reviennent à l'Institut de police pour une deuxième et dernière étape de leur formation policière. Ils ont été sélectionnés à partir de quatre groupes potentiels formant un ensemble de 942 aspirants policiers et policières provenant des 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions et ayant subi le même type d'examen sur les techniques d'intervention physique. Certaines limites s'appliquent à la sélection de l'échantillon et à l'administration de cette recherche.

- Compte tenu du risque de blessures lors des simulations sur l'utilisation des techniques d'intervention physique durant l'expérimentation, la sélection des sujets se fait sur une base volontaire. Cette situation fait en sorte que peu d'aspirants policiers et policières démontrant des problèmes particuliers d'apprentissage en matière d'intervention physique, font partie de cette recherche.
- Les organisations policières désireuses d'embaucher les aspirants policiers et policières ayant accès au dossier de formation des sujets, ces derniers acceptaient de participer à l'expérimentation du coaching par les pairs, à condition que les observations et suggestions faites lors du coaching par les pairs demeurent en leur possession. Pour les fins de l'expérimentation, l'évaluation du coaching s'est donc effectuée par le biais d'un examen post-coaching lors de simulations préparées par les instructeurs de l'Institut de police.
- La cueillette des données se réalisant dans un contexte expérimental reproduisant les examens pratiques qu'avaient subi les aspirants policiers et policières, l'évaluation n'étant pas normative, le stress associé à l'examen ou à une évaluation normative menant à une accréditation se faisait moins sentir de la part des sujets.

1.8 L'organisation de la recherche

Cette recherche se divise en cinq grandes parties qui sont la problématique, le cadre de référence et l'hypothèse de recherche, la méthodologie de la recherche, la présentation et l'interprétation des résultats ainsi que la conclusion.

Le chapitre un qui est la pierre d'assise de cette recherche, définit le problème soulevé par le transfert des apprentissages suite à la formation sur les techniques d'intervention physique à l'Institut de police du Québec. Ce chapitre montre comment ce problème s'inscrit dans le champ des connaissances en formation et définit les questions de recherche qui guideront l'élaboration de l'hypothèse de recherche.

Le chapitre deux présente la recension des écrits qui permettent de justifier la formulation du problème de recherche et de l'hypothèse qui en découle. Les connaissances recensées sont présentées de façon à couvrir les dimensions pertinentes du problème décrit dans le chapitre un. La recension des écrits porte sur le transfert des apprentissages et l'encadrement en milieu de travail, plus particulièrement le « coaching par les pairs ». L'hypothèse de recherche est présentée de façon à établir la relation qui peut être vérifiée empiriquement entre une cause et un effet. Plus particulièrement, l'hypothèse sera définie en relation avec l'état du transfert des apprentissages et de l'effet du « coaching » sur le transfert.

Le chapitre trois présente la méthodologie de la recherche, c'est-à-dire, l'approche générale de la recherche et le choix d'un devis. Ce chapitre décrit également comment la sélection des sujets s'est déroulée, de quelle façon les données ont été recueillies ainsi que la qualité des instruments de mesure utilisés.

Le chapitre quatre présente l'analyse et l'interprétation des données, plus précisément, le choix et l'application des modes d'analyse, l'analyse descriptive des données et l'analyse de leurs relations avec l'hypothèse de recherche.

Le chapitre cinq présente le résumé de la recherche ainsi que la conclusion. Ce chapitre permet également d'identifier certaines pistes de recherche.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Ce chapitre traite des concepts reliés au transfert des apprentissages, des barrières et des facteurs qui l'influencent et de l'importance de l'encadrement « coaching par les pairs » en milieu de travail suite à la formation. Ce chapitre définit également l'hypothèse de recherche.

2.1 La formation

La formation peut prendre différentes formes mais elle demeure toujours un élément important de notre croissance individuelle ainsi que de celle de l'organisation policière. Vatiez (1960) définit la formation comme étant « l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétence, leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'organisation ». Pour Broad (1982), la finalité de la formation doit se retrouver rapidement dans le milieu organisationnel, « Training consists of instructional experiences provided primarily by employers for employees, designed to develop new skills and knowledge that are expected to be applied immediately upon (or within a short time after) arrival on or return to the job ».

La formation est principalement axée sur l'acquisition de nouveaux apprentissages qui permettent à l'employé d'améliorer ses compétences ou d'en développer de nouvelles. Selon Gagné (1977), l'apprentissage signifie toute modification ou changement plus ou moins permanents se produisant au plan cognitif, psychomoteur ou affectif, lequel n'est pas uniquement attribuable à un phénomène de croissance biologique. Tout

changement est observable, c'est-à-dire qu'après l'apprentissage, une personne démontre un comportement absent avant son expérience d'apprentissage. Gagné conçoit le processus d'apprentissage à partir de quatre séquences : l'appréhension, l'acquisition, la rétention et le retrait. Landry (1979), quant à lui, élabore une structure hiérarchique des phases du processus d'apprentissage qu'il appelle «pyramide de l'effet» : l'ouverture, l'acquisition, la rétention et le transfert. Pour ces deux auteurs, l'apprentissage évolue donc dans le temps et conduit indéniablement vers l'application de ce qui est appris, ce qu'ils appellent le retrait ou le transfert. Selon Savoie (1987), les résultats attendus ou les changements recherchés par l'expérience d'apprentissage ne peuvent être obtenus que si les phases antérieures sont atteintes. Les résultats permettent alors d'apprécier et de vérifier le transfert des apprentissages.

L'apprentissage se fait généralement à travers différents programmes de formation. Le Ministère de l'éducation (1988) définit le programme de formation comme étant « un groupe d'activités ou de projets axés sur un objectif ou sur un ensemble d'objectifs en vue de produire, à l'aide de ressources humaines, matérielles et financières, des biens ou des services, et d'effectuer un changement dans l'environnement pour combler certains besoins ». Il précise également que ces programmes de formation ont un impact sur l'environnement ou sur la population, causé par la poursuite d'un objectif ou par les résultats obtenus suite à la formation. Cet effet ou cet impact est défini par le Ministère comme étant « un élément prévu ou non, d'une situation dont l'existence est due, d'une part, à des actions et des conditions qui sont motivées par la poursuite d'un objectif et, d'autre part, aux résultats obtenus ».

L'élaboration des programmes de formation passe par différentes phases. Pour Broad et Newstrom (1992) les formateurs et les gestionnaires participant à l'élaboration de la formation doivent tenir compte de sept décisions particulières:

1. identifier les besoins pour améliorer les performances;
2. identifier les causes probables des problèmes de performance;
3. vérifier si l'environnement au travail ou la motivation causent des problèmes à la performance;
4. lorsque le besoin de nouvelles connaissances ou compétences est considéré comme étant une cause au problème, considérer la formation comme une part de la solution;
5. développer un partenariat et implanter des stratégies de transfert de la formation;
6. élaborer et donner la formation;
7. évaluer la formation (réaction, apprentissage, conduite, résultat).

Pour le gestionnaire comme pour le formateur, l'évaluation de programme devient le principal outil permettant de vérifier si le programme de formation a donné les résultats attendus. Le Ministère de l'éducation (1988) définit l'évaluation de programme comme étant l'ensemble des activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, l'impact du programme, sa pertinence et l'efficacité des moyens d'exécution. Dans un contexte organisationnel, l'évaluation du programme en milieu de travail suite à un programme de formation permettra d'apprécier plus précisément la valeur du transfert des apprentissages.

2.2 Le transfert des apprentissages

Pour Gerstein (1977) et Savoie (1987), le transfert des apprentissages est défini comme étant le déplacement à la situation de travail, d'un comportement acquis en

situation de perfectionnement. Brunet (1983, p. 116) définit le transfert des apprentissages ainsi : «l'application à l'intérieur de la situation de travail, des connaissances et des principes acquis par l'individu dans un programme de perfectionnement». Savoie (1987) précise que le transfert des apprentissages est l'application au milieu de travail d'un apprentissage effectué en perfectionnement ou l'adaptation au milieu de travail de ce même apprentissage.

Broad et Newstrom (1992) définissent le transfert de la formation ainsi : «transfer of training is the effective and continuing application, by trainees to their jobs, of the knowledge and skills gained in training both on and off the job». Nolan (1994) parle de l'habileté de l'apprenant à utiliser ses nouveaux apprentissages lorsqu'il définit ainsi le transfert : «transfer of learning is ability of learners to use in the real world that which they should have learned in the classroom». Pour tous ces auteurs, le transfert des apprentissages est relié à l'application ou l'utilisation des apprentissages acquis et des habiletés développées lors de la formation, dans un milieu de travail.

Les définitions qui suivent proposent une vision plus large du concept du transfert des apprentissages. Fleishman (1987) affirme « qu'un transfert intervient lorsque les connaissances, les habiletés et les comportements existant gouvernent l'apprentissage ou la performance d'une nouvelle tâche ». Cormier et Hagman (1987) considèrent que « le transfert des apprentissages survient lorsque des connaissances et habiletés antérieurement apprises, orientent la façon d'apprendre et d'exécuter de nouvelles connaissances et habiletés. Ces définitions laissent supposer que le transfert des apprentissages n'est pas une finalité du processus d'apprentissage mais une composante qui continue d'évoluer après la formation. C'est sûrement dans cette perspective que Charlot et Stech (1996), affirment que « transférer, c'est sortir du cadre et prendre des risques ».

Définissant le transfert des connaissances comme le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement, Mendelsohn (1996) souligne qu'il n'est en tout cas pas un processus spontané. Pour Perrenoud (1997), le transfert est loin d'être une simple transposition automatique des apprentissages et des habiletés. Il passe par un travail mental qui suppose chez le sujet confronté à une situation nouvelle:

- quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation; qu'il associe le transfert à une intention, fondée sans doute sur une forme de confiance en soi (Rey, 1990);
- la capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose, ce que Le Botref (1994) appelle un savoir-mobiliser, constitutif d'une véritable compétence.

Pour Perrenoud (1997) cette véritable compétence est la principale finalité du transfert, car pour lui, « travailler le transfert revient à former à des compétences plutôt qu'à des connaissances seulement ». Cependant, souvent comme l'affirme Tardif (1996) « l'approche par compétence est difficile même en formation professionnelle, alors que sa légitimité n'y fait aucun doute ». C'est pour cette raison que les cégeps et l'Institut de police ont procédé dernièrement à une révision globale de leur programme respectif de formation des futurs policiers, selon une approche par compétence. Ce modèle de formation se rapproche davantage de la situation opérationnelle réelle.

Pour plusieurs auteurs, le transfert des apprentissages ne s'effectue pas uniquement après la formation. C'est ainsi que pour Beaudin (1986) ainsi que pour Leifer et Newstrom (1980), le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement est perçu comme un processus multifactoriel et chronologique, se déroulant sur trois moments: avant, pendant et après l'activité de perfectionnement.

Cette perception du transfert est appuyée par Pilon (1994) qui définit le transfert des apprentissages comme une « action construite et décidée par l'apprenant à partir de l'interprétation qu'il fait de chacun des moments du processus de transfert des apprentissages: avant, pendant et après l'activité de perfectionnement ». Pour Leifer et Newstrom (1980) trois phases composent la stratégie de transfert: avant, durant et après la formation. D'après eux, ces phases correspondent à trois phases essentielles de la modification des comportements: 1) créer des attentes; 2) créer des occasions de pratique avec de nombreux feed-back; 3) créer un mécanisme pour renforcer le comportement nouveau. C'est particulièrement de ces deux dernières phases que la présente étude s'est inspirée.

2.3 Les sortes de transfert des apprentissages

Selon plusieurs auteurs Brunet (1981), Ellis (1965), Osgood (1949), Savoie (1987), il existe trois types de transfert des apprentissages: le transfert positif, lorsque le rendement accompli sur une tâche en situation d'apprentissage peut aider ou faciliter le rendement sur une autre tâche; le transfert négatif, lorsque le rendement sur une tâche en situation d'apprentissage peut inhiber le rendement sur une autre tâche; et le rendement neutre, lorsqu'il n'y a aucun effet d'une tâche à l'autre, donc aucun transfert des apprentissages.

Le transfert survient durant la situation d'apprentissage ainsi que lors de l'application de cet apprentissage en situation de travail. Laker (1990, p. 212) identifie deux sortes de transfert de la formation, soit le transfert proche et le transfert lointain, qu'il définit ainsi :

Near transfer is the extent to which individuals apply what was acquired in training to situations very similar to those in which they were trained. The succes of near transfer depends heavily on the identical elements approach, in wich the training experience closely approximates the task demands of

the job itself. Far transfer, by contrast, is the extent to which the trainees apply the training to novel or different situations from the ones in which they were trained. The success of far transfer often depends on the presence of general principles that trainees can acquire and apply to new and novel problems.

Il différencie le transfert proche, qu'il relie à l'utilisation des apprentissages acquis en formation dans des conditions similaires en milieu de travail, du transfert lointain, qu'il définit comme l'application de la formation reçue dans de nouvelles ou différentes situations en milieu de travail.

Ces différentes sortes de transfert sont également identifiées par d'autres auteurs. Dans l'optique où le transfert des apprentissages implique une similitude entre la formation et le milieu de travail, Royer (1979) parle de « near transfer » et Foxon (1987), de transfert horizontal. Dans le cas où le transfert des apprentissages implique une adaptation de la formation acquise aux activités du milieu de travail, le transfert exige que l'apprenant puisse généraliser la formation dans différentes situations. Dans ce cas, Foxon (1987) parle d'un transfert vertical alors que pour Royer (1979) il s'agit du « far transfer ». Dans l'une ou l'autre de ces appellations, qu'il s'agisse de l'utilisation intégrale des connaissances ou de l'adaptation de celles-ci, on suppose toujours un résultat positif du transfert des apprentissages, mais ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

La littérature démontre en effet plusieurs problèmes au transfert et cette étude en fait ressortir un certain nombre. Ces problèmes reliés au transfert des apprentissages occasionnent une perte de compétence qui se trouve directement reliée aux coûts du développement de la main d'œuvre. Werther et al. (1985) estiment que les coûts de la formation et du développement dans les entreprises et la fonction publique canadienne se situent entre sept et huit milliards de dollars annuellement, comparativement à cent milliards de dollars aux États-Unis.

Selon la Commission Adams, citée dans Larouche (1984), au Canada en 1980, 28 % des entreprises regroupant près de 68 % de la main d'œuvre totale couverte par l'enquête, déclarent des programmes de formation. Au Québec, 21 % des entreprises qui regroupent 62 % des travailleurs ont des programmes de formation (Commission Jean, 1982). Selon Savoie (1987), au Québec, 93 % des organisations du secteur public et 62 % du secteur privé sont engagées dans des programmes de perfectionnement.

Au Québec seulement, la Commission Jean (1982) estime que les dépenses en perfectionnement représentent près de 1 % de la masse salariale. Cependant, selon plusieurs auteurs, Brown (1975), Deterline (1977), Huczinski et Lewis (1980), Kelly (1982), Savoie (1987), seulement 10 % des apprentissages réalisés lors des activités de perfectionnement sont transférés par les employés dans leur milieu de travail. Ces chiffres sont révélateurs et la formation des policiers du Québec ne fait pas abstraction à cette problématique.

L'évaluation du transfert des apprentissages permet de vérifier entre autres l'atteinte des objectifs poursuivis par les programmes de perfectionnement et de s'assurer des effets de la formation sur les finalités attendues. C'est à cette étape qu'il est possible de vérifier si le transfert s'est effectué ou non et d'explorer les répercussions au travail. Pourtant, la recherche de Bisson et Rancourt (1986: voir Savoie, 1987) réalisée auprès de dix-sept entreprises du Québec montre que l'évaluation du transfert des apprentissages est faite de façon rigoureuse par uniquement 12 % de ces entreprises. Par contre, près de la moitié (48 %) des entreprises rejointes dans le cadre de cette recherche effectuent une évaluation rigoureuse des apprentissages. Ces données, illustrent la préoccupation minimale manifestée par les entreprises pour l'évaluation du transfert des apprentissages.

Huczinski et Lewis (1980) lors d'une recherche sur le transfert des apprentissages suite à un perfectionnement de trois jours visant l'utilisation de la technique du network analysis en gestion, ont constaté que seulement 10 % des participants utilisent cette technique au travail, et ce, malgré le fait que les participants réagissent positivement à l'activité de formation et que selon les formateurs, la technique a été suffisamment bien apprise par les participants. Ces données corroborent les analyses de Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982), Savoie (1987), qui évaluent à près de 10 % seulement les activités de perfectionnement qui entraînent des changements de comportements lors du retour dans le milieu de travail. Si on associe ces données à la formation en matière d'usage de la force lors d'opérations policières stressantes, il est facile de comprendre l'inquiétude face au maintien des compétences des policiers dans ce domaine si le transfert des apprentissages et des habiletés n'est pas assuré.

Lors d'une étude, Newstrom (1986) demande à 85 participants suite à une session de formation, dans quelle proportion ils utilisent les apprentissages acquis. Immédiatement après la formation, les participants disent utiliser environ 41 % des éléments appris. Six mois plus tard, les participants évaluent à 24 % l'utilisation des apprentissages. Enfin, un an après la formation, seulement 15 % des apprentissages réalisés sont utilisés selon les participants. Ces constatations corroborent les études de Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982) et Savoie (1987).

Le transfert des apprentissages s'effectue efficacement uniquement si la situation d'apprentissage est semblable à celle que l'apprenant aura à gérer dans son contexte réel de travail (Royer, 1979; Ellis, 1965). Lors d'une activité de perfectionnement, il faut alors que les éléments caractérisant la situation d'apprentissage soient semblables à ceux que les apprenants rencontreront une fois rendus en milieu de travail (Larouche, 1984; Werther et al., 1985).

Forcier et Goulet (1996) croient que pour que les élèves soient capables de transférer leurs apprentissages, ils doivent apprendre à le faire en classe, et la seule façon d'y arriver, c'est par la pratique. Il s'agit donc pour l'enseignant de mettre en place des conditions qui favorisent l'exercice du transfert, c'est-à-dire, des conditions où les élèves auront le goût et des occasions multiples d'utiliser ce qu'ils apprennent dans les domaines et dans les contextes de toutes sortes.

Durant la formation, Beaudin (1986), Foxon (1987) et Michalak (1981) suggèrent eux aussi que les apprenants aient de nombreuses occasions pour pratiquer les habiletés visées, accompagnées de nombreux feed-back, afin d'accroître les possibilités d'utilisation de ces nouvelles habiletés au travail. Lorsqu'on a affronté trois situations de même type, la quatrième n'est pas immédiatement reconnue comme analogue et le transfert n'a rien d'automatique. Lorsqu'on a traité mille ou dix mille situations analogues, le transfert est si immédiat qu'il disparaît comme moment spécifique de l'action et comme problème (Perrenoud, 1997).

Pour Meirieu (1990) et pour Perrenoud (1996), l'apprenant qui a construit moins d'assises solides dans ses apprentissages, affiche un bilan plus critique lors du transfert des apprentissages.

La pratique d'habiletés en classe est un des éléments du transfert mais ne suffit pas à elle seule à en assurer la finalité ainsi que le maintien des compétences au travail. Plusieurs autres facteurs jouent un rôle important dans le transfert des apprentissages.

2.4 Les facteurs influençant le transfert

Plusieurs facteurs influencent le transfert des apprentissages. Mosel (1957) identifie trois conditions nécessaires au transfert:

- la formation doit être applicable au travail;

- l'apprenant doit apprendre le contenu;
- l'apprenant doit être motivé à changer sa conduite au travail, à appliquer ce qu'il a appris.

Pour Baldwin et Ford (1988), plusieurs éléments supportent le transfert:

Les caractéristiques de l'apprenant

- ses habiletés et ses aptitudes;
- sa personnalité;
 - ⇒ son grand besoin d'accomplissement;
 - ⇒ son contrôle personnel;
- sa motivation;
 - ⇒ sa confiance;
 - ⇒ son désir de succès;
 - ⇒ ses attentes;
 - ⇒ sa grande implication au travail;
 - ⇒ sa grande croyance envers la valeur de la formation;
 - ⇒ la possibilité de se réaliser.

Les caractéristiques de son environnement au travail

- le support du climat de travail dans l'organisation;
- la communication avec ses patrons;
- la possibilité d'utiliser ses nouvelles connaissances et compétences acquises;
- le support après la formation.

Broad et Newstrom (1992) identifient un grand nombre de facteurs influençant le transfert selon que l'on parle de l'apprenant, du formateur ou du gestionnaire. Pour eux ces facteurs sont pour:

L'apprenant

- l'admission de ses déficiences;
- ses attentes envers la formation;
- son ouverture à l'acquisition de nouveaux apprentissages;
- son talent, ses habiletés, sa culture, sa motivation, ses aspirations et son besoin d'être considéré.

Le formateur

- son influence directe ou indirecte sur l'apprenant;

Le gestionnaire

- l'environnement externe;
- le contexte économique;
- la structure de l'organisation;
- la culture de l'organisation;
- la supervision;
- les pairs;
- le style de gestion de l'entreprise.

Dans sa recherche sur le transfert des apprentissages, Pilon (1994) identifie douze facteurs différents décrivant l'après perfectionnement. Cette recherche exploratoire vise à décrire les différents facteurs en présence tout au long du processus de transfert des apprentissages, lors d'une activité de perfectionnement en milieu organisationnel. Cette description se fait à partir de l'interprétation que les apprenants donnent aux différents moments du processus: avant, pendant et après la formation. La méthodologie retenue est qualitative et basée sur l'entretien non-directif et semi-structuré pour la collecte des données. Les dix-huit sujets faisaient partie de deux organisations différentes. Le devis de cette recherche comportait trois entretiens avec chaque sujet: avant, pendant et après la formation. Le dernier s'est tenu cinq à six mois après la formation.

Les facteurs identifiés par la littérature et par les sujets de la recherche de Pilon (1994) sont les conditions de travail, le renforcement des nouveaux apprentissages, la stratégie de planification ou transfert des apprentissages, l'analyse continue des besoins de formation, l'activité de maintien des nouveaux comportements, le rôle du supérieur immédiat, les lectures et formations complémentaires. Les facteurs identifiés par les sujets seulement sont : la motivation personnelle, le sentiment d'auto-efficacité, le matériel didactique, l'environnement externe de l'organisation et l'objet d'apprentissage.

Selon Parry (1990), trois types de facteurs sont mis à contribution dans le transfert des apprentissages. Ce sont d'abord les facteurs d'ordre personnel tels la motivation, l'attention, l'habileté et le sens accordé à l'objet d'apprentissage de la part de l'apprenant. Le deuxième type de facteurs relève de l'enseignement et inclut des éléments tels le plan de cours, la mise en relief ou l'emphase apportée au niveau de certains aspects du contenu, l'éducateur ou l'animateur et le suivi. Le dernier, le facteur organisationnel, concerne le climat, la durée de l'activité et le « momentum » ainsi que le degré de compatibilité entre le nouvel apprentissage et la réalité quotidienne de l'apprenant.

Richey (1992, p. 185) identifie certains facteurs affectant le transfert proche de la formation : «Near transfer is dependent upon : the quality of the programme's basic instructional design; the extent to which employees are already inclined to those behaviours; and the extent to which management supports those behaviours». Elle définit également les facteurs qui influencent le transfert des apprentissages à long terme comme étant le niveau de formation et d'éducation de l'employé, les comportements de ses partenaires de travail, les conditions physiques de travail et le comportement initial de la personne.

Plusieurs auteurs accordent à la motivation de l'employé, une place importante dans le transfert des apprentissages. Ainsi, selon Kirkpatrick (1967), pour qu'une personne puisse modifier son comportement au travail, elle doit être motivée à se développer et doit reconnaître ses propres faiblesses.

La prévision du transfert est à la fois source et résultat de la motivation personnelle des sujets, comme tendent à l'expliquer les théories sur la motivation axées sur le jeu de la perspective future (Bouffard, 1993; Lens, 1993). Certains sujets qui, par le passé, n'ont pu transférer positivement leurs apprentissages par le manque de temps, décident de contrecarrer cette cause d'échec en planifiant une stratégie de transfert qui prévoit

une période de temps de travail spécifique allouée à l'expérimentation et l'utilisation des nouveaux apprentissages.

Selon Huczinski et Lewis (1980), la motivation de l'apprenant joue un rôle important dans le transfert des apprentissages. Dans leur recherche, ces auteurs constatent que 35 % des participants mentionnent leur intention d'utiliser la technique dès leur retour au travail. De ce nombre, 35 % se sont inscrits à la formation de leur propre initiative. Toujours selon cette recherche, 65 % des personnes ayant l'intention de transférer les apprentissages croient avant même le début de la formation que celle-ci les aidera dans leur travail, comparativement à 29 % pour ceux qui n'ont pas l'intention de transférer les apprentissages. Ceci démontre bien l'importance de la motivation de l'apprenant avant même la session de formation ainsi que l'importance de la valeur ajoutée de cette formation. Même si l'apprenant joue un rôle important dans le transfert des apprentissages qu'il a reçu, il n'est cependant pas le seul intervenant à contrôler le transfert.

2.5 Les intervenants au transfert et leur rôle

Broad et Newstrom (1992) identifient les trois principaux intervenants du transfert des apprentissages comme étant l'apprenant, le formateur et le gestionnaire. Ils définissent ainsi l'apprenant : «Trainees are the learners usually employees whose training, education, and development are sponsored by the organization to improve organizational functioning and productivity». Ils définissent également le formateur : «Trainers are HRD professionals who analyze performance problems and design, deliver, evaluate, manage, and/or support training in a variety of ways».

Pour Broad et Newstrom (1992) le rôle du formateur ne se limite pas à l'enseignement de la matière prévue au plan de cours, il agit également comme personne ressource pour l'organisation et pour d'autres partenaires, « The trainer's role, however, is

pivotal to produce the transfer payoff. Trainers now have an important new role: to help the other partners and the organization recognize and address the training transfer problem ».

Plus précisément, Broad et Newstrom (1992) identifient plusieurs éléments du rôle du formateur:

Les trois principaux rôles du formateur

Gestionnaire du transfert de la formation: (en partenariat)

- défendre le transfert dans l'organisation;
- initier du transfert;
- gérer l'implantation des stratégies de transfert.

Expert en développement des ressources humaines: (personne ressource)

- démontrer son expertise dans la pratique et la technologie du développement des ressources humaines;
- agir à titre de consultant dans le support au changement lors du transfert.

Ressources stratégiques:

- lier les efforts de développement des ressources humaines, aux objectifs stratégiques de l'organisation;
- participer avec le gestionnaire aux décisions visant à améliorer la performance.

Fay (1989) explique que pour favoriser le transfert des apprentissages, il faut que les éléments du contenu de la formation soient présents dans les activités en milieu de travail. Ceci rappelle que l'organisation a un rôle élémentaire à jouer à ce niveau car si, par le biais de l'activité de perfectionnement, l'organisation a pour objectif de modifier des comportements chez le personnel et de les maintenir, elle se doit de fournir du

renforcement au personnel concerné. La responsabilité de cette démarche revient le plus souvent au gestionnaire immédiat en raison des relations plus étroites avec l'employé.

Broad et Newstrom (1992) attribuent au gestionnaire une importance particulière dans l'application d'un processus de transfert des apprentissages « This role has three important responsibilities: developing the Transfert Partnership, for each high-priority training program, managing all Transfert Partnerships, and serving as advocate for transfer in the organization ». Pour Kruger et May (1986), l'implication du gestionnaire passe par l'intégration stratégique d'un plan de formation, « to ensure that a training intervention for manager produces the payoff that is intended, strategies to transfer the learning must be carefully integrated into the instructional game plan ».

Il existe donc une importance relative à planifier le transfert des apprentissages et à impliquer tous les intervenants. Dans leur recherche, Huczinski et Lewis (1980) indiquent que 47 % des personnes qui expriment l'intention de transférer leurs apprentissages à la fin de la formation, ont discuté du contenu de cette formation avec leur supérieur immédiat avant de la suivre, comparativement à 29 % chez les personnes qui n'ont pas l'intention de transférer. Ceci démontre bien l'influence positive sur le transfert, des discussions préparatoires à la formation entre le supérieur immédiat et l'employé.

Quatre mois après l'activité, Huczinski et Lewis (1980) ont interrogé tous les participants à une session de formation sur l'impact de l'environnement organisationnel suite à la formation. Les données recueillies mettent en évidence le supérieur immédiat comme facilitateur du transfert positif des apprentissages. Pilon (1994) constate que l'ensemble des 18 sujets ayant participé à sa recherche ont isolé des situations potentielles de transfert des apprentissages et formulé des intentions, voire des projets de transfert, mais que cinq mois après la formation, seulement trois

sujets avaient réalisé leurs projets et vécu un transfert positif de leurs apprentissages. Les sujets de cette recherche ont particulièrement mis en évidence l'impact et le rôle majeur des conditions de travail, des activités de maintien des nouveaux comportements et le rôle des supérieurs immédiats, comme responsables de l'échec généralisé du transfert.

Les données recueillies par Broad (1982) auprès de 105 experts en formation montrent que 96 % de ceux-ci considèrent important le fait que le supérieur immédiat permette et encourage l'utilisation de ce qui est appris dans le milieu de travail. Cependant, cette recherche démontre que seulement 48 % des répondants affirment que ce comportement du supérieur immédiat est réellement perceptible. Selon l'étude, seulement 52 % des experts pensent que le supérieur immédiat rencontre l'apprenant suite à la formation reçue. Pour Pilon (1994), le rôle des gestionnaires et des supérieurs immédiats ne s'arrête pas uniquement à l'encadrement des apprenants, ils exercent aussi un certain pouvoir de modifier les conditions de travail en faveur d'un transfert positif des apprentissages.

Ces études tracent un portrait plutôt négatif de la participation du gestionnaire immédiat dans le transfert des apprentissages et démontrent qu'une place importante est attribuée au rôle exercé par les gestionnaires après la formation. Ce rôle est un facteur déterminant dans le processus de transfert des apprentissages (Broad, 1982; Huczinski et Lewis, 1980; Jago, 1982; Michalak, 1981; Pilon, 1994).

2.6 Les barrières au transfert

Broad et Newstrom (1992) classifient les barrières au transfert des apprentissages selon deux dimensions: la première est le temps, c'est-à-dire le moment où l'entrave survient et la deuxième est la source (rôle), à savoir le responsable de l'entrave au transfert. Selon eux, les barrières au transfert sont présentes avant, durant et après la

formation. Cependant, les principales barrières apparaissant après la formation sont le manque de renforcement au travail, l'interférence provenant du milieu de travail, la résistance au changement de la part des étudiants, la séparation de l'inspiration et du support des formateurs, et enfin les pressions des pairs et leur résistance au changement. Toujours selon Broad et Newstrom (1992), le manque de support relié à la culture organisationnelle est une menace qui se manifeste surtout avant la formation. Plusieurs barrières apparaissent à plus d'une période de temps du transfert, et la diminution de l'entrave à un moment donné du transfert, améliore ce dernier lors des autres périodes.

Broad et Newstrom (1992) identifient quatre sources responsables des barrières au transfert des apprentissages : les employés formés, les formateurs, les supérieurs immédiats des employés formés et l'organisation en général. L'employé apparaît comme la principale source en ce qui concerne la résistance au changement alors que le formateur constitue la principale source en ce qui a trait à l'impraticabilité du programme de formation, de son contenu et de sa qualité. Quant à l'organisation, elle est la principale source d'entrave en ce qui concerne l'interférence provenant du milieu de travail, le manque de support relié à la culture organisationnelle, ou lors de pressions des pairs et de la résistance au changement provenant d'eux.

Byham et Robinson (1976) suite à leur expérience professionnelle, identifient le support dans le milieu de travail et le manque de renforcement au travail comme une barrière importante au transfert. Ces écrits sont corroborés par Broad et Newstrom (1992) qui à la suite d'une étude mettant à contribution plusieurs experts dans le transfert des apprentissages, a permis de déterminer que le manque d'encadrement de la part des gestionnaires est la principale cause de l'échec du transfert après la formation. «Manager do not consistently and powerfully support the transfer of training in the work environment». La perception de la combinaison temps/rôle, apparaissant le plus souvent dans la stratégie du transfert des apprentissages, démontre

que le gestionnaire supporte très peu le transfert après la formation et relativement peu avant cette dernière. Le supérieur immédiat est la principale barrière au transfert lorsqu'il y a un manque de renforcement au travail après la formation, et ce en raison de la séparation de l'inspiration et du support de son intervention. Ces constatations venant d'experts dans le domaine du transfert des apprentissages vont dans le même sens que celles identifiées par les apprenants dans une étude menée par Newstrom (1986). Ces données ont permis à l'auteur d'identifier 9 barrières au transfert de la formation, selon la perception des étudiants. Il les classifie comme suit, par ordre d'importance:

1. Le manque de renforcement au travail.
2. L'interférence provenant du milieu de travail.
3. Le manque de support de la culture organisationnelle.
4. L'impraticabilité du programme de formation.
5. La non-pertinence du contenu du programme.
6. La résistance au changement de la part des étudiants.
7. La séparation de l'inspiration et du support des formateurs.
8. Le manque de qualité de la formation.
9. Les pressions des pairs et leur résistance au changement.

Ottoson (1994) indique la façon dont le gestionnaire peut, en observant une stratégie d'intervention, améliorer le transfert après la formation. Il doit chercher à obtenir de l'apprenant une rétroaction de la formation, implanter un plan de transfert des apprentissages, fournir les ressources nécessaires, fournir l'opportunité au transfert, supporter l'apprenant, le superviser et participer à l'évaluation du transfert.

Une implication importante de la part de tous les intervenants à différents moments du processus du transfert des apprentissages s'avère donc nécessaire. L'un des principaux outils à la réussite du transfert consiste dans la préparation d'un plan de formation déterminant les actions à prendre pour mener à bien cette formation. Cheek (1994) identifie les composantes d'un tel plan comme étant les objectifs, les actions à prendre,

les ressources nécessaires à la formation, l'identification des personnes responsables du support à la formation, les critères d'évaluation et l'identification des obstacles qui peuvent entraver la formation. Un tel plan aura comme finalité d'améliorer les compétences de l'apprenant tout en facilitant l'intégration des apprentissages et des habiletés.

Dans cette recherche, les études effectuées sur le transfert des apprentissages par Broad et Newstrom (1992) sont à la base des éléments et de la réflexion portant sur le rôle joué par les différents acteurs reliés à la formation ainsi que sur leur responsabilité. Ces auteurs identifient clairement les quatre principales sources responsables de la réussite ou de l'échec du transfert des apprentissages.

Bien que le supérieur immédiat soit identifié comme étant le principal artisan de l'échec au transfert suite à la formation, les responsables de la formation (formateurs et administrateurs), peuvent jouer un rôle déterminant dans le processus de transfert, en participant activement à l'élaboration et à la mise en place d'un plan de formation. Les actions de ces acteurs ne se limitent donc pas à la diffusion. Le plan de formation proposé par Cheek (1994) ne peut se réaliser sans un partenariat clair entre tous les intervenants. Le transfert des apprentissages suite à la formation constitue une étape du développement des apprentissages. Dans l'élaboration de la formation, les formateurs doivent donc tenir compte de cet aspect qui pourtant dans plusieurs cas et surtout en l'absence d'un plan de formation, échappe à leur contrôle.

2.7 Le support au transfert

Michalak (1981) démontre dans le cadre de sa recherche, que la mise sur pied d'activités de maintien de comportements directement liées aux difficultés identifiées par les participants au niveau du transfert de leurs apprentissages, favorise le maintien des comportements acquis. Ces activités prennent la forme de rencontres entre

l'apprenant et son supérieur immédiat pour discuter et solutionner les problèmes de transfert. Dans sa recherche, Michalak (1981) constate que les apprenants ayant bénéficié du contact avec le supérieur immédiat démontrent des effets plus positifs de la formation reçue.

Kent (1982) propose une alternative au renforcement par les supérieurs immédiats. Pour lui, l'auto-renforcement permet d'encourager l'apprenant à contrôler ses comportements et à se donner du renforcement lors de l'utilisation dans son milieu de travail, d'habiletés apprises lors de la formation.

Harmon et Evans (1984) ainsi que Bandura (1986) font état d'une nouvelle approche pédagogique utilisant l'imitation. Cette théorie affirme que l'acquisition de nouveaux comportements provient entre autres de l'observation de ces comportements chez les autres.

Dans sa recherche exploratoire menée auprès de 18 sujets issus de deux organisations différentes, Pilon (1994) mentionne que leur supérieur immédiat, l'agent de formation ou tout le groupe d'apprenants ayant suivi l'activité de perfectionnement, devraient assumer l'encadrement requis lors du retour au travail suite à une session de formation. Cette recherche comportait trois entretiens avec chaque sujet : avant, pendant et après la formation et visait à décrire les facteurs en présence tout au long du processus de transfert des apprentissages, lors d'une activité de perfectionnement en milieu de travail.

À la lecture des résultats de ces dernières recherches, plusieurs éléments permettant de supporter le transfert apparaissent :

- la participation des supérieurs, des autres apprenants et compagnons de travail ou d'un agent de formation est un élément positif;
- l'observation des autres est une composante importante;

- le renforcement par les autres et l'auto-renforcement est une source de motivation;
- l'organisation d'activités de maintien (rencontres entre apprenants ou employés et supérieurs) peut aider à solutionner certains problèmes.

Tous ces éléments ne peuvent être présents en milieu de travail et d'apprentissage en l'absence d'un climat de travail adéquat.

Une étude de Jones et Rogers citée dans Huczinski et Lewis (1980), confirme les propos et les résultats de Kent (1982) qui détermine l'importance du climat organisationnel dans le transfert des apprentissages, en minimisant l'importance du supérieur immédiat, et en mettant en évidence le support des collègues comme facteur crucial dans le transfert des apprentissages. Plusieurs participants de la recherche de Kent (1982) disent apprendre plus sur l'utilisation de nouvelles habiletés, en écoutant et en regardant leurs pairs lors de l'utilisation de ces mêmes habiletés.

Dans cette même ligne de pensée, Leifer et Newstrom (1980) proposent la mise sur pied d'un groupe de support entre les apprenants, afin de leur permettre une fois rendus dans leur milieu de travail, de se consulter et de se donner des conseils ou du feed-back jusqu'à ce que les nouveaux apprentissages soient complètement intégrés. Beaudin (1986) propose l'organisation d'un système d'accompagnement entre deux apprenants pour permettre à chacun d'aller chercher du support ou du renforcement lorsqu'ils en ont besoin suite à la formation.

Suite à leurs recherches sur le développement des ressources humaines, Joyce et Showers (1988) ont tiré certaines conclusions sur la formation de ces personnes:

- le participant doit avoir suffisamment d'opportunités de développer ses habiletés en classe;
- si le contenu de la formation est nouveau pour les participants, il devra être couvert d'une façon plus étendue;

- si le transfert des apprentissages est l'objectif de la formation, une démarche de coaching en milieu de travail sera possiblement nécessaire.

Phillips (1987) précise que des activités de coaching par les pairs effectuant le même genre d'activité et dont la fonction est de niveau identique, est un excellent moyen pour favoriser le transfert. Il mentionne que lorsque des employés ont du succès dans l'application de nouvelles habiletés, ce succès encourage les autres dans la pratique de ces habiletés et dans leur développement.

Selon Joyce et Showers (1988), il y a trois caractéristiques importantes du coaching. Pour eux, le coaching en milieu de travail doit être rattaché au programme de formation. Ils indiquent également que le coaching ne vise pas uniquement la maîtrise de nouvelles habiletés apprises lors de la formation mais également l'exploration de nouvelles occasions pour utiliser ces nouvelles habiletés. Finalement, en raison de son caractère expérimental, le coaching est isolé de l'évaluation et de la supervision.

Joyce et Showers (1988) divise les résultats de leurs études sur le coaching auprès du personnel enseignant, en deux catégories: aide au transfert de la formation et développement de normes de collégialité et d'expérimentation.

Pour eux, le coaching contribue au transfert de la formation de cinq façons:

- les enseignants participant à un processus de coaching pratiquent davantage leurs nouvelles stratégies et développent de plus grandes habiletés que ceux n'utilisant pas un processus de coaching (Showers, 1982);
- les enseignants participant à un processus de coaching utilisent plus convenablement les nouvelles stratégies apprises lors de la formation (Showers, 1982; 1984);
- les enseignants participant à un processus de coaching démontrent une meilleure rétention des connaissances et des habiletés acquises (Baker et Showers, 1984). Ils

précisent que les recherches démontrent que de six à neuf mois après une formation sur différents modèles de formation, les enseignants utilisant une stratégie de coaching ont conservé leurs acquis et dans certains cas ont amélioré leurs stratégies. À l'inverse, plusieurs enseignants n'utilisant pas le coaching comme stratégie d'apprentissage sont incapables d'utiliser les nouvelles habiletés apprises lors de leur formation;

- les enseignants participant à un processus de coaching ont plus de satisfaction à utiliser les nouveaux modèles de formation (Showers, 1984);
- les enseignants participant à un processus de coaching par les pairs ont une meilleure connaissance des buts et de l'utilité des nouvelles stratégies.

Raney et Robbins (1989) appuient sur l'importance de former les coachs et identifient les grands thèmes devant être traités lors de cette formation. La première partie devrait aborder le contexte dans lequel se planifie le coaching par les pairs, plus précisément, l'identification des buts du coaching, des normes et de la culture de l'entreprise, des principes sociaux et techniques du coaching, de son organisation et des différents modèles de coaching par les pairs. La seconde partie de la formation porterait sur les instruments servant à l'observation lors du coaching. La troisième partie aborderait les facteurs influençant la relation entre les personnes participant au coaching par les pairs. La quatrième partie toucherait les habiletés à développer pour observer et communiquer lors du coaching.

Pour Gottesman et Jennings (1994), le coaching par les pairs diffère du mentoring et de la supervision principalement par la signification réelle du mot « pairs ». Le coaching par les pairs s'effectue réellement entre personnes de même statut au travail et n'implique donc aucune évaluation. Ce dernier élément est soutenu par Hawley (1995) qui perçoit le coaching par les pairs comme un moyen de lutter ou d'éviter l'anxiété causée par les observations et l'évaluation des administrateurs.

Pour Cheek (1994), le coaching représente une stratégie importante permettant de polir les nouvelles habiletés acquises dans le programme de formation. Le coaching doit s'effectuer à l'aide d'encouragement, de support à travers une série de projets destinés à favoriser le transfert. Les résultats de ce coaching dépendent de la qualité des relations entre le participant et le coach. Ce dernier doit être considéré comme un guide et il doit fournir un feed-back pertinent et non une évaluation.

Ces auteurs éliminent donc l'élément évaluation qui est souvent perçue comme une critique non-constructive de l'apprenant ou de l'employé en milieu de travail. Costa et Kallick (1993) décrivent le coaching par les pairs comme étant une relation critique et amicale. Pour eux, cet ami critique cherche à clarifier certaines questions en recueillant et en fournissant certaines données qui serviront à une critique constructive pour la personne observée. C'est ainsi que l'ami critique sert de miroir de la performance.

Pour Gottesman et Jennings (1994), le coaching par les pairs est la route à prendre pour maximiser l'argent et le temps mis dans la formation, le développement et l'enrichissement des habiletés du personnel. Le coaching par les pairs permet aux habiletés développées en formation d'être appliquées lors du retour au travail, sans l'aide des formateurs. Également, pour ces auteurs, le coaching par les pairs n'est pas destiné à l'évaluation du candidat.

Une synthèse des écrits des différents auteurs cités dans la présente partie permet de dégager certaines composantes importantes du coaching par les pairs:

- un besoin de soutien et de renforcement de la part des supérieurs et des partenaires;
- une stratégie d'apprentissage axée sur l'observation suivie d'un feed-back constructif;
- le maintien de relations de confiance entre les intervenants;
- l'absence d'évaluation et d'un feed-back critique non-constructif;

- un double objectif, l'amélioration et le maintien des performances et l'expérimentation de nouvelles stratégies de travail et d'apprentissage.

2.8 Les effets du coaching par les pairs

Joyce et Showers (1983), dans leur recherche sur le coaching des enseignants, identifient cinq éléments qui doivent être présents dans le perfectionnement, si l'on désire que celui-ci ait un impact réel sur le travail et qu'il s'accompagne d'un transfert vraiment significatif:

- la théorie (image mentale des habiletés recherchées);
- la démonstration (simulation par le formateur);
- la pratique (pratique en formation en présence du formateur);
- le feed-back (rétroaction de la performance de la part du formateur);
- le coaching (par des suggestions et un apprentissage partagé, permet de maintenir ses habiletés et d'envisager des possibilités nouvelles).

Joyce et Showers (1983) précisent qu'en absence de coaching, la formation produit un transfert en milieu de travail d'une façon différente. Leurs recherches démontrent des niveaux différents d'acquisition et d'application des nouvelles habiletés selon la méthode d'enseignement utilisée. Joyce et Showers (1983) indiquent que le niveau d'acquisition augmente d'une façon acceptable lorsque la méthode d'enseignement utilisée est jumelée à une autre ou à plusieurs autres. Le niveau d'application où se situe le transfert, évolue d'une façon moins marquée et n'atteint pas un niveau acceptable par la simple utilisation de méthodes comme la théorie, la démonstration, la pratique et le feed-back (tableau 2).

Tableau 2

Représentation du degré d'acquisition et d'application selon la méthode de formation utilisée

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES	NIVEAU D'ACQUISITION	NIVEAU D'APPLICATION (transfert)
Théorie	bas	très bas
Démonstration	moyen	très bas
Pratique	élevé	bas
Feed-back	élevé	Bas

Pour Joyce et Showers (1983), l'ajout du coaching améliore considérablement le degré d'acquisition et davantage le degré d'application (tableau 3).

Tableau 3

Représentation du degré d'acquisition et d'application selon la méthode de formation utilisée suite à l'ajout du coaching Joyce et Showers (1983), dans Gottesman et Jennings (1994)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES	NIVEAU D'APPRENTISSAGE ou court terme	NIVEAU D'APPLICATION ou long terme (transfert)
théorie	20%	5%
démonstration	35%	10%
pratique	70%	20%
feed-back	80%	25%
coaching	90%	90%

Une étude de Showers (1982) mesurant l'effet du coaching sur le transfert de la formation démontre des effets similaires. Des enseignants ont reçu une formation sur des habiletés spécifiques, durant trois mois. La moitié du groupe a reçu, en plus, du coaching par un pair dans leur classe. Les résultats démontrent que 75 % de ceux qui ont profité de ce coaching ont transféré, de façon appropriée, ces habiletés dans leur classe. La plupart de ceux qui n'ont pas reçu le coaching avaient abandonné le

développement de ces habiletés six mois plus tard et seulement 15 % d'entre eux avaient effectué le transfert en classe.

Selon Newstrom (1986) seulement 40 % du contenu de la formation est transféré au travail immédiatement après la formation. Environ 25 % demeure après 6 mois et seulement 15 % après 1 an. Une étude menée par la compagnie Xerox confirme ces affirmations et démontre que 87 % des nouvelles habiletés et connaissances acquises lors d'une session de formation, disparaissent sans l'apport d'un coaching de la part des supérieurs immédiats, dans le milieu de travail, après la formation (Phillips, 1987).

Bennett (1987) suite à une recherche effectuée auprès d'enseignants arrive aux mêmes conclusions que Showers (1983; 1988). Le tableau 4 présente les résultats de la recherche de Bennett (1987). Les données apparaissant dans ce tableau représentent l'effet des différents types de formation (en terme d'effect size) sur les résultats attendus de cette formation.

L'effect size est la différence de la moyenne d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin, divisée par l'écart type du groupe témoin. Une valeur de l'effect size égale à 1,00 signifie que la moyenne des résultats des élèves d'un groupe expérimental, obtenus à un test suivant une intervention, correspond au 84^e centile des résultats des élèves d'un groupe témoin comparable.

Walberg (cité dans Legendre 1993) qualifie l'effect size de cette façon:

- modestement efficace si la valeur ES est entre 0 et .3
- substantiellement efficace si cette valeur est de .3 à .8
- très efficace si cette valeur est supérieure à .8

Tableau 4

L'effet de certaines méthodes de formation sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés et sur le transfert des apprentissages
« Bennett (1987) tiré de Joyce et Showers (1988) »

Composantes de la formation et leurs combinaisons	RÉSULTATS SUITE À LA FORMATION variation de effect size « ES » en terme d'écart type		
	Connaissances	Habilités	Transfert des apprentissages
Information	.63	.35	0
Théorie	.15	.50	0
Démonstration	1.65	.26	0
Théorie et démonstration	.66	.86	0
Théorie et pratique	1.15		0
Théorie, démonstration et pratique		.72	0
Théorie, démonstration, pratique et feed-back	1.31	1.18	.39
Théorie, démonstration, pratique, feed-back et coaching	2.71	1.25	1.68

Ces résultats démontrent que même en jumelant ensemble plusieurs types de formation, l'effet de ces formations sur le transfert des apprentissages ne se fait réellement sentir que lorsque la stratégie utilisée fait appel à de la théorie, accompagnée de la démonstration, suivie par la pratique et appuyée par un feed-back. Cependant, l'effet se fait davantage sentir lorsque le coaching est ajouté aux autres types de stratégies pédagogiques.

Les données du tableau 4 confirment que seul l'ajout du coaching produit un effet (effect size) jugé très efficace sur le transfert des apprentissages et donc sur l'investissement à long terme de la formation reçue.

Dans leur recherche Bruder et Sparks (1987) ont tenté de vérifier si le coaching par les pairs permettait une meilleure collégialité et encourageait les enseignants à trouver de nouvelles pratiques. Plusieurs résultats de cette recherche démontrent les bienfaits du

coaching par les pairs. À l'aide d'un questionnaire, les chercheurs ont interrogé les 36 enseignants participants à cette recherche avant et après la procédure de coaching par les pairs qui a duré une année entière. Les résultats démontrent que seulement 14 % des participants disent avoir déjà fait l'objet d'observations par leurs administrateurs ou par leurs collègues avant l'application de la procédure de coaching, comparativement à 62 % après. Seulement 25 % d'entre eux disent avoir reçu des rétroactions concernant leur façon d'enseigner avant l'application de la procédure de coaching, alors qu'à la fin de la recherche, cette proportion passe à 89 %. Cette recherche démontre également qu'avant le projet, 25 % des participants disent échanger fréquemment avec les autres en ce qui concerne l'efficacité de leur enseignement. Ce pourcentage passe à 40 % après le projet. À la fin du projet, 70 % des participants disent que leurs étudiants sont très satisfaits des résultats produits par le coaching par les pairs sur le développement de leurs habiletés. Ces participants affirment que leurs étudiants sont plus motivés et attentifs en classe.

Matlock et al. (1991), ont effectué une recherche sur l'implantation d'un modèle de coaching par les pairs, le Collaborative Learning Process (CLP). Le but de cette recherche était de déterminer si les 37 participants utilisaient correctement le modèle de coaching par les pairs et s'ils percevaient certains effets sur la qualité des applications faites en classe. À la fin de cette recherche, les participants ont été rencontrés et ont répondu à certaines questions permettant d'évaluer l'effet du processus. À savoir si tous les participants avaient utilisé le modèle CLP, seulement 5 d'entre eux disent ne pas avoir formé d'équipe pour le coaching par les pairs. Au total, 15 équipes ont donc été formées. Les chercheurs considéraient que le processus de coaching par les pairs était complété lorsqu'une équipe avait terminé les trois étapes suivantes: la participation à la planification d'une session de formation; la présentation de cette session de formation; la rétroaction entre partenaires suite à la session de formation. Au total, 55 % des participants ont complété le processus. À la question « Les enseignants participeraient-ils encore à un tel processus de coaching par les

pairs? », 65 % ont répondu oui, alors que 27 % ont indiqué qu'il en dépendrait du contenu de la formation. Seulement 8 % ont indiqué qu'ils n'étaient pas intéressés à recommencer ce processus. Les résultats ont également démontré que 86 % des participants ont trouvé que leurs connaissances et la façon dont ils appliquaient leur formation s'étaient améliorées. Ces résultats corroborent les affirmations de Joyce et Showers (1983; 1988) et de Bennett (1987), à l'effet que le coaching par les pairs contribue à l'amélioration des connaissances, des habiletés et de leur application.

Neubert et McAllister (1993) ont tenu une expérience de coaching par les pairs auprès de 135 étudiants en éducation de l'université Towson State au Maryland. Axée sur le modèle de Joyce et Showers (1983), cette recherche avait pour but de fournir des données permettant de répondre aux questions suivantes:

- Le coaching par les pairs aide-t-il à améliorer l'enseignement?
- Quels sont les problèmes qui peuvent être perçus en utilisant le coaching par les pairs?
- Le coaching par les pairs encourage-t-il les enseignants à une réflexion sur leur enseignement?

La recherche de Neubert et McAllister (1993) s'est échelonnée sur une période de deux ans et demie, auprès de 135 participants volontaires. Les résultats démontrent que 93 % des participants disent avoir apprécié grandement l'utilisation de ce modèle, alors que les autres (7%) se disent tout de même en accord avec son utilisation. Bien que la majorité des participants disent ne pas avoir rencontré de problème particulier, certaines difficultés ont été identifiées concernant la crainte d'offenser son partenaire lors des suggestions. De plus, quelques participants ont éprouvé de la difficulté à trouver les bonnes suggestions. Enfin, un petit nombre de participants ont trouvé difficile l'identification des habiletés à améliorer. En réponse à la troisième question soulevée dans cette recherche, l'ensemble des participants ont indiqué que le coaching

par les pairs a permis d'approfondir leur enseignement et a contribué au transfert et à l'échange des stratégies.

Inspiré de l'étude sur le coaching par les pairs de Showers (1985), Anderson et al. (1994) ont mené une recherche. La procédure de coaching utilisée par Anderson et al. (1994) était la suivante: une session de formation sur le coaching définissant les caractéristiques, les buts et les fonctions du coaching par les pairs; des séminaires périodiques sur les comportements des enseignants; l'implantation d'un cycle de coaching (horaires, observations, rétroactions objectives sans suggestion); coaching par les pairs plus rétroactions et suggestions. À l'aide d'un questionnaire, les chercheurs ont recueilli les données leur permettant de conclure que le coaching par les pairs contribue à la pratique de l'enseignement.

Une étude sur le coaching par les pairs menée par Calderon (1996), dans deux écoles de l'état du Texas, a permis d'évaluer si le coaching par les pairs permettait d'améliorer l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. Durant cinq années, en utilisant un processus de coaching par les pairs, 24 enseignants ont démontré que le coaching permettait d'augmenter la qualité du langage des étudiants.

2.9 Les facteurs influençant le coaching par les pairs

Matlock et al. (1991) ont identifié, lors de leur recherche sur le coaching par les pairs à l'aide du processus « Collaborative Learning Process », plusieurs barrières au coaching par les pairs. La principale barrière identifiée par 58 % des participants se traduit par la difficulté à trouver le temps nécessaire pour l'implantation du processus de coaching par les pairs. Ces résultats sont corroborés par Parry (1985) qui souligne l'importance de l'utilisation d'un horaire précis pour la mise en place du processus.

Toujours dans la recherche de Matlock et al. (1991), 21 % des participants auraient souhaité une documentation plus complète concernant le processus. Certaines difficultés dans les relations entre partenaires ont également été identifiées par 16 % des participants. Selon plusieurs participants, l'aspect trop formel du processus interfère avec l'aspect collaborateur qui entoure normalement le coaching par les pairs. Les chercheurs soulignent l'importance du choix du partenaire de coaching et de la clarté du mandat.

Le succès de l'utilisation d'un modèle de coaching par les pairs pour l'amélioration des habiletés en milieu de travail repose sur le développement de rapports professionnels et d'une confiance réciproque entre les intervenants (Costa et Lallick, 1993; Krajewski, 1984; Little, 1985; McFaul et Cooper, 1984).

Costa et Kallick (1993) ont dressé une liste des préalables au succès de la relation entre les différents intervenants du coaching par les pairs:

- la nature de la relation doit s'inscrire dans l'absence de jugement et d'évaluation;
- l'écoute active, l'éclaircissement des idées et les encouragements sont essentiels;
- les jugements de valeur doivent être faits que sur demande;
- l'intégrité des observations et des commentaires sur le travail de l'apprenant est importante;
- le coach ne doit pas être avare d'éloges face au succès de l'apprenant.

Plusieurs barrières se dressent devant le coaching par les pairs, la structure traditionnelle de l'organisation, la perception de certains intervenants, la lourdeur bureaucratique et hiérarchique des organisations, le caractère individualiste de plusieurs fonctions, l'insécurité face au partage de certaines méthodes de travail (Little, 1985; McFaul et Cooper, 1984; Walen et DeRose, 1993).

La deuxième barrière importante au coaching par les pairs, identifiée par 38 % des participants dans la recherche de Matlock et al. (1991), est le manque de support des administrateurs. Pour Busher (1994), le support administratif est un élément nécessaire à une procédure de coaching par les pairs. À ce titre, Garmston (1987) a identifié cinq éléments permettant aux administrateurs de mieux supporter le coaching par les pairs. Ces éléments sont la sélection d'un modèle de coaching par les pairs qui permet de mieux répondre aux buts visés, la mise en valeur du coaching par les pairs, un focus particulier sur des activités de coaching, prévoir une formation pour les coachs et avoir une attitude positive envers le coaching.

2.10 Les modèles de coaching par les pairs

Gottesman et Jennings (1994) identifient trois principales phases du coaching par les pairs:

- La première phase, l'observation par un pair, vise à sortir la personne de son isolation lors de son travail, par la visite d'une autre personne de statut égal au travail. L'observation par un pair ne requiert pas d'interaction entre l'observateur et l'observé. Elle est normalement accompagnée d'aucun commentaire ou échange d'information entre les deux.
- La seconde phase, le feed-back par un pair, consiste à revoir ensemble les notes prises par l'observateur après l'observation, sans faire d'évaluation.
- La troisième phase, le coaching par un pair, où l'observateur effectue sa vraie tâche de coach et où il lui est alors possible de faire des suggestions qui pourront aider l'observé à améliorer sa performance et à envisager de nouvelles possibilités.

Ce modèle de formation ne peut être utilisé que lorsqu'il existe une confiance réelle entre les acteurs et que tous sont d'accord sur la procédure à suivre et sur les buts recherchés. Toujours selon Gottesman et Jennings (1994), la procédure réelle du coaching par les pairs comporte cinq étapes:

- La requête pour une visite.
- La visite.
- La révision des notes par le coach et l'ajout de quelques suggestions.
- L'échange après la visite.
- La révision du processus afin de vérifier son fonctionnement.

Gottesman et Jennings (1994) précisent les composantes de chacune de ces étapes:

Étape 1: La requête pour une visite

- La demande pour une observation est faite.
- Les inquiétudes sont définies.
- L'observateur précise les inquiétudes.
- L'aspect confidentiel de la démarche est établi.
- Il est établi qu'il n'y aura pas d'évaluation et de jugement lors du processus.
- La leçon qui fera l'objet de l'observation est identifiée.
- Les participants décident ensemble de la méthode pour colliger les données.
- Le moment et l'endroit de l'observation sont identifiés.
- Il est décidé du lieu d'observation du coach.
- Un temps de rencontre est prévu suite à la visite.

Étape 2: La visite

- La requête est inscrite sur un formulaire destiné à la prise de notes.
- Un espace est prévu pour inscrire le temps du début et de la fin.
- Le coach suit la méthode choisie pour colliger les données.
- Aucune évaluation ou jugement n'apparaît dans les notes prises.

Étape 3: La révision des notes et l'ajout de quelques suggestions

- L'observateur revoit les notes prises lors de l'observation et évite de faire des commentaires ou des gestes qui pourraient être perçus comme une évaluation ou un jugement.
- De deux à quatre questions ouvertes concernant l'observation sont écrites par l'observateur, pour amener l'observé à réfléchir sur ce qui s'est passé lors de l'observation et sur les notes prises.
- De deux à trois suggestions sont écrites par l'observateur. Ces suggestions ne doivent comporter aucun jugement ou évaluation. Elles ne doivent pas indiquer ce qui doit être fait mais plutôt ce qui peut être fait pour améliorer la performance.

Gottesman et Jennings (1994) précisent qu'à cette étape, l'observateur doit écouter activement, introduire des questions qui permettront à l'observé d'approfondir sa réflexion, laisser l'observé s'exprimer sans l'interrompre, respecter les silences, revoir seulement ce qui a été colligé par écrit. L'observateur doit éviter de faire des éloges, de blâmer, de juger, de se donner en exemple, d'offrir des solutions non-supportées. Il se doit d'être neutre et de le démontrer.

Étape 4: L'échange après la visite

- Prévoir un endroit permettant de s'asseoir afin de favoriser la discussion.
- Resituer la requête.
- Éviter le « je ».
- L'observateur utilise les données colligées et évite les observations non-consignées.
- L'observateur évite de répondre à des questions pièges comme: « Que penses-tu de ma leçon »?
- L'observateur prévoit trois questions de départ pour analyser les inquiétudes.
- L'observateur laisse parler l'observé.
- Il y a toujours absence de jugement et d'évaluation.

- L'observateur laisse place à une requête de l'observé pour une autre observation.
- Toutes les notes prises par l'observateur sont remises à l'observé.
- Les besoins et l'horaire d'une autre session d'observation ou d'échanges sont identifiés.

Gottesman et Jennings (1994) précisent qu'à cette étape, le feedback donné par l'observateur doit être de nature spécifique, porter sur des éléments que l'observé peut contrôler, solliciter plutôt que d'imposer, décrire plutôt que d'évaluer, avoir du tact, être clair et simple, ne pas personnaliser la conduite de l'observé, se guider sur les données colligées, bien planifier et organiser à l'avance. Le feedback ne doit pas être général, basé sur des sentiments, directif, trop long, ambiguë, répétitif et difficile d'interprétation.

Gordon (1977) identifie les éléments à éviter lorsque l'on pratique une écoute active auprès d'une personne. Selon lui, il faut éviter d'être directif, de donner des ordres, d'être moralisateur, d'imposer des solutions, de donner des exemples, de juger et d'être critique, de blâmer, de louer, de ridiculiser, de poser un diagnostic, de sympathiser, d'interroger et de distraire. Les points soulevés par Gordon (1977) concernant l'écoute active, sont en étroite relation avec une démarche de coaching par les pairs.

Étape 5: La révision du processus afin d'en vérifier le fonctionnement

- La réaction de l'observé sur l'observation.
- La réaction de l'observateur sur son rôle.
- La valeur de la méthode pour colliger les données.
- Une discussion sur les points forts et les points à améliorer.

D'autres auteurs se sont penchés sur les composantes d'un modèle de coaching par les pairs. Costa et Kallick (1993) indiquent que le coaching par les pairs implique plusieurs étapes qu'ils identifient comme étant:

- L'apprenant décrit la pratique qui doit être observée et effectue une requête pour un feed-back.
- Le coach clarifie la pratique et pose les questions permettant une meilleure compréhension de la pratique.
- L'apprenant fixe les buts du coaching.
- Le coach donne un feed-back à l'apprenant et soulève certaines questions et critiques concernant la pratique.
- Ensemble, le coach et l'apprenant posent une réflexion sur le processus.

Ces auteurs ne précisent pas dans leurs étapes l'instant où l'observation se déroule. Cet instant est pourtant essentiel à tout modèle de coaching par les pairs.

Johnson, Pugach et Cook (1993) font une relation entre le coaching par les pairs et l'approche en résolution de problème. Ils identifient quatre étapes de la résolution de problème qu'ils associent grandement à la pratique du coaching:

- la description du problème et l'éclaircissement des questions l'entourant;
- l'analyse et le résumé du problème;
- les résultats attendus en fonction des limites des interventions;
- le plan d'implantation et l'évaluation de la stratégie.

Dans cette démarche de résolution de problème, l'identification des solutions possibles n'est pas identifiée.

McFaul et Cooper (1984) utilisent une autre forme de coaching par les pairs qu'ils appellent supervision clinique par les pairs. Cette forme de coaching est utilisée comme assistance technique pour améliorer les performances. Idol et West (1991) tracent la liste des principes composant la supervision clinique par les pairs et les comparent aux principes de supervision tel que décrits par Glickman, Gordon et Ross-

Gordon (1995). Ces principes sont le respect mutuel, l'utilisation d'une forme appropriée de leadership, la gestion des conflits, l'écoute active et le fait que ces principes ne comportent aucun jugement sur la personne supervisée.

Pour Busher (1994), trois caractéristiques sont communes aux différents modèles de coaching par les pairs: le coaching par les pairs est non-évaluatif; le coaching par les pairs est basé sur l'observation en milieu de travail et suivi d'une rétroaction constructive; le coaching par les pairs a pour but d'améliorer l'enseignement.

Le modèle de coaching par les pairs utilisé dans la présente recherche s'inspire de celui développé par Gottesman et Jennings (1994). Ces derniers se sont eux-mêmes inspirés des recherches menées par Joyces et Showers (1983; 1988) qui identifient clairement les éléments qui doivent être présents dans le perfectionnement, si l'on désire que celui-ci ait un impact réel sur le travail. Pour tous ces auteurs, le coaching est un élément qui améliore considérablement les chances de réussite du transfert des apprentissages.

2.11 Résumé de la problématique et hypothèse de recherche

Comme il fut présenté lors de l'énoncé du problème, malgré toutes les précautions prises lors d'interventions policières, l'utilisation de la force physique constitue tout de même un certain danger pour la personne faisant l'objet de l'intervention, ainsi que pour le policier et son environnement. Étant donné les conséquences graves qui peuvent survenir lors de l'abus de la force ou de l'utilisation inadéquate des techniques utilisées pour contrôler un individu ou une situation, il devient alors important pour le policier de maintenir à jour les habiletés qu'il a développées lors de sa formation initiale.

Plusieurs des recherches présentées dans la recension des écrits indiquent qu'en absence d'un suivi adéquat, le transfert des apprentissages lors d'une formation ne

peut s'effectuer avec succès. Le contexte actuel, fait qu'aucun processus d'encadrement et de suivi ne permet de favoriser le transfert des habiletés que les aspirants policiers ont acquises lors de leur formation sur les techniques d'intervention physique à l'Institut de police. Le coaching par les pairs est selon plusieurs auteurs, un excellent outil favorisant et supportant le transfert des apprentissages. Il permet également d'explorer de nouveaux concepts de travail, et par le fait, de développer de nouvelles habiletés.

Comme il fut présenté au chapitre I, la question de recherche soulève l'interrogation concernant l'effet du coaching par les pairs, sur la qualité du transfert des apprentissages, suite à la formation sur les techniques d'intervention physique.

À la lumière du contexte théorique présenté précédemment et préalablement à la formulation de l'hypothèse, il est possible d'affirmer:

- que le manque de suivi après la formation, constitue la principale barrière au transfert des apprentissages;
- que sans un processus permettant d'effectuer adéquatement le transfert des apprentissages après la formation, le maintien des habiletés acquises lors de cette formation est considérablement compromis et ce, même si la formation est de qualité;
- que le coaching par les pairs constitue un excellent moyen de supporter le transfert des apprentissages et de maintenir les habiletés acquises.

Ainsi, l'hypothèse qui suit propose:

- Suite à la formation des aspirants policiers sur les techniques d'intervention physique, le coaching par les pairs a un effet positif sur le transfert des habiletés développées lors de cette formation.

CHAPITRE III

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée dans cette recherche en présentant le choix du devis de recherche, la façon dont les sujets ont été sélectionnés, les instruments de mesure utilisés ainsi que leur qualité, la description de la collecte des données, la procédure de traitement et d'analyse des données ainsi que la procédure de coaching par les pairs présentée aux sujets et utilisée par ceux-ci.

3.1 Le choix de la stratégie de recherche

Cette partie présente la stratégie de recherche qui permettra de répondre aux questions soulevées dans le chapitre I et de mettre à l'épreuve l'hypothèse de recherche présentée au chapitre II. Cette recherche tente de connaître si en agissant d'une façon active et intentionnelle à l'aide de la variable indépendante « coaching par les pairs », cette variable produit des effets sur la variable dépendante « le transfert des apprentissages suite à la formation des aspirants policiers sur les techniques d'intervention physique ».

3.2 L'échantillonnage

L'échantillon des sujets de cette recherche a été sélectionné à partir des 942 aspirants policiers composant les 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions de l'Institut de police du Québec. L'objectif de la recherche étant d'agir directement sur les habiletés acquises suite à leur formation sur les techniques d'intervention physique, l'approche utilisée

implique l'utilisation de techniques de défense et de contrôle articulaire qui constituent un risque évident pour les sujets. Pour cette raison, la sélection n'a pu se dérouler d'une façon entièrement aléatoire.

L'expérimentation et la sélection des sujets se sont déroulées de novembre à décembre 1996, lors de la transition de l'ancien programme de formation de base des aspirants policiers vers le nouveau programme, davantage axé sur une approche par compétences. Ainsi, le chercheur a bénéficié du fait que les aspirants policiers provenant des 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions, après avoir complété et réussi leur formation théorique et pratique sur les techniques d'intervention physique, devaient interrompre leur programme de formation et ne revenir que 4 à 12 mois plus tard compléter leur formation sur les techniques de patrouille. La procédure de sélection des sujets composant l'échantillon a été la suivante:

- Dans un premier temps, une liste de tous les candidats et candidates faisant partie des 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions et ayant réussi leur examen de passage du cours « Techniques d'intervention physique », a été établie.
- À leur retour à l'Institut de police, suite à l'interruption de leur formation (4 à 12 mois), les aspirants policiers n'ont pas été intégrés dans leur promotion respective. Ils ont été placés dans des groupes de 30, composés d'aspirants policiers provenant des quatre promotions. Cette redistribution des groupes s'avérait nécessaire pour la transition des deux programmes et n'a pas été effectuée pour les fins de la présente recherche. Il y a donc eu mixage des promotions pour la reprise de leur formation.
- Quatre des 32 groupes de 30 sujets ont été sélectionnés en vertu de leur présence à l'Institut au moment de l'expérimentation et de leur disponibilité en fonction de l'horaire des cours. Cette sélection des 4 groupes s'est effectuée sans tenir compte de la composition des groupes.
- La sélection des 4 groupes s'est effectuée en 2 temps. Les deux premiers groupes (groupes A et B) ont été sélectionnés au début de novembre et les deux autres (groupes C et D) au début de décembre. Les groupes A et B avaient terminé leur

formation et leur participation à la recherche lors de la sélection des groupes C et D et avaient également quitté l'Institut de police. Il n'y a donc pas eu de contamination entre ces deux sélections.

- Au début de novembre, le soir avant le début de l'expérimentation, les groupes A et B ont été rencontrés par le chercheur. Ils ont été informés de leur sélection pour faire partie d'une recherche portant sur les techniques d'intervention physique. Ils ont également été informés qu'étant donné que certains éléments de l'expérimentation comportaient un risque physique, leur participation à cette recherche devrait se faire sur une base volontaire. C'est ainsi que 24 des 60 aspirants policiers (groupes A et B) ont accepté de participer à l'expérimentation. Aucun détail supplémentaire ne leur a été fourni le soir de cette rencontre. Ils ont été avisés qu'afin d'éviter toute préparation avant l'expérimentation, les détails de celle-ci, leur seraient divulgués qu'une heure avant le début, soit à 8 h 00 le lendemain matin.
- La sélection des sujets des groupes C et D s'est déroulée selon la même procédure, mais au début de décembre. Pour ces deux groupes, 22 aspirants policiers ont accepté de participer à l'expérimentation.
- Au total, 46 aspirants policiers soit 10 femmes et 36 hommes ont composé l'échantillon, 22% de femmes et 78% d'hommes (figure 1). Ces 46 aspirants policiers faisaient partie d'un bassin possible de 942 aspirants policiers susceptibles de faire partie des 4 groupes sélectionnés. Ce bassin (la population) comportait 32% de femmes et 68% d'hommes (figure 2).
- Pour les fins de la recherche, le groupe dont font partie les 24 sujets provenant des groupes A et B est appelé « groupe 1 », alors que les 22 autres sujets provenant des groupes C et D, composent le « groupe 2 ». L'expérimentation du groupe 1 s'est effectuée au début de novembre 1996, alors que celle du groupe 2 au début décembre de la même année.

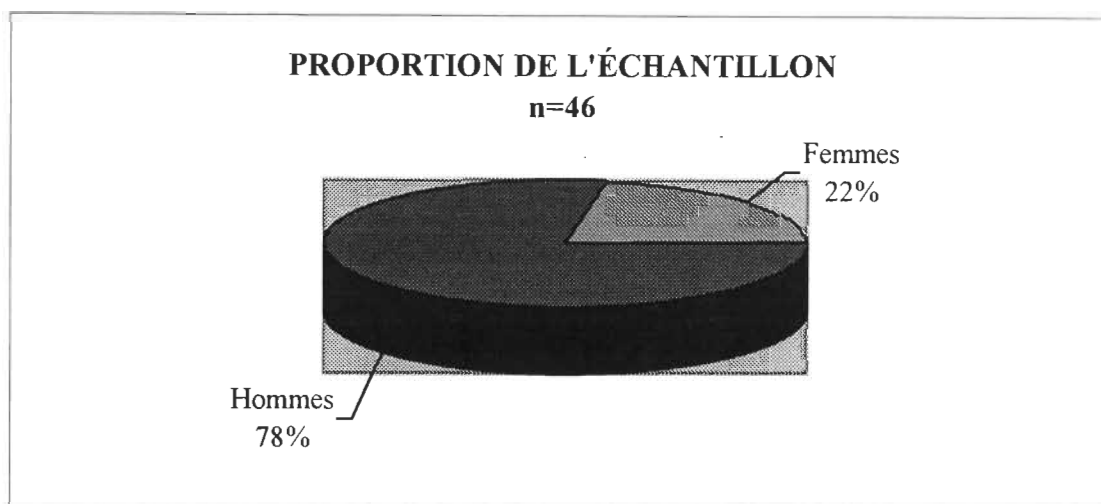


Figure 1. Proportion des sujets hommes-femmes de l'échantillon

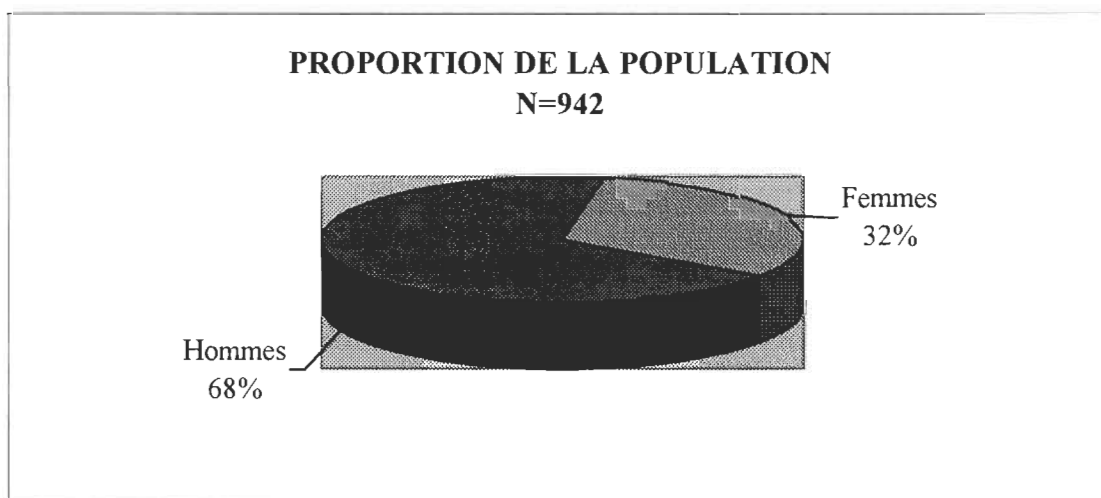


Figure 2. Proportion des sujets hommes-femmes, susceptibles de faire partie de l'échantillon

Comme il est possible de le constater, l'échantillon contient une plus faible proportion de femmes que la population dans laquelle il fut sélectionné. De l'avis de plusieurs participants ainsi que de l'avis du chercheur, cette situation est due au fait qu'en général, les aspirantes policières sont moins motivées par la pratique des techniques de défense et de contrôle articulaire.

Cette recherche bénéficie de données post-expérimentales qui permettent de qualifier la population et l'échantillon sélectionné. Les résultats à l'examen final du cours « Techniques d'intervention physique » pour l'ensemble de la population et pour l'échantillon sont présentés au tableau 5.

Tableau 5

Statistiques sur la population et l'échantillon avant expérimentation (provenance: résultat à l'examen final sur les techniques d'intervention physique à l'Institut de police du Québec)

	POPULATION (942)			ÉCHANTILLON (46)		
	femmes N=302	hommes N=640	H+F N=942	femmes n=10	hommes n=36	H+F n=46
Moyenne (%)	64,91	71,22	69,21	69,32	73,63	72,69
Écart type	8,2	8,4	8,83	7,59	6,48	6,88
Test d'homogénéité (coefficient variation)	0,127	0,117	0,127	0,109	0,088	0,095
Test de normalité (la statistique)	0,0644	0,0319	0,0256	0,8663	0,9671	0,9704
Test de normalité (probabilité)	0,0042	0,1788	0,1370	0,0951	0,4530	0,4317

Les données apparaissant au tableau 5, démontrent une différence importante entre la note moyenne des femmes composant la population et celle des hommes. Cette différence est toutefois moins marquée en ce qui concerne les sujets de l'échantillon. Les résultats conjoints (hommes+femmes), démontrent des moyennes sensiblement semblables. À première vue, particulièrement chez les femmes, la sélection de l'échantillon a fait en sorte que les sujets qui ont accepté de participer à la recherche, avaient des résultats supérieurs à la moyenne des sujets composant la population. Il est également possible de constater que les écarts types des différents groupes sont plus

grands pour ceux composant la population. La dispersion autour de la moyenne est donc moins grande.

Certains tests permettent de mieux apprécier ces différents résultats. Le coefficient de variation est une mesure qui permet d'évaluer l'importance relative de la dispersion d'une distribution autour de la moyenne. Il est égal au rapport de l'écart type sur la moyenne. Ce coefficient indique le degré d'homogénéité d'une distribution. Plus le coefficient de variation est petit, plus les données de la distribution sont près de la moyenne. En général, une distribution est dite homogène quand le coefficient de variation est plus petit ou égal à 0,15 (Trudel et Antonus, 1991). Les résultats du tableau 5 démontrent des coefficients de variation en deçà du seuil de 0,15 et ce, pour l'ensemble des groupes du tableau. Il est possible de conclure que dans l'ensemble, les sujets composant autant la population que l'échantillon font partie d'une distribution homogène. L'homogénéité de ces résultats permet d'estimer que la population et l'échantillon pourraient être régis par la même loi de probabilité.

Afin de mieux évaluer les caractéristiques de la population et particulièrement de l'échantillon, un test de normalité a été effectué sur ceux-ci. Le test de Kolmogorov et Smirnov (Mialaret, 1991; Martin, 1994) pour les échantillons de grandes tailles ($N > 50$) est utilisé pour déterminer la normalité de la population cible. Au seuil de signification de 0,05 (5 %), en ce qui concerne les résultats des femmes (population), la statistique étant de 0,0644 pour une probabilité de $0,0042 < 0,05$, on considère comme invraisemblable la normalité des résultats à l'examen de passage pour cette partie de la population. Pour les hommes (population), la statistique étant de 0,0319 pour une probabilité de $0,1788 > 0,05$, on considère comme vraisemblable la normalité de cette portion de la population. La statistique de la population étant de 0,0256 pour une probabilité de la population globale de $0,1370 > 0,05$, on considère comme vraisemblable la normalité de l'ensemble de la population cible.

Le test de Shapiro et Wilk (Martin, 1989; Martin, 1994) a été effectué sur les composantes de l'échantillon. Ce test s'adresse particulièrement aux échantillons de petites tailles $n < 50$. Pour les femmes composant l'échantillon, la statistique est de 0,8663 pour une probabilité de $0,0951 > 0,05$. Les hommes démontrent une statistique de 0,9671 pour une probabilité de $0,4530 > 0,05$ et l'ensemble de l'échantillon affiche une statistique de 0,9704 pour une probabilité de $0,4317 > 0,05$. Dans l'ensemble, ces résultats démontrent qu'au seuil de signification de 0,05 (5 %), on ne peut rejeter l'hypothèse que les résultats à l'examen proviennent d'une population régie par une loi normale.

3.3 Le devis expérimental

Avant de vérifier l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages suite à la formation policière sur les techniques d'intervention physique, il s'avère nécessaire de vérifier l'état de ces apprentissages au tout début de la recherche. La collecte de ces données est nécessaire étant donné qu'il s'est écoulé un certain temps (4 à 12 mois) depuis la fin et la réussite de la formation des sujets composant l'échantillon. Pour se faire, un test similaire à celui que chacun des sujets avaient effectué pour la réussite du cours, a été administré aux 46 sujets. Avant l'administration de ce test qui est appelé « pré-test », les sujets ont été informés de la procédure de coaching par les pairs qu'ils devaient utiliser suite au pré-test. Il a été également entendu avec les sujets que les résultats au pré-test leur seraient communiqués afin qu'ils puissent orienter leur coaching. Le processus de coaching par les pairs a duré approximativement deux semaines. Afin de vérifier l'effet du coaching sur le transfert des apprentissages, un post-test a été administré aux sujets à la fin du processus de coaching. Ce post-test est le même que le pré-test et que l'examen de passage du cours. Il a été administré dans les mêmes conditions. Le devis de recherche que l'on peut qualifier de quasi expérimental, en raison de la sélection non aléatoire des sujets, est représenté à la figure 3.

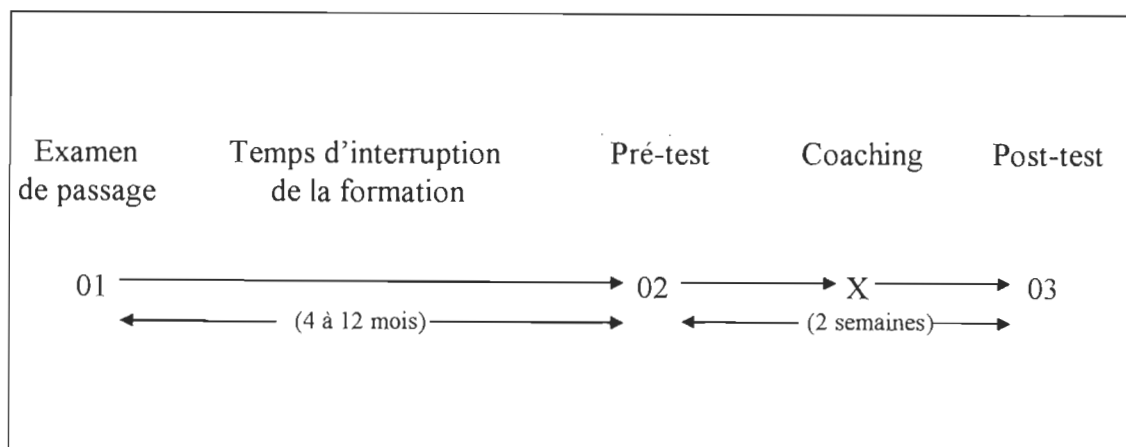


Figure 3. Devis de recherche

Les détails de la procédure de recherche, du processus de coaching, de la collecte des données ainsi que l'identification et la qualité des instruments de mesure, sont présentés dans les parties qui suivent.

3.4 La collecte des données

3.4.1 L'instrument de mesure

Comme mentionné précédemment, l'examen de passage, le pré-test et le post-test ont été administrés à l'aide du même instrument de mesure. La collecte des données s'est effectuée à l'aide de cet instrument qui est composé de deux grilles d'évaluation des techniques d'intervention physique. Ce même instrument est utilisé depuis plusieurs années par les formateurs en techniques d'intervention physique de l'Institut de police du Québec. La grille d'évaluation appelée « intra » et présentée à l'appendice (A), comprend 29 critères d'évaluation portant sur la mise rapide des menottes et sur le contrôle articulaire. La grille d'évaluation de l'examen appelé « final » est présentée à l'appendice (B). Elle

comprend 26 critères d'évaluation touchant la prise par l'encolure, le contrôle articulaire, les techniques de défense à l'aide du bâton et les techniques de fouille. Ces grilles d'évaluation ont été choisies en raison de leur fiabilité qui a été éprouvée durant plusieurs années lors d'utilisations antérieures. Ces deux grilles d'évaluation permettent d'évaluer l'ensemble des techniques d'intervention physique acquises en formation de base des aspirants policiers.

Pour les deux grilles, la pondération des critères d'évaluation s'effectuait en vertu des cotes suivantes (voir appendice A et B):

Cotes

- 0 —> Cet élément de la technique n'a pas été effectué
- 1 —> Cet élément a été effectué d'une façon incorrecte
- 2 —> Cet élément a été effectué d'une façon peu correcte
- 3 —> Cet élément a été effectué selon le minimum requis
- 4 —> Cet élément a été effectué d'une façon dépassant le minimum requis
- 5 —> Cet élément a été effectué comme il a été enseigné

Le degré avec lequel les critères des grilles d'évaluation donnent la même mesure ou la même observation, si on reproduit les mêmes conditions, a été vérifié à l'aide du test de corrélation de Pearson. Deux tests ont été effectués, un premier sur les résultats de chacun des critères lors de l'examen de passage de l'ensemble des aspirants policiers composant la population (tableau 6) et un second sur les résultats des trois tests administrés à l'échantillon (tableau 7).

Tableau 6

Estimation de la fidélité des instruments de mesure à partir de la population cible (coefficient de corrélation de Pearson)

		EXAMEN FINAL (appendice B)						EXAMEN INTRA (appendice A)			
promotion		183	184	185	186	promotion		183	184	185	186
183		1,000	,9910	,9833	,8777	183		1,000	,9401	,9755	,9568
184		,9910	1,000	,9923	,9269	184		,9401	1,000	,9493	,9665
185		,9833	,9923	1,000	,9409	185		,9755	,9493	1,000	,9884
186		,8777	,9269	,9409	1,000	186		,9568	,9665	,9884	1,000

Les résultats apparaissant au tableau 6 indiquent une forte corrélation entre tous les critères des deux examens. De plus, au seuil de signification de 0,05, l'ensemble des résultats apparaissant au tableau 6 démontrent un degré de signification de $0,000 < 0,05$. Il est donc possible d'affirmer qu'il y a dépendance linéaire positive entre les critères des grilles d'évaluation et ce, autant pour l'examen intra que pour le final. Tout semble indiquer que l'instrument mesure avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets de groupes semblables.

Tableau 7

Estimation de la fidélité des instruments de mesure à partir de l'échantillon cible (coefficient de corrélation de Pearson)

		EXAMEN FINAL (appendice B)					EXAMEN INTRA (appendice A)		
TEST		Passage	Pré-test	Post-test	TEST		Passage	Pré-test	Post-test
Passage		1,000	,9297	,9673	Passage		1,000	,9799	,9818
Pré-test		,9297	1,000	,9745	Pré-test		,9799	1,000	,9834
Post-test		,9673	,9745	1,000	Post-test		,9818	,9834	1,000

D'une façon similaire, les résultats apparaissant au tableau 7 indiquent une forte corrélation entre tous les critères des trois tests. De plus, au seuil de signification de 0,05, tous les résultats apparaissant au tableau 7 démontrent un degré de signification de $0,000 < 0,05$. Encore une fois, il est possible d'affirmer qu'il y a dépendance linéaire positive entre les critères des grilles d'évaluation. Tout semble indiquer que l'instrument mesure avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré aux mêmes sujets, soit à ceux de l'échantillon.

Cette forte corrélation des critères composant les grilles d'évaluation démontrent la stabilité et la constance de l'instrument de mesure administré à divers intervalles ainsi que sa validité.

3.4.2 Le choix des évaluateurs

Comme spécifié précédemment, les trois tests de la recherche ont été administrés à l'aide du même instrument de mesure mais à des moments différents. L'évaluation des performances des aspirants policiers lors de ces tests a été assurée par trois instructeurs de l'Institut de police qui sont spécialisés dans l'enseignement des techniques d'intervention physique. Les trois évaluateurs sont très familiers avec l'instrument de mesure qu'ils utilisent depuis de nombreuses années lors de l'évaluation des aspirants policiers.

3.4.3 La procédure de collecte

Comme spécifié antérieurement, la collecte des données s'est déroulée à deux occasions, soit en novembre 1996 pour le groupe 1 et en décembre de la même année pour le groupe 2. La même procédure a été utilisée pour ces deux groupes:

- Les sujets ont été rencontrés en soirée à 18h00, la veille de la cueillette des données pour le pré-test, et ont été sélectionnés d'une façon volontaire en raison des dangers de blessures lors de l'expérimentation. Aucune indication concernant l'expérimentation n'a été fournie lors de cette rencontre. Les sujets ont été convoqués pour l'expérimentation le lendemain matin à 8 h 00.
- Le matin de la collecte des données pour le pré-test, les sujets ont été groupés par équipe de deux. La procédure de coaching par les pairs a été expliquée lors de cette rencontre.
- Par la suite, les sujets ont été invités à se rendre aux salles d'entraînement (Dojo) pour y subir l'évaluation du pré-test. Tous les exercices du pré-test s'effectuaient en équipe de deux. Sans en être avisés à l'avance, les sujets ont effectué exactement les mêmes techniques qu'ils avaient exécutées lors de leur examen de passage du cours « Techniques d'intervention physique », 4 à 12 mois auparavant. Ces techniques se font à l'intérieur de scénarios d'intervention préalablement définis. Les mesures ont été prises de façon individuelle et pour chacun des sujets, ces scénarios s'avéraient être les mêmes que lors de leur examen de passage.
- Deux évaluateurs ont procédé à l'évaluation individuelle de chacun des sujets.
- Les sujets ont bénéficié du même temps d'exécution. Pour permettre la cueillette des données, la durée totale pour l'ensemble des techniques a demandé six heures d'évaluation.
- Afin de permettre l'amorce de la procédure de coaching par les pairs, les résultats au pré-test ont été communiqués dès le lendemain de la cueillette des données.
- Le même jour, suite au pré-test, les sujets ont été convoqués pour le post-test soit environ deux semaines plus tard. Aucun détail supplémentaire concernant la teneur de l'évaluation au post-test ne leur a été communiqué. Les sujets ont

été invités à utiliser la procédure de coaching par les pairs, en préparation à un test (post-test) qui mesurerait l'effet de cette procédure sur leurs habiletés.

- À la fin de la procédure de coaching par les pairs, les sujets se sont présentés pour l'évaluation finale (post-test). Ils ont été placés dans des situations semblables d'évaluation où ils ont exécuté les mêmes techniques qu'au pré-test. La collecte des données s'est effectuée dans les mêmes conditions qu'au pré-test.

3.5 La procédure de coaching par les pairs présentée et utilisée par les sujets

Le jour de l'administration du pré-test, les sujets ont été informés de la procédure de coaching par les pairs qu'ils devaient appliquer lors de cette expérimentation. Un document présentant cette procédure ainsi qu'une grille d'observations et de suggestions (appendice C) leur ont été remis. La procédure de coaching par les pairs présentée s'inspire de Gottesman et Jennings (1994) et comporte les cinq étapes suivantes:

3.5.1 La demande de rencontre

- La personne procédant à l'encadrement prend contact avec l'aspirant policier et ensemble ils conviennent du moment de l'observation. Ensemble, ils définissent les préoccupations.
- Les participants établissent ensemble l'aspect confidentiel de la démarche. En aucun temps, les résultats de la rencontre ne serviront à des fins évaluatives pouvant nuire à la carrière de l'aspirant policier (il ne s'agit pas d'une évaluation).
- Il faut prévoir du temps pour une rencontre après l'observation.
- Ni jugement, ni évaluation.

3.5.2 La période d'observation

- Le but premier de la période d'observation est d'obtenir un feed-back du travail effectué.
- L'observateur prend en note les problèmes observés (voir appendice C) et non-conformes à la technique enseignée à l'Institut de police (chronologie et justesse des actions, connaissances et habiletés).
- L'observateur prend en note tous les éléments susceptibles de faire l'objet d'une amélioration ou d'une précision.
- Ni jugement, ni évaluation.

3.5.3 La révision des notes et ajout de quelques suggestions

- L'observateur revoit les données provenant des notes prises lors de l'observation mais évite toute évaluation.
- L'observateur inscrit ses suggestions sur la partie du formulaire destinée à cette fin (voir appendice C).
- Ni jugement, ni évaluation.

3.5.4 L'échange après l'observation

- Les sujets resituent ensemble l'objectif de la démarche (feed-back...suggestions...améliorations).
- L'observateur fait part des observations.
- L'observateur permet à l'aspirant policier de s'exprimer sur son travail et favorise l'auto-analyse.
- L'observateur fait part des suggestions et remet la copie des notes à l'observé.
- Aucune copie n'est conservée par l'observateur.
- Si possible et si nécessaire, la date d'une autre rencontre est fixée.
- Si possible, les rencontres doivent être espacées dans le temps.

- Ni jugement, ni évaluation.

3.5.5 La révision du processus

Les participants s'interrogent ensemble sur:

- La réaction de l'aspirant policier concernant le processus.
- La réaction de l'observateur face à son rôle.
- La consultation sur les forces et faiblesses.
- Y-a-t-il eu jugement ou évaluation?
- L'observateur est-il trop directif?

3.6 La procédure envisagée de traitement et d'analyse des données

L'objectif de cette recherche étant d'évaluer l'effet de la variable indépendante « coaching par les pairs » sur la variable dépendante « le transfert des apprentissages suite à la formation sur les techniques d'intervention physique », l'analyse des données doit permettre de comparer les résultats obtenus aux différents tests (passage, pré-test et post-test) et indiquer s'il existe des différences significatives entre les résultats de ces tests.

Pour se faire, des tests mettant à l'épreuve l'hypothèse de recherche ont été utilisés en se servant de l'analyse de la variance avec la procédure ANOVA (Scheffé). Pour Scheffé (1959), l'analyse de la variance consiste à analyser des données qui dépendent de plusieurs types d'effets opérant simultanément, afin de quantifier ces effets et, éventuellement, d'en évaluer l'importance. L'analyse des données provenant de groupes dont $n < 30$ est effectuée à l'aide du test « t » de Student.

Le chapitre suivant présente les résultats des données recueillies lors de l'expérimentation ainsi que l'analyse de ces dernières. Bien que le but de cette recherche ne soit pas de vérifier l'effet du temps ou de l'inactivité sur le transfert des

apprentissages, il s'avère important d'évaluer cet effet afin de qualifier les apprentissages avant la mise en application de la procédure de coaching par les pairs. Pour cette raison, le chapitre suivant présente, dans un premier temps, l'analyse et la comparaison des données recueillies lors du test appelé passage (résultats provenant de l'examen de passage lors de la réussite du cours « Techniques d'intervention physique ») et le pré-test (résultats de l'évaluation des apprentissages après 4 à 12 mois d'inactivité). Les résultats de cette analyse permettent d'évaluer la qualité des apprentissages après une période de temps et sans l'influence d'un coaching ou d'une formation récente.

Dans un deuxième temps, le chapitre suivant présente l'analyse des données qui permet de vérifier l'hypothèse de recherche. Cette analyse porte donc sur la comparaison des résultats au pré-test (état des apprentissages après l'inactivité et avant le coaching par les pairs) et au post-test (état des apprentissages après la procédure de coaching).

L'analyse des données des différents tests permet également de présenter certaines statistiques qui ne sont pas directement liées à la vérification de l'hypothèse de recherche mais qui apportent des informations intéressantes reliées à cette recherche ou au domaine de formation.

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des résultats

Le chapitre quatre présente l'analyse et l'interprétation des données, plus précisément, l'analyse descriptive des données et leurs relations avec l'hypothèse de recherche.

4.1 Analyse et interprétation des données reliées au temps d'inactivité

Comme indiqué dans les chapitres antérieurs, les sujets composant l'échantillon ont été sélectionnés parmi les 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions lors d'une période de transition du programme de formation de base. Ceci a fait en sorte que les sujets ont été inactifs durant une période variant de 4 à 12 mois et qu'ils n'ont pu mettre en pratique les techniques d'intervention physique apprises lors de leur formation, étant en attente de la poursuite de leur formation policière. La figure 4 illustre la répartition des sujets en regard à la période correspondante d'inactivité.

L'analyse des données en fonction du temps d'inactivité suite à la formation initiale sur les techniques d'intervention physique, permet de situer précisément l'état des apprentissages avant la mise en place du processus de coaching par les pairs. De plus, plusieurs auteurs présentés dans le cadre théorique font état de la perte d'apprentissages suite à la formation (Huczinski et Lewis, 1980; Kelley, 1982; Newstrom, 1986; Wexley et Baldwin, 1986; Savoie, 1987;), des conséquences de la non-utilisation de ceux-ci d'une façon régulière (Michalak, 1981; Beaudin, 1986; Foxon, 1987) et de l'importance d'activités de maintien des apprentissages (Pilon, 1996).

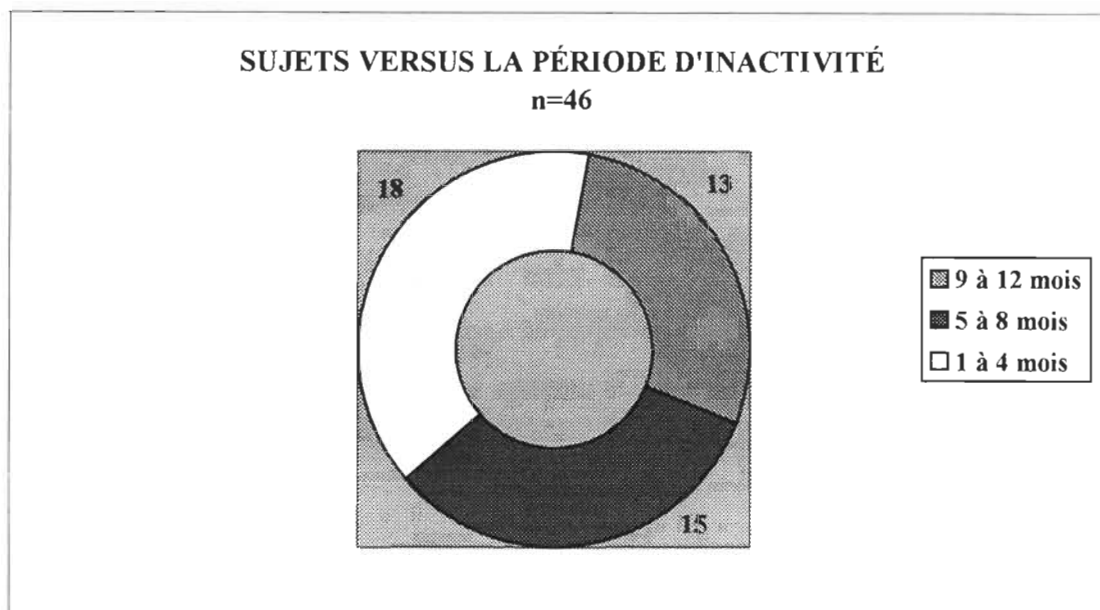


Figure 4 Le nombre de sujets en fonction de la période d'inactivité avant l'expérimentation

Les tableaux 8, 9, 10 et 11 présentent certaines données correspondant à ces trois groupes de sujets composant l'échantillon. Ces données permettent d'apprécier l'influence de l'inactivité ou du temps sur les apprentissages des sujets.

Tableau 8

Résultats de l'échantillon au test de « passage », regroupés en fonction du temps d'inactivité

TEMPS D'INACTIVITÉ EXAMEN DE PASSAGE	Groupe 1 à 4 mois	Groupe 5 à 8 mois	Groupe 9 à 12 mois
Nombre de sujets	18	15	13
Moyenne	73,69	74,17	69,59
Écart-type	7,08	7,11	5,73

Les données apparaissant au tableau 8 représentent la note qu'ont obtenue les sujets de l'échantillon lors de leur examen de passage du cours « Techniques d'intervention physique ». Ces notes sont classées en trois groupes selon le nombre de mois d'inactivité. Des tests d'hypothèses ont été effectués sur ces données afin de déterminer si les moyennes de ces trois groupes sont égales. Le test-T a été utilisé avec un seuil de signification de 0,05 (5 %). Le tableau 9 présente les résultats de ces tests d'hypothèses.

Tableau 9

Vérification de l'égalité des moyennes entre les trois groupes de sujets classés selon la période d'inactivité suite à l'examen de « passage »

RÉSULTATS AU TEST	Groupes 1 à 4 mois versus 5 à 8 mois	Groupes 1 à 4 mois versus 9 à 12 mois	Groupes 5 à 8 mois versus 9 à 12 mois
Valeur de la statistique T	-0,19	1,72	1,85
Probabilité	0,850	0,096	0,075
Degré de liberté	31	29	26
Valeur nécessaire à la statistique T pour atteindre le seuil de 0,05 (5%)	2,039	2,045	2,056

Toutes les valeurs de la statistique (test T) calculées lors des tests d'hypothèses sont inférieures aux valeurs nécessaires à celle-ci pour lui permettre d'atteindre le seuil de signification de 0,05. Il en découle que toutes les probabilités sont $> 0,05$. Il semble impossible de rejeter l'hypothèse de l'égalité des moyennes de ces trois groupes. Ces résultats permettent d'affirmer qu'il ne semble pas y avoir de différence significative entre les moyennes des trois groupes de sujets classés en fonction du temps d'inactivité, suite à l'examen de passage du cours « Techniques d'intervention physique », donc, avant la période d'inactivité.

Les données recueillies suite au pré-test permettent d'apprécier l'effet de l'inactivité sur les apprentissages. Le tableau 10 présente les données recueillies.

Tableau 10

Résultats de l'échantillon au « pré-test », regroupés en fonction du temps d'inactivité

TEMPS D'INACTIVITÉ EXAMEN PRÉ-TEST	Groupe 1 à 4 mois	Groupe 5 à 8 mois	Groupe 9 à 12 mois
Nombre de sujets	18	15	13
Moyenne	57,91	53,37	47,88
Écart-type	10,27	16,55	9,49

Un test d'hypothèse a été effectué sur ces données, afin de déterminer si les moyennes de ces trois groupes sont égales. Le test-T a été utilisé au seuil de signification de 0,05 (5%). Le tableau 11 présente les résultats de ce test d'hypothèse.

Tableau 11

Vérification de l'égalité des moyennes entre les trois groupes de sujets classés selon la période d'inactivité suite à l'examen « pré-test »

RÉSULTATS AU TEST	Groupes 1 à 4 mois versus 5 à 8 mois	Groupes 1 à 4 mois versus 9 à 12 mois	Groupes 5 à 8 mois versus 9 à 12 mois
Valeur de la statistique T	0,96	2,77	1,05
Probabilité	0,342	0,010	0,301
Degré de liberté	31	29	26
Valeur nécessaire à la statistique T pour atteindre le seuil de 0,05 (5%)	2,039	2,045	2,056

Toutes les valeurs de la statistique (test T) calculées lors des tests d'hypothèses sont inférieures aux valeurs nécessaires à celle-ci pour lui permettre d'atteindre le seuil de signification de 0,05, sauf celle correspondant au test d'hypothèse effectué sur les

groupes 1 à 4 mois versus 9 à 12 mois. Ce dernier test démontre une valeur expérimentale de la statistique T : $t = 2,77 > 2,045$, pour une probabilité $0,01 < 0,05$ (le seuil critique). Dans ce cas particulier, l'hypothèse de l'égalité des moyennes des groupes 1 à 4 mois versus 9 à 12 mois est donc rejeté. Il semble y avoir une différence significative entre ces moyennes ce qui permet d'affirmer que les apprentissages du groupe dont la période d'inactivité a été de 9 à 12 mois, ont diminué davantage que ceux du groupe dont la période d'inactivité a été de 1 à 4 mois. L'inactivité paraît donc être un élément important dans la perte d'apprentissage. Ces résultats corroborent les recherches menées par Forcier et Goulet (1996), Beaudin (1986), Foxon (1987) et Michalak (1981) qui indiquent l'importance de la pratique pour le maintien des habiletés.

Les résultats des autres tests d'hypothèses effectués sur les groupes 1 à 4 mois versus 5 à 8 mois ainsi que sur les groupes 5 à 8 mois versus 9 à 12 mois, démontrent des valeurs de la statistique T inférieures aux valeurs nécessaires à celle-ci pour lui permettre d'atteindre le seuil de signification de 0,05. Pour ces deux tests, des probabilités $> 0,05$ semblent indiquer qu'il est impossible de rejeter l'hypothèse de l'égalité des moyennes. Ces résultats permettent d'affirmer qu'il ne paraît pas y avoir de différence significative entre ces moyennes.

Une comparaison entre les tableaux 8 et 10 permet de constater que le groupe de sujets dont la période d'inactivité a été de 1 à 4 mois a vu sa moyenne diminuée de 15,78 points suite au pré-test alors que le groupe dont la période d'inactivité était de 5 à 8 mois a vu la sienne diminuer de 20,80 points. La plus forte baisse de moyenne se retrouve cependant chez le groupe ayant été inactif durant 9 à 12 mois, sa moyenne ayant diminué de 21,71 points. À première vue, le fait d'être inactif plus longtemps fait en sorte que le degré d'apprentissage diminue d'une façon plus importante.

Afin de déterminer si les moyennes à l'examen de passage des trois groupes classés selon l'inactivité étaient significativement différentes de celles des même groupes suite au pré-test, un test d'hypothèse (test-T) vérifiant l'égalité de ces moyennes a été effectué. Le tableau 12 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 12

Vérification de l'égalité des moyennes entre les deux tests (passage et pré-test), en fonction du temps d'inactivité (Test-T échantillons appariés)

PASSAGE versus PRÉ-TEST	GROUPES		
	Groupe 1 à 4 mois	Groupe 5 à 8 mois	Groupe 9 à 12 mois
Valeur de la statistique T	7,42	6,75	12,19
Probabilité	0,000	0,000	0,000
Degré de liberté	17	14	12
Valeur nécessaire à la statistique T pour atteindre le seuil de 0,05 (5 %)	2,110	2,145	2,179

Au seuil de signification de 0,05 (5 %), le test concernant l'égalité des moyennes du groupe dont l'inactivité a été de 1 à 4 mois présente une statistique T : $t = 7,42 > 2,110$ pour une probabilité de $0,0000 < 0,05$. Le test concernant l'égalité des moyennes du groupe dont l'inactivité a été de 5 à 8 mois présente une statistique T : $t = 6,75 > 2,145$ pour une probabilité de $0,0000 < 0,05$. Enfin, le dernier groupe présente une statistique T : $t = 12,19 > 2,179$ pour une probabilité de $0,0000 < 0,05$. Dans les trois cas, l'analyse de l'hypothèse de l'égalité des moyennes à l'aide du test-T démontre qu'il semble exister une différence significative entre les moyennes de l'examen de passage et du pré-test de ces trois groupes. Ces résultats corroborent les recherches de Newstrom (1986), Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982), Savoie (1987), Huczinski et Lewis (1980), à l'effet que la qualité des apprentissages diminue

avec le temps, en absence de renforcement ainsi que celles de Pilon (1996), Michalak (1981), qui soulignent l'importance d'activités de maintien.

Les sujets semblent avoir été grandement affectés par l'inactivité suite à leur formation sur les techniques d'intervention physique et ce, même si cette formation est de qualité. Si les résultats au « pré-test » avaient servi de notes de passage du cours, 30 sujets auraient été mis en échec (note < 60%). Ces résultats sont inquiétants compte tenu des risques reliés à une mauvaise utilisation des techniques d'intervention physique. Les résultats apparaissant dans cette section et les tests d'hypothèses, permettent de considérer que cette baisse généralisée des apprentissages toucherait l'ensemble des aspirants policiers formés à l'Institut de police. Le fait de ne pas entretenir régulièrement les habiletés développées, entraîne irrévocablement une baisse importante des apprentissages d'où l'importance comme le souligne Perrenoud (1997), Beaudin (1986), Foxon (1987) et Michalak (1981), de traiter régulièrement et à plusieurs reprises les situations d'apprentissage.

La perte d'apprentissage avec le temps démontre l'importance de jumeler avec tout apprentissage, un processus d'encadrement ou de renforcement permettant d'améliorer le transfert. Afin de procéder à une meilleure analyse des données de recherche, le chercheur a cru bon d'analyser les données recueillies en fonction de chacune des techniques évaluées. Ces analyses permettent de cibler les techniques qui subissent le plus l'influence du temps et de l'inactivité et aideront les formateurs dans l'élaboration de la formation.

Pour se faire, des tests d'hypothèses sur chacune des 5 techniques analysées dans cette recherche ont été effectués sur les résultats des sujets à l'examen de passage versus ceux au pré-test. Le tableau 13 présente les données reliées à cette analyse.

Tableau 13

Analyse des résultats des techniques évaluées (examen de passage versus pré-test)

	Mise rapide des menottes	Contrôle articulaire	Fouille	Utilisation du bâton	Contrôle par encolure
Moyenne (passage)	7,847	7,622	17,04	9,428	9,809
Écart type (passage)	4,273	5,083	16,16	6,244	8,419
Moyenne (pré-test)	6,391	6,650	10,16	6,771	7,318
Écart type (pré-test)	3,589	3,714	81,47	5,989	5,577
Valeur de la statistique T	3,43	2,69	1,86	2,05	2,76
Probabilité	0,006	0,016	0,136	0,086	0,020
Degré de liberté	10	17	4	6	10
Valeur nécessaire à la statistique T pour atteindre le seuil de 0,05 (5 %)	2,228	2,110	2,77	2,447	2,228

Les résultats des tests d'hypothèses (test-T) démontrent que les techniques « mise rapide des menottes », « contrôle articulaire » et « contrôle par l'encolure » ont des moyennes qui sont significativement différentes. Pour ces trois techniques, la valeur de la statistique T est supérieure à la valeur correspondant au seuil de signification de 0,05 et la probabilité de chacune est $< 0,05$. Selon toute évidence, ces trois techniques subissent le plus les effets de l'inactivité et du manque de renforcement du transfert des apprentissages.

En ce qui concerne les deux autres techniques, les résultats des tests d'hypothèses ne démontrent pas de différence significative des moyennes à l'examen de passage versus le pré-test. Bien qu'il soit possible de constater une baisse des moyennes de ces deux techniques suite à l'inactivité, il semble impossible d'affirmer que cette différence est significative.

Sachant que plusieurs des problèmes liés à l'usage de la force surviennent lors de l'utilisation des techniques de contrôle par l'encolure et du contrôle articulaire, ces

données fournissent des informations importantes dans l'optique du développement d'une procédure de maintien des apprentissages ou de normes.

4.2 Analyse et interprétation des données reliées à l'hypothèse de recherche

Cette partie présente les principales données recueillies lors de l'évaluation des sujets aux trois tests « passage, pré-test et post-test ». L'analyse de ces données consiste principalement à vérifier l'hypothèse de recherche qui est la suivante :

- Suite à la formation policière sur les techniques d'intervention physique, le coaching par les pairs a un effet positif sur le transfert des habiletés développées lors de cette formation.

Le tableau 14 présente les résultats aux trois tests administrés dans le cadre de la présente recherche. Ces résultats sont analysés à l'aide de la procédure d'analyse de la variance (ANOVA).

Tableau 14

Résultats aux trois tests « passage, pré-test et post-test »

	Test de passage	Pré-test	Post-test
Moyenne	72,6925	53,5963	64,8012
Écart-type	6,8849	12,8832	13,5437

L'analyse de la variance avec la procédure ANOVA (Sheffé) permet de calculer le rapport de corrélation démontrant l'indice d'intensité de la relation entre la variable indépendante (le coaching par les pairs) et la variable dépendante (le transfert des habiletés développées sur les techniques d'intervention physique). Ce rapport est en fait la proportion de la variation inter niveaux incluse dans la variation totale de la variable dépendante. Ce rapport est égal au quotient de la somme des carrés inter

niveaux sur la somme totale des carrés, soit 8471,5389 divisé par 26328,0185. La valeur du rapport de corrélation est de 0,3218. Ce résultat témoigne de l'importance de la variation qui peut être qualifiée dans le cas présent, d'importance moyenne.

Le test d'hypothèse effectué sur les moyennes aux trois tests permet de déterminer la valeur de la statistique $F_0 = 32,0236$ pour une probabilité de $0,0000 < 0,05$ (seuil critique de l'analyse). Ceci signifie que la variation inter niveaux est significative, c'est-à-dire, qu'il existe une différence significative entre au moins deux des trois moyennes analysées. Plus précisément, l'analyse de variance effectuée à l'aide de la procédure AVOVA permet d'identifier qu'il existe une différence significative entre la moyenne de l'examen de passage (72,6925) et celle du pré-test (53,5963) ainsi qu'entre la moyenne du pré-test (53,5963) et celle du post-test (64,8012). La différence significative entre l'examen de passage et le pré-test permet d'affirmer que cette baisse des résultats, causée par l'inactivité ou le temps, serait tout aussi significative pour l'ensemble des aspirants policiers formés sur les mêmes techniques d'intervention physique. Une fois encore, ces résultats corroborent les recherches de Newstrom, (1986), Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982), Savoie (1987), Huczinski et Lewis (1980), à l'effet que la qualité des apprentissages diminue avec le temps en absence de renforcement, ainsi que celles de Pilon (1996) et Michalak (1981) qui soulignent l'importance d'activités de maintien.

La différence entre le pré-test et le post-test indique qu'au seuil de signification de 0,05, il y a seulement 5 % des chances de se tromper en affirmant que suite à la formation, le coaching par les pairs a un effet positif sur le transfert des habiletés développées lors de cette formation. Il apparaît clairement que le coaching par les pairs a eu un effet bénéfique sur le transfert des apprentissages, car malgré une baisse importante et significative des apprentissages suite à la formation, le coaching par les pairs réussit à augmenter significativement les habiletés des sujets. Ces résultats vont dans le même sens que les recherches de Joyce et Showers (1983; 1988), Neubert et

McAllister (1993), Bennett (1987), Showers (1982) et Matlock (1991), sur la nécessité d'une démarche de coaching suite à la formation. Ils appuient également sur l'importance de l'encadrement provenant du même niveau de travail (Phillips, 1987) ainsi que sur la nécessité d'un renforcement (Broad et Newstrom, 1992). Ces résultats corroborent également ceux de Anderson et al. (1994) et de Calderon (1996), qui identifient le coaching comme un élément favorisant le transfert des apprentissages. Enfin, ces résultats corroborent l'hypothèse de recherche en démontrant que le coaching par les pairs semble produire un effet significatif sur le transfert des apprentissages des techniques d'intervention physique.

L'analyse de la variance indique également qu'il existe une différence significative entre la moyenne de l'examen de passage et celle au post-test. Ces résultats supposent que même si le coaching par les pairs a eu un effet significatif sur le transfert des apprentissages, les sujets n'ont cependant pas atteint le même niveau d'habileté qu'ils avaient acquis lors de l'examen de passage. Il faut se rappeler que la procédure de coaching n'a duré que deux semaines, durant lesquelles les sujets ont effectué du coaching par les pairs au maximum à deux reprises.

Le chapitre II présentait une autre façon d'évaluer l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Bennett (1987) présentait au tableau 4 les résultats de sa recherche en terme « d'effect size ». Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche permettent de déterminer la valeur de « l'effect size » entre les résultats au post-test et ceux au pré-test, c'est-à-dire, la valeur de l'effet du coaching par les pairs administré suite au pré-test, en terme « d'effect size ». La valeur de cet « effect size » est de 0,8697. En fonction des qualificatifs accordés aux valeurs de « l'effect size » par Bennett (1987), (voir chapitre II) l'effet du coaching par les pairs suite au pré-test peut être qualifié de très grand. Walberg (cité dans Legendre 1993) accorde ce qualificatif à toutes les valeurs dépassant 0,80.

4.3 Analyses et interprétation des données en fonction du sexe des sujets

La figure 5 présente les moyennes des résultats aux trois tests, en fonction du sexe des sujets composant l'échantillon.

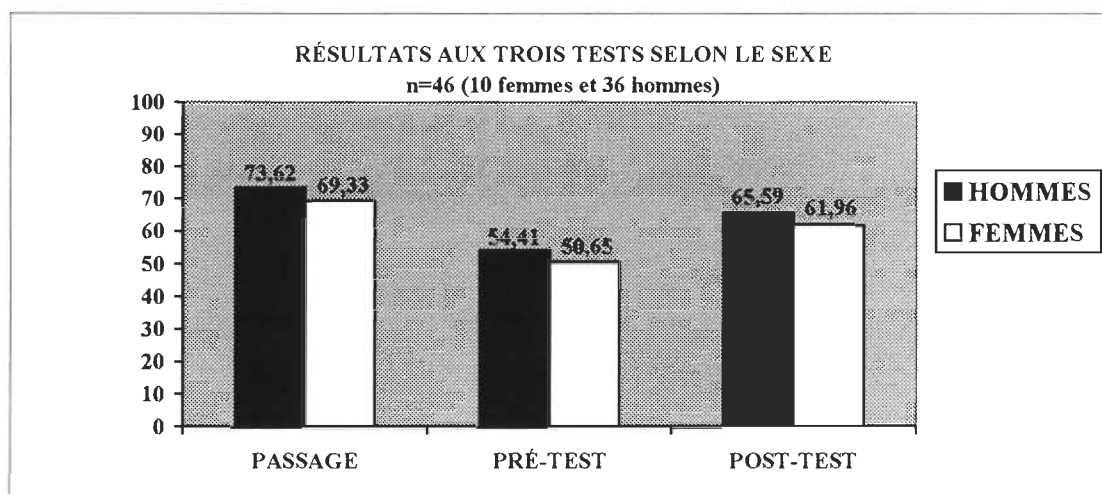


Figure 5 Moyennes aux trois tests selon le sexe

À première vue, les résultats démontrent une différence constante au niveau de chacun des trois tests. À l'examen de passage, les hommes ont une moyenne supérieure à celle des femmes de 4,29 points, alors qu'au pré-test, cette différence est de 3,76 points. La différence au post-test est quant à elle, de 3,63 points. Après avoir constaté cette différence entre les hommes et les femmes, il apparaît important de vérifier si celle-ci est significative. Un test d'hypothèse d'égalité des moyennes (analyse de la variance ANOVA, Sheffé) entre les hommes et les femmes aux trois tests a été effectué. Le tableau 15 présente les données relatives à ce test d'hypothèse.

Tableau 15

Résultats aux trois tests « passage, pré-test et post-test » et résultats de la procédure ANOVA

	Test de passage		Pré-test		Post-test	
	hommes	femmes	hommes	femmes	hommes	femmes
Moyenne	73,62	69,33	54,41	50,65	65,59	61,96
Écart type	6,48	7,59	13,22	11,73	13,13	15,35
Plus haute note	88,00	80,00	85,57	68,14	88,86	84,00
Plus basse note	62,00	60,85	18,14	31,15	25,57	35,15
Rapport de corrélation	0,0677		0,0147		0,0125	
Valeur de la statistique F₀	3,1995		0,6600		0,5579	
Probabilité	0,0805		0,4209		0,4591	

Les résultats de l'analyse de la variance démontrent en premier lieu un rapport de corrélation très bas, et ce pour les trois tests. L'intensité de la relation entre la variable indépendante (le sexe) et la variable dépendante (le transfert des apprentissages), est donc pratiquement absente. Pour chaque valeur de la statistique calculée aux trois tests, il apparaît une probabilité $> 0,05$ (seuil critique). Il semble donc impossible d'affirmer que la différence entre les notes moyennes des hommes versus celles des femmes, soit significative. Ces résultats permettent d'affirmer que même si les hommes ont en moyenne une note supérieure à celle des femmes, cette différence n'est pas assez importante pour affirmer qu'elle pourrait se transposer dans l'ensemble de la population.

4.4 Analyse des résultats les plus faibles versus les plus forts

Il a été possible de constater avec les résultats présentés dans les parties précédentes, qu'il y a eu une baisse significative des apprentissages en raison de l'inactivité des sujets et que par la suite, après l'application du processus de coaching, ces mêmes apprentissages ont progressé d'une façon tout aussi significative.

Cette variation entre les résultats a-t-elle été la même pour les sujets démontrant initialement un résultat fort à l'examen de passage, que pour ceux démontrant un résultat plus faible ? Les données recueillies permettent de répondre à cette question. La figure 6 présente les résultats moyens des sujets regroupés à l'intérieur de classes dont l'échelle est de 10 points (10 %). La répartition des sujets dans ces classes s'est effectuée à partir des résultats de l'examen de « passage ». La figure 7 présente la répartition de l'échantillon à l'intérieur de ces trois classes.

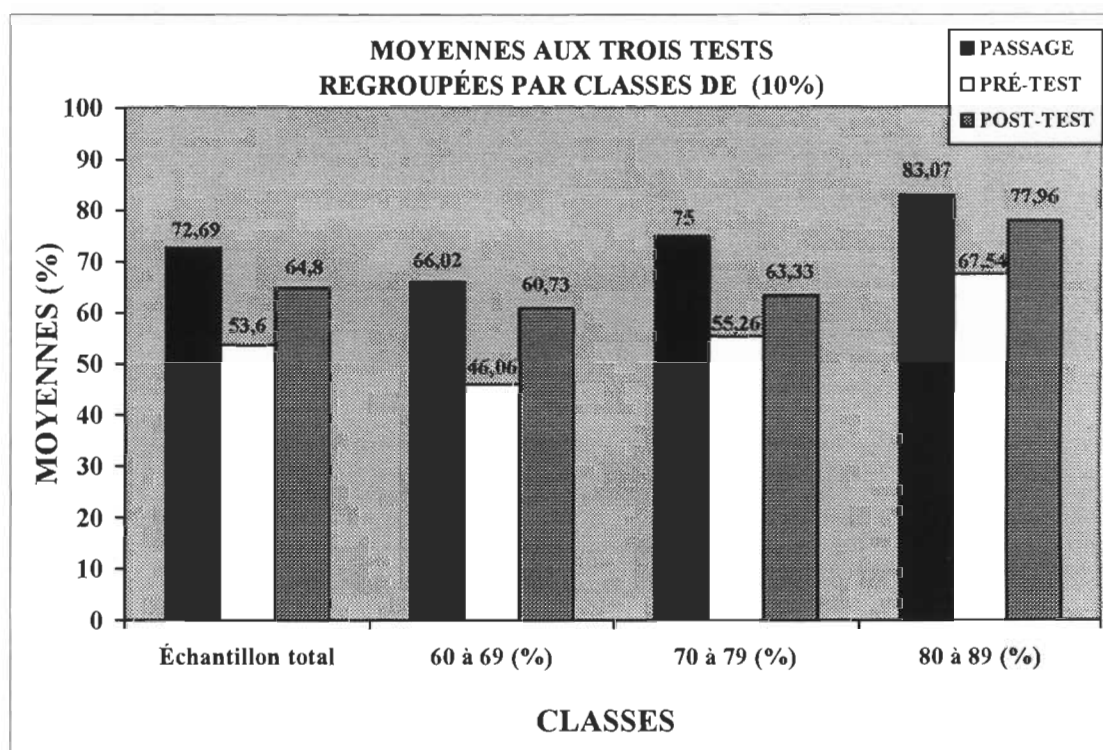


Figure 6 Moyennes des sujets aux trois tests regroupés par classe de 10 %

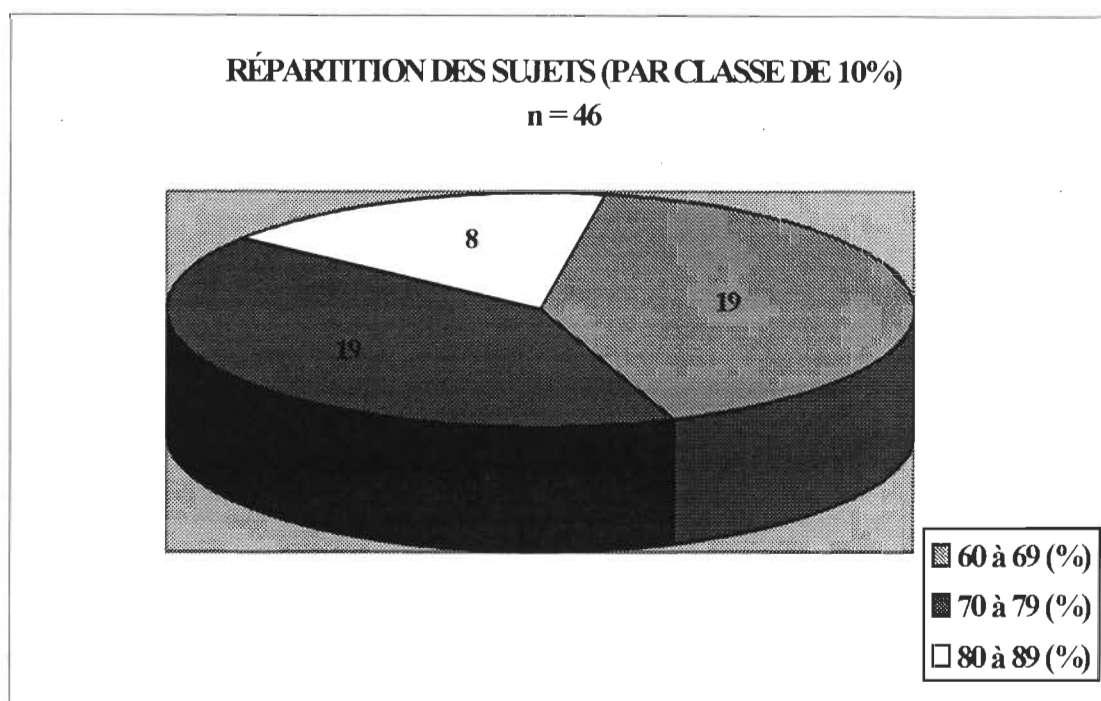


Figure 7 Répartition des sujets en fonction de leur note de passage

La figure 7 indique que 19 sujets ont présenté une note entre 60 % et 69 % à l'examen de « passage ». Le même nombre a vu sa note se situer entre 70 % et 79 % alors que 8 sujets ont affiché une note entre 80 % et 89 %. En visualisant la figure 6, il est possible de constater que les sujets ayant obtenu les notes les plus faibles à l'examen de passage, ont également affiché les notes les plus faibles au pré-test et au post-test. On constate également que ces mêmes sujets sont ceux qui ont le plus progressé suite à l'application de la procédure de coaching. En effet, leur note moyenne est passée de 46,06 % à 60,73 %. La figure 8 représente mieux la proportion de la variation des notes de l'ensemble de l'échantillon, toujours en fonction de la classe à laquelle elles appartiennent.

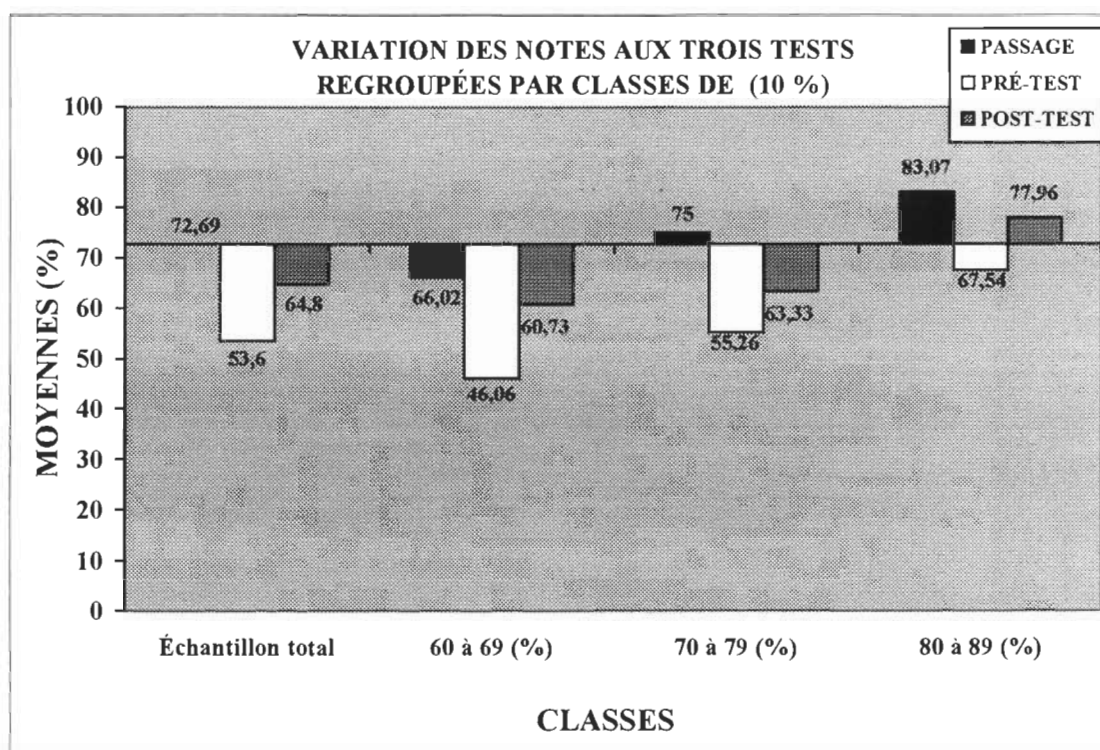


Figure 8 Variation des notes aux trois tests

La base de l'établissement de l'histogramme de la figure 8, est fondée à partir de la moyenne de l'échantillon à l'examen de « passage », soit 72,69. Les 19 sujets dont la note à l'examen de passage se situait entre 60 % et 69 % présentent une variation entre leur note moyenne à l'examen de passage et le pré-test de -19,95. Pour ces mêmes sujets, la variation entre le pré-test et le post-test est de 14,67 ce qui représente l'amélioration de ce groupe suite à la procédure de coaching. Les 19 sujets dont la note à l'examen de « passage » se situait entre 70 % et 79 % affichent une variation entre leur note à l'examen de passage et le pré-test de -19,74 alors que la variation entre le pré-test et le post-test est de 8,04. Enfin, pour la dernière classe soit ceux dont la note se situait entre 80 % et 89 % (8 sujets) lors de l'examen de « passage », présentent une variation entre l'examen de passage et le pré-test de -15,54 alors que la variation entre le pré-test et le post-test est de 10,43.

Il est possible de constater que les sujets composant la classe 60 % à 69 % ont vu leur apprentissage diminuer davantage que ceux de la classe 80 à 89% (variation passage et pré-test). Cette différence est de 4,41 points. Cependant, ces mêmes sujets de la classe 60 % à 69 % ont vu leur apprentissage s'accroître d'une façon supérieure à celle du groupe 80 % à 89 % (variation pré-test et post-test), soit de 4,24 points de plus suite au coaching. À première vue, les sujets ayant eu de moins bonnes notes à l'examen de passage ont subi l'effet de l'inactivité plus durement que ceux dont les notes étaient plus élevées. Cependant, la procédure de coaching semble avoir bénéficiée davantage à ceux dont les notes étaient plus faibles. Suite à l'analyse de ces résultats, il serait intéressant de vérifier si suite à leur formation initiale, le coaching par les pairs permet davantage aux sujets dont les acquis sont les plus faibles de maintenir ou d'améliorer leurs apprentissages. Ceci pourrait devenir un sujet de recherche intéressant.

Ces données corroborent les affirmations de Meirieu (1990) et de Perrenoud (1996) à l'effet que l'apprenant qui a construit moins d'assises dans ses apprentissages affiche un bilan plus critique lors du transfert.

4.5 Effet du coaching sur chacune des techniques

Il a été démontré à la section 4.1 que les sujets avaient subi une diminution significative des habiletés à effectuer trois des cinq techniques évaluées. Cette section tente d'établir si le coaching par les pairs a permis d'améliorer l'exécution de certaines de ces techniques. Le tableau 16 présente les résultats de l'analyse faite à l'aide du test d'hypothèse (test-T).

Tableau 16

Analyse des résultats des techniques évaluées (examen pré-test versus post-test)

	Mise rapide des menottes	Contrôle articulaire	Fouille	Utilisation du bâton	Contrôle par encolure
Moyenne pré-test	6,391	6,650	10,16	6,771	7,318
Écart type (pré-test)	3,589	3,714	81,47	5,989	5,577
Moyenne post-test	7,39	7,756	13,52	7,5	8,255
Écart type (post-test)	4,43	5,07	12,39	5,933	6,618
Valeur de la statistique T	3,19	2,97	1,64	3,31	2,51
Probabilité	0,010	0,009	0,176	0,016	0,031
Degré de liberté	10	17	4	6	10
Valeur nécessaire à la statistique T pour atteindre le seuil de 0,05 (5 %)	2,228	2,110	2,77	2,447	2,228

Le tableau 16 indique qu'à l'exception de la technique de fouille, les quatre autres techniques présentent une valeur de la statistique T supérieure à celle nécessaire pour atteindre le seuil critique de signification (0,05). Ces quatre techniques ont donc une probabilité $< 0,05$, ce qui permet d'affirmer qu'il semble y avoir une différence significative entre les moyennes au pré-test et celles du post-test pour ces quatre techniques. Le coaching par les pairs a donc contribué au transfert des apprentissages et semble avoir fait en sorte que les sujets ont récupéré une partie des habilités développées lors de leur formation initiale. Les résultats pour la technique de fouille sont non significatifs mais il faut se rappeler que déjà, cette technique avait affiché une différence non significative lors de la comparaison de la moyenne à l'examen de passage versus le pré-test. Ceci veut simplement dire que cette technique est celle qui parmi les cinq ayant fait l'objet d'analyses lors de cette recherche, a subi le moins l'influence de l'inactivité et du coaching par les pairs.

4.6 Synthèse des analyses et des discussions

Les résultats des analyses effectuées à l'aide des données recueillies laissent percevoir quatre points majeurs dans la qualité du transfert des apprentissages des aspirants policiers :

- Premièrement, il apparaît que les apprentissages suite à la formation sur les techniques d'intervention physique diminuent d'une façon significative, en fonction d'une certaine période d'inactivité et malgré le fait que cette formation ait été de qualité. Ces résultats corroborent les recherches menées par Forcier et Goulet (1996), Beaudin (1986), Foxon (1987) et Michalak (1981) qui indiquent l'importance de la pratique pour le maintien des habiletés ainsi que celles de Newstrom (1986), Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982) Savoie (1987), Huczinski et Lewis (1980), à l'effet que la qualité des apprentissages diminue avec le temps, en absence de renforcement. L'analyse des données recueillies semble indiquer que ceux dont la période d'inactivité a été d'une plus grande durée ont souffert davantage de la diminution des apprentissages.
- Deuxièmement, le coaching par les pairs semble avoir un effet bénéfique sur le transfert des apprentissages suite à la formation. Ces résultats vont dans le même sens que les recherches de Joyce et Showers (1983; 1988), Neubert et McAllister (1993), Bennett (1987), Showers (1982) et Matlock (1991) sur la nécessité d'une démarche de coaching suite à la formation. Ils appuient également sur l'importance de l'encadrement provenant du même niveau de travail (Phillips, 1987) ainsi que sur la nécessité d'un renforcement (Broad et Newstrom, 1992). Ces résultats corroborent également ceux de Anderson et al. (1994) et de Calderon (1996), qui identifient le coaching comme un élément favorisant le transfert des apprentissages.
- Troisièmement, bien que la moyenne des femmes aux examens sur les techniques d'intervention physique soit légèrement inférieure à celle des hommes, il ne semble pas exister de différence significative entre les résultats des deux sexes.
- Quatrièmement, les sujets affichant les notes les plus faibles à l'examen de passage du cours « techniques d'intervention physique » semblent souffrir davantage de l'inactivité et

du manque d'encadrement lors du transfert des apprentissages. Ces résultats sont appuyés par les recherches de Meirieu (1990) et de Perrenoud (1996) qui précisent l'importance de l'élaboration de bonnes assises lors de la formation, afin de mieux transférer les habiletés développées.

Broad et Newstrom (1992) identifient le supérieur immédiat comme étant le principal responsable de l'échec du transfert des apprentissages suite à la formation. L'analyse des résultats peut permettre de penser que l'effet obtenu par le processus de coaching par les pairs pourrait être transposé à un autre processus de coaching, effectué par le supérieur immédiat. Même si le niveau relationnel entre le coach et le coaché est différent de celui du coaching par les pairs, il est possible d'imaginer que les résultats obtenus par un tel processus confirmeraient l'importance du coaching en général, lors du transfert des apprentissages. De cette façon, ces résultats pourraient également confirmer l'importance du renforcement au travail et du support organisationnel qui sont identifiés par Newstrom (1986) comme étant des barrières importantes au transfert.

4.7 Résumé de l'analyse

L'analyse des résultats a permis de constater que d'une façon générale, les apprentissages que les aspirants policiers ont acquis lors de leur formation initiale sur les techniques d'intervention physique ont été grandement affectés par l'inactivité. Cependant, le coaching par les pairs a permis de récupérer une bonne partie des apprentissages perdus. Il est possible de supposer que si cette démarche de coaching s'était poursuivie durant un certain temps, une grande partie des apprentissages perdus auraient été recouverts et peut-être même améliorés.

CONCLUSION

L'utilisation de la force dans un but de maintien de l'ordre public a toujours fait l'objet de nombreuses critiques et de commentaires déconsidérant souvent la fonction policière. Durant les dernières années, la formation sur l'usage de la force a considérablement évolué. Cette formation ne s'attarde plus exclusivement à l'apprentissage de différentes techniques de défense permettant de maîtriser un individu, mais s'inscrit plutôt dans une philosophie reliée à la problématique de l'usage de la force.

La problématique de l'usage de la force repose sur l'analyse d'une situation souvent particulièrement stressante où le policier doit dans un premier temps tenter de désamorcer une crise en utilisant une communication adaptée à la situation. Dans le cas où cette situation de crise ne pourrait être contrôlée par des relations interpersonnelles adaptées, le policier doit alors déterminer s'il lui est nécessaire d'utiliser la force afin de faire cesser la menace qui pèse contre lui ou contre son environnement. À cette étape, il doit alors déterminer quel moyen il devra utiliser pour contrôler cette situation de crise. Afin de ne pas faire l'usage d'une force excessive, le moyen utilisé se doit d'être adapté à la situation.

Les différentes techniques évaluées dans cette recherche sont parmi les moyens les plus utilisés lorsque le policier doit faire l'usage de la force. Comme il a été mentionné dans le chapitre décrivant la problématique reliée à cette recherche, il n'existe aucune norme permettant de s'assurer du maintien des habiletés du policier dans l'utilisation des techniques apprises lors de sa formation policière.

Cette recherche a permis de jeter un regard critique sur le processus de maintien des habiletés mais surtout d'évaluer un moyen qui permettrait d'améliorer le transfert des apprentissages suite à la formation. Ce moyen utilisé avec succès en éducation, en médecine

et dans plusieurs secteurs axés sur le développement de compétences est le « coaching par les pairs ».

Cette recherche avait pour objectif de vérifier l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages, suite à la formation offerte aux aspirants policiers de l'Institut de police du Québec, en matière de techniques d'intervention physique. Il a été possible de constater par les résultats obtenus dans cette recherche ainsi que dans la recension des écrits, que le coaching par les pairs semblait avoir un effet positif sur le transfert des apprentissages et qu'il contribuait au maintien de ceux-ci.

Dans cette recherche, les études effectuées sur le transfert des apprentissages par Broad et Newstrom (1992) sont à la base des éléments qui portent sur le rôle joué par les différents acteurs reliés à la formation ainsi que sur leur responsabilité. La procédure de coaching par les pairs mise en place afin d'influencer le transfert des apprentissages, s'est principalement inspirée des travaux de Joyce et Showers (1983 ; 1988) et de Gottesman et Jennings (1994).

Pour cette recherche, quarante-six aspirants policiers de l'Institut de police du Québec sélectionnés parmi les 183^e, 184^e, 185^e et 186^e promotions ont été soumis à trois tests mesurant leurs habiletés suite à leur formation sur les techniques d'intervention physique ainsi que suite à une période d'inactivité variant de quatre à douze mois suivant l'examen de passage dans cette matière.

Le premier test servait à déterminer la note de passage au cours « Techniques d'intervention physique ». Le second test avait pour but d'évaluer l'état des apprentissages, soit le transfert, après la période d'inactivité. Le troisième test permettait d'évaluer l'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages. Les données recueillies et leur analyse ont permis de constater qu'il y avait une perte relativement importante des apprentissages, quelques mois seulement après la formation et que par la suite, l'application

de la procédure de coaching par les pairs avait eu un effet positif sur ces mêmes apprentissages.

Il faut se souvenir que plusieurs incidents impliquant l'usage de la force ont marqué les dernières années et que les enquêtes publiques reliées à ces incidents, appuient sur l'importance de la mise en place d'un processus permettant non seulement de vérifier l'état des habiletés dans le domaine de l'usage de la force mais permettant surtout de les maintenir et de les développer suite à la formation. La coroner Anne-Marie David mentionnait dans son rapport sur la mort de Monsieur Martin Omar Suazo que les mémoires-réflexes se développent par les simulations et la pratique et qu'elles demeurent s'il y a continuité des simulations et de la pratique (Bureau du coroner chef, 1997). La coroner David n'est d'ailleurs pas la seule à se préoccuper du maintien des habiletés en matière d'intervention physique. En 1997, le comité sur les techniques d'intervention physique recommandait qu'une mise à jour périodique des connaissances soit effectuée pour assurer le maintien des compétences dans l'application de la technique de contrôle par l'encolure. Or, la présente étude a démontré que cette technique était l'une des trois techniques qui a souffert le plus du manque de pratique de la part des sujets mais qui également a bénéficié très avantageusement de la procédure de coaching par les pairs. Par ces résultats, la présente recherche s'avère un outil intéressant pour les travaux de ce comité et pour l'amélioration de la formation dans cette matière.

Comme l'indiquait Werther et coll. (1985), les coûts reliés à la formation représentent des sommes importantes tant dans le secteur public que privé. Cependant, seulement 10 % des apprentissages réalisés lors des activités de perfectionnement sont transférés par les employés dans leur milieu de travail (Brown, 1975; Deterline, 1977; Huczinski et Lewis, 1980; Kelly, 1982; Savoie, 1987). Devant l'importance et l'accroissement constant des coûts de formation, le coaching par les pairs constituerait-il un moyen efficace et peu onéreux pour maintenir ces habiletés ? Compte tenu des résultats de cette recherche, il faut sérieusement envisager ce moyen comme étant une partie importante d'une solution

possible. Bien qu'il nécessite un suivi particulier, le coaching par les pairs ne demande pas l'embauche de formateurs et s'avère un processus relativement facile à implanter.

Les résultats de cette recherche ont permis de déterminer et d'évaluer la baisse des habiletés acquises suite à la formation sur les techniques d'intervention physique, ce que corroborent les résultats des études menées par Wexley et Baldwin (1986), Kelley (1982), Savoie (1987) et Newstrom (1986). Cependant, ils ont également permis d'apprécier l'effet positif du coaching par les pairs sur le transfert de la formation comme identifié par Joyce et Showers (1983 ; 1988), Neubert et McAllister (1993), Bennett (1987), Showers (1982) et Matlock (1991).

Cette recherche constitue donc un apport scientifique pour la préparation de la formation, car elle permet de cibler les habiletés qui subissent le plus l'effet de l'inactivité et celles qui bénéficient également le plus d'une procédure d'encadrement après la formation, le coaching par les pairs. Elle présente une solution réaliste au problème qui affecte la qualité du maintien des habiletés, dans un domaine où chaque geste peut causer des dommages souvent irréversibles aux citoyens ainsi qu'aux policiers.

Les résultats de cette recherche identifient certaines lacunes dans le maintien des habiletés reliées à l'usage de la force et démontrent l'importance que des normes établissant une procédure officielle encadrant le maintien des habiletés des policiers, soient établies très prochainement.

Une suite logique à cette recherche serait de vérifier les mêmes habiletés dans le milieu de travail, auprès de policiers déjà en fonction depuis un certain nombre d'années et qui, comme la grande majorité des policiers, n'ont jamais bénéficié d'une procédure leur permettant de conserver ou d'améliorer leurs habiletés en matière de techniques d'intervention physique. Il est à prévoir qu'une telle recherche apporterait des éléments

encore plus marquant de l'état des apprentissages, plusieurs années après la formation initiale.

À la lumière de cette recherche, malgré le fait qu'il est établi que la formation initiale dispensée à l'Institut de police en matière d'intervention physique est de qualité, il est possible et d'intérêt de se questionner sur la capacité du système à maintenir à un niveau convenable, les habiletés en matière d'intervention physique. Il faut également s'interroger sur la responsabilité des différents intervenants en ce qui concerne la situation actuelle et future. À qui revient la responsabilité de faire en sorte que les habiletés des policiers en cette matière soient actualisées de façon à en assurer le maintien : aux maisons d'enseignement, à l'apprenant ou à l'organisation? La recension des écrits de cette recherche est très précise à ce sujet et accorde à l'organisation le rôle principal dans cette démarche.

L'auteur de ces lignes souhaite sincèrement que les résultats de cette recherche contribuent à l'amélioration de l'encadrement des policiers suite à leur formation sur les techniques d'intervention physique. Comme il a été mentionné par l'auteur au tout début de cette recherche, un policier qui ne possède plus les habiletés pour utiliser d'une façon adéquate et efficace une technique d'intervention physique qui permettrait de maîtriser sécuritairement une situation, est susceptible d'être contraint à utiliser une force qui peut devenir excessive, pour se protéger ou pour assurer la sécurité de d'autres personnes.

RÉFÉRENCES

- Anderson, D.M. et al. (1994). Professional Collaboration: Empowering School Personnel through Peer Coaching. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. Denver Colorado.
- Baker, R. et Showers, B (1984). The effects of coaching strategy on teachers' transfert of training to classroom practice: A six-month followup study. New Orleans : American Educational Research Association.
- Baldwin, T.T. et Ford, K. J. (1988). Transfer of training : A Review and Directions for Futurs Research. Personnel Psychology, 41, 63-105
- Bandura, A. (1986). L'apprentissage social. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur.
- Beaudin, B. P. (1986). Facilatating transfer of learning to the workplace. ERIC: ED 274 791
- Bennett, B. (1987). The effectiveness of staff development training practices : a meta-analysis. Thèse de doctorat, University of Oregon.
- Bentzen, M. (1974). Changing schools: The magic feather principle. New York: McGraw-Hill.
- Berman, P. et McLaughlin, M. (1975). Federal programs supporting educational change: The findings in review. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Bertrand, R. et Valiquette, C. (1986). Pratique de l'analyse statistique des données. Sillery: Presse de l'Université du Québec.
- Besson, B. (1997). Le coaching : pour progresser dans une période de défis. Paris : Les éditions Coaching.
- Bisson, M. J. et Rancourt, F. L. (1985). Inventaire de pratique en évaluation du perfectionnement. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Boucher c. La Reine (1994)
- Bouffard, L. (1993). Présentation: Buts et perspective future. Revue québécoise de psychologie, 14(1), 61-68.
- Broad, M. L. (1982). Management actions to support transfer of training. Training and Development Journal, Mai, 124-130.

- Broad, M. L. et Newstrom, J.W. (1992). Transfert of training. New York : Addison-Wesley publishing company inc.
- Brown, D. W. (1975). Is your training department working on the wrong problem. Managing people at work, New-York: MacMillan.
- Bruder, S. et Sparks, G. M. (1987). Before and After Peer Coaching. Educational-Leadership, 45(3), 54-57.
- Brunet, L. (1981). Évaluation d'un cours de perfectionnement : le rôle du climat organisationnel et du renforcement dans le transfert de l'apprentissage. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal.
- Brunet, L. (1983). Le climat de travail dans les organisations, définition, diagnostic et conséquences. Montréal: Agence d'Arc inc.
- Bureau du coroner (1992). Rapport de l'enquête du coroner sur la mort de John Kordic. Québec : Gouvernement du Québec.
- Busher, L.A. (1994). The Effects of Peer Coaching on Elementary School Teachers. Annual Meeting of the Easter Educational Research Association. Sarasota, Florida.
- Byham, W. C. et Robinson, J. C. (1976). Interaction management: supervisory training that changes job performance. The Personnel Administrator, fev., 16-19.
- Calderon, M. (1996). How a New Form of Peer Coaching Helps Teachers and Students in Two-Way Bilingual Programs. Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education. Orlando Florida.
- Charlot, B. et Stech, S. (1996). Processus sociaux, subjectivité et transfert. Lyon: CRDP.
- Chartre québécoise des droits et libertés de la personne (1976). LRQ C-12.
Gouvernement du Québec : Les publication du Québec.
- Cheek, G. D. (1994). Help Them Use What They Learn. Adult Learning, 5(4), 27.
- Cluett C., La Reine (1986). Cour Suprême du Canada (R.C.S. 216).
- Code de déontologie policière (1990). Loi modifiant la Loi sur l'organisation policière (1990, ch. 27). Québec : Gouvernement du Québec.
- Code de procédure pénale du Québec (1992). LRQ C-25.1. Gouvernement du Québec : Les publication du Québec

- Comité de déontologie policière (1996). Comité de déontologie policière : Rapport annuel 1995-1996. Les publications du Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité sur les techniques d'intervention physique (1997). Rapport sur l'utilisation de la technique de contrôle par l'encolure. Ministère de la Sécurité publique : Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean). (1982). Apprendre. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Corbo, C. (1996). Rapport de l'examen des mécanismes et du fonctionnement du système de déontologie policière. Ministère de la sécurité publique : Gouvernement du Québec.
- Cormier, S. M. et Hagman, J. D. (1987). Introduction in Cormier, S. M. and Hagman, J. D.. Transfert of learning, San Diego : Academic Press inc.
- Costa, A. et Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. Educational Leadership, 51(2), 38-42.
- David, A. M. (1997). Rapport du coroner sur la mort de Martin Omar Suazo. Gouvernement du Québec : Bureau du coroner chef.
- Deterline, W. A. (1977). Credibility in training: Part IV Doing it right can sometimes be pretty risky. Training and development Journal, 31(3), 6-9.
- Devaney, K. et Thorn, L. (1975). Exploring teacher centers. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Dubois, A. et Schneider, P. (1997). Code criminel annoté et lois connexes. Cowansville Québec Canada : Les Éditions Yvon Blais inc.
- Ellis, H. (1965). The transfer of learning. New York: The Macmillan Company.
- Fay, M.F. (1989). Minimizing the risk of AIDS in the workplace. Today's or Nurse, 11(5), 21-28.
- Fleischman, E. A. (1987). Foreword in Cormier, S. M. and Hagman, J. D.. Transfert of learning. San Diego : Academic Press inc.
- Forcier, P. et Goulet, J.-P. (1996). Un système et un mystère: le transfert des apprentissage. Pédagogie collégiale: Association québécoise de pédagogie collégiale, 10(2), 30-32.
- Foxon, M. (1987) Transfer of learning, a practical application. European Industrial Training, 11(3), 17-20.

- Gagné, R. M. (1977). The Conditions of Learning. New-York: Holt, Rinehart and Wintson.
- Garmston, R. J. (1987). How Administrators Support Peer Coaching. Educational-Leadership, 44(5), 18-26.
- Gerstein, M. (1977). Pour un perfectionnement efficace : comment accroître l'influence des programmes d'éducation et de formation sur la vie de l'entreprise. Gestion, 2(2), 68-75.
- Glickman, D., Gordon, S. et Ross-Gordon, J. (1995). Supervision of instruction: A developmental approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, T. (1977). Leader Effectiveness Training. New York: Putnam.
- Gottesman, B. L. et Jennings, J. O. (1994). Peer coaching for educators. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company Inc.
- Hallée, M. (1993). Le transfert des apprentissages des précautions universelles dans la pratique des infirmières d'un centre hospitalier universitaire. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Harmon, P. et Evans, K. (1984). When use cognitive modeling. Training and Development Journal, Mars, 67-68.
- Hawley, K. (1995). Learning from Peers: The Experience of Student Teachers in School-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education, 46(3), 175-183.
- Huczinski, A. A. et Lewis J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process. Management Training, Journal of Management Studies, 17(2), 227-240
- Idol, L. et West, J. (1991). Educational Collaboration: A Catalyst for Effective Schooling. Intervention in School and Clinic, 27(2), 70-78.
- Jago, A. (1982). Transfert of learning to the workplace; a practical study. Journal of European Industrial Training, 6(7), 21-24.
- Johnson, L., Pugach, M. et Cook, R. (1993). Peer Collaboration as a Means to Facilitate Collegial Support to Reduce Teacher Isolation and Facilitate Classroom Problem Solving in Rural Areas. RESQ, 12(2), 21-26.
- Joyce, B. et Showers, B. (1988). Student achievement through staff development. New York: Longman.

- Joyce, B. et Showers, B. (1983). Power in Staff Development Through Research on Training. A Monograph form the Association for Curriculum and Staff Development: Alexandria.
- Kelly, H. B. (1982). A primer on transfert of training. Training and developpement journal, Nov., 102-106.
- Kent, R. H. (1982). Transfert of training without the boss. Journal of european Industrial Training, 6(3).
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of Training in CRAIG, R. L., BITTEL, L. R.. Training and development handbook. New York: McGRaw-Hill Book Company.
- Krajewski, R. (1984). No Wonder It Didn't Work. Educational Leadership, 41(7), 11.
- Kruger, M. J. et May, G. D. (1986). Transfer of Learning in Management Training : Building the Payoff into the Instructional Design. Performance and Instruction Journal, avril, 3-6.
- Laboratoire de médecine légale de Québec (1992). Rapport de pathologie sur le décès de John Kordic. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Laker, D. R. (1990). Dual Dimensionality of Training Transfer. Human resource development quarterly, fall, 209-223.
- Landry, J. (1979). Programme de perfectionnement aux habiletés. Mémoire de maîtrise, Département de Psychologie de l'Université de Montréal, Montréal.
- Larouche, V. (1984). Formation et perfectionnement en milieu organisationnel. Ottawa: Éditions JCL inc..
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étranger. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin, Éditeur limitée.
- Leifer, M. S. et Newstrom, J. W. (1980). Solving the transfer of training problem. Training and development Journal, 34(2), 42-46.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. Revue québécoise de psychologie, 14(1), 69-83.
- Little, J. (1985). Teachers as Teacher Advisors: The Delicacy of Collegial Leadership. Educational Leadership, 43(3), 34-36.

- Martin, L. (1989). Statistiques appliquée à psychologie. Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Martin, L. (1994). Analyse et traitement de données avec SPSS. Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Matlock, B. (1989). CLP Participant Guide. Seattle, WA: Program Development Services, Experimental Education Unit. Université de Washington.
- Matlock, B. et autres (1991). The Collaborative Learning Process: Peer Coaching in Special Education. Departement of Education: Washington DC.
- McFaul, S. et Cooper J. (1984). Peer Clinical Supervision Theory vs. Reality. Educational Leadership, 41(7), 4-9.
- Meirieu, Ph. (1990). L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris: Édition ESF.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. Paris: Édition ESF.
- Mialaret, G. (1991). Statistiques appliquées aux sciences humaines. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Michalak, D. F. (1981). The negeted half of training. Training Development Journal, 35(5), 56-64.
- Ministère de l'Éducation (1988). Évaluation de programme : terminologie. Service d'évaluation de programme. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mosel, J. N. (1957). Why Training Program Fail to Carry Over. Personnel, 56-64.
- Neubert, G.A. et McAllister, E. (1993). Peer coaching in Preservice Education. Teacher Education Quaterly, 20(4), 77-84.
- Newstrom, J. W. (1986). Leveraging Management Development through the Management of Transfer. Journal of Management Development, no. 5, p. 35.
- Nolan, R.E. (1994). From de Classroom the Real World. Adult Learning, 5(4), 26.
- Osgood, C. E. (1949). The similarity paradox in human learning: a resolution. The psychological Review, 56, 132-143.
- Ottoson, J. M. (1994) Transfert of learning: Not just an afterthought. Adult Learning, 5(4), 21.

- Parry, J. (1985). Peer coaching at Pitt Meadows. In C. Cumming (Compiler). Peering in on peers: Coaching teachers. Edmonds, WA: Teaching.
- Parry, S. (1990). Ideas for improving transfer of learning. Adult Learning, 7, 19-23.
- Perrenoud, Ph. (1996). Rendre l'élève actif...c'est vite dit. Migrants-Formation, mars(104), 166-181
- Perrenoud, Ph. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Pédagogie collégiale, 10(3), 5-16.
- Phillips, J.J. (1987). Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. London: Gulf Publishing Company.
- Pilon, J.-M. (1994). Le transfert des apprentissages lors d'une activité de perfectionnement en milieu organisationnel. Presse de l'Université du Québec: Sainte-Foy, Québec.
- Raney, P. et Robbins, P. (1989). Professional Growth and Support through Peer Coaching. Educational Leadership, 46(8), 35-38.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: Édition ESF.
- Richey, R. (1992). Designing Instruction for the Adult Learner: Systemic training theorie and parctice. London: Kogan Page.
- Robinson, R. D. (1979). An introduction to helping adults learn and change. Milwaukee: Omnibook.
- Rogers, C. R. (1961). Freedom to learn. Columbus: CE Merill.
- Royer, J. M. (1979). Theory of the transfer of learning. Educational psychologist, 14, 53-69.
- Sanfaçon (Juge), R. (1986). Rapport d'enquête du coroner sur la mort de M. Gaston Harvey. Québec : Gouvernement du Québec.
- Savoie, A. (1987). Le perfectionnement des ressources humaines en organisation : théories, méthodes et applications. Montréal : Agence d'Arc inc.
- Scheffé, H. (1959). The analysis of variance. New York: John Wiley & Sons.

- Sharan, S. et Hertz-Lazarowitz, R. (1982). Effets of an instructional change program on teacher's behavior, attitudes, and perceptions. The Journal of Applied Behavioral Science, 18(2), 185-201.
- Showers, B. (1982). Transfer of training: the contribution of coaching. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1984). Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training. Eugene OR: Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. Educational Leadership, 42, 43-48.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Trudel, R. et Antonus, R. (1991). Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines. Montréal: Centre éducatif et culturel inc.
- Vatier, R. (1960). Développement de l'entreprise et promotion des hommes. Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Walton, E. et DeRose, M. (1993). The Power of Peer Appraisals. Educational Leadership, 51(2), 45-48.
- Werther, W. B., Davis, K., Gosselin, H. L. (1985). La gestion des ressources humaines. Montréal: Mc Graw Hill inc..
- Wexley, K. N. et Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: an empirical exploration. Academy of Management Journal, 29(3), 503-520.

APPENDICE « A »

Grilles d'évaluation (examen intra)

Nom: _____

MATRICULE

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

INSTRUCTEUR

A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

CODE D'INTRANT

A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5

Nom: _____

MATRICULE

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

INSTRUCTEUR

A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

CODE D'INTRANT

A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5

GROUPÉ (A B C D E F G H I J)

A1E2A1

TECHNIQUES D'INTERVENTION PHYSIQUE (1043)
INTRA (1 3 4 5)

projet de recherche

MISE RAPIDE AVEC OU SANS APPUI

00	01	02	03	04	05	14		14	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	15	Position parlementaire	15	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	16	Position # 1	16	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	17	Distance sécuritaire	17	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	18	Mise en position	18	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	19	Extraction des menottes	19	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	20	Approche	20	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	21	Saisie	21	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	22	Contrôle articulaire	22	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	23	Mise des menottes	23	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	24	Fouille	24	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	25	Transport pour « oui »	25	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	26		26	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	27	CONTRÔLE ARTICULAIRE	27	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	28	Position de combat	28	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	29	Position # 2	29	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	30	Mouvement technique	30	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	31	Direction verbale	31	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	32	Vit. réal. efficacité	32	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	33	Main sur la tête	33	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	34	Tourner la tête	34	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	35	Dégager poignets	35	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	36	Pose de la 1 ^{er} menotte	36	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	37	Placement de la 1 ^{er} menotte	37	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	38	Tension de la 1 ^{er} menotte	38	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	39	Bras dans le dos	39	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	40	Mise de la 2 ^{er} menotte	40	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	41	Placement de la 2 ^{er} menotte	41	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	42	Tension de la 2 ^{er} menotte	42	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	43	Verrouillage	43	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	44	Fouille	44	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05	45	Transport	45	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			46	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			47	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			48	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			49	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			50	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			51	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			52	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			53	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			54	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			55	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			56	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			57	00	01	02	03	04	05
00	01	02	03	04	05			58	00	01	02	03	04	05

SCANTRON FORMATION F-4325-1001



APPENDICE « B »

Grilles d'évaluation (examen final)

Nom: _____

MATRICULE

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

INSTRUCTEUR

A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

CODE D'INTRANT

A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5

Nom: _____

MATRICULE

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

INSTRUCTEUR

A	B	C	D	E
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

CODE D'INTRANT

A	B	C	D	E
1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5

GROUPÉ (A B C D E F G H I J)

A1E4A1

TECHNIQUES D'INTERVENTION PHYSIQUE (1043)

FINAL

projet de recherche

00	1	2	3	4	5	14	ENCOLURE	14	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	15	POSITION DE COMBAT	15	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	16	Au départ	16	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	17	À l'arrivée	17	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	18	DÉSEQUILIBRE	18	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	19	Technique	19	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	20	Efficacité	20	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	21	TECHNIQUE	21	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	22	Position de la tête	22	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	23	Position du coude	23	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	24	Position des mains	24	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	25	CONTRÔLE ARTICULAIRE	25	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	26	Technique	26	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	27	Efficacité	27	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	28	Mise des menottes	28	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	29	Efficacité générale	29	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	30	BÂTON	30	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	31	POSITION DU POLICIER	31	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	32	Position de combat	32	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	33	Position des bras	33	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	34	Efficacité	34	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	35	Complexité de l'attaque	35	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	36	Position du suspect	36	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	37	Direction verbale	37	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	38	Approche	38	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	39		39	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	40		40	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	41		41	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	42		42	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	43		43	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	44		44	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	45		45	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	46		46	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	47		47	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	48		48	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	49	FOUILLE	49	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	50	Position parlementaire	50	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	51	Direction verbale	51	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	52	Position du suspect	52	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	53	Fouille technique	53	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	54	Menottes et transport	54	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	55	PROCÉDURE GÉNÉRALE	55	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	56	Générale	56	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	57	Gants	57	00	1	2	3	4	5
00	1	2	3	4	5	58	Recherche d'objet	58	00	1	2	3	4	5

SCANTRON FORM NO. F-4956-100-L



APPENDICE « D »

Lettre d'autorisation de l'Institut de police du Québec

INSTITUT DE POLICE DU QUÉBEC

Le 27 novembre 1995

Monsieur Jacques Pelletier
Institut de police du Québec
350, Marguerite-d'Youville
Nicolet (Québec) J3T 1X4

Objet: Votre demande d'appui de l'Institut envers votre projet de recherche de maîtrise

Monsieur,

J'ai pris connaissance de votre note de service du 16 novembre 1995 adressée à M. Michel Dorris, dans laquelle vous sollicitez une implication et un appui formels de l'Institut de police du Québec à votre projet de mémoire de maîtrise.

Après avoir examiné le contenu de votre note ainsi que le devis de votre projet de recherche, je considère que l'Institut peut tirer des avantages intéressants de l'expérimentation proposée et pour cette raison, j'accepte de mettre les ressources demandées à votre disposition.

En raison du caractère particulier de votre recherche qui fera appel aux ressources de l'Institut et à la participation de sa clientèle, vous devrez toutefois consentir en retour à ne pas diffuser les résultats de cette recherche autrement que dans le mécanisme prévu par le comité des études avancées à la maîtrise en éducation pour la présentation et l'acceptation de votre mémoire.

Cependant, considérant l'intérêt que pourrait avoir cette recherche pour la communauté policière, l'Institut n'exclut pas la possibilité d'en autoriser une diffusion partielle ou totale sous réserve de l'acceptation par sa directrice générale.

J'espère que ces arrangements pourront satisfaire à vos besoins et je vous prie de recevoir, Monsieur, l'expression de nos meilleurs vœux de succès.

Le directeur des Services pédagogiques


Michel Bérubé, M.Sc.

APPENDICE « E »

Lettre de remerciements aux aspirants policiers

INSTITUT DE POLICE DU QUÉBEC

Le 6 novembre 1996

Monsieur

Objet : Projet de recherche expérimentale sur le transfert des apprentissages à la suite de la formation en « Techniques d'intervention physique »

Monsieur,

En acceptant de participer bénévolement à l'expérimentation préparée dans le cadre de l'évaluation du transfert des apprentissages à la suite de votre formation sur les techniques d'intervention physique, vous avez contribué à l'avancement de la formation policière.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'études au programme de maîtrise en éducation et a pour but principal de fournir des données et une analyse complète sur l'évolution des apprentissages à la suite du cours « Techniques d'intervention physique ».

Nous espérons que cette expérience a été aussi enrichissante pour vous que pour nous et nous profitons de l'occasion pour vous souhaiter la plus belle des carrières policières.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de croire, Monsieur, à nos sentiments les meilleurs.

Louise Gagnon-Gaudreau
Directrice générale
Institut de police du Québec

Jacques Pelletier
Étudiant à la maîtrise
et responsable de la recherche