

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

par

Mario Lamontagne

L'influence des jeux de rôles en techniques policières  
sur l'engagement de l'élève par rapport à ses cours

février 1996



### Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Dans ses récents avis, le Conseil supérieur de l'Éducation préconise l'utilisation de méthodes d'enseignement qui incitent l'élève à s'engager par rapport à ses cours. Parmi les méthodes suggérées pour accroître cet engagement, les jeux de rôles sont souvent mentionnés. En ce sens, la présente étude vérifie l'influence des jeux de rôles sur l'engagement de l'élève. Elle porte, plus précisément, sur les jeux de rôles utilisés dans la formation policière à l'ordre collégial .

Il s'agit d'une étude quantitative où sont comparés quatre groupes-classes appliquant un type d'enseignement incluant des jeux de rôles à quatre groupes-classes utilisant des types d'enseignement sans jeux de rôles. La comparaison s'effectue au niveau de l'engagement de l'élève par rapport à son cours. Cet engagement est mesuré à l'aide d'un test élaboré par Bujold (1991), l'ENGAGEMENT. La variable dépendante est l'engagement alors que le type d'enseignement constitue la variable indépendante.

Pour élaborer l'étude, un modèle représentant l'action du jeu de rôles sur l'engagement est d'abord construit. Après quoi, vient la cueillette des données, qui elle, est effectuée en deux moments, soit au début et à la fin du cours. Les résultats obtenus ne démontrent pas que les élèves sont significativement plus engagés à la fin d'un cours incluant des jeux de rôles qu'ils le sont à la fin d'un cours sans jeux de rôles. En contrepartie, ils démontrent que dans les cours incluant des jeux de rôles, les élèves sont significativement plus engagés à la fin d'un cours qu'ils le sont au début, alors que ce n'est pas le cas dans les cours sans jeux de rôles. L'analyse des résultats fait également ressortir que les jeux de rôles sont particulièrement efficaces à l'endroit des élèves qui ont des difficultés d'engagement lorsqu'on leur enseigne avec des types d'enseignement sans jeux de rôles.

Parmi les variables intervenantes, une d'entre elles mesure la qualité de la relation entre l'élève et son professeur. Il apparaît que cette relation tend à s'améliorer lorsque le professeur utilise des jeux de rôles tandis qu'elle tend à se détériorer lorsqu'il utilise les autres types d'enseignement.

Dans sa conclusion, l'étude présente des considérations pédagogiques susceptibles d'augmenter l'influence des jeux de rôles sur l'engagement.

## REMERCIEMENTS

Cette étude a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens à remercier les enseignants et les élèves en techniques policières du Collège d'Alma pour leur participation; les services pédagogiques de cet établissement pour leur support technique; sans oublier mes proches qui m'ont soutenu moralement.

De façon plus spécifique, je désire souligner les contributions de mes directeur et co-directeur, Messieurs Jean-Robert Poulin et Louis-Philippe Boucher. Un merci spécial pour m'avoir communiqué leur souci de rigueur. Je m'estime privilégié d'avoir pu bénéficier de leur vaste expérience en matière de recherche.

## TABLE DES MATIERES

	Page
RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIERES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
INTRODUCTION.....	2
PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE.....	3
DEUXIEME CHAPITRE: RECENSION DES ÉCRITS.....	9
2.1 Caractéristiques pédagogiques du jeu de rôles.....	10
2.2 Apprentissage expérientiel.....	13
2.3 Processus d'encodage associé au jeu de rôles.....	16
2.4 Études sur l'engagement.....	20
TROISIEME CHAPITRE: MODELE THÉORIQUE.....	24
3.1. Motivation à l'apprentissage social dans le contexte de la formation policière.....	25
3.2. Phases de l'apprentissage expérientiel.....	28
3.3 Modèle de l'ARCS.....	31
3.4 Représentation de la phase motivation dans le processus d'enseignement-apprentissage.....	34
3.5 Modèle théorique de l'action du jeu de rôles sur l'engagement de l'élève dans le cours.....	35
QUATRIEME CHAPITRE: DESCRIPTION DES VARIABLES.....	40
4.1. L'engagement.....	41
4.2. Types d'enseignement.....	45
4.2.1 Jeux de rôles.....	46
4.3 Propriétés des jeux de rôles par rapport à l'engagement.....	49
4.4 L'hypothèse.....	54
CINQUIEME CHAPITRE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	55
5.1 Choix des sujets.....	56
5.2 Sélection des cours.....	57
5.3 Description des variables.....	60

5.3.1	Variable indépendante (types d'enseignement) .....	60
5.3.2	Variable dépendante (l'engagement) .....	62
5.4	Plan de recherche .....	62
5.4.1	Devis expérimental .....	62
5.4.2	Les mesures de l'engagement (prétest et post-test).....	63
5.5	Instrument de mesure (le test ENGAGEM) .....	64
5.6	Administration du test.....	67
5.7	Déroulement de l'expérience .....	68
5.8	Variables intervenantes mesurées.....	70
5.8.1	Age.....	70
5.8.2	Sexe.....	71
5.8.3	Qualité de la relation de l'élève avec son professeur .....	71
5.8.4	Résultat anticipé à la fin du cours.....	72
5.8.5	Nombre de participations comme figurant.....	73
5.9	Traitement des donnée .....	73
5.9.1	Vérification de l'hypothèse.....	73
5.9.2	Traitement des variables intervenantes.....	73
5.9.2.1	Age .....	74
5.9.2.2	Sexe.....	74
5.9.2.3	Relation de l'élève avec son professeur.....	74
5.9.2.4	Résultat anticipé à la fin du cours.....	75
5.9.2.5	Nombre de participations comme figurant.....	75
5.9.2.6	Variation commune de l'engagement.....	75
5.9.2.7	Distribution de l'évolution de l'engagement.....	75
<b>SIXIEME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>		<b>77</b>
6.1	Les sujets.....	78
6.2	Types d'enseignements.....	79
6.2.1	Classification des types d'enseignements .....	79
6.2.2	Description des types d'enseignement .....	83
6.3	Évolution de l'engagement .....	85
6.3.1	Équivalence des groupes .....	85
6.3.2	Comparaison des paires de groupes au post-test .....	85
6.4	Comparaison des mêmes groupes à deux moments .....	87
6.5	Variables intervenantes.....	90
6.5.1	Age.....	90
6.5.2	Sexe.....	91
6.5.3	La qualité de la relation entre l'élève et son professeur .....	93
6.5.4	Le résultat anticipé à la fin du cours.....	94
6.5.5	Le nombre de participations.....	97
6.5.6	Variation commune de l'évolution de l'engagement.....	98
6.5.7	Tendances centrales et dispersions de l'évolution de l'engagement.....	99

SEPTIEME CHAPITRE: DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	102
7.1 Devis expérimental .....	103
7.2 Vérification de l'hypothèse.....	105
7.3 Évolution de l'engagement dans les groupes.....	112
7.4 Variables intervenantes.....	115
7.4.1 Age.....	115
7.4.2 Sexe.....	115
7.4.3 Qualité de relation de l'élève avec son professeur.....	116
7.4.4 Résultats académiques anticipés par l'élève.....	117
7.4.5 Nombre de participations comme figurant.....	119
7.5 Distribution de l'évolution de l'engagement.....	119
7.6 Modèle théorique .....	119
CONCLUSION.....	122
BIBLIOGRAPHIE.....	127
APPENDICE 1 Questionnaire.....	130
APPENDICE 2 Feuille-réponses du questionnaire .....	134
APPENDICE 3 Prétest (feuille-réponses).....	136
APPENDICE 4 Post-test (feuille-réponses) .....	138
APPENDICE 5 Protocole de la 1 <sup>re</sup> rencontre du titulaire.....	140
APPENDICE 6 Protocole de la 2 <sup>e</sup> rencontre du titulaire .....	142

LISTE DES TABLEAUX<sup>1</sup>

Tableau.....	Page
5.1 Répartition des cours dans les situations expérimentale et témoin.....	60
5.2 Calendrier de la cueillette des données.....	69
6.1 Pourcentage de garçons et filles selon le type d'enseignement.....	79
6.2 Méthodes d'enseignement utilisées selon les enseignants.....	80
6.3 Méthodes d'enseignement utilisées selon les élèves.....	81
6.4 Types d'enseignement associés aux groupes.....	82
6.5 Comparaison des groupes expérimentaux et témoins au prétest, au moyen du test "U" de Mann et Whithney.....	86
6.6 Comparaison des groupes expérimentaux et témoins au post-test, au moyen du "U" de Mann et Whithney.....	87
6.7 Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test dans les groupes-classes regroupés selon le type d'enseignement utilisé, au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon (Dayhaw, 1969).....	88
6.8 Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon dans les groupes-classes regroupés selon le type d'enseignement utilisé.....	89
6.9 Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test, au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon.....	90
6.10 Corrélations, entre l'âge et l'évolution de l'engagement selon le type d'enseignement, établies au moyen d'un Tau de Kendall.....	91
6.11 Comparaison de l'engagement, selon le sexe, au niveau du prétest et du post-test, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney.....	92
6.12 Comparaison de l'évolution de l'engagement dans les groupes expérimentaux et témoins selon le sexe au moyen du test du "U" de Mann et Whithney.....	92

<sup>1</sup> Le premier chiffre de la numérotation des tableaux correspond au chapitre dans lequel apparaît le tableau, alors que le deuxième correspond à l'ordre de présentation dans le chapitre

6.13	Moyenne de l'évolution de la qualité de la relation de l'élève et son professeur selon les groupes-classes .....	93
6.14	Comparaison de l'évolution de la qualité de la relation entre l'élève et son professeur dans les paires au moyen du test du "U" de Mann et Whithney .....	95
6.15	Moyenne des résultats anticipés selon les groupes-classes .....	96
6.16	Coefficient de corrélation entre les résultats anticipés à la fin du cours et l'engagement de l'élève établi avec un Tau de Kendall.....	96
6.17	Nombre de sujets selon le nombre de participations comme figurant .....	97
6.18	Coefficient de corrélation entre le nombre de participations comme figurant et l'évolution de l'engagement établi avec un Tau de Kendall.....	98
6.19	Coefficient de corrélation de Pearson entre les évolutions de l'engagement d'un même sujet dans les situations expérimentale et témoin.....	98
6.20	Tendances centrales et dispersions de l'évolution de l'engagement dans les groupes .....	99
7.1	Corrélations de Pearson entre l'engagement des groupes-classes expérimentaux et témoins aux prétest et post-test.....	107
7.2	Moyenne des écarts d'engagement des sujets entre les deux cours d'une même paire au prétest et au post-test .....	108
7.3	Coefficient de corrélation de Pearson entre les résultats du prétest et du post-test pour chacun des groupes-classes .....	110
7.4	Comparaison du niveau d'engagement du groupe-classe E <sub>3</sub> où le professeur avait, dans un cours précédent, utilisé les jeux de rôles avec ces élèves, avec celui des autres groupes-classes, au prétest, et ce, au moyen du "U" de Mann et Whithney .....	110
7.5	Comparaison du niveau d'engagement du groupe-classe E <sub>3</sub> auprès duquel l'enseignant avait déjà utilisé des jeux de rôles, avec celui des groupes-classes témoins, au post-test, et ce, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney .....	111
7.6	Comparaison entre les deux groupes-classes E <sub>3,4</sub> , auprès desquels le professeur avait déjà utilisé des jeux de rôles, et les groupes-classes témoins, au niveau du post-test, et ce, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney.....	113
7.7	Coefficient de corrélation entre l'évolution de l'engagement dans le cours et l'évolution de la qualité de la relation avec le professeur établi avec un Tau de Kendall.....	117

LISTE DES FIGURES<sup>1</sup>

Figure.....	Page
3.1 Représentations des phases de l'apprentissage expérientiel .....	29
3.2. Représentation de la phase motivation du processus d'enseignement- apprentissage.....	35
3.3 Représentation de l'action du jeu de rôles sur le processus d'engagement de l'élève par rapport au cours.....	39
5.1 Devis expérimental .....	64
5.2 Plan expérimental portant sur le post-test.....	65
5.3 Plan expérimental portant sur les mesures répétées.....	65
6.1 Courbes de l'évolution de l'engagement des groupes expérimental et témoin .....	101

---

<sup>1</sup> Le premier chiffre de la numérotation des figures correspond au chapitre dans lequel apparaît la figure, alors que le deuxième correspond à l'ordre de présentation dans le chapitre

## INTRODUCTION

Le manque d'engagement des élèves par rapport aux apprentissages scolaires est un problème au coeur des préoccupations des gens qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation. Nombre d'enseignants déplorent que les élèves se soucient peu d'assurer la permanence de leurs apprentissages scolaires. Trop souvent, l'engagement des élèves dans leurs cours repose uniquement sur la crainte de l'échec à l'examen. Ils ne semblent pas prendre les dispositions pour maintenir et rendre transférables les apprentissages qu'ils ont faits. Pour sa part, la formation policière au collégial déplore cette situation et tente d'y apporter des correctifs. À cet effet, des jeux de rôles ont été inclus dans bon nombre de cours de ce programme. L'étude vérifie si effectivement l'utilisation des jeux de rôles en techniques policières augmente l'engagement de l'élève par rapport à ses apprentissages.

Dans ce rapport de recherche, il y a d'abord présentation du problème à l'étude, de la recension des écrits qui concernent les caractéristiques pédagogiques des jeux de rôles ainsi que les facteurs qui influencent l'engagement de l'élève, du modèle représentant l'action du jeu de rôles sur le processus d'engagement de l'élève par rapport au cours et enfin des deux variables de l'étude c'est-à-dire les types d'enseignement et l'engagement. Dans la présentation du cadre méthodologique sont exposés en détails les informations concernant les groupes expérimentaux et témoins, les traitements effectués, les instruments de mesure, la cueillette et les traitements des données. Viennent ensuite la présentation et la discussion des résultats.

**PREMIER CHAPITRE:**

**PROBLÉMATIQUE**

L'étude vise à établir si la méthode d'enseignement que constitue le jeu de rôles peut inciter l'élève en techniques policières à prendre en charge sa formation, c'est-à-dire recourir à ses acquis scolaires au-delà des tâches exigées par le cours. En d'autres mots, l'inciter à prendre les dispositions pour rendre ses apprentissages accessibles et utiles, pour transposer ce qu'il apprend à l'école dans les multiples applications de la vie. Comme le disait Corell (1975, voir Renaud et Sauvé, 1991) dans son ouvrage sur la psychologie de l'apprentissage: "Ce n'est pas pour l'école que l'on apprend mais pour la vie" (p.41).

La volonté d'assurer que la formation théorique reçue par l'élève se traduise dans la pratique fait partie des priorités du Conseil supérieur de l'éducation. Dans son avis de 1991, adressé au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, le Conseil supérieur de l'éducation recommande que: "la réussite scolaire dépasse largement les simples résultats scolaires" (p.1). Dans le même avis, il ajoute que l'intégration des savoirs se distingue de l'intégration des matières et de là incite à une pratique pédagogique qui amène l'élève à "[...] enraciner en lui-même ses divers apprentissages en faisant des liens entre eux, d'une part, et à établir des rapports entre ses apprentissages et la vie d'autre part" (p.3).

Même si le Conseil émet cet avis pour l'ordre secondaire, il y a lieu de croire que cette préoccupation s'applique également pour l'ordre collégial et plus encore pour la formation technique.

Dans un autre avis, s'adressant celui-là spécifiquement à l'ordre d'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1989) y va d'une recommandation aux élèves en ce qui a trait à leur rôle dans leur démarche de formation en les invitant:

à assumer pleinement leur rôle de partenaires actifs, en prenant nettement charge de leurs apprentissages et de leur développement et en s'y engageant personnellement, comme les y incite à le faire le contrat éducatif à l'enseignement supérieur. (pp.52-53)

Toujours par rapport à l'engagement de l'élève dans son projet de formation, dans son avis de 1990, cette fois le Conseil mentionne que:

La première tâche pédagogique consiste à miser sur l'engagement des étudiants dans leur propre démarche de formation et de qualification. Parce qu'elle vise un développement intégral qui inclut l'affirmation de soi et l'autonomie personnelle et parce qu'elle débouche sur la transférabilité des apprentissages et la créativité, la formation fondamentale requiert la participation active des étudiants.(p.2)

Il ajoute que la pédagogie doit permettre, par diverses méthodes l'engagement des élèves dans un cheminement de formation. Le jeu de rôles apparaît parmi les types d'enseignement qu'il propose pour favoriser cet engagement.

Malheureusement, le comportement de bon nombre d'élèves nous montre une toute autre réalité lorsqu'ils abordent leurs études de manière à satisfaire aux exigences de l'évaluation sans se soucier de pouvoir utiliser leurs apprentissages au-delà de l'évaluation scolaire. Certes, cette attitude va à l'encontre de celle de prise en charge énoncée précédemment.

À titre d'exemple, à l'automne 1992, des préoccupations de cette nature étaient rapportées par le Comité de concertation policière du Québec, par rapport à des difficultés éprouvées par les recrues à exécuter convenablement leurs arrestations<sup>1</sup>. Rappelons que ces doléances s'adressent à l'endroit de diplômés qui ont pourtant réussi avec succès les examens portant sur les pouvoirs d'arrestation!

Il importe que l'enseignement s'oriente vers des méthodes qui assurent un meilleur passage de la théorie à la pratique. En ce sens, plusieurs études considèrent que les jeux de rôles (simulations) constituent une méthode d'enseignement qui favorise ce passage de la théorie à la pratique. C'est le cas notamment de celle de Christine et Christine (voir Renaud et Sauvé, 1990 p.43) qui concluent que: "[...] les usagers de la simulation développent une motivation élevée, un engagement maximum dans le processus d'apprentissage, une compréhension rapide et un transfert élevé de la formation reçue dans le lieu d'apprentissage au monde réel."

Cette conclusion est également partagée par Taylor et Walford (1976): "Il est communément rapporté qu'après les exercices de simulation, les élèves manifestent un regain d'intérêt pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et qu'ils s'en trouvent davantage motivés" (p. 48).

Ces considérations portent à croire que l'usage de jeu de rôles augmente l'engagement à l'égard des apprentissages visés.

---

<sup>1</sup> Extrait du procès-verbal du Comité de concertation policière du Québec tenue en septembre 1992

Pour sa part, depuis quelques années, le Département des techniques policières du Cégep d'Alma recourt au jeu de rôles comme méthode d'enseignement dans plusieurs de ses cours. Les professeurs assignés à ces cours sont unanimes à dire que cette activité s'attire la faveur des élèves. Cependant, on ne possède guère plus que des opinions quant à son impact sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Pour reprendre les propos de Taylor et Walford (1976):

Aussi passionnantes qu'elles soient, les simulations sont des activités qui demandent du temps et comme leur utilisation est susceptible d'évincer d'autres formes d'apprentissage, elles doivent par conséquent, pour justifier leur insertion dans l'emploi du temps, présenter des preuves de leur grande valeur pédagogique. (p. 64)

La présente étude tente précisément de vérifier si l'ajout des jeux de rôles comme méthode d'enseignement en techniques policières incite l'élève à s'engager par rapport à ses cours. La question de recherche se formule ainsi: **L'utilisation du jeu de rôles dans l'enseignement des disciplines policières incite-t-elle l'élève à s'engager par rapport à ses cours?**

Les intérêts d'une telle étude sont multiples. Premièrement, elle fournira des informations objectives pouvant guider les décisions administratives concernant les jeux de rôles policiers au Collège d'Alma. Doit-il maintenir l'existence du local actuellement réservé à ces jeux de rôles? Doit-il augmenter l'inventaire des uniformes, l'inventaire des outils de travail propre à la profession (menottes, ceinturons, radios portatives, armes, etc.), l'inventaire du mobilier utilisé pour l'aménagement du local? Doit-il organiser des grilles-horaires en fonction des jeux de rôles? Doit-il augmenter la présence des jeux de rôles dans la

formation? Voilà autant de questions dont les réponses doivent tenir compte de l'impact de cette méthode d'enseignement sur l'engagement de l'élève par rapport à ses cours .

Cet intérêt devient d'autant plus évident dans le cadre de l'application prochaine du nouveau programme des techniques policières fondé sur l'approche par compétences. Cette approche incitera de façon encore plus marquée à l'utilisation du jeu de rôles du fait qu'elle s'appuie sur des situations de travail. Il y a lieu de considérer que les préoccupations du département des techniques policières du Collège d'Alma concernant des jeux de rôles valent pour tous les collèges de la province qui dispensent l'option.

Il ne faut pas négliger les retombées de cette étude sur le nombre toujours croissant de secteurs de formation technique au collégial qui utilisent le jeu de rôles comme type d'enseignement. Les problèmes d'engagement de leurs élèves paraissent à bien des égards semblables à ceux des techniques policières.

La section suivante est consacrée à l'examen des études traitant de l'impact que peut avoir le jeu de rôle sur l'engagement des élèves par rapport à leurs cours.

**DEUXIEME CHAPITRE:**

**RECENSION DES ÉCRITS**

Les ouvrages recensés dans cette section portent sur les considérations éducatives associées aux jeux de rôles et à l'engagement. Premièrement, des ouvrages traitant des caractéristiques pédagogiques des jeux de rôles sont présentés. Deuxièmement, un modèle d'apprentissage qui permet de comprendre comment s'opèrent les apprentissages fait à l'aide des jeux de rôles, l'apprentissage expérientiel, est décrit. Troisièmement, l'impact des jeux de rôles sur l'encodage des connaissances dans la mémoire à long terme est examiné. Enfin, les principales conclusions qui se dégagent des études sur l'engagement des élèves sont décrites.

### 2.1. Caractéristiques pédagogiques du jeu de rôles

Le jeu de rôles est habituellement considéré comme un type de simulation au même titre que le jeu de simulation. Dans le présent chapitre le terme simulation sera utilisé dans son sens large incluant le jeu de rôles.

Parmi les ouvrages québécois sur le sujet, celui de Renaud et Sauvé (1990) mentionne que les simulations favorisent le transfert des apprentissages. Leur recension des écrits, amène les auteurs à conclure que: "Bon nombre de spécialistes considèrent que la simulation favorise le transfert en fournissant à l'étudiant une situation fictive où il pourra expérimenter, vérifier ses connaissances et habiletés, ce qui lui rendra le transfert dans la vie réelle plus facile et plus probable (pp. 43-44)".

Plus précisément, Sauvé (1984), dans ses travaux sur la sécurité à bicyclette a établi qu'il existait une relation significative entre le niveau de fidélité physique d'une simulation et le transfert des apprentissages. Elle a présenté à un groupe contrôle et un groupe

expérimental, deux simulations, une première, au groupe expérimental, avec un haut niveau de fidélité physique, une deuxième, au groupe témoin, avec un niveau de fidélité plus faible. Tout cela avec l'intention de vérifier si l'augmentation de la fidélité physique de la simulation produisait davantage de transferts. Les résultats obtenus démontrent de façon significative que la fidélité physique favorise les transferts. Il faut comprendre que plus une simulation s'avère près de la réalité, meilleures sont les chances que le transfert des apprentissages s'effectue dans le quotidien de l'apprenant.

En ce qui a trait à l'efficacité des simulations pour transmettre des connaissances, *The International Encyclopedia of Education Research and Studies* (1985, p. 4581) reprend les conclusions de Megarry qui, suite à l'examen de cent cinquante études sur le sujet, constate qu'elles ont des résultats divergents. Il y a autant d'études qui montrent qu'elles sont efficaces, qu'il y en a qui montrent qu'elles ne sont pas plus efficaces qu'une autre approche. Antérieurement, Cherryholmes (voir Taylor et Walford, 1976, p. 33-34) n'avait trouvé aucun effet significatif de la simulation sur l'apprentissage. Du côté européen, Taylor et Walford (1976) concluent que les résultats de recherche sur la validation des jeux de simulation sont négatifs ou peu probants du moins pour ce qui concerne la transmission des connaissances, la capacité de résoudre les problèmes ou la formation du jugement critique. Un commentaire revient régulièrement à la suite des recherches évaluatives traitant de l'impact des jeux de rôles: en mesurant seulement l'augmentation des acquis cognitifs de l'apprenant, on néglige plusieurs acquis d'autres niveaux. Megarry (voir *The International Encyclopedia of Education Research and Studies*, 1985, p. 4581) soutient qu'il s'avère inapproprié de s'en tenir aux apprentissages théoriques comme principal critère d'efficacité, alors que la majorité des simulations vise à générer d'autres types d'apprentissages comme: susciter des apprentissages à partir d'expériences vécues, apporter des changements

d'attitude à long terme et développer de nouvelles perspectives. Laveault et Corbeil (1983) dans leur étude sur la psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire témoignent de la même réalité lorsqu'ils rapportent que, pour mesurer l'effet des jeux de simulation, il y aurait lieu de mieux définir ce que sont vraiment les apprentissages visés au lieu de se limiter à évaluer la mémorisation de connaissances à travers un examen.

Pour leur part, Taylor et Walford (1976) font remarquer que:

Les problèmes étudiés sous le couvert d'une simulation ne peuvent être tournés court ni leur examen arrêté par les limites assignées aux diverses disciplines; il faut en venir à une approche globale. Dans une reconstitution aussi artificielle, les facteurs humains, économiques, esthétiques, moraux empiètent les uns sur les autres. (p. 60)

Ces considérations incitent à prendre une distance par rapport aux résultats scolaires au profit d'une variable centrée sur les attitudes, comme l'engagement de l'élève par rapport à son cours.

En ce qui a trait aux rétroactions de l'activité, *The International Encyclopedia of Education Research and Studies* (1985, p. 4581), fait ressortir que des études empiriques ont montré que c'est dans les discussions après l'activité que les participants saisissent le sens de l'expérience et que la majorité des apprentissages s'installent. Taylor et Walford (1976), font une mise en garde complémentaire en signifiant que: "à défaut de récapituler l'expérience acquise au cours de la simulation et de la transformer en un élément solidement intégré dans la structure consciente; on risque de perdre une grande part du bénéfice recherché" (p.86). Suivant ces considérations, la simulation trouve une partie importante de sa signification au moment de la rétroaction.

Une question qui s'impose avant de s'engager dans l'évaluation du jeu de rôles consiste à savoir si les observateurs, habituellement la majorité du groupe, apprennent eux aussi pendant l'activité. On comprend que même si nos résultats établissent un fort engagement disciplinaire pour l'élève impliqué dans le jeu de rôles alors que ses confrères observateurs n'en tirent aucun bénéfice, l'utilisation de cette approche pédagogique n'en serait pas pour autant justifiée compte tenu qu'elle monopoliserait trop de ressources en fonction du petit nombre d'élèves qui en profiteraient. Face à cette réserve, *The International Encyclopedia of Education Research and Studies* (1985) mentionne que:

Les études sur les jeux de rôles font remarquer que les observateurs semblent apprendre autant sinon plus que les participants. Ils peuvent percevoir des choses qui n'ont pas été remarquées par l'enseignant, pour qui il est impossible de tout surveiller en même temps.<sup>1</sup> (p. 4581).

Jusqu'à maintenant, il a été fait état de résultats de recherches qui amènent à penser que le jeu de rôles puisse outiller l'élève à transposer ses apprentissages dans la vie réelle. Cependant, il reste à voir quel processus permet cette transposition. En d'autres mots, qu'est-ce que le jeu de rôles provoque chez l'élève qui puisse le rendre plus apte à réutiliser ses apprentissages dans des contextes extérieurs au cours.

## 2.2 Apprentissage expérientiel

Le jeu de rôles comme activité d'apprentissage est cité parmi les activités référant à l'apprentissage expérientiel. Parmi les auteurs qui le citent de cette façon, mentionnons: Chickering (1977), Cyr (1981), Grégoire-Dugas (1991). Dans les exemples de jeux de rôles qu'ils utilisent pour illustrer l'apprentissage expérientiel, il y a: le Tribunal-école, pour la formation des élèves en droit (Cyr, 1981), le micro-enseignement à l'intention des futurs

---

<sup>1</sup> Traduction libre

maîtres (Grégoire-Dugas, 1991), l'entraînement à la consultation pour les élèves en service social (Chickering, 1977). Il est ici approprié d'examiner ce qui caractérise cette forme d'apprentissage.

Le terme apprentissage expérientiel est un néologisme américain qui veut dire apprendre par la méthode de l'expérience (Cyr, 1981). C'est-à-dire apprendre en expérimentant des idées qu'on estime susceptibles de passer le test de la réalité. Apprendre en posant des gestes, en observant les résultats obtenus et en tentant de les expliquer. Ces gestes n'apparaissent pas au hasard, l'élève les pose avec une intention précise. L'action devient indissociable de la pensée.

Suivant l'apprentissage expérientiel, pour qu'une expérience soit considérée comme éducative, elle doit nécessairement respecter certaines conditions: 1) être en continuité avec les apprentissages précédents, 2) s'attarder aux dispositions personnelles de l'élève, 3) prévoir un environnement favorable.

La continuité requiert que l'expérience tienne d'abord compte des expériences antérieures de l'élève et ensuite le prépare à des expériences futures. Quant aux dispositions personnelles de l'élève, l'expérience doit référer à ses besoins, ses attentes et ses capacités du moment. Pour les dispositions environnementales, on conçoit facilement qu'elles requièrent un environnement adapté à l'expérience par les objets en présence, par les lieux physiques, par les comédiens, etc. Bref, une fois toutes ces considérations réunies et seulement à ce moment, on parle d'une expérience éducative.

Dans le concept de l'apprentissage expérientiel, le sens du terme apprentissage dépasse la simple acquisition de nouvelles connaissances, ou la simple découverte de liens qui existent. Il inclut la capacité de l'élève à utiliser cette connaissance ou ce lien pour apprendre davantage de choses. On parle donc d'apprentissage qui perdure, qui peut être utilisé dans d'autres situations. L'apprentissage ainsi défini peut permettre le transfert et servir de moteur pour les prochains apprentissages.

L'apprentissage expérientiel rejoint les préoccupations d'intégration des savoirs exprimées par le Conseil supérieur de l'éducation, lorsqu'il écrit que l'intégration des savoirs: "C'est le processus par lequel celui qui apprend greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis" (p.1).

Un peu plus loin dans son avis, le Conseil y va d'un commentaire sur la philosophie éducative sous-jacente à l'intégration des savoirs:

C'est aussi replacer l'élève au centre du système éducatif et éviter d'éteindre en lui sa soif d'apprendre. C'est également accepter que l'activité éducative soit pour lui un acte significatif et lié à la vie, c'est-à-dire un acte qui réponde à un besoin profond de se développer et qui puisse contribuer à forger la conduite de tous les jours (p.1).

Parmi les avantages pédagogiques que Cyr (1981) reconnaît aux apprentissages expérientiels, il place en premier lieu, l'acquisition de l'autonomie d'apprentissage. Chickering (1977) pour sa part, réfère à une réalité similaire lorsqu'il mentionne que les apprentissages expérientiels renforcent la motivation à apprendre:

La récompense réelle apparaît lorsque à travers la réflexion et la conceptualisation, l'étudiant voit avec satisfaction qu'il applique efficacement les connaissances et habiletés. Il est alors amené à travailler avec encore plus d'ardeur ses connaissances et il amplifie le processus qui génère une augmentation de l'énergie et de l'engagement pour ses apprentissages ultérieurs<sup>1</sup>(p.62).

Ces considérations quant à l'augmentation d'énergie pour rendre l'apprentissage réutilisable amène à parler de l'encodage des apprentissages.

### 2.3. Processus d'encodage associé au jeu de rôles

Bouchard (1992), dans la présentation de son modèle théorique de l'engagement, considère que l'attitude qu'a l'élève face à un apprentissage influence l'encodage qu'il en fera. Notamment, elle situe le moment où l'élève décide de l'attitude qu'il adoptera pour encoder son apprentissage: "[...] ce serait au terme de la phase motivation que l'élève aurait développé une certaine attitude à l'endroit de ses tâches d'apprentissage, c'est-à-dire une certaine disposition d'esprit qui influencera ensuite la façon dont il réalisera les processus mentaux propres aux phases d'encodage et de performance" (p. 17).

Dans la mesure où l'encodage dépend des attitudes des élèves, il y a lieu de penser que les jeux de rôles peuvent agir sur celui-ci. Les prochains paragraphes traitent des processus d'encodage.

Par rapport à l'encodage, il est intéressant de référer aux travaux de Prawat (voir Laliberté 1990) sur la résolution de problèmes qui conclut que: " plus le savoir d'une personne est organisé ou structuré, plus il devient facile pour cette personne d'y avoir accès". Dans la façon d'organiser et structurer ce savoir, Prawatt tient compte de deux types

---

<sup>1</sup> Traduction libre

de motivation: une motivation orientée vers la performance ou le rendement, et à l'opposé, une motivation orientée vers la maîtrise de ce savoir. La première amène l'élève à accomplir la tâche le plus vite possible et avec le moins de peine possible. La deuxième, se caractérise par une motivation profonde à accroître sa compétence, à en savoir davantage ou de développer ses habiletés. On peut supposer que les apprentissages acquis suivant la motivation axée sur la performance seront moins versatiles et moins réutilisés que ceux acquis suivant une motivation axée sur la maîtrise de la connaissance lorsque l'élève sera confronté à un problème similaire. Les prétentions de la présente étude vont dans le sens que l'élève, en préparation pour un jeu de rôles, doit organiser ses apprentissages de manière à les rendre facilement accessibles et surtout les rendre adaptables à diverses situations de la vie courante étant donné que c'est ce qu'il devra démontrer dans ce jeu. Pour y arriver, il doit s'approprier toutes les connaissances procédurales et conditionnelles nécessaires à l'utilisation de cet apprentissage. En plus de devoir les organiser pour les rendre accessibles, il doit veiller à ce que cet accès soit rapide puisque dans le jeu de rôles, il dispose de peu de temps pour résoudre le problème, il doit répondre du tact au tact, ce qui n'est pas le cas lors d'un exercice écrit. Il va de soi que cette accessibilité et cette promptitude des réponses ne sont pas étrangères à un niveau élevé de structuration et d'organisation des connaissances. De là, il devient plausible de supposer que le jeu de rôles motive l'élève à prendre les dispositions pour augmenter l'organisation et la structuration de ses connaissances afin d'être en mesure de rendre leur utilisation la plus naturelle, la plus souple et la plus versatile possible. Pour Prawat (voir Laliberté 1990), plus une connaissance est structurée et organisée, plus elle peut être utilisée.

Ce point de vue est également présenté par Chickering (1977) lorsqu'il affirme par rapport à l'apprentissage expérientiel que: " des liens forts entre les idées et la réalité, entre

les riches expériences et les organisations conceptuelles augmente la rétention"<sup>1</sup> p. 64

Lorsqu'on parle de connaissance structurée et organisée, on réfère à un savoir intégré et de surcroît à un encodage de qualité. Ces positions vont dans le sens des conclusions des travaux sur la mémoire à long terme.

Un examen des connaissances scientifiques sur la mémoire à long terme apporte un éclairage de premier ordre pour la compréhension des mécanismes qui sous-tendent l'encodage des nouveaux apprentissages. Tant les travaux du psychologue Ricateau (1976) que ceux des neurologues Chambon (1990) et Dubois (1990) expliquent l'oubli par des défaillances des stratégies de mise en mémoire. Selon eux, les problèmes de la mémoire ne proviennent pas du fait que l'information ne soit pas emmagasinée, mais plutôt de la difficulté à la réactualiser parce qu'elle est encodée trop faiblement. Selon Chambon (1990) dans sa théorie de la mémoire: "Les groupes de neurones forment petit à petit une cartographie extrêmement complexe qui peut, en partie, être réactivée quand elle se trouve à nouveau confrontée aux mêmes informations en provenance de l'extérieur"(p.31).

En d'autres termes, une image prend véritablement son sens que dans la mesure où le sujet en a vu d'autres semblables avant celle-là. C'est d'ailleurs l'essence de la théorie élaborée par Butterfield et Nelson (voir Laliberté, 1990) en ce qui a trait au transfert des apprentissages: la théorie des éléments communs. Celle-ci stipule que le transfert intervient quand, dans un contexte nouveau, on retrouve des éléments du contexte qui prévalait au moment d'un apprentissage antérieur. Plus l'ancien et le nouveau contexte partagent des éléments communs, meilleures sont les chances de transfert.

---

<sup>1</sup> Traduction libre

En rapport à la façon dont une information est encodée en mémoire, Ricateau (1976) dans ses travaux sur la mémoire à long terme mentionne que: "On peut considérer que lorsque les sujets utilisent les structures conceptuelles stables en mémoire sémantique pour organiser et donc retrouver ultérieurement le matériel, leur score de rappel est meilleur que lorsque les structures sémantiques utilisées ont un caractère circonstanciel et transitoire" (p. 104)

Parallèlement à l'encodage dans la mémoire sémantique (concepts) le jeu de rôles fournit à l'élève des ancrages dans sa mémoire épisodique (souvenirs). La psychologie cognitive, plus précisément Tardif (1992), soutient que la représentation en mémoire semble beaucoup plus permanente lorsque l'élève, en plus de traiter l'information de façon abstraite, recourt à l'imagerie mentale lors du traitement de l'information. Avec le jeu de rôles, l'apprentissage n'est plus une information brute en mémoire, il devient accompagné du souvenir d'une situation que l'élève a vécue concrètement avec ses propres émotions qu'il peut visualiser mentalement. Par conséquent, si l'élève éprouve de la difficulté à retracer cet apprentissage, il peut s'en remettre à sa représentation mentale (issue du jeu de rôles) pour le retrouver ou encore le compléter lorsqu'il est incomplet. En définitive, l'élève dispose d'une voie d'accès additionnelle pour ramener l'information "stockée" en mémoire à long terme en mémoire de travail. Comme le disait l'américain Chickering (1977): "[...] lorsque les idées sont transformées en actes spécifiques, lorsque la théorie concernant la pratique est réalisée à travers des comportements concrets, alors un système fort et intégré s'installe et peut être transporté dans le temps<sup>1</sup>" (p. 64)

De là, on estime que le jeu de rôles, en simulant des situations de la vie courante, procure à l'élève des images mentales en mémoire épisodique qui facilitent l'association de ces situations avec les nouvelles. Bref, il y a lieu de croire que le jeu de rôles permet un meilleur encodage des apprentissages.

---

<sup>1</sup> Traduction libre

## 2.4 Études sur l'engagement

Parmi les études retenues, il y a d'abord celle de Bujold (1991). De type exploratoire, la recherche de Bujold (1991) comporte deux variables indépendantes: 1) le **style d'intervention pédagogique**, 2) les **relations professeurs-élèves** et une variable dépendante: **l'engagement par rapport au cours**. Des questionnaires ont été administrés à près de trois mille étudiants et quatre-vingt-quatorze professeurs de l'Université Laval pour la cueillette des données. Un des intérêts manifeste de cette recherche réside dans la construction et la validation d'un questionnaire mesurant l'engagement de l'élève par rapport au cours "l'ENGAGEMENT". Au niveau des résultats de cette étude, des corrélations significatives ont été établies entre le style d'intervention pédagogique de l'enseignant et l'engagement de l'élève dans le cours. Plus l'intervention pédagogique du professeur est centrée sur l'élève, par opposition à une centration sur la matière, meilleur est l'engagement de l'élève. Bujold a également démontré qu'il existait une relation significative entre la qualité de la relation entre l'élève et son professeur et son engagement dans le cours.

La deuxième étude, celle de Bouchard (1992), a été retenue du fait que notre modèle théorique s'inspire largement du sien. Il s'agit ici d'une étude qui traite de l'influence de la présence et de la nature des événements d'enseignements préparatoires sur le type d'engagement qu'adoptera l'élève vis-à-vis la réalisation de ses tâches d'apprentissage. On a affaire à une recherche de nature qualitative, inspirée de la démarche ethnographique. La cueillette des données s'est effectuée sur le terrain auprès d'un groupe d'élèves de 4e secondaire dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada. La variable indépendante, les **événements d'enseignement préparatoires**, correspond aux actions qui ont pour fonction de présenter à l'élève les fins visées par le cours, ainsi que les moyens proposés

pour les atteindre et leur répartition sur le calendrier scolaire. Quant à la variable dépendante, l'engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage, elle réfère à la position de celui-ci suivant l'attitude qu'il adopte entre deux pôles extrêmes: à un pôle, une motivation fondée sur la cueillette de points et la satisfaction des exigences du professeur (l'élève tenu en bride): à l'autre pôle, une motivation fondée sur l'atteinte des objectifs prescrits par son programme d'études afin de développer certaines compétences dont il reconnaît le bien fondé, tout en s'attribuant un rôle actif dans la réalisation de ses apprentissages (l'élève engagé dans la réalisation de son projet d'études).

Les observations sur le groupe examiné dans cette étude témoignent d'une forte propension des élèves à trouver leur motivation dans la collecte de points et le désir de satisfaire les exigences de l'enseignant, on parle ici d'élèves tenus en bride par opposition à la situation désirée, des élèves engagés dans la réalisation de projet qui eux partageraient davantage les objectifs décrits par le ministère de l'Éducation. L'analyse des événements d'enseignements préparatoires utilisés dans ce groupe par l'enseignant démontre que ces événements portaient essentiellement sur la collecte de points. De là, la situation observée devenait prévisible. En conséquence, on avait généralement affaire à un élève dont l'attitude est décrite comme suit: "Peu informé concernant les objectifs de formation et les objets d'études propres à son programme d'études et guère préoccupé, au fil de sa démarche, de repérer sa position précise sur cette "route d'apprentissage", l'élève se laisse en quelque sorte ... "promener par la bride" par l'enseignant" (p. 249).

Quant à la situation inverse, un enseignant qui utiliserait des enseignements préparatoires qui inviteraient à un engagement de style "réalisation de projet", elle a été

développée par Bouchard (1992) de façon théorique en référence à une situation hypothétique. Alors, l'attitude de l'élève serait que:

Bien éclairé concernant les objectifs de formation et les objets d'études prescrits par son programme d'études, l'élève est capable d'objectiver sa démarche d'apprentissage. En tout temps, il peut repérer sa position précise sur cette "route d'apprentissage." Dans une telle perspective, l'élève se trouve incité à s'appropriier les fins prescrites par son programme d'études, de manière à considérer ce programme comme un "projet" de formation à réaliser. (p. 249)

Un aspect intéressant de cette étude est d'avoir mis en lumière la contribution de l'enseignant dans l'engagement de l'élève par rapport aux objectifs du cours.

D'autres études se sont appliquées à distinguer différentes façons dont les élèves abordent leurs activités d'apprentissage. Notamment, il y a celle de Ramsden (voir Romano, 1991) qui oppose l'approche dite en surface à l'approche dite en profondeur. Elle décrit l'approche en surface comme étant celle qui vise à satisfaire les exigences de la tâche, alors que l'approche en profondeur se caractérise par une intention ferme de comprendre. Les résultats des entrevues menées auprès des élèves dans le cadre de cette étude amènent l'auteur à conclure qu'il est rare de trouver un élève qui aborde de façon consistante et en profondeur chacune de ses tâches. Selon une autre étude, celle de Marton (voir Entwistle, 1979), l'approche utilisée par l'élève dépend des tâches à réaliser et des conditions dans lesquelles elles sont présentées. Il apparaît donc qu'un même élève n'aborde pas toutes les tâches scolaires avec la même motivation.

Entwistle (1979) quant à lui, dissocie la motivation et les résultats scolaires. À travers un vaste programme de recherche sur la motivation à l'apprentissage, il arrive au constat que

le fait que les élèves obtiennent de bons résultats ne veut pas dire qu'ils s'en remettent à une approche en profondeur. Il conclut que: "[...] les étudiants dominés par la crainte de l'échec, avec une approche en surface, adoptent des méthodes d'études jugées inefficaces et pourtant, obtiennent un niveau de succès assez élevé<sup>1</sup> " (p.3)

De plus en plus de chercheurs (Entwistle 1979; Keller 1987; Laveault et Corbeil 1983) considèrent qu'il faut s'en remettre à d'autres variables que les résultats scolaires pour évaluer un type d'enseignement. Notamment, Keller (1987), concepteur d'un modèle théorique de motivation à l'apprentissage, déplore que: "[...] trop souvent, les décisions concernant les stratégies motivationnelles soient basées sur l'augmentation des résultats scolaires. Pour juger l'impact de la motivation, il s'avère plus approprié de mesurer directement la persistance, l'intensité de l'effort, les émotions, et les attitudes<sup>2</sup>" (p. 7).

Le prochain chapitre présente les bases théoriques qui permettent d'avancer que l'engagement des élèves par rapport aux cours augmente lorsqu'on leur enseigne avec des jeux de rôles.

---

<sup>1</sup> Traduction libre

<sup>2</sup> Traduction libre

**TROISIEME CHAPITRE:**  
**MODELE THÉORIQUE**

Qu'est-ce qui amène un élève à s'engager par rapport à un cours? Pour répondre à cette question on fait appel à des éléments des modèles théoriques qui traitent de la motivation à apprendre. Plus précisément, dans cette section, les modèles qui seront présentés sont: 1) la théorie de l'apprentissage social, 2) le modèle de Kolb, 3) le modèle de l'ARCS, 4) la représentation théorique de la phase motivation du processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, un construit théorique est élaboré à partir d'éléments communs empruntés à ces modèles.

### 3.1. Motivation à l'apprentissage social dans le contexte de la formation policière

Bandura (1980) dans sa théorie de l'apprentissage social fait ressortir que l'humain pour maintenir une motivation pendant de longues périodes, en l'absence de stimulations externes puissantes, doit utiliser ses représentations cognitives. La capacité de l'humain à se représenter les conséquences futures de son action constitue sa source de motivation pour l'atteinte d'objectifs à long terme. Pour l'élève en techniques policières qui a choisi cette profession, cette représentation mentale peut consister à se voir à l'intérieur du rôle d'un policier compétent. Comme il s'agit d'une formation s'étalant sur un minimum de trois années, la motivation à laquelle elle fait appel en est une à long terme et, suivant la théorie de l'apprentissage social, elle devra être ponctuellement alimentée par des représentations mentales du policier compétent.

Bandura (1980) considère que l'individu, une fois motivé par la représentation mentale de la situation désirée, se donne une stratégie qui consiste à fractionner l'objectif final en plusieurs objectifs spécifiques à plus court terme. Ces objectifs spécifiques font l'objet d'évaluations fréquentes auxquelles sont associés des renforcements appropriés. On parle

d'auto-évaluation en fonction d'objectifs explicites que l'individu s'est donné. L'auteur insiste sur l'importance que revêtent la spécificité et la proximité de ces objectifs spécifiques. La spécificité réfère à l'importance que les objectifs soient bien définis avec des contingences facilement identifiables. Ceux-ci favorisent l'autosatisfaction en fournissant des signes clairs de la réalisation personnelle, contrairement aux intentions générales qui, elles, fournissent de faibles bases pour apprécier les chances d'atteindre l'objectif final. La proximité, quant à elle, réfère au fait que les objectifs qui sont rapprochés dans le temps mobilisent les efforts et rendent rapidement disponible l'énergie pour leur réalisation. Le problème concernant les objectifs éloignés, est qu'il est tentant de reporter les actions aptes à les atteindre (ex.: on peut toujours attendre à demain pour s'occuper de sa santé).

Au niveau des jeux de rôles en techniques policières, il y a de bonnes chances que ces jeux mettent l'élève en présence des objectifs spécifiques qu'il s'était donnés pour devenir un policier compétent. Les jeux de rôles deviennent alors pour lui un outil privilégié d'auto-évaluation, de mesure du niveau d'atteinte des compétences recherchées. Dans le cas où les jeux de rôles sont enregistrés sur vidéo, l'élève dispose d'un moyen encore plus objectif pour s'auto-évaluer, ce qui va dans le sens de la spécificité énoncée précédemment. Le fait que les jeux de rôles permettent à l'élève de voir ce dont il a l'air en situation de travail, et ce, pendant sa formation, augmente la proximité des objectifs qu'il s'est donné. Bref, le jeu de rôles permet d'abord à l'élève de voir où il est rendu dans l'acquisition de ses compétences en regard de la profession policière, et ensuite, il lui permet de s'auto-évaluer positivement ou négativement suivant qu'il respecte ou non l'itinéraire qu'il s'est tracé.

Selon la théorie de Bandura, qu'elle soit positive ou non, l'auto-évaluation constitue une source de motivation vers la poursuite de l'objectif final. Les compétences qui ont reçu

une sanction positive devraient se voir réévaluées à la hausse en fonction de leur valeur fonctionnelle généralisée. Pour reprendre les termes de Bandura:

Souvent lorsqu'ils ont atteint un certain niveau d'accomplissement, les individus n'en sont pas satisfaits très longtemps et s'arrangent pour rendre leur auto-évaluation positive contingente au fait d'atteindre un objectif plus élevé. (Bandura, 1980, p. 150)

Quant aux auto-évaluations négatives, elle servent à motiver un changement dans la façon de se comporter et deviennent une source de motivation pour l'action. Un intérêt de l'auto-évaluation négative est qu'elle procure de l'information sur les types d'erreurs commises et la façon de les corriger. En somme, indépendamment que la performance de l'élève soit correcte ou non, l'auto-évaluation l'incite à améliorer son comportement sur une longue période.

Pour fin de compréhension, citons l'exemple d'une compétence donnée susceptible de faire l'objet d'un jeu de rôles: l'arrestation d'un conducteur ivre. L'élève qui aspire à devenir un policier compétent entretient le désir que les causes qu'il amène au Tribunal soient accueillies favorablement par ce dernier. Pendant le jeu de rôles, il pourra évaluer s'il manipule avec assez d'aisance les obligations légales associées à l'arrestation d'un conducteur ivre. Ensuite, par le visionnement de son arrestation, il pourra vérifier s'il a respecté les dispositions légales susceptibles d'être examinées par le Tribunal. Les différentes contingences ayant fait l'objet de son auto-évaluation susciteront des sanctions positives et négatives. Les sanctions positives devraient l'inciter à généraliser à des arrestations plus complexes le comportement utilisé lors du jeu de rôles. Les sanctions négatives devraient l'inciter à modifier ses comportements et à combler les vides au niveau

de ses connaissances théoriques. Les deux situations, devraient stimuler l'élève à s'engager davantage par rapport aux savoirs requis pour effectuer des arrestations.

### 3.2. Phases de l'apprentissage expérientiel

Le deuxième modèle retenu est celui de l'apprentissage expérientiel. Il est intéressant d'examiner les étapes du processus qui accompagne ce type d'apprentissage à l'aide du modèle élaboré par Kolb et Fry (1975). Ce processus suit un cycle qui comporte quatre phases: 1) l'expérience concrète, 2) l'expérience réflexive, 3) la conceptualisation abstraite, 4) l'expérimentation active ( Figure 3.1).

La première étape, l'expérience concrète, consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui stimule la pensée. Celui qui fait une expérience concrète est avant tout un acteur, et non un spectateur. Il fait partie de l'action, il fait quelque chose avec des objets et du vrai monde. Cyr (1981) dans sa présentation du Modèle de Kolb résume ce type d'expérience en ces termes:

[...] il importe que les problèmes soient des problèmes réels, qu'ils se posent tout naturellement d'eux-mêmes en cours d'expérience, qu'ils paraissent importants aux yeux de celui qui "expérientie", qu'ils soient perçus par celui-ci comme ses problèmes et qu'ils suscitent chez lui le désir de les solutionner de manière réfléchie. (Cyr, 1981, p. 25)

Concernant cette première phase, précisons qu'au niveau affectif, les expériences concrètes suscitent toujours des émotions, agréables ou désagréables, qui influencent l'engagement par rapport aux trois autres phases de cet apprentissage. Au niveau de notre étude, la participation au jeu de rôles constituera la phase d'expérience concrète. Plus

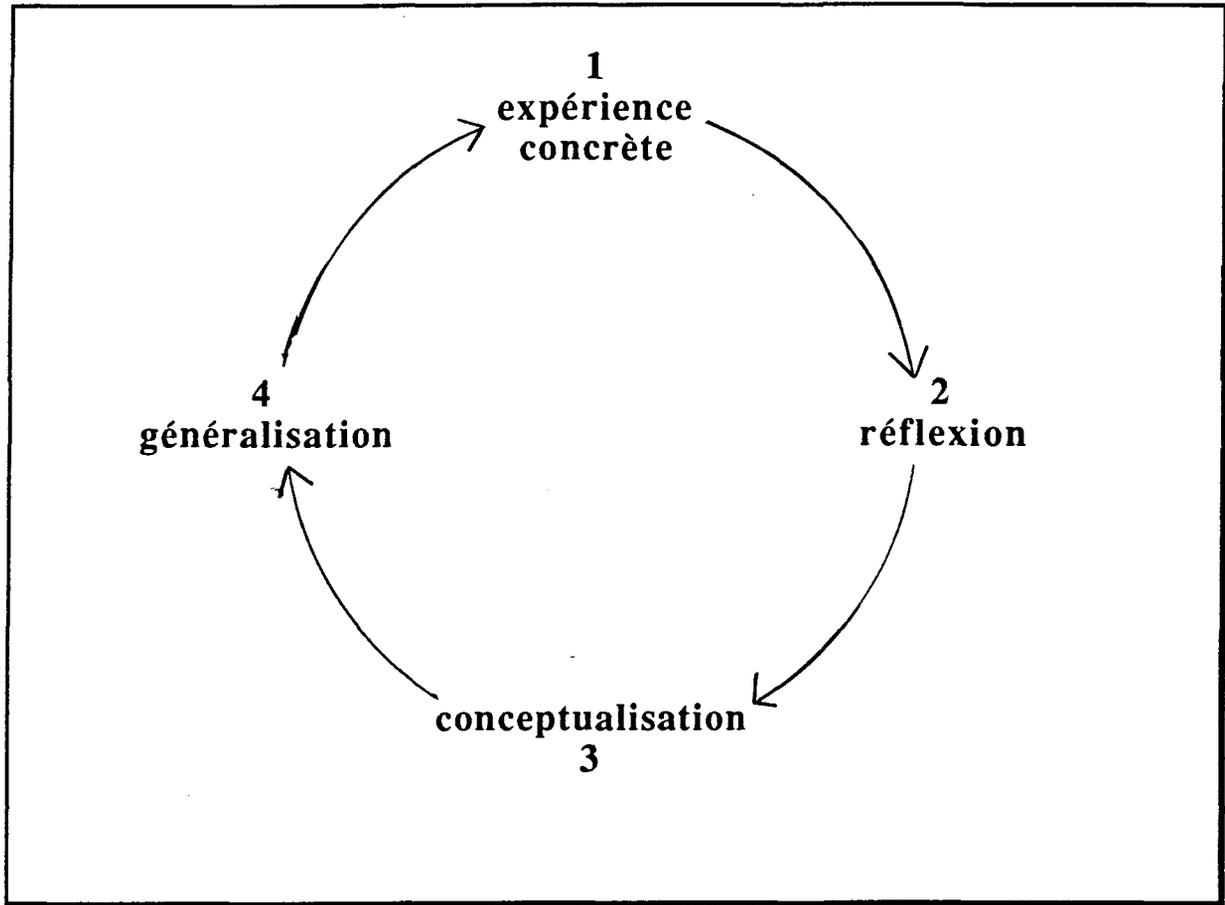


Figure 3.1 Représentation des phases de l'apprentissage expérientiel

précisément, l'apprenant sera confronté à une situation réelle du travail policier où il devra mettre en application des connaissances qui sont, jusque là, demeurées théoriques.

La deuxième phase, "l'observation réflexive, consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et sa signification en considérant différents points de vue" (Cyr, 1981), notamment celui des autres. Pour ce faire, l'apprenant commence par se poser une série de questions: Que s'est-il passé exactement? Comment ai-je réagi? Quelles actions ai-je posées? Quels résultats ont-elles produites? Après ce questionnement, il passe en revue ses expériences antérieures et retrace celles qui ressemblent à la situation problématique. Ensuite,

il tente d'expliquer ce qui s'est produit. En somme, comme le fait remarquer Dewey (voir Chickering, 1977, p. 18) la réflexion consiste à regarder ce qui a été fait, à en extraire les principales significations, lesquelles seront emmagasinées, pour les utiliser dans les prochaines expériences. Cette phase correspond à l'introspection que fait l'élève suite à ses jeux de rôles. À noter que cette introspection est alimentée par les commentaires émis par les différents intervenants impliqués, à savoir: les autres élèves, les acteurs, le professeur et le cameraman.

La troisième phase, " la **conceptualisation abstraite** consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent les diverses observations et réflexions" (Cyr, 1981). Autrement dit, découvrir les principes généraux qui permettront d'affronter les nouvelles situations. Ces construits abstraits s'avèrent d'autant plus importants dans le domaine des relations humaines et sociales, puisqu'il est assez rare que les situations se répètent de manière identique. Il devient essentiel que l'élève acquière une compréhension des choses qui puisse s'appliquer à un ensemble plus vaste de situations particulières. C'est à cette étape que l'élève échafaude ses propres théories, hypothèses, principes. Comme le fait remarquer Chickering (1977), lorsque les idées sont transformées en hypothèses, leur signification et l'attention accordée sont plus grandes que lorsqu'elles sont simplement mémorisées et demeurent des abstractions. Dans le cas des jeux de rôles policiers, l'élève devrait en arriver à proposer des façons de faire qui guideront son action lors de ses prochaines interventions de nature policière. Cependant, ces généralisations ou expectatives demandent à être validées en les soumettant au test de la vraie vie. Cette validation correspond à l'expérimentation active.

La dernière phase " l'expérimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité" (Cyr, 1981). Celle-ci s'apparente à la notion de transfert. Il s'agit pour l'élève d'appliquer les idées récemment acquises à de nouvelles situations concrètes. Dans un nouveau jeu de rôles, il pourra vérifier l'efficacité de la façon de faire qu'il avait dégagée dans sa phase de conceptualisation abstraite. Ce n'est qu'une fois que cette nouvelle série d'expérimentations s'est avérée concluante qu'on peut considérer qu'il y a eu apprentissage expérientiel et que celui-ci peut être réutilisé pour réaliser d'autres apprentissages par expérience. Un nouveau cycle d'apprentissage est alors amorcé. Dans le cas qui nous intéresse, on dira de l'élève qu'il peut s'attaquer à des jeux de rôles reflétant des situations de travail plus complexes.

### 3.3 Modèle de l'ARCS

L'ARCS est un modèle théorique développé par l'américain Keller (1987). Il vise à faire comprendre les principales influences agissant sur la motivation à l'apprentissage, ainsi qu'à identifier des stratégies éducatives la favorisant. Le modèle s'appuie sur quatre facteurs généralement reconnus par les différentes recherches traitant de la motivation: "Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction". Un aspect intéressant du modèle de l'ARCS est qu'il propose une série de méthodes d'enseignement visant l'amélioration de la valeur motivationnelle des actes d'enseignement.

Ce modèle considère que les gens sont motivés à s'engager dans une activité s'ils perçoivent qu'elle satisfera un de leurs besoins personnels et s'ils estiment qu'ils ont de bonnes chances de la réussir. L'auteur, Keller (1987), avance que quatre variables contribuent à rendre l'activité d'apprentissage pertinente aux yeux de l'élève et l'amènent à

considérer que ses chances de réussite sont bonnes. Les prochains paragraphes sont consacrés à la définition de chacune de ces variables.

La première, **l'attention**, fait référence à un niveau d'intérêt maintenu durant toute la session d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant tente de sortir l'élève de l'indifférence en éveillant sa curiosité, en le mettant en contact avec les besoins que cet apprentissage peut combler. Il est ici intéressant de signaler que ce modèle, à travers une énumération de méthodes d'enseignement visant à favoriser l'attention, mentionne que le jeu de rôles est particulièrement efficace.

La deuxième composante du modèle de l'ARCS, **la pertinence** ("relevance"), perçue par l'élève par rapport à cet apprentissage fait référence à son utilité telle qu'il la perçoit. On stipule que cette perception de l'élève peut dépendre de la façon dont l'enseignement est dispensé. Il est proposé à l'enseignant de sensibiliser l'élève aux utilisations futures qu'il fera de cet apprentissage dans ses prochaines activités académiques ainsi que dans ses fonctions professionnelles. Dans le cas de la présente étude, le fait de jouer le rôle d'un policier pour un élève qui aspire à cette profession rend la pertinence de l'apprentissage d'autant plus évidente qu'il doit appliquer cet apprentissage dans des situations courantes de travail.

La troisième composante, **la confiance en soi** ("confidence"), influence grandement la persistance de l'élève dans la réalisation de son apprentissage. Keller (1987) avance que les gens qui ont confiance en eux ont tendance à s'engager dans l'activité et y prendre plaisir même s'ils font des erreurs, alors qu'à l'inverse, les gens peu confiants veulent impressionner les autres et craignent l'échec. Le modèle suggère que l'enseignant aide l'élève à entretenir l'impression que l'objectif visé est à sa portée moyennant un effort de sa part.

Évidemment, il doit éviter de créer cette impression si elle est fautive. En ce qui a trait aux activités d'apprentissage qui favorisent la confiance, Keller propose de placer l'élève dans des situations présentant de faibles risques tout en voyant à ce que la tâche s'effectue dans un contexte réaliste. On verra plus loin, dans la définition du jeu de rôles, qu'un des avantages de cette activité d'apprentissage est de permettre d'expérimenter des tâches où les conséquences liées à une erreur seraient trop lourdes si elles étaient réalisées dans des situations réelles. L'aspirant-policier n'est pas exposé à la culpabilité de rendre des gens victimes de ses erreurs en cours d'apprentissage. En d'autres mots, le jeu de rôles donne à l'apprenant le droit à l'erreur à travers l'acquisition d'habiletés dans des domaines où les conséquences d'une maladresse seraient à ce point vitales que le moindre risque en rendrait la pratique impossible.

La dernière composante, la **satisfaction** ("satisfaction"), est relative à la récompense associée à la réalisation d'une activité d'apprentissage. Sans dénier totalement la valeur des renforcements donnés par le professeur, le modèle de l'ARCS privilégie les renforcements intrinsèques: ceux qui émergent des contingences de l'élève. Le défi pédagogique réside alors dans la capacité de l'enseignant à faire émerger chez l'élève ces renforcements. De là, on suggère au professeur de fournir les renforcements appropriés sans en abuser, tout en favorisant les satisfactions intrinsèques. Parmi les stratégies utilisées, on note les renforcements verbaux donnés à l'élève à propos des comportements que celui-ci décrit comme étant réussi dans la réalisation d'une tâche difficile. De plus, il est suggéré à l'enseignant de lui donner un message valorisant immédiatement après l'exercice, en faisant ressortir ses points forts de manière à l'encourager dans sa démarche d'apprentissage. En ce sens, les jeux de rôles policiers sont considérés comme favorisant la satisfaction lorsque le

professeur donne immédiatement à l'élève des renforcements appropriés et lorsque l'élève procède à son auto-évaluation.

### 3.4 Représentation de la phase motivation dans le processus d'enseignement-apprentissage

Le modèle théorique de Bouchard (1992) portant sur l'influence des événements préparatoires sur l'engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage, avait pour but de mettre en lumière comment le comportement de l'enseignant influence le traitement que fera l'élève de l'information reçue concernant un objet d'apprentissage. Traitement qui à son tour déterminera le niveau d'engagement auquel il consentira pour s'appropriier la connaissance ou l'habileté en question. On considère comme événements préparatoires, tous les événements d'enseignement qui favorisent chez l'élève la formation d'expectatives et l'activation de l'attention sélective. Dans la pratique, il s'agit habituellement des événements d'enseignement qui décrivent et valorisent les compétences à acquérir. Ces événements tendent à faire en sorte que l'élève fasse siennes les compétences du programme énoncées dans le Cahier de l'enseignement collégial.

Trois facteurs sont en cause dans le modèle de Bouchard (1992). Il s'agit de l'incitation, de l'énergie, et de la direction. L'incitation prend sa source dans les événements préparatoires. L'énergie, quant à elle, dépend de la signification que l'élève attribue aux tâches d'apprentissage. La troisième, la direction, est la disposition d'esprit que l'élève adopte pour s'engager dans ses tâches d'apprentissage. Ces trois facteurs sont dépendants l'un de l'autre car, meilleurs seront les événements d'enseignement préparatoires, plus grande sera la signification attribuée aux tâches d'apprentissage, et plus grande sera l'énergie consentie à la réalisation de ces tâches (Figure 3.2).

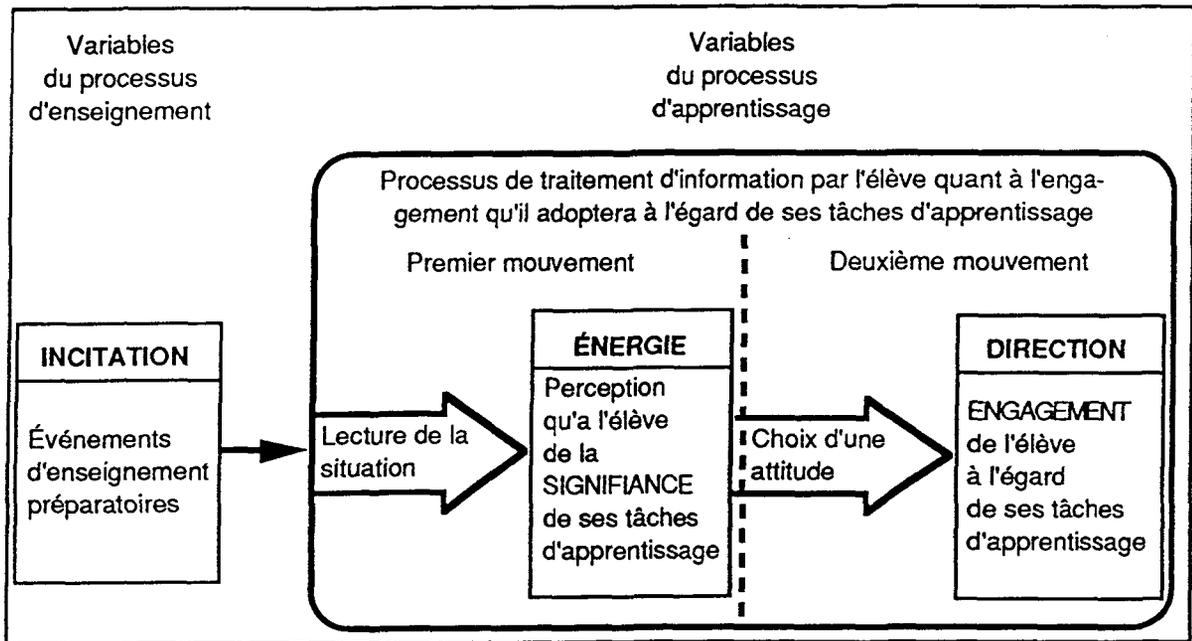


Figure 3.2 Représentation de la phase motivation du processus d'enseignement-apprentissage (extraite de Bouchard, 1992, p. 23)

Par rapport à notre étude, il y a lieu de considérer que les événements préparatoires consisteraient à présenter le jeu de rôles et à le situer à l'intérieur des tâches liées au travail policier. Il reste à élaborer le construit théorique auquel référerait l'étude dans sa phase expérimentale.

### 3.5 Modèle théorique de l'action du jeu de rôles sur l'engagement de l'élève dans le cours

Le modèle théorique élaboré pour l'étude peut être considéré dans une large part comme une synthèse des quatre modèles présentés précédemment. Le modèle s'articule autour de deux facteurs: 1) la contribution que l'élève attribue aux jeux de rôles pour augmenter son niveau de compétence, 2) l'auto-évaluation de son niveau de

compétence. Chacun de ces facteurs correspond à une phase précise. La première, la phase préparatoire, celle où l'élève évalue la contribution des jeux de rôles, apparaît avant la réalisation du jeu de rôles. Quant à la deuxième, la phase d'auto-évaluation, celle où l'élève évalue sa performance dans le jeu de rôles, elle apparaît pendant et après l'activité (figure 3.3). Regardons maintenant à quoi réfèrent ces deux facteurs.

Le facteur **contribution que l'élève attribue aux jeux de rôles**, réfère à des concepts énoncés par les auteurs des quatre modèles précédents. Pour Bandura (1980) cette contribution correspond à ce qu'il décrit comme la concordance entre la tâche présentée et l'objectif que l'élève s'est donné. Pour Keller (1987), auteur du modèle de l'ARCS, il s'agit de la pertinence ("relevance") perçue par l'élève quant à la tâche d'apprentissage. Pour Cyr (1981 p. 25), dans la description du processus en cause dans l'apprentissage expérientiel, il s'agit d'expérimenter des "problèmes qui paraissent importants aux yeux de celui qui expérientie, qu'ils soient perçus par celui-ci comme ses problèmes et qu'ils suscitent chez lui le désir de les solutionner de manière réfléchie". Pour Bouchard (1992), il s'agit de la perception qu'a l'élève de la signification de ses tâches d'apprentissage.

Le modèle considère que la contribution que l'élève attribue aux jeux de rôles est influencée par les événements préparatoires. On fait alors allusion aux événements préparatoires décrits par Brien et Dorval (voir Bouchard, 1992, p. 17), c'est-à-dire ceux qui favorisent la formation d'expectatives. Ce point de vue se rapproche de la représentation mentale de la situation désirée énoncée précédemment par Bandura (1980). Ces événements préparatoires, en projetant mentalement l'élève dans des situations de travail policier, devraient l'inciter à fournir l'énergie nécessaire à son engagement dans une démarche de recherche de compétences à exercer la profession de policier. De là, la formation

d'expectatives pendant la phase préparatoire du jeu de rôles. Quant à la représentation mentale de la situation désirée à savoir un policier compétent, le jeu de rôles met en place les éléments nécessaires à la formation de cette image du policier compétent du fait que physiquement, l'élève devra revêtir l'uniforme du policier et mentalement, il devra offrir une disposition mentale lui permettant de faire face aux scénarios policiers. Bref, le jeu de rôles l'incite à se percevoir mentalement en situation de travail. Dans cette première phase, l'engagement prend sa source dans l'énergie procurée par la représentation des compétences nécessaires à la réalisation du jeu de rôles.

Quant au deuxième facteur, l'auto-évaluation de son niveau de compétence, il s'inspire des considérations énoncées par Bandura (1980) lorsqu'il parle d'auto-évaluation du niveau d'atteinte des contingences associées aux objectifs spécifiques, par Keller (1987) lorsqu'il parle de satisfaction intrinsèque, par Kolb (voir Cyr 1981) lorsqu'il parle d'observation réflexive, et par Bouchard (1992) lorsqu'elle parle de repérage de sa position sur sa route d'apprentissage. Le jeu de rôles, plus particulièrement lorsqu'il est enregistré sur vidéo, donne à l'élève un message clair sur le niveau de maîtrise qu'il possède des compétences liées à la profession. Dès lors, il dispose de l'information nécessaire pour décider de la somme d'énergie qu'il consentira à déployer pour améliorer ses compétences, et qui plus est, quelle orientation il lui donnera. Suivant son niveau d'adhésion à l'objectif ultime, devenir un policier compétent, tant qu'il existera un écart entre la situation désirée et la situation apparue dans le jeu de rôles, son engagement dans une recherche de compétence devrait être maintenue. À la fin de ce processus, il y a lieu de supposer, selon les considérations de Bandura (1980), que les élèves auront tendance à se donner des objectifs plus élevés. On parlera alors de recherche d'un niveau de compétence plus élevé en regard d'un objectif plus général, soit celui de devenir un policier compétent (Figure 3.3).

Selon les résultats des travaux sur le sujet présenté dans notre recension des écrits, cet engagement par rapport au cours devrait se traduire par une meilleure intégration des savoirs qui passe par une plus grande généralisation, (Kolb, cité par Cyr, 1981), et un meilleur encodage dans la mémoire à long terme (Ricateau, 1976).

Le prochain chapitre vise à définir les deux principales variables de l'étude: la variable dépendante, l'engagement de l'élève par rapport au cours et la variable indépendante, les types d'enseignement.

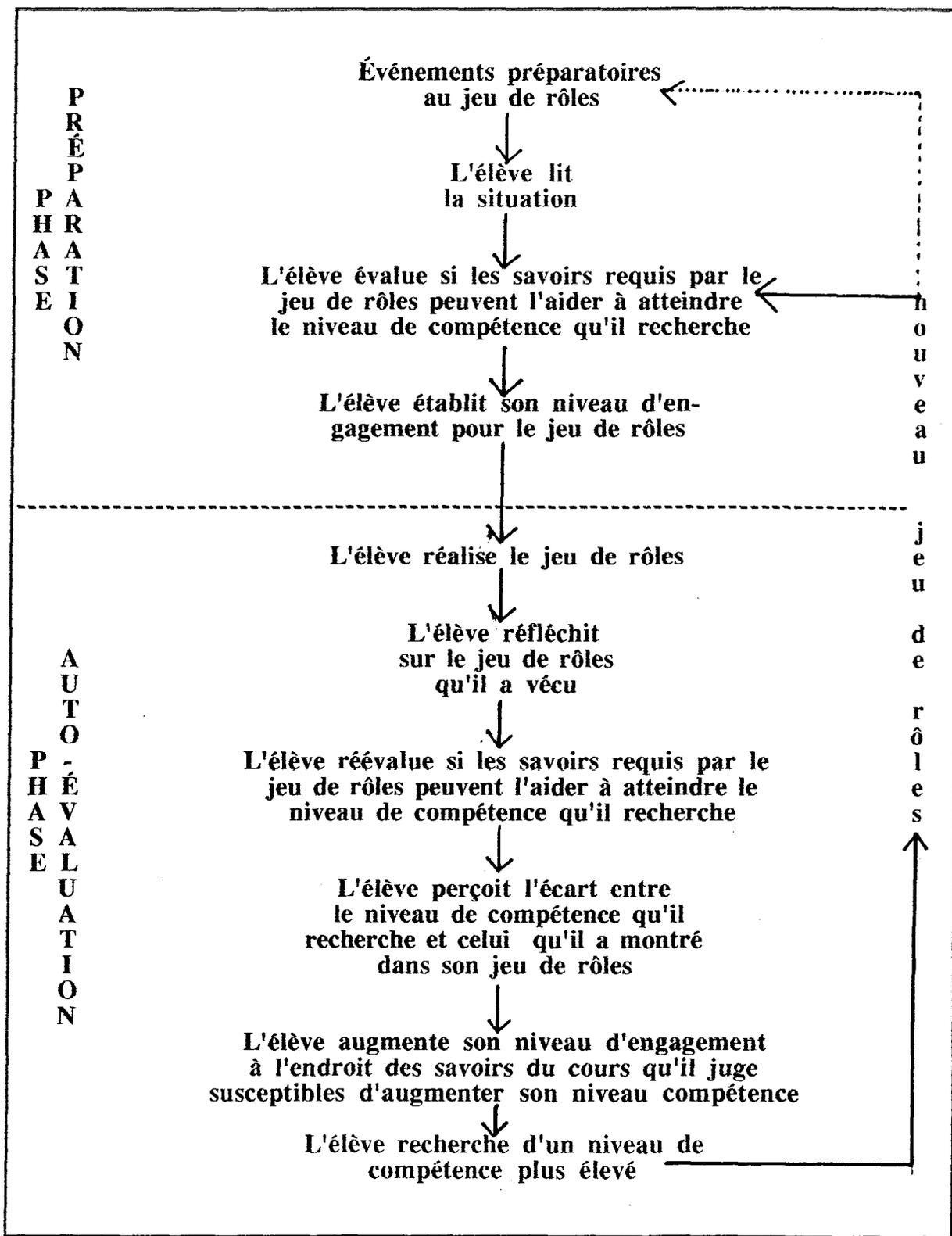


Figure 3.3 Représentation de l'action du jeu de rôles sur le processus d'engagement de l'élève par rapport au cours

**QUATRIEME CHAPITRE:**  
**DESCRIPTION DES VARIABLES**

La première partie de ce chapitre décrit l'engagement par rapport au cours. La deuxième partie est consacrée aux types d'enseignement qui seront utilisés dans le cadre de cette étude. À la fin, sont présentées les particularités qui font du jeu de rôles une méthode d'enseignement qui inciterait l'élève à s'engager dans son cours.

#### 4.1. L'engagement

L'étude vise à vérifier si l'utilisation des jeux de rôles incite l'élève à transformer ses apprentissages scolaires en habiletés professionnelles qu'il utilisera au-delà du cours. Pour ce faire nous nous en remettons à l'engagement par rapport au cours, concept emprunté à Bujold (1991) dans sa thèse de doctorat.

La définition que Bujold (1991) donne à l'engagement par rapport au cours fait clairement état de la disposition qu'adopte l'élève pour s'assurer que ses habiletés dépassent le cadre des études:

L'engagement par rapport à la discipline<sup>1</sup> peut être défini comme une tendance chez l'étudiant à étudier une discipline avec l'espoir de se servir de la compétence nouvellement acquise dans sa vie professionnelle future. Il aura de ce fait, un goût personnel de poursuivre l'approfondissement de cette discipline, ou encore de poursuivre éventuellement des études plus poussées dans cette discipline. Il aura le désir de la connaître, de l'approfondir par la recherche personnelle et de produire les travaux qui lui sont demandés et même plus que ce qui lui est demandé. Il n'étudiera plus exclusivement pour avoir de bonnes notes, mais pour devenir plus compétent. (p. 312)

---

<sup>1</sup> Selon une discussion avec l'auteur, l'engagement par rapport au cours et l'engagement par rapport à la discipline recouvrent une même réalité dans son étude.

Bujold met en lumière trois notions sur lesquelles reposent l'engagement: 1) la motivation, 2) l'investissement, 3) la persistance.

La **motivation** cesse ici d'être alimentée par le désir d'avoir de bons résultats. Elle trouve plutôt sa source dans la volonté de l'élève à utiliser ses nouveaux apprentissages dans sa future carrière. On parle de motivation intrinsèque par opposition à une motivation extrinsèque. L'élève mu par une motivation intrinsèque est animé par un intérêt pour la discipline étudiée et vise à utiliser ses nouveaux apprentissages dans sa vie future; on dira alors qu'il est engagé vis-à-vis cette discipline. L'élève mu par une motivation extrinsèque étudiera pour satisfaire les exigences du programme et plus particulièrement pour obtenir les notes nécessaires à l'obtention du diplôme. L'élève engagé, quant à lui, a le goût de continuer d'approfondir cette discipline au-delà du cours. Il est conscient qu'il investit pour son avenir et cherche à devenir plus compétent dans la matière.

Pour sa part, l'**investissement**, réfère selon Asting (1984) à "la quantité d'énergie physique et psychologique que l'élève accorde à ses activités académiques" (p.297). Concrètement, cet investissement se manifestera par l'effort que l'élève consacre à ses études, le temps qu'il passe sur le campus, sa participation aux activités cégépiennes, la fréquence de ses interactions avec les autres élèves et les professeurs.

Enfin, la **persistance** prend l'allure d'une intention bien arrêtée d'atteindre dans la totalité un objectif qu'un individu s'est donné, et ce, aussi éloigné qu'il soit. En termes de comportements, la persistance peut se manifester par une assiduité aux cours, un acharnement face aux contraintes, ainsi qu'une implication du début à la fin.

Bujold (1991) met en lumière dix indicateurs qui permettent de situer le niveau d'engagement d'un élève:

Un étudiant sera dit engagé par rapport à la matière ou la discipline étudiée dans un cours, s'il répond aux critères suivants:

1. il consacre beaucoup d'énergie à l'étude de cette matière parce qu'il compte s'en servir dans sa carrière future,
2. il cherche à lire tous les articles qui traitent de cette matière,
3. il déteste manquer un cours quand cette matière est enseignée,
4. il résiste à la fatigue quand il travaille cette matière,
5. il veille à ne pas manquer les émissions télévisées traitant de cette matière,
6. les résultats d'examens l'intéressent moins que la connaissance de cette matière,
7. il cherche à rencontrer son professeur en dehors des heures de cours pour échanger sur cette matière,
8. il a l'intention de continuer à approfondir cette matière une fois le cours terminé,
9. il développe une documentation personnelle en rapport avec cette matière,
10. il aime bien participer aux discussions quand il est question de cette matière.

À l'inverse, un étudiant sera considéré comme moins engagé par rapport à la matière ou discipline enseignée s'il répond moins aux critères précédents. (p. 37)

Une autre chercheur, Bouchard (1992), dans sa thèse de doctorat traitant de l'influence des événements d'enseignements préparatoires sur l'engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage nous fournit une définition de l'engagement qui, bien qu'elle concerne une clientèle du secondaire s'apparente à celle de Bujold. En rapport avec nos préoccupations, le

mérite de sa définition consiste à avoir mis en lumière l'aspect prise en charge par l'élève de ses apprentissages. Elle illustre les différences sur les niveaux de prise en charge par l'élève en présentant les deux positions extrêmes qu'il peut adopter: 1) l'élève tenu en bride et 2) l'élève en réalisation de projet. Cette auteure, Bouchard (1992) compare ces deux niveaux d'engagement sous plusieurs dimensions, dont: les mobiles d'action, la cible d'action à long terme, l'attitude générale face aux tâches scolaires, la perception des rôles de l'élève et de l'enseignant.

Les mobiles d'action de l'élève tenu en bride sont de pouvoir faire face aux activités d'évaluation sommative alors que pour l'élève engagé selon la réalisation de projets, il s'agit de réaliser des apprentissages dont il reconnaît la pertinence pour atteindre les fins visées<sup>1</sup>.

La cible d'action à long terme du premier sera d'obtenir les crédits obligatoires rattachés à son programme d'études, alors que pour l'autre, il s'agira de parvenir à une certaine compétence dans un domaine du savoir humain<sup>2</sup>.

L'attitude générale face aux tâches d'apprentissage sont pour le premier une dépendance envers l'enseignant, alors que pour le deuxième il s'agit d'autonomie et prise en charge<sup>3</sup>.

Concernant la perception que l'élève a du rôle des acteurs dans la classe, l'élève tenu en bride, considère que l'enseignant détient le rôle principal, celui d'un commandant et d'un distributeur de points, alors que, lui, joue un rôle secondaire, c'est-à-dire celui d'un exécutant qui s'en remet aux ordres de l'enseignant. Quant à l'élève engagé, il considère

---

1 Extrait de la Figure 12 dans Bouchard, 1992, p. 265

2 Idem

3 Idem

détenir le rôle principal, celui d'un entrepreneur; le rôle qu'il attribue à l'enseignant est celui d'un éclaireur, d'un guide, d'un soutien<sup>1</sup>.

En terminant, il est important de préciser que nous ne prétendons pas que l'engagement tel que défini constitue une garantie que le transfert des apprentissages s'effectuera dans le quotidien. Il faut voir ici l'engagement comme l'attitude correspondant à une démarche de l'élève pour intégrer les savoirs liés à sa formation. De façon imagée, l'engagement est à l'intégration des savoirs ce que les fiançailles sont au mariage.

#### 4.2. Types d'enseignement

Dans cette étude, le terme type d'enseignement désigne l'ensemble des méthodes d'enseignement utilisées dans un cours. Il ressort de l'examen des plans de cours et des discussions avec les enseignants que la majorité des cours comportent une partie magistrale et que, dans la plupart des cas cette méthode d'enseignement occupe plus de la moitié du temps d'enseignement. Il est à prévoir qu'on retrouve cette méthode, tant dans les groupes-classes expérimentaux que témoins. Legendre (1993) définit l'enseignement magistral comme un "enseignement axé principalement sur la transmission verbale des connaissances d'un agent à un, quelque ou plusieurs sujets" (p. 521). La différence entre les groupes expérimentaux apparaîtra surtout en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement qui accompagnent l'enseignement magistral. Dans les groupes expérimentaux, il s'agira d'enseignement magistral accompagné de jeux de rôles, alors que dans les groupes témoins il s'agira d'enseignement magistral accompagné d'autres méthodes d'enseignement.

---

<sup>1</sup> Idem

#### 4.2.1 Jeux de rôles

Dans les ouvrages généraux, on classe le jeu de rôles sous la rubrique simulation. Cette rubrique comprend le jeu de rôles et le jeu de simulation. Ce regroupement vient probablement du fait que ces deux types de jeu consistent en une reproduction dynamique d'une situation réelle ou hypothétique. Cependant, certains chercheurs dans le domaine, établissent une distinction entre les deux. C'est le cas de Sauvé (1984) qui dans sa thèse de doctorat mentionne que, contrairement à la simulation, le jeu de rôles laisse beaucoup de place à l'improvisation et vise la prise de conscience de comportements intériorisés chez soi et chez les autres. Elle fait remarquer que dans la simulation le scénario et les règles se veulent explicites, alors qu'ils sont plutôt imprécis dans le jeu de rôles.   la différence des autres jeux de simulation où l'activité est déterminée par des moyens physiques, dans le jeu de rôles, les participants constituent l'élément fondamental, (Laveault et Corbeil, 1983). Le jeu de rôles s'apparente au jeu symbolique des enfants qui jouent à la mère, au docteur, à l'épicier, tandis que le jeu de simulation se rapproche des jeux de société. Vu sous un autre angle, le jeu de simulation amène habituellement le participant à se mesurer à un adversaire, ce qui n'est pas le cas pour le jeu de rôles où l'objectif visé consiste à incarner, au meilleur de sa connaissance, un personnage donné.   titre d'exemples, l'appellation "jeu de simulation" s'applique au jeu de Monopoly lorsqu'on l'utilise pour enseigner les transactions hypothécaires ou au simulateur de vol lorsqu'on l'utilise pour enseigner le pilotage, alors que, pour le jeu de rôles, il peut s'agir de deux élèves dont l'un prend le rôle d'un suicidaire armé et l'autre, celui d'un policier, lorsqu'on l'utilise pour enseigner l'approche policière. Cependant, qu'il s'agisse de jeu de simulation ou jeu de râles, on retrouve un dénominateur commun à l'effet que les deux permettent aux élèves de se familiariser s curitairement avec des situations dangereuses où l'approche essai-erreur deviendrait autrement impossible.

Plusieurs écrits soulignent les similitudes existantes entre le théâtre d'improvisation et le jeu de rôles. C'est le cas chez Taylor et Walford (1976) dans leur essai sur les jeux de simulation à l'école lorsqu'ils mentionnent que: "Des joueurs, on exige en effet rien d'autre que d'endosser une personnalité d'emprunt, de se mettre dans la peau du personnage, d'agir et de réagir de la manière la plus authentique qu'il leur soit possible" (p.21).

Bref, on demande à l'élève d'incarner un personnage donné en fonction d'objectifs pédagogiques déterminés par l'enseignant.

*Le dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre 1988), quant à lui reprend la définition du ministère de l'Éducation du Québec: "[...] jeu qui tente de reproduire les caractéristiques principales d'une situation réelle que l'on désire faire vivre d'une manière fictive à un ou plusieurs élèves en leur épargnant les conséquences d'une expérience véritable" (p. 513).

On remarque que la préoccupation de sécurité énoncée précédemment réapparaît.

Par ailleurs, Schutzemberger (voir Sauvé, 1984) dans son volume sur *l'Introduction au jeu de rôles*, décrit le processus mental qui devrait se passer dans la tête de l'élève lorsqu'il réalise un jeu de rôles: "Un échange verbal et agi, au cours duquel un ou plusieurs individus comprennent comment et pourquoi ils agissent dans une situation donnée, réelle ou imaginaire, présente ou future, par jeu spontané sur un canevas" (p. 73).

Bien que nous partagions le point de vue de Schutzemberger lorsqu'il affirme que les individus comprennent comment et pourquoi ils agissent dans une situation donnée, nous entretenons quelques réserves quant au moment où cette prise de conscience s'opère. Nous

estimons, qu'elle s'opère tout autant, sinon davantage, au moment de la rétroaction sur l'activité que pendant le jeu de rôles, comme il semble le supposer.

À travers les diverses manifestations du jeu de rôles, *The International Encyclopedia of Education and Studies* (1985, p. 4578) en dégage une, le "situation play", qui correspond sous plusieurs aspects aux types d'activités auxquelles nous nous intéressons. En effet, parmi les exercices désignés comme jeu de rôles, certains n'exigent pas du participant d'endosser un nouveau personnage, mais plutôt de s'imaginer lui-même dans une nouvelle situation et d'anticiper ses réactions. On parle alors de "situation play" pour distinguer ce type de jeux de rôles de ceux où le participant incarne un autre individu, qui n'a pas nécessairement de lien avec lui. Considérant que les jeux de rôles qui font l'objet de notre étude consistent à attribuer à l'élève en techniques policières le rôle d'un policier en situation d'intervention, la précision apportée par le "situation play" s'avère intéressante. À titre d'exemple, les scénarios utilisés peuvent porter sur la violence conjugale, l'annonce d'un décès, l'arrestation d'un suspect, la prise d'une plainte. L'élève qui joue le rôle de policier se représente lui-même dans l'exercice de la profession qu'il a choisie. De fait, il doit s'imaginer dans une nouvelle situation qu'il est susceptible de vivre dans sa profession.

Étant donné que les jeux de rôles auxquels on fait référence dans l'étude représentent toujours un cas d'intervention policière, il arrive souvent qu'ils soient utilisés comme complément à l'étude de cas. Legendre (1993) mentionne que le jeu de rôles peut être utilisé après l'étude de cas, "pour passer de la décision parlée à la décision agie". Les deux types d'enseignement visent un même objectif: amener l'élève à prendre les bonnes décisions. Le jeu de rôles constituerait en quelque sorte la partie pratique faisant suite à l'étude de cas. Legendre (1993) fait remarquer que l'utilisation du jeu de rôles suite à une étude de cas

permet de démontrer à l'élève qu'il est souvent beaucoup plus facile de dire que l'on prendrait telle décision que de la prendre effectivement.

Les jeux de rôles, tels qu'ils sont présentés dans notre étude ne visent pas prioritairement à favoriser des apprentissages cognitifs, mais plutôt à offrir une occasion de mettre en application les connaissances théoriques acquises antérieurement. À cet égard, Roy (1991) mentionne que:

Les études de cas, comme les jeux de simulation ou jeux de rôles ont été conçues pour développer l'habileté des élèves à résoudre des problèmes à partir de l'acquisition de nouvelles connaissances (p. 93)

En fait, on fournit un canevas à l'élève pour qu'il applique ses apprentissages théoriques à des situations simulées, le tout, en anticipant que cet exercice favorisera un niveau d'intégration des apprentissages nécessaires au passage de la théorie à la pratique. Si les jeux de rôles, dans cette pratique, ne visent pas particulièrement à créer de nouvelles connaissances chez l'élève, il en va autrement des savoir-faire et savoir-être. Reprenons l'exemple de l'arrestation d'un suspect: d'une part, l'élève devra connaître ses droits en tant que policier, et d'autre part, il devra agir de manière à assurer sa sécurité tout en témoignant du respect à l'endroit de l'individu interpellé. Des notions telles le respect, bien qu'elles puissent être abordées de façon théorique, ne prennent leur sens véritable que lorsqu'elles sont utilisées dans des situations interactives. C'est pourquoi elles sont considérées et évaluées dans les jeux de rôles.

#### 4.2 Propriétés des jeux de rôles par rapport à l'engagement

La question de recherche suggère que les jeux de rôles incitent davantage l'élève à s'engager par rapport à ses cours, que ne le font les autres types d'enseignement utilisés en

techniques policières? À titre informatif, Selon ce qui est inscrit dans les plans de cours remis aux élèves du Collège d'Alma, il s'agit: de l'exposé oral, de la discussion en groupe, des études de cas, de la résolution et correction de problèmes écrits, du visionnement de documents audiovisuels, de la lecture de documents, de l'expérience en laboratoire, de l'utilisation de logiciels, de la rencontre avec des intervenants, du débat avec des spécialistes, de la conférence, et de la visite à l'extérieur. Quant aux jeux de rôles, il appert qu'ils possèdent des propriétés favorables à l'engagement de l'élève. Les prochains paragraphes sont consacrés à l'examen de ces propriétés.

Une première propriété du jeu de rôles est de sensibiliser l'élève à l'importance de maîtriser certains apprentissages s'il aspire à devenir un policier compétent. Par exemple, l'élève qui, dans un jeu de rôles, voit sa plainte refusée par le tribunal parce qu'il n'a pas informé adéquatement le prévenu de ses droits, réalisera l'importance que revêt une bonne intégration des savoirs requis pour faire une mise en garde policière. Bien que plusieurs autres types d'enseignement soient utilisés pour enseigner la mise en garde (exposé magistral, problèmes écrits, étude de cas) rares sont ceux qui confrontent l'élève de façon aussi évidente à son importance. Le jeu de rôles, du fait qu'il place l'élève dans une situation de travail courante qui requiert l'utilisation d'un savoir particulier, augmente à ses yeux l'importance qu'il doit accorder à la maîtrise de ce savoir. Dès lors, il y a lieu de s'attendre à ce que l'élève accroisse son engagement à l'endroit des activités d'apprentissage entourant ce savoir.

Une deuxième propriété du jeu de rôles (surtout lorsque l'élève peut se voir sur vidéo) est de permettre à l'élève d'évaluer avec précision le niveau de maîtrise qu'il possède d'un apprentissage donné. À ce propos, Moreno, (extrait de Legendre p. 566) mentionne que les

magistral, problèmes écrits, étude de cas) rares sont ceux qui confrontent l'élève de façon aussi évidente à son importance. Le jeu de rôles, du fait qu'il place l'élève dans une situation de travail courante qui requiert l'utilisation d'un savoir particulier, augmente à ses yeux l'importance qu'il doit accorder à la maîtrise de ce savoir. Dès lors, il y a lieu de s'attendre à ce que l'élève accroisse son engagement à l'endroit des activités d'apprentissage entourant ce savoir.

Une deuxième propriété du jeu de rôles (surtout lorsque l'élève peut se voir sur vidéo) est de permettre à l'élève d'évaluer avec précision le niveau de maîtrise qu'il possède d'un apprentissage donné. À ce propos, Moreno, (extrait de Legendre p. 566) mentionne que les vraies attitudes personnelles peuvent rester indiscernables lorsque l'élève en parle au cours d'une étude de cas, mais que pendant le jeu de rôles l'observation du comportement effectif ne trompe jamais. Dans l'exemple précédent, lorsque l'élève visionnera son jeu de rôles, il sera en mesure d'évaluer s'il a fait une mise en garde, s'il l'a faite au bon moment, si elle contenait tous les éléments, si son langage était clair, s'il a respecté les règles de sécurité, si sa position était sécuritaire. Il pourra évaluer si l'application qu'il a faite de ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être était adéquate. Il aura une idée précise des éléments qu'il devra améliorer pour accroître son niveau de compétence. Parmi les autres types d'enseignement énoncés précédemment, bien peu fournissent autant d'information à l'élève sur les savoirs qu'il maîtrise et ceux qui lui restent à maîtriser. Fort de cette information, l'élève devrait augmenter son engagement, sinon vis-à-vis tous les objectifs du cours, au moins vis-à-vis ceux qui concernent les savoirs qui sont apparus faibles dans son jeu de rôles.

Une troisième propriété est d'inciter l'élève à amener ses apprentissages au niveau de la pratique. Souvent, dans les autres types d'enseignement, l'élève doit démontrer qu'il maîtrise

un apprentissage en répondant par écrit à des questions. L'élève aborde alors cet apprentissage de manière à s'assurer de pouvoir répondre par écrit aux questions se rapportant à cet apprentissage. Il considère qu'il pourra relire la question plusieurs fois et qu'il disposera d'un temps de réflexion pour structurer sa réponse avant de l'écrire. Il en va autrement, lorsqu'il est dans un jeu de rôles. Il doit alors répondre aux questions du tact au tact, et de nouvelles questions peuvent lui être posées en fonction de la réponse qu'il vient de donner. Cette situation exige que les connaissances soient démontrées avec davantage de versatilité. Les jeux de rôles nécessitent un niveau d'intégration de l'apprentissage supérieur à celui habituellement requis par les autres types d'enseignement. C'est ce qui fait supposer que les jeux de rôles incitent l'élève à aborder ses apprentissages de manière à assurer un meilleur passage de la théorie à la pratique. Il y a lieu de croire que l'élève accroîtra son niveau d'engagement à l'endroit de ses apprentissages du fait qu'il pourrait devoir les utiliser lors des jeux de rôles.

Une quatrième propriété est de favoriser le transfert des apprentissages. Selon la théorie des éléments communs de Butterfield et Nelson (voir Laliberté, 1990), le transfert s'opère quand, dans un contexte nouveau, on retrouve des éléments qui prévalaient au moment d'un apprentissage antérieur. Plus l'ancien et le nouveau contexte partagent des éléments, meilleurs sont les chances de transfert. Or, peu de types d'enseignement se rapprochent autant des situations courantes du travail policier que ne le font les jeux de rôles. Prenons l'exemple d'un l'élève qui participe à un jeu de rôles présentant un cas de violence conjugale où il doit arrêter un individu en crise dans un contexte où, une femme ensanglantée refuse de porter plainte contre son mari, où un enfant pleure parce qu'il ne veut pas que son père aille en prison, où les meubles de l'appartement sont renversés. Cet élève, lorsqu'il aura à intervenir dans un cas réel de violence conjugale aura de bonnes chances d'y trouver des

éléments communs avec le jeu de rôles qu'il a fait, et de là, transférer dans cette nouvelle situation ses apprentissages antérieurs.

Pour les élèves qui ont intégré les apprentissages relatifs au cas de violence conjugale avec d'autres types d'enseignement, il est moins probable qu'ils disposent d'autant d'éléments communs pouvant les amener au transfert. Encore ici, il y a lieu de prétendre que les chances d'assurer le passage de la théorie à la pratique sont meilleures lorsque l'apprentissage a été fait à l'aide des jeux de rôles. De là, l'élève devrait s'engager dans le cours à un niveau qui dépasse la simple cueillette de points.

Une dernière propriété du jeu de rôles est de favoriser un bon encodage de l'apprentissage dans la mémoire de l'élève. Habituellement, lorsque les apprentissages sont faits à l'aide des autres types d'enseignement, l'élève emmagasine l'information liée à un apprentissage de façon abstraite dans sa mémoire sémantique. L'élève qui, lui, a utilisé cet apprentissage dans un jeu de rôles dispose d'un encodage additionnel de cette information. Il dispose du souvenir d'une situation concrète qu'il a vécue avec ses propres émotions (mémoire épisodique). Lorsque dans une situation de travail il éprouvera de la difficulté à retracer l'information liée à cet apprentissage, il pourra s'en remettre à sa mémoire épisodique pour visualiser ce qui s'était passé pendant son jeu de rôles. En référence à l'exemple du jeu de rôles cité précédemment, il peut arriver que l'élève, une fois rendu dans un milieu de travail, doive intervenir dans un cas de violence conjugale où la victime refuse de porter plainte et qu'il ne se souvienne plus de ce que la loi lui permet de faire dans ce cas, mais qu'il se souvienne de la façon dont il avait agi dans son jeu de rôles. L'élève dispose alors d'une voie d'accès additionnelle pour ramener l'information emmagasinée en mémoire à long terme en mémoire de travail. Ce point de vue porte lui aussi à penser que le jeu de rôles favorise le

passage de la théorie à la pratique. Il est moins probable que les apprentissages réalisés à l'aide des autres types d'enseignement soient aussi facilement ramenés en mémoire de travail que ceux réalisées à l'aide des jeux de rôles. Encore ici, il y a lieu de s'attendre à ce que l'élève s'engage dans son cours suivant des objectifs qui s'étalent au-delà des 15 semaines du cours.

Avant de présenter l'hypothèse de l'étude, il importe de signaler que dans le programme de formation en techniques policières il n'y a pas de stage d'intégration. À bien des égards ce type de stage possède les particularités énoncées précédemment pour les jeux de rôles. Dans une certaine mesure, les jeux de rôles en techniques policières constituent un palliatif au stage d'intégration.

#### 4.4 L'hypothèse

La recension des écrits et le modèle théorique qui ont été présentés amènent à la formulation de l'hypothèse suivante: **Le degré d'engagement des élèves en techniques policières mesuré selon le test ENGAGEM augmente davantage lorsque les élèves sont soumis à un enseignement incluant des jeux de rôles que lorsqu'ils sont soumis à d'autres types d'enseignement.**

La prochaine section est consacrée à la méthode qui sera utilisée pour vérifier cette hypothèse.

**CINQUIEME CHAPITRE:**  
**CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre porte sur la méthode adoptée dans le cadre de cette étude. Il s'agit ici de présenter le contexte qui permettra d'établir si les jeux de rôles augmentent l'engagement de l'élève par rapport à son cours. On abordera tour à tour, les aspects suivants: 1) le choix des sujets, 2) la sélection des cours, 3) la description des variables indépendante et dépendante, 4) le devis expérimental, 5) le test utilisé pour la cueillette des données, 6) l'administration du test, 7) le déroulement de l'expérience, 8) les variables intervenantes, 9) le traitement des données.

### 5.1 Choix des sujets

Les élèves en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> session inscrits au semestre d'automne 1993 en techniques policières au Cégep d'Alma (environ 140) sont invités à répondre au questionnaire sur l'engagement. Ils appartiennent à quatre groupes-classes sensiblement égaux en nombre, deux d'entre eux cheminent dans la 3<sup>e</sup> session du programme alors que les deux autres cheminent dans la 5<sup>e</sup> session. Dans l'étude, chaque élève se retrouve à la fois dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin. Lorsque l'élève fréquente un cours où l'enseignement inclut des jeux de rôles, il est considéré comme faisant partie du groupe expérimental. Lorsque le même élève fréquente un cours utilisant un type d'enseignement n'incluant pas les jeux de rôles, il est considéré comme faisant partie du groupe témoin.

En s'en remettant à un groupe témoin formé des mêmes individus que ceux du groupe expérimental, l'étude augmente sa validité interne du fait qu'elle exerce un contrôle sur les facteurs individuels qui pourraient être responsables des différences entre les résultats des deux groupes. Ce genre de plan de recherche est recommandé par Latreille et Trépanier (1992): "Grâce à ce genre de plan, on élimine le problème très important des "différences

individuelles" et des "différences entre les groupes", puisque la comparaison des résultats de chaque niveau ne porte pas sur des sujets différents, mais sur différentes conditions appliquées aux mêmes sujets" (p. 87).

Chaque fois qu'un participant vit quelque chose dans sa vie personnelle susceptible d'influencer son engagement, il y a de fortes chances que cette influence apparaisse autant dans la situation témoin que dans la situation expérimentale, ce qui annule un tel effet indésirable sur les résultats.

Quant à la représentativité des sujets sélectionnés, elle est très grande puisqu'il s'agit de la totalité des étudiants inscrits en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année en techniques policières dans le Cégep donné.

## 5.2 Sélection des cours

Il a été souvent reconnu qu'une situation nouvelle crée au début un engouement. Si c'était le cas pour nos jeux de rôles, cet engouement pourrait expliquer les différences entre les groupes expérimental et témoin. Pour contrer cet effet indésirable, la sélection des cours se limite à ceux de deuxième et troisième année. À ce moment les répondants ont déjà connu une première expérience en matière de jeu de rôles policiers lors de leur première année de formation.

De plus, on doit sélectionner des cours susceptibles de générer chez l'élève une évolution semblable de l'engagement dans les groupes expérimental et témoin. À titre d'exemple, un cours bénéficiant au préalable d'un engagement important n'a pas la même possibilité de générer une augmentation significative de l'engagement de ses élèves qu'un

cours qui préalablement bénéficie d'un engagement très faible. Les critères retenus pour équilibrer cette sélection sont: 1) le statut du cours, 2) la pondération que lui accorde le M.E.Q., 3) la famille disciplinaire à laquelle appartient le cours.

Le statut du cours a été retenu, du fait qu'il est possible que les cours de concentration suscitent un engagement supérieur à ceux d'autres niveaux. Pour éviter ces écarts d'engagement initiaux, seuls les cours portant le sigle de la concentration techniques policières (310-...) sont sélectionnés pour l'étude.

Pour ce qui est de la pondération ministérielle qui apparaît dans le Cahier d'enseignement collégial (MEQ, 1989), rappelons qu'elle est constituée de trois nombres dont le premier réfère au temps consacré à la théorie, le deuxième, au temps consacré aux activités pratiques, et le troisième, au travail personnel à l'extérieur du cours. À titre d'exemple, la pondération 2-1-3 correspond, sur une base hebdomadaire, à deux heures de théorie, une heure d'activités pratiques en classe et trois heures de travail personnel. Suivant cette pondération, pour que le jeu de rôles soit possible, il doit s'agir d'un cours pour lequel il existe une pondération pour les activités pratiques, soit le deuxième nombre. Il en va de même pour la situation témoin, pour ainsi pouvoir prétendre qu'il aurait été possible de recourir au jeu de rôles dans ce cours même si cela n'a pas été le cas.

Toujours dans le but de sélectionner des cours présentant le plus de similitudes dans les situations expérimentale et témoin, nous référons à une classification en trois familles disciplinaires des cours de concentration. Même si cette distinction n'apparaît pas dans les cahiers du ministère de l'Éducation, la pratique départementale des techniques policières regroupe les cours selon trois catégories: droit, criminologie, et matières policières. Il est

possible qu'une catégorie puisse susciter davantage d'engagement pour l'aspirant-policier que l'autre. À défaut de critères objectifs pour regrouper ces cours en familles disciplinaires, on s'en remet à la formation dominante de l'enseignant, à savoir que les cours assurés par un criminologue sont considérés comme appartenant à la criminologie, ceux assurés par des avocats, au droit, ceux assurés par des policiers, aux matières policières. Ainsi, au moment du pairage des cours, toujours dans le but d'assurer que chaque cours possède initialement des chances comparables de susciter l'engagement de ses élèves, priorité est donnée aux cours appartenant à une même discipline, c'est-à-dire qu'un cours de criminologie est pairé avec un autre cours de criminologie, un cours de droit avec un cours de droit, et un de matières policières avec un cours de matières policières.

Suite à l'application des critères énoncés précédemment, les cours retenus pour la situation expérimentale sont: Ressources communautaires et délinquance (2 groupes) et Interventions policières (2 groupes); alors que les cours retenus pour la situation témoin sont: Criminologie juvénile, Droit pénal 1, Prévention et relations communautaires, et Droit privé (Tableau 5.1)

La validité externe de la recherche tient au fait que l'expérimentation mesure des pratiques pédagogiques déjà existantes dans le département. À peu de choses près, les six cours impliqués sont donnés de la même façon que l'année précédente et possiblement de la même façon qu'ils le seront l'année suivante. On mesure donc expérimentalement des situations pédagogiques existantes qui ont de fortes chances de réapparaître dans le futur, ce qui n'est pas toujours le cas dans des recherches de type expérimental.

**Tableau 5.1**  
Répartition des cours dans les situations expérimentale et témoin

Situation expérimentale			Situation témoin		
Titre des cours	Pondération	Famille disciplinaire	Titre des cours	Pondération	Famille disciplinaire
Ressources com. et délinquance (groupe E1)	1-2-3	Criminologie	Criminologie juvénile (groupe T1)	2-1-3	Criminologie
Ressources com. et délinquance (groupe E2)	1-2-3	Criminologie	Droit pénal 1 (groupe T2)	2-1-2	Droit
Interventions policières (groupe E3)	2-1-3	Matières policières	Prévention et relations communautaires (groupe T3)	2-1-2	Matières policières
Interventions policières (groupe E4)	2-1-3	Matières policières	Droit privé (groupe T4)	2-1-3	Droit

### 5.3 Description des variables

Les deux principales variables de l'étude sont les **types d'enseignement** et **l'engagement**. La première tient lieu de variable indépendante, alors que l'engagement constitue la variable dépendante.

#### 5.3.1 Variable indépendante: types d'enseignement

Selon la pondération ministérielle, tous les cours retenus pour l'étude devraient comporter une partie magistrale accompagnée d'activités pratiques. Comme il a été mentionné précédemment, les différences quant au type d'enseignement utilisé dans les groupes-classes

témoins et expérimentaux devraient se situer au niveau des activités pratiques. Pour les fins de l'étude, les jeux de rôles sont associés aux groupes-classes expérimentaux alors que les autres types d'activités pratiques sont associés aux groupes-classes témoins.

Il y a enseignement incluant des jeux de rôles lorsque, lors de la période associée aux activités pratiques, la majorité des élèves participent à des jeux de rôles dont le scénario prévoit une intervention policière. De plus, ces jeux de rôles doivent être suivis d'une activité de rétroaction pour que ces cours soient considérés comme utilisant ce type d'enseignement.

Pour déterminer quel type d'activités pratiques est utilisé dans un cours donné, il y a eu une rencontre avec l'enseignant en début de session afin de connaître le type d'enseignement qu'il prévoit utiliser dans son cours par la question 1 du protocole de la 1<sup>re</sup> rencontre:

1. En dehors de l'enseignement magistral, pendant ce cours, l'activité qui devrait occuper le plus de temps consistera à?<sup>1</sup>
  - 1) résoudre et corriger des problèmes écrits
  - 2) visionner des documents audiovisuels
  - 3) lire des documents
  - 4) discuter en groupe
  - 5) rencontrer le professeur
  - 6) faire des visites à l'extérieur
  - 7) faire des simulations (jeux de rôles)
  - 8) autres, précisez \_\_\_\_\_

À la fin du cours, l'enseignant est rencontré à nouveau et confirme s'il a effectivement utilisé le type d'enseignement qu'il prévoyait. Dans les cours où il y a eu des jeux de rôles, on leur demande s'ils ont été suivis d'une rétroaction en répondant aux questions 2 à 4 du protocole de la 2<sup>e</sup> rencontre:

\_\_\_\_\_

2. Est-ce que des jeux de rôles (simulations) ont été réalisés à l'intérieur de ce cours? \_\_\_\_\_
3. Si oui, combien d'heures estimez-vous qu'ils ont occupé pendant le cours (jeux de rôles et rétroaction)? \_\_\_\_\_
4. Quelle était la nature de la rétroaction associée à ces jeux de rôles?

---



---



---

Une autre façon de vérifier le type d'enseignement, c'est en demandant aux élèves de répondre à la question suivante:

En dehors de l'enseignement magistral, pendant ce cours, l'activité qui occupe le plus de temps consiste à<sup>1</sup>:

- 1) résoudre et corriger des problèmes écrits
- 2) visionner des documents audiovisuels
- 3) présentation de cas pratiques et mises en situation<sup>2</sup>
- 4) faire des simulations (jeux de rôles)
- 5) autres, précisez \_\_\_\_\_
- 6) ne s'applique pas parce que ce cours comporte seulement de l'enseignement magistral

### 5.3.2 Variable dépendante: l'engagement

En ce qui a trait au degré d'engagement manifesté par l'élève dans un cours donné, il sera mesuré à l'aide du test ENGAGEMENT (voir rubrique 5.5). La mesure du degré d'engagement est exprimée en nombres réels de 0 à 3.

---

<sup>1</sup> Les quatre premiers choix de réponses offerts à l'élève représente les quatres types de pédagogie identifiés par les enseignants préalablement rencontrés.

<sup>2</sup> L'énoncé présentation de cas pratiques et mises en situation a été préféré au concept étude de cas parce que cette terminologie est plus connue des élèves. Toutefois au moment de l'analyse, on utilisera le terme étude de cas pour traiter de ce type d'enseignement.

## 5.4 Plan de recherche

### 5.4.1 Devis expérimental

Pour évaluer la capacité d'un type d'enseignement à créer de l'engagement chez les élèves, la stratégie de vérification utilisée est de nature expérimentale du fait qu'une des variables est manipulée (le type d'enseignement) pour en vérifier l'effet sur une autre (l'engagement des élèves). Le devis expérimental est présenté à la figure 5.1, alors que les deux plans de recherche utilisés apparaissent aux figures 5.2 et 5.3.

### 5.4.2 Les mesures de l'engagement (prétest et post-test)

Les mesures de l'engagement sont faites à l'aide du test ENGAGEM, une au début du cours, le prétest, et l'autre, à la fin, le post-test. On doit recourir à deux mesures de l'engagement du fait qu'en dépit des précautions énumérées précédemment pour la sélection des cours, il peut arriver qu'au départ les cours bénéficient de degrés d'engagement différents pour des raisons telles que la réputation du professeur, le moment du cours, la qualité du local, la place du cours dans le programme, etc. L'administration d'un prétest permet de mesurer ces différences initiales entre les sujets des groupes expérimental et témoin.

Ces mesures permettront deux types d'analyses statistiques. Premièrement, pour les paires de groupes ayant obtenu des résultats comparables au prétest, un test d'hypothèse sera effectué sur leur post-test (Figure 5.2). Deuxièmement, pour tous les groupes-classes on effectuera un test d'hypothèse sur les scores obtenus au prétest et ceux obtenus au post-test (mesures répétées) (Figure 5.3).

**Hypothèse:** Le degré d'engagement des élèves en techniques policières mesuré selon le test ENGAGEM augmente davantage lorsque les élèves sont soumis à un enseignement incluant des jeux de rôles que lorsqu'ils sont soumis à d'autres types d'enseignement.

**variables intervenantes mesurées<sup>1</sup>**

- âge
- sexe
- relation avec l'enseignant
- résultats attendus
- nombre de participations à des jeux de rôles
- variation commune

**variable indépendante**

types d'enseignement

**variable dépendante**

engagement

**variables intervenantes contrôlées<sup>2</sup>**

- programme d'études
- famille disciplinaire
- pondération pour la partie pratique
- antériorité dans les jeux de rôles

Figure 5.1 Devis expérimental

### 5.5 Instrument de mesure (le test ENGAGEM)

Le test ENGAGEM visant à mesurer l'engagement des élèves par rapport à la matière est constitué de 30 items (appendice 1). Il a été élaboré par Bujold (1991) dans le cadre de sa thèse de doctorat. L'instrument mesure l'engagement par rapport au cours tel que défini précédemment. Il a été construit pour une population universitaire de premier cycle.

<sup>1</sup> Variables qui sont mesurées lors de la cueillette des données

<sup>2</sup> Variables qui sont contrôlées lors de l'échantillonnage

Cependant, l'auteur, lors de sa validation, a utilisé une population de niveau collégial, ce qui rend le test valide pour des élèves de cet ordre d'enseignement.

	Prétest	Traitement	Post-test	
gr. expérimental	___ E1 ___	___ X ___	___ E2 ___	test d'hyp.
gr. témoin	___ T1 ___	___ Y ___	___ T2 ___	

Figure 5.2 Plan expérimental portant sur le post-test

	Prétest	Post-test
gr. x <sub>1,2,3,...</sub>	___ O1 ___	___ O2 ___
	test d'hypothèse	

Figure 5.3 Plan expérimental portant sur les mesures répétées

Le test a été construit en suivant la méthode des intervalles égaux de Thurstone. Chaque item du test a une valeur égale. Le score obtenu est en valeurs continues, ce qui permet l'utilisation de tests paramétriques.

Pour ce qui est de son niveau de fiabilité, l'ENGAGEM a donné selon Bujold (1991) un coefficient d'homogénéité ALPHA de .94 avec un  $p < .001$  suite à son administration auprès de 2858 sujets.

La validité de contenu a été assurée en soumettant une première version du test comportant 35 items à 22 juges spécialistes. Suite à cette opération cinq items ont été retranchés pour en arriver aux 30 items actuels. Par la suite, la dernière version a été mise à l'essai auprès d'un échantillon de 150 élèves inscrits dans une université européenne de langue française. L'analyse de corrélations item-total a démontré que tous les items avaient une relation significativement positive avec le reste du questionnaire.

L'ENGAGEMENT a été soumis à l'analyse factorielle des items. Cette analyse, à partir d'un regroupement de questions, fait ressortir cinq dimensions qui concordent avec la définition de l'engagement. Ces dimensions apparaissent comme: 1) la motivation intrinsèque envers la discipline, 2) le sentiment d'utilité de la matière enseignée, 3) la résistance à la fatigue lors de l'étude de cette matière, 4) la tendance à étudier dans une perspective de carrière et non seulement pour les examens, 5) l'assiduité aux cours.

Afin de réduire les effets de désirabilité sociale, le sens de certaines questions a été inversé. Des 30 questions, huit sont des indicateurs de manque d'engagement alors que les autres indiquent l'engagement. De plus, les élèves répondent de façon anonyme au questionnaire pour éviter que les réponses soient données en fonction d'un quelconque jugement ultérieur.

À chacune des questions, l'élève doit se situer sur une échelle comportant quatre échelons:

- A. C'est tout à fait ce que je ressens ou perçois
- B. C'est assez ce que je ressens ou perçois
- C. C'est plus ou moins ce que je ressens ou perçois

D. Ce n'est pas du tout ce que je ressens ou perçois

Lors du calcul des résultats, les lettres apparaissant au début de chaque choix de réponses sont transformées en données numériques selon le barème suivant:

Items indiquant l'engagement

A=3  
B=2  
C=1  
D=0

Items indiquant le manque  
d'engagement

A=0  
B=1  
C=2  
D=3

Le score de chaque répondant correspond à la moyenne obtenue en divisant la somme des réponses par le nombre des items qui ont été répondus. Établi de cette façon, le résultat d'un étudiant qui omet de répondre à une ou plusieurs questions demeure utilisable. Le score total ainsi calculé varie entre 0 et 3, le zéro indiquant une absence totale d'engagement et le trois indiquant un engagement parfait. À un autre niveau, pour mesurer l'évolution de l'engagement dans un cours donné, on soustrait le score obtenu par un élève au prétest de celui qu'il a obtenu au post-test .

#### 5.6 Administration du test

Afin de préserver l'anonymat du répondant tout en s'assurant de pouvoir pairer ses différents résultats obtenus aux prétests et post-tests on lui demande d'inscrire un code secret. Pour éviter qu'il ne l'oublie, il lui est demandé d'inscrire les quatre derniers nombres du numéro de téléphone de ses parents.

Une administration préalable du questionnaire auprès de 30 élèves a permis d'estimer que 12 minutes suffisent pour y répondre. Les consignes écrites apparaissent dans le

préambule du questionnaire (appendice 1). Une même personne administre le questionnaire dans tous les groupes-classes. Cette personne présente l'activité aux élèves comme faisant partie d'une cueillette de données dans le cadre d'une recherche sur l'engagement des élèves en techniques policières dans différents cours.

Le questionnaire est administré pendant le cours concerné de manière à profiter du fait que l'ambiance de ce cours soit présente, d'où des réponses en relation avec ce cours. Plus précisément, l'administration se fait au début de la rencontre pour éviter que les réponses soient trop imprégnées de l'activité d'enseignement spécifique qui serait déjà amorcée.

Il faut se rappeler que le questionnaire est administré à deux reprises (prétest, post-test), et ce, dans deux cours différents. L'élève répond donc à quatre reprises au questionnaire. À première vue, le fait que l'élève doive répondre à une telle fréquence au même questionnaire peut sembler causer un problème au niveau de la méthode. Cette situation pourrait effectivement être problématique si l'instrument vérifiait des habiletés du type résolution de problèmes, mais comme il s'agit d'opinions, l'accoutumance aux questions a peu de chance d'affecter les résultats.

### 5.7 Déroulement de l'expérience

L'expérience se déroule au semestre d'automne 93, soit du 16 août au 17 décembre. Dans les deux premières semaines de la session, les six enseignants titulaires des huit cours retenus (deux d'entre eux répètent le même cours dans deux groupes différents) sont rencontrés afin de connaître leurs intentions quant à la nature des activités pratiques qu'ils comptent utiliser dans leur cours (Appendice 5) et pour les informer qu'à deux moments dans le semestre leurs élèves auront à répondre au questionnaire. On leur dit globalement, qu'il

s'agit d'une étude qui vise à comparer le niveau d'engagement des élèves suivant l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement. Des garanties de confidentialité sont données aux enseignants à l'effet que l'accès aux données recueillies est limité aux chercheurs et que les résultats sont diffusés de façon générale, sans référence aux individus.

La première administration du questionnaire (prétest) a lieu pendant la septième heure de cours, soit assez loin pour que l'élève ait un bon aperçu du contenu du cours pour y établir son niveau d'engagement tout en étant trop tôt pour que ce niveau ait sérieusement été influencé par le type d'enseignement, et ce, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de jeu de rôles. En ce sens, dans les trois semaines qui précèdent l'administration du prétest, il est demandé aux professeurs des groupes-classes expérimentaux de ne pas faire de jeux de rôles dans cette période et d'être discret sur leur utilisation ultérieure.

Quant à la deuxième administration du questionnaire (post-test), elle a lieu à l'avant-dernière semaine de cours, soit un peu avant l'évaluation sommative finale de façon à diminuer l'impact que pourrait avoir celle-ci sur le niveau d'engagement de l'élève.

Le calendrier des activités se présente comme suit:

Tableau 5.2  
Calendrier de la cueillette des données

Dates	Activités
16 au 27 août	Rencontre avec les enseignants concernés
6 au 10 sept.	Administration du prétest
6 au 10 déc.	Administration du post-test
13 au 17 déc.	Rencontre avec les enseignants concernés

## 5.8 Variables intervenantes mesurées

Les travaux de Bujold (1991) ont permis d'établir que plusieurs variables étaient corrélées à l'engagement de l'élève, notamment la positivité de la relation entre l'élève et son enseignant, le résultat anticipé à la fin du cours, l'âge et le sexe.

Par ailleurs, il existe un certain nombre d'autres variables qu'on estime susceptibles d'avoir une incidence sur nos résultats, tels: la famille disciplinaire, le nombre de participations aux jeux de rôles. Sans prétendre mesurer l'impact de toutes ces variables, nous le ferons pour celles qui apparaissent les plus susceptibles de nous aider à raffiner la discussion des résultats.

### 5.8.1 Age

L'âge des élèves sera lui aussi considéré. Bujold (1991) rapporte une différence significative suivant l'âge, quant à l'influence du professeur sur ses élèves dépendamment de son style d'intervention pédagogique. En effet, les élèves plus âgés seraient moins influencés par le professeur lorsque son style d'intervention est centré sur lui-même que lorsqu'il est centré sur l'élève. Comme la méthode d'enseignement du jeu de rôles se rapproche du style centré sur l'élève et que ce n'est pas nécessairement le cas des autres types d'enseignement utilisés dans les groupes-classes témoins, il devient possible qu'on observe des variations suivant les tranches d'âges. Il sera demandé à l'élève de se situer à l'intérieur des tranches d'âges proposées. Afin de préserver l'anonymat des élèves ayant des âges se situant aux extrêmes, la première tranche réunira les 18 ans et moins et la dernière les 23 ans et plus.

Situez votre âge?

- A. 18 ans et moins
- B. 19-20 ans
- C. 21-22 ans
- D. 23 ans et plus

### 5.8.2 Sexe

Comme la profession de policier en est une jusqu'à récemment réservée aux hommes, il devient possible que de jouer un rôle réputé masculin pour une femme produise un effet différent sur son engagement de celui produit sur un homme. À un autre niveau, Bujold (1991) signale que dans sa recherche, de façon générale, les filles manifestaient des résultats plus élevés que les garçons au niveau de toutes les variables, notamment pour l'engagement. Cependant, le fait que les cotes des filles soient plus élevées que celles des garçons pour des variables qui vérifiaient une même réalité pour les deux sexes, comme ce fut le cas pour la perception du style d'intervention pédagogique d'un même professeur dans un même cours, amène l'auteur à se demander si ce phénomène n'est pas attribuable à une plus grande générosité de la part des filles dans leur évaluation .

### 5.8.3 Qualité de la relation de l'élève avec son professeur

Bujold (1991) a constaté une corrélation de 0,51 entre la positivité de la relation de l'élève avec son professeur et son degré d'engagement. Or, indépendamment qu'il utilise ou non les jeux de rôles, il est possible qu'un des professeurs bénéficie d'une meilleure relation avec ses élèves que l'autre. Cette relation sera vérifiée lors du prétest et du post-test. Quant à l'évolution de cette relation elle sera établie en soustrayant le score obtenu au prétest de celui obtenu au post-test.

Toutefois, au moment de l'analyse, il faudra prendre en compte que la relation entre la positivité de la relation et l'engagement est concomitante; c'est-à-dire qu'on ne peut pas dire si les élèves sont plus engagés parce qu'ils ont une bonne relation avec leur professeur ou s'ils ont une meilleure relation parce qu'ils sont engagés.

Cette relation sera mesurée en reprenant la question de Bujold (1991) dans son questionnaire:

Supposons que des étudiants vous demandent si vous leur recommandez un cours donné par ce professeur. Quels commentaires feriez-vous?

1. Extrêmement négatifs
2. Très négatifs
3. Plutôt négatifs
4. Plutôt positifs
5. Très positifs
6. Extrêmement positifs

#### 5.8.4 Résultat anticipé à la fin du cours

Encore ici, Bujold (1991) a établi qu'il existait une corrélation de 0,17 entre le résultat scolaire anticipé et l'engagement. À notre niveau, il pourrait arriver qu'un des groupes-classes manifeste un plus haut taux d'engagement qu'un autre simplement parce que les élèves qui en font partie anticipent avoir de meilleurs résultats dans ce cours et vice et versa. Dès lors, les différences d'évolution de l'engagement présentées par les groupes expérimental et témoin pourraient aussi bien s'expliquer par des différences au niveau des résultats anticipés que par des différences au niveau du type d'enseignement. Afin de vérifier si c'est le cas, on comparera les moyennes des groupes expérimental et témoin. Comme dans le cas de la positivité de la relation de l'élève avec son enseignant, au moment de l'analyse, il faudra prendre en compte que la relation entre le résultat anticipé à la fin du cours et l'engagement est concomitante.

La question utilisée pour vérifier les résultats scolaires anticipés sera:

Quel résultat global vous attendez-vous d'avoir à la fin de ce cours?

1. Entre 90 et 100
2. Entre 80 et 89
3. Entre 70 et 79
4. Entre 60 et 69
5. Entre 0 et 59

#### 5.8.5 Nombre de participations comme figurant

À l'intérieur de l'expérience des jeux de rôles, il est à prévoir que certains élèves ne seront pas impliqués aussi fréquemment que les autres dans les jeux de rôles de leurs pairs. Dès lors, il peut s'avérer pertinent d'examiner si le nombre de participations comme figurant influence l'évolution de l'engagement. À cet effet la question suivante sera posée:

À combien de reprises avez-vous participé comme figurant dans des jeux de rôles (simulations policières) dans ce cours?

- A. Aucune
- B. 1 reprise
- C. 2 reprises
- D. 3 reprises
- E. 4 reprises et plus

#### 5.9 Traitement des données

##### 5.9.1 Vérification de l'hypothèse

La vérification porte sur l'hypothèse nulle: au post-test, il n'y a pas de différence significative du degré d'engagement des élèves en techniques policières mesuré selon le test ENGAGEM lorsqu'ils sont soumis à un enseignement incluant des jeux de rôles et lorsqu'ils sont soumis à d'autres types d'enseignements ( $H_0$ : gr. expérimental= gr. témoin).

Le test d'hypothèse est effectué sur les paires de groupes qui ne présentent pas de différences significatives au prétest. Il s'agit d'utiliser un test statistique pour deux groupes non pairés. Une vérification complémentaire regroupe cette fois tous les groupes en les comparant à eux-mêmes à l'aide d'un test statistique sur leur prétest et leur post-test. On utilise alors un test pour les groupes pairés.

En ce qui a trait au seuil de signification, il a été fixé à 0,05. Ce qui veut dire qu'on accepte de se tromper cinq fois sur cent en rejetant l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie.

## 5.9.2 Traitement des variables intervenantes

### 5.9.2.1 Age

La mesure du coefficient de corrélation est effectuée pour les groupes expérimental et témoin entre l'âge et l'évolution de l'engagement. Ces coefficients sont ensuite comparés entre eux.

### 5.9.2.2 Sexe

Un premier test d'hypothèse, entre les garçons et les filles est effectué sur la variable engagement aux niveaux du prétest et du post-test. Un deuxième test, portant cette fois sur l'évolution de l'engagement, compare les garçons aux filles dans chacun des deux groupes.

### 5.9.2.3 Relation de l'élève avec son professeur

Cette variable connaît deux traitements. Le premier consiste à comparer les résultats moyens des groupes expérimental et témoin quant à cette relation de l'élève avec son professeur. Le deuxième traitement est un test d'hypothèse portant sur l'évolution de cette relation entre les groupes expérimental et témoin. Cette évolution est établie en soustrayant le résultat que l'élève a obtenu à cette variable au prétest de celui qu'il a obtenu au post-test.

#### 5.9.2.4 Résultat anticipé à la fin du cours

Le premier traitement consiste à calculer pour les deux groupes la moyenne des résultats anticipés à la fin du cours. Pour effectuer le calcul, on remplace les catégories par leurs valeurs centrales à savoir que: la catégorie "entre 90 et 100%" devient 95 et ainsi de suite. Quant au deuxième traitement, il s'agit de calculer le coefficient de corrélation entre les résultats anticipés à la fin du cours et l'engagement au post-test pour les deux groupes.

#### 5.9.2.5 Nombre de participations comme figurant

Sur le groupe expérimental on mesure le coefficient de corrélation entre le nombre de participations et l'évolution de l'engagement.

#### 5.9.2.6 Variation commune de l'engagement

Il s'agit ici du calcul du coefficient de corrélation entre l'évolution de l'engagement des sujets alors qu'ils sont dans la situation expérimentale et dans la situation témoin. Ce coefficient mesure l'interdépendance entre l'évolution des groupes expérimental et témoin. Lorsque ce coefficient de corrélation est positif, plus il est élevé, moins il sera probable de constater des différences entre les deux groupes et vice versa.

#### 5.9.2.7 Distribution de l'évolution de l'engagement

Ce traitement consiste à comparer la distribution de l'évolution de l'engagement du groupe expérimental et témoin. Cette comparaison est effectuée à l'aide des moyennes, des médianes, et des écarts-types. Comme on est en présence de nombres continus, il devient possible de comparer leur courbe à travers leur coefficient d'aplatissement (Kurtose) et leur coefficient d'asymétrie (Skewness).

Le prochain chapitre présente les résultats qu'ont donnés ces différents traitements des données.

**SIXIEME CHAPITRE:**  
**PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

La première partie de ce chapitre est consacrée aux caractéristiques des sujets qui ont participé à l'étude. La deuxième, identifie et décrit les types d'enseignement qui ont été utilisés dans les groupes-classes. La dernière partie met en relation les types d'enseignement avec l'évolution de l'engagement (variable dépendante).

Les résultats sont présentés en fonction de l'hypothèse de base: **"Le degré d'engagement des élèves en techniques policières mesuré selon le test ENGAGEM augmente davantage lorsque les élèves sont soumis à un enseignement incluant des jeux de rôles que lorsqu'ils sont soumis à d'autres types d'enseignement"**.

### 6.1 Les sujets

Sur un total possible de 137 sujets, 99 ont été retenus, les autres ayant été exclus du fait qu'ils n'ont pas participé soit au prétest, soit au post-test. Les 99 sujets retenus ont participé à la fois comme sujets expérimentaux et comme sujets témoins. Ces sujets étaient répartis dans huit groupes-classes (4 groupes expérimentaux et 4 groupes témoins) en raison de 24 à 26 participants par groupe-classe.

Sur l'ensemble des sujets on retrouve 73 garçons et 26 filles. La répartition entre les garçons et les filles dans chacun des groupes-classes est présentée au Tableau 6.1.

En ce qui concerne l'âge, il s'agit d'élèves qui sont pour la plupart (92%) âgés entre 17 et 22 ans. Les autres (8%) sont des individus qui ont plus de 22 ans.

Tableau 6.1  
Pourcentage de garçons et filles selon le type d'enseignement

Gr.	Cours	N. de suj.	% garçons	% filles
E1	Interventions policières	25	92%	8%
T1	Prévention et relations communau.	25	92%	8%
E2	Interv. policières	24	67%	33%
T2	Droit privé	24	67%	33%
E3	Ressources communautaires et dél.	24	71%	29%
T3	Criminologie juvénile	24	71%	29%
E4	Ressources communautaires et dél.	26	65%	35%
T4	Droit pénal 1	26	65%	35%
Expéri.		99	74%	26%
Témoin		99	74%	26%

L'engagement initial des sujets dans leur cours, fut mesuré à l'aide du test ENGAGEM à la septième heure de cours de chacun des groupes-classes (prétest). Tous les sujets ont obtenu des scores à ce prétest se situant à plus ou moins trois écarts-types de la moyenne de leur groupe respectif. Aucun cas ne fut rejeté parce qu'il présentait un score trop éloigné de la moyenne.

## 6.2 Types d'enseignement

### 6.2.1 Classification des types d'enseignement

Tous les cours retenus pour l'expérimentation comportent une partie magistrale. Les différences se situent donc au niveau des méthodes d'enseignement qui accompagnent l'enseignement magistral. Aux fins de l'étude, pour classer ces types d'enseignement, deux sources d'information sont utilisées: les professeurs et les élèves.

Les réponses données par les professeurs sont présentées au Tableau 6.2. On constate que dans les quatre groupes-classes expérimentaux les enseignants disent utiliser les jeux de rôles, alors que dans les groupes-classes témoins, les autres méthodes d'enseignement sont: la présentation de documents audiovisuels, la discussion en groupe, la résolution de problèmes écrits.

Tableau 6.2  
Méthodes d'enseignement utilisées, selon les enseignants

Gr.	Cours	Méthodes d'enseignement
E <sub>1</sub> T <sub>1</sub>	Interventions policières Prévention et relations communautaires	Jeux de rôles Documents audiovisuels
E <sub>2</sub> T <sub>2</sub>	Interventions policières Droit privé	Jeux de rôles Discussions en groupe
E <sub>3</sub> T <sub>3</sub>	Ressources communautaires et délinqu. Criminologie juvénile	Jeux de rôles Documents audiovisuels
E <sub>4</sub> T <sub>4</sub>	Ressources communautaires et délinqu. Droit pénal I	Jeux de rôles Problèmes écrits

Les réponses des élèves concernant les méthodes d'enseignement sont regroupées au Tableau 6.3.

Les élèves des groupes-classe expérimentaux (Ressources communautaires et délinquance et Interventions policières) classent majoritairement la méthode d'enseignement utilisée dans ces cours dans la catégorie "présentation de cas pratiques et mises en situation"<sup>1</sup>

<sup>1</sup> L'énoncé "présentation de cas pratiques et mises en situation" a été préféré au concept "étude de cas" parce que cette terminologie est plus connue des élèves. Toutefois au moment de l'analyse, on utilisera le terme "étude de cas" pour traiter de ce type d'enseignement.

au lieu de la catégorie "faire des simulations" (jeux de rôles). De l'avis des professeurs qui ont été amenés à commenter ces résultats (les deux enseignants des groupes expérimentaux), les cas pratiques et les mises en situation auxquels réfèrent les élèves sont dans les faits des jeux de rôles avec rétroaction. Il appert que la catégorie "présentation de cas pratiques et mi-

Tableau 6.3  
Méthodes d'enseignement utilisées selon les élèves

Gr.	Cours	Méthodes d'enseignement				
		Problèmes écrits	Audio-visuelle	Étude de cas et jeux de rôles	Autres	Magistrale
E1	Interventions policières	4%	24%	68%	4%	0%
T1	Prévention et relat. com.	0%	16%	16%	20%	48%
E2	Interventions policières	0%	0%	86%	9%	5%
T2	Droit privé	0%	4%	21%	4%	71%
E3	Ressources comm. et dél.	0%	26%	74%	0%	0%
T3	Crimino. juvénile	0%	92%	4%	0%	4%
E4	Ressources comm. et dél.	0%	27%	73%	0%	0%
T4	Droit pénal 1	96%	0%	0%	0%	4%

ses en situation" leur apparaissait comme une catégorie plus large incluant les jeux de rôles avec leur rétroaction, ce qui expliquerait que cette catégorie ait été choisie plus souvent que celle de jeux de rôles. Pour toutes ces raisons, les réponses des catégories cas pratiques et jeux de rôles ont été regroupées dans une même catégorie.

En ce qui concerne le type d'enseignement utilisé dans les cours des groupes témoins, il a concordance entre la sélection des élèves et celle des enseignants dans deux cours (Criminologie juvénile et Droit pénal 1) alors qu'il y a divergence dans les deux autres

(Prévention et relations communautaires et Droit privé). Dans ces deux derniers groupes, les forts pourcentages d'élèves qui ont répondu (75% et 41%) que "les activités pratiques proposées ne s'appliquaient pas parce que ces cours étaient uniquement magistraux" laissent supposer que les activités pratiques sélectionnées par les enseignants n'ont pas occupé suffisamment de temps pour être retenues. Cette façon de voir concorde avec les discussions que nous avons eues avec les enseignants et les élèves. Pour ces raisons, le type d'activité d'enseignement des cours "Prévention et relations communautaires" et "Droit privé" sera classé comme appartenant à la catégorie "exposé magistral seulement". En résumé, trois types d'enseignement sont utilisés dans les groupes témoins à savoir: 1) l'exposé magistral seulement, 2) l'exposé magistral et l'audiovisuel, 3) l'exposé magistral et la résolution de problèmes écrits. Le type d'enseignement associé à chacun des groupes-classes est présenté dans le Tableau 6.4.

Tableau 6.4  
Types d'enseignement associée aux groupes

Gr.	Cours	Types d'enseignement
E1 T1	Interventions policières Prévention et relations communaut..	Exposé magistral +jeux de rôles Exposé magistral seulement
E2 T2	Interventions policières Droit privé	Exposé magistral+jeux de rôles Exposé magistral seulement
E3 T3	Ressources commautaires et délinqu. Criminologie juvénile	Exposé magistral+jeux de rôles Exposé magistral +audiovisuel
E4 T4	Ressources commautaires et délinqu. Droit pénal 1	Exposé magistral+jeux de rôles Exposé magistral+problèmes écrits

### 6.2.2 Description des types d'enseignement

Dans la section précédente, pour fin de classification, une vision simplifiée de la réalité a été utilisée. Il était considéré qu'un maximum de deux méthodes d'enseignement étaient utilisées dans un même cours, soit l'exposé magistral, généralement accompagné d'une autre méthode d'enseignement. Ces méthodes étaient alors celles qui occupaient la plus grande portion de temps dans le cours. Le pourcentage de temps qu'occupait chacune de ces méthodes reste cependant à définir. Il faut également signaler que, même si cela n'a pas encore été mentionné, dans la majorité des cours, plus de deux méthodes étaient utilisées. Il devient opportun à ce stade-ci de définir plus en détails les méthodes qui ont été utilisées dans chacun des cours notamment, en donnant une approximation du temps d'enseignement qu'elles occupent. Cette approximation du temps est fournie en pourcentage et ne tient pas compte du temps consacré à l'évaluation sommative.

Pour le cours Intervention en situation de crise (E1, E2), cinq méthodes d'enseignement sont utilisées: 1) l'exposé magistral pour 56% du temps, 2) les jeux de rôles pour 30 % du temps, 3) la conférence avec des intervenants de l'extérieur pour 7,5% du temps, 4) la présentation de documents audiovisuels pour 5 % du temps et 5) la lecture de documents en classe pour 1 % du temps. Quant au déroulement des jeux de rôles, signalons qu'ils sont enregistrés sur bande vidéo et diffusés simultanément dans une salle adjacente où se trouve le reste du groupe. Immédiatement après le jeu de rôles, les élèves ayant joué les rôles de policiers rejoignent le groupe dans la salle de classe pour faire part de leur auto-évaluation et recevoir les commentaires de l'enseignant, des figurants et des élèves qui ont visionné le jeu de rôles. Il est à noter que les élèves qui jouent les jeux de rôles ne visionnent pas leur vidéo.

Dans le cas du deuxième cours expérimental, Ressources communautaires et délinquance (E3, E4), les méthodes d'enseignement utilisées sont dans l'ordre: 1) l'exposé magistral pour 55% du temps, 2) les jeux de rôles pour 27,5% du temps, 3) la présentation de documents audiovisuels pour 10% du temps, et 4) la conférence avec des intervenants du milieu pour 7,5% du temps. En ce qui a trait à la façon d'utiliser les jeux de rôles, elle diffère quelque peu de celle du cours précédent. Ils sont également enregistrés sur bande vidéo mais la rétroaction est faite deux semaines plus tard. Les élèves (incluant ceux qui avaient joué les rôles de policiers et de figurants) visionnent alors ces jeux de rôles et sont invités à joindre leurs commentaires à ceux du professeur.

En ce qui concerne le premier cours témoin, Prévention et relations communautaires (T1), les méthodes d'enseignement utilisées sont : 1) l'exposé magistral pour 92,5% du temps, et 2) la présentation de documents audiovisuels pour 7,5% du temps. Les exposés magistraux sont consacrés en bonne partie à la présentation des situations policières où les notions de prévention et relations communautaires peuvent être appliquées.

Pour le cours, Droit privé (T2), la totalité du temps d'enseignement est utilisée par l'exposé magistral. Dans les exposés magistraux, les concepts légaux sont illustrés à l'aide d'études de cas de jurisprudence.

Quant aux méthodes d'enseignement utilisées dans le cours Criminologie juvénile (T3), il s'agit de: 1) l'exposé magistral pour 62,5% du temps, 2) la présentation de documents audiovisuels pour 25% du temps, 3) un débat avec des spécialistes pour 7,5% du temps et 4) la résolution de problèmes écrits pour 5% du temps. Il est à préciser que lors de la présentation des documents audiovisuels, le professeur interrompt le visionnement à

différents moments pour questionner les élèves sur les liens à faire avec les contenus théoriques vus précédemment.

Dans le dernier cours témoin, Droit pénal 1 (T4), les méthodes sont l'exposé magistral pour 66,7% du temps et 33,3% pour la correction de problèmes écrits en groupe. Suite à chaque cours, l'élève doit résoudre une série de problèmes à la maison. Pendant le cours de la semaine suivante, le professeur corrige et commente les réponses fournies par les élèves.

Les types d'enseignement utilisés dans les groupes expérimentaux et témoins étant décrits, il reste à vérifier si l'engagement des élèves a évolué de façon différente dans ces deux groupes.

### 6.3 Évolution de l'engagement

Cette étape consiste à comparer les scores obtenus au post-test par les paires qui ne se sont pas révélées significativement différentes lors du prétest.

#### 6.3.1 Équivalence des groupes

La première démarche avant de procéder à la vérification de l'hypothèse consiste à déterminer s'il existe des différences significatives entre les groupes-classes expérimentaux et témoins au niveau des scores obtenus au test ENGAGEM lors du prétest (Tableau 6.5). Le test <sup>1</sup>"U" de Mann et Whithney est utilisé pour établir le niveau d'équivalence des groupes. Ce test compare les moyennes de rangs.

---

<sup>1</sup> Même si les scores au prétest constituent des nombres continus, il faut s'en remettre à un outil statistique non-paramétrique en raison de l'asymétrie de la distribution.

Sur les quatre paires de groupes, deux d'entre elles ne présentent pas de différences statistiquement significatives. Elles seront les seules sur lesquelles il sera possible d'effectuer un test d'hypothèse.

### 6.3.2 Comparaison des paires de groupes au post-test

Le traitement consiste à établir s'il existe une différence significative entre l'engagement des élèves soumis à un type d'enseignement magistral accompagné de jeux de rôles (E1 et E3) et ceux soumis à un type d'enseignement, soit uniquement magistral (T1), soit magistral accompagné de visionnement de documents audiovisuels (T3). Le test utilisé est le "U" de Mann et Whitney<sup>1</sup> (Dayhaw, 1969) (Tableau 6.6)

Tableau 6.5  
Comparaison des groupes expérimentaux et témoins au prétest,  
au moyen du test "U" de Mann et Whitney

Gr.	Types d'enseig.	N suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
E1	Magis.+jeux...	25	1,93	0,454	302,5	322,5	-0,194	-0,194	0,85
T1	Magistral seul.	25	1,976	0,428					
E2	Magis.+jeux...	24	1,928	0,321	167	409	-2,495	-2,497	0,01
T2	Magistral seul.	24	1,666	0,446					
E3	Magis.+jeux...	24	1,997	0,561	276	300	-0,247	-0,248	0,80
T3	Magis.+audiov.	24	2,021	0,456					
E4	Magis.+jeux...	26	1,968	0,418	214,5	461,5	-2,26	-2,262	0,02
T4	Magis.+prob. éc.	26	1,706	0,414					

<sup>1</sup> Même si les résultats au test ENGAGEMENT sont des données continues, on ne peut utiliser les tests paramétriques en raison de l'asymétrie des distributions.

Pour confirmer l'hypothèse, il faut qu'à l'intérieur des deux paires de groupes comparables au prétest, le groupe-classe expérimental obtienne un score au post-test supérieur à celui du groupe-classe témoin, et ce, à un seuil de signification de 0,05.

Tableau 6.6  
Comparaison des groupes expérimentaux et témoins au post-test ,  
au moyen du "U" de Mann et Whitney

Gr.	Types d'enseig.	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
E1	Magis.+jeux ...	25	2,17	0,31	270	355	-0,83	-0,83	0,20
T1	Magistral seul.	25	1,98	0,43					
E3	Magis.+jeux ...	24	2,12	0,52	280,5	295,5	-0,155	-0,155	0,56
T3	Magis.+audiov.	24	2,16	0,37					

Aucune de deux paires ne s'est différenciée significativement. L'hypothèse de recherche n'est donc pas confirmée. La première paire se prêtant à cette comparaison, E1-T1, va dans le sens de l'hypothèse avec un  $p = 0,20$ . Quant à la deuxième paire, E3-T3, sa comparaison ( $p = 0,56$ ) ne permet pas de tirer de conclusion par rapport à l'hypothèse.

#### 6.4 Comparaison des mêmes groupes à deux moments

La comparaison des mêmes groupes à l'aide des mesures répétées consiste à comparer chaque groupe-classe à lui-même à deux moments différents, c'est-à-dire au prétest et au post-test. Bien que cette comparaison ne permette pas de confirmer ou infirmer notre hypothèse, elle aide à identifier les types d'enseignement qui ont réussi à faire augmenter significativement l'engagement des élèves. Le traitement consiste à établir s'il existe une

différence significative entre les scores obtenus au prétest et ceux obtenus au post-test d'un même groupe-classe (Tableau 6.7). Le test statistique utilisé est le signe des rangs de Wilcoxon<sup>1</sup>.

On remarque que trois des huit groupes-classes ont vu leur engagement augmenter significativement. Deux d'entre eux appartiennent au groupe expérimental alors que l'autre appartient au groupe témoin (Tableau 6.7).

Tableau 6.7  
Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test dans les groupes-classes regroupés selon le type d'enseignement utilisé, au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon (Dayhaw, 1969)

Gr.	Types d'enseig.	N. suj.	Moy. pré.	Moy. post.	z	z corr.	p
E1	Magis.+jeux ...	25	1,93	2,17	-2,62	2,62	0,01*
T1	Magis. seulem.	25	1,98	2,04	-0,71	0,72	0,34
E2	Magis.+jeux ...	24	1,93	2,06	-1,89	-1,89	0,03*
T2	Magis. seulem.	24	1,67	1,49	-1,37	-1,37	0,09
E3	Magis.+jeux ...	24	2,00	2,12	-1,45	-1,45	0,17
T3	Magis.+audiov.	24	2,02	2,16	-1,70	-1,71	0,04*
E4	Magis.+jeux ...	26	1,97	1,97	-0,14	-0,14	0,44
T4	Magis.+pr. écr.	26	1,71	1,80	-1,00	-1,00	0,16

\* Significatif à un seuil de 0,05

Par la suite, on a regroupé les groupes-classes expérimentaux et les groupes-classes témoins dans lesquels le même type d'enseignement fut utilisé afin d'identifier ceux qui

<sup>1</sup> Les groupes sont considérés comme étant paillés. L'utilisation d'un test non-paramétrique se justifie par l'asymétrie des distributions.

suscitent une augmentation significative de l'engagement. Plus précisément, on a regroupé E1, E2, E3 et E4 (magistrale+jeux de rôles), ainsi que T1, T2 (magistrale seulement) (voir Tableau 6.8).

Tableau 6.8  
Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon dans les groupes-classes regroupés selon le type d'enseignement utilisé

Gr.	Types d'enseign.	N. de suj.	Moy. prêt.	Moy. post.	Z	Z corr.	p
Exp.	Magistral+jeux ..	99	1,96	2,08	-2,96	-2,96	0,002*
Tém.	Magistral	49	1,82	1,77	-0,46	-0,46	0,68

\* Significatif à un seuil de 0,05

Ici, les résultats montrent que lorsque les élèves sont soumis à un type d'enseignement incluant des jeux de rôles, leur engagement dans le cours augmente de façon significative. Ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont soumis à un type d'enseignement uniquement magistral. Dans ce dernier cas, on constate plutôt une diminution de leur engagement (moy. 1,82 au prétest versus une moy. de 1,77 au post-test).

Cette opération est reprise en regroupant les sujets des quatre groupes-classes témoins peu importe le type d'enseignement utilisé. On peut de la sorte savoir s'il y a eu une évolution significative de l'engagement dans l'ensemble des cours témoins (Tableau 6.9). Le test statistique utilisé est le signe des rangs de Wilcoxon.

Tableau 6.9

Comparaison de l'engagement mesuré au prétest à celui mesuré au post-test,  
au moyen du test du signe des rangs de Wilcoxon

Gr.	Type d'enseign.	N. de suj.	Moy. prêt.	Moy. post.	Z	Z corr.	p
Exp.	Magis.+jeux ...	99	1,96	2,08	-2,96	-2,96	0,002*
Tém.	Magis+autres	99	1,81	1,87	-1,02	-1,02	0,15

\* Significatif à un seuil de 0,05

Cette analyse nous apprend que, de façon générale, l'engagement des élèves tend à évoluer significativement lorsque le type d'enseignement inclut des jeux de rôles et que ce n'est pas le cas lorsque ces élèves sont soumis à d'autres types d'enseignement (Tableau 6.9).

## 6.5 Variables intervenantes

Nous avons cherché à savoir dans quelle mesure certaines variables étaient reliées à l'évolution de l'engagement.

### 6.5.1 Age

Le traitement consiste à vérifier s'il existe une corrélation entre l'âge et l'évolution de l'engagement. En d'autres termes, il s'agit de voir si l'engagement évolue différemment selon qu'on est plus ou moins âgé. Le test utilisé est le Tau de Kendall (Dayhaw, 1969) (Tableau 6.10)

Tableau 6.10  
Corrélations, entre l'âge et l'évolution de l'engagement selon le type d'enseignement, établies au moyen d'un Tau de Kendall

Types d'enseig.	Catégor.	N. suj.	Tau	Tau cor.	Z	Z cor.	p
Magis.+jeux ...	Expérim.	98	0,05	0,06	0,69	0,85	0,40
Magistral seul.	Témoin	49	-0,18	-0,24	-1,79	-2,46	0,01*
Magis.+audio.	Témoin	23	0,12	0,16	0,77	1,07	0,28
Magis.+prob. é.	Témoin	26	-0,11	-0,15	-0,77	-1,04	0,30

\* Significatif à un seuil de 0,05

De façon générale, la corrélation entre l'âge et l'évolution de l'engagement est plutôt faible sauf en ce qui concerne les groupes-classes qui ont été soumis à un type d'enseignement uniquement magistral. Dans ce cas, il s'agit d'une corrélation négative, c'est-à-dire que plus l'élève est âgé, plus l'évolution de son engagement tend à diminuer lorsqu'on lui enseigne avec un type d'enseignement magistral.

### 6.5.2 Sexe

Pour la variable sexe, il est à constater que les filles ont obtenu des scores d'engagement significativement plus élevés que ceux des garçons et ce, tant au prétest qu'au post-test (voir Tableau 6.11).

Tableau 6.11  
 Comparaison de l'engagement, selon le sexe, au niveau du prétest et du post-test,  
 au moyen du test du "U" de Mann et Whithney

Test	Sexe	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	P.
Prétest	garçons	146	1,846	0,457	2807	4786	-2,79	-2,79	0,01*
	filles	52	2,048	0,402					
Post-t.	garçons	146	1,931	0,484	3040	4452	-2,13	-2,13	0,02*
	filles	52	2,103	0,420					

\* Significatif à un seuil de 0,05

Pour déterminer si l'engagement des garçons et des filles évoluent différemment dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, le "U" de Mann et Whithney fut utilisé (voir Tableau 6.12).

Tableau 6.12  
 Comparaison de l'évolution de l'engagement dans les groupes expérimentaux et témoins,  
 selon le sexe, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney

Pop.	Sexe	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
expér.	garçons	73	0,14	0,36	875	1024	-0,59	-0,59	0,55
	filles	26	0,07	0,25					
témoin	garçons	73	0,03	0,42	944	956	-0,04	-0,04	0,97
	filles	26	0,04	0,40					

Il n'apparaît pas que l'évolution de l'engagement des garçons soit différent de celui des filles, et ce, tant dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

Tableau 6.13  
Moyenne de l'évolution de la qualité de la relation de l'élève  
et son professeur selon les groupes-classes

Gr.	Types d'enseign.	Prétest		Post-test		Évolution
		n. suj.	moy.prét.	n. de suj.	moy.post.	
E1	Magistral+jeux ...	25	4,44	25	4,76	0,32
T1	Magistral	22	4,96	25	4,64	-0,32
E2	Magis.+jeux ...	23	4,70	24	4,63	-0,07
T2	Magistrale	23	4,57	24	3,92	-0,65
E3	Magistral+jeux ...	24	4,96	24	5,04	0,08
T3	Magis.+audiovis.	24	4,83	24	4,29	-0,54
E4	Magistral+jeux ...	25	5,16	26	5,08	-0,08
T4	Magis.+prob. éc.	26	4,12	26	4,19	0,07
exp.	Magis.+jeux ...	97 <sup>1</sup>	4,81	99	4,88	0,07
témoin	Magistrale ...	95 <sup>2</sup>	4,60	99	4,26	-0,34

### 6.5.3 La qualité de la relation entre l'élève et son professeur

L'étude de la qualité de la relation entre l'élève et son professeur vise dans un premier temps à vérifier dans quelle mesure les groupes différaient au niveau de cette relation entre l'élève et son enseignant au début du cours, dans un deuxième temps, on compare l'évolution de cette relation élève-professeur dans les deux groupes.

Les moyennes obtenues au prétest et au post-test pour cette variable sont présentées pour chacun des groupes-classes au Tableau 6.13. Il est à remarquer qu'au niveau du prétest, les élèves de la situation expérimentale ont une qualité de relation avec leur professeur supérieure à ceux de la situation témoin dans trois groupes-classes (E2, E3, E4)

<sup>1</sup> Certains élèves n'ont pas répondu à la question portant sur la relation avec l'enseignant, c'est pourquoi le nombre total est inférieur à 99.

<sup>2</sup> Idem

sur 4. Toutefois, ces différences au niveau de la qualité de la relation au début du cours ne sont pas assez importantes pour estimer qu'elles aient joué un rôle déterminant sur les résultats. Les moyennes des réponses obtenues à la fin du cours (post-test) révèlent qu'à ce moment, c'est la totalité des groupes-classes expérimentaux qui a une qualité de relation élève-professeur supérieure aux groupes-classes témoins.

Une deuxième analyse consiste à établir s'il y a une différence significative entre les groupes quant à l'évolution de la qualité de cette relation (voir Tableau 6.14). Cette évolution est établie en soustrayant le résultat de la réponse donnée au post-test de celui donné au prétest. Le test statistique utilisé est le "U" de Mann et Whithney. Des deux groupes-classes (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>) se distinguent significativement des groupes-classes auxquels ils sont pairés (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>). On obtient également une différence en faveur du groupe expérimental lorsqu'on compare l'ensemble des groupes-classes expérimentaux au groupes-classes témoins.

#### 6.5.4 Le résultat anticipé à la fin du cours

Cette variable vise à établir si les différences entre les groupes témoins et expérimentaux peuvent s'expliquer par le résultat académique que l'élève s'attend à avoir dans un cours. Son premier traitement consiste à déterminer la moyenne des résultats anticipés à la fin du cours pour chacun des groupes-classes (Tableau 6.15). Deux des groupes-classes expérimentaux (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>) se distinguent sensiblement des groupes-classes témoins correspondants (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>). Les différences sont de -8% pour le premier groupe (E<sub>1</sub>) et de +7% pour le deuxième (E<sub>2</sub>).

Tableau 6.14  
 Comparaison de l'évolution de la qualité de la relation entre l'élève et son professeur  
 dans les paires au moyen du test du "U" de Mann et Whithney

Gr.	Type d'enseig.	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
E1	Magistral+jeux	.. 25	0,32	0,69	190	360	-1,81	-1,93	0,03*
T1	Magistral	22	-0,23	0,97					
E2	Magistral+jeux	.. 23	-0,04	0,64	161	368	-2,27	-2,49	0,01*
T2	Magistral	23	-0,70	0,93					
E3	Magistral+jeux	.. 24	0,08	0,93	236	341	-1,08	-1,19	0,12
T3	Magis.+audiov.	24	-0,54	1,32					
E4	Magistral+jeux	.. 25	-0,08	0,70	290	360	-0,66	-0,70	0,74
T4	Magis. prob. éc.	26	0,07	0,98					
exp.	Magistral+jeux	.. 97 <sup>1</sup>	0,08	0,75	3745	5470	-2,24	-2,40	0,01*
tém.	Magistral ...	95 <sup>2</sup>	-0,34	1,09					

\* Significatif à un seuil de .05

Le deuxième traitement consiste à estimer dans quelle mesure l'anticipation des résultats est reliée à l'engagement de l'élève. Pour ce faire, on établit le coefficient de corrélation entre ces résultats anticipés et l'engagement mesuré au post-test. Les coefficients de corrélation obtenus sont de 0,22 pour le groupe expérimental et de 0,28 pour le groupe témoin (Tableau 6.16). Ils sont significatifs au seuil de 0,05. Bien que significatifs, ces taux de corrélation ne sont pas assez élevés pour estimer que les résultats anticipés par l'élève ont exercé une influence déterminante sur son engagement .

<sup>1</sup> Certains élèves n'ont pas répondu à la question portant sur la relation avec l'enseignant, c'est pourquoi le nombre total est inférieur à 99.

<sup>2</sup> Idem

Tableau 6.15  
Moyenne des résultats anticipés selon les groupes-classes

Gr.	Types d'enseignement	N. suj.	Moy. <sup>a</sup> (%)	Différence
E1	Magis.+jeux...	25	2,64 (74%)	-8%
T1	Magistrale seul.	25	1,80 (82%)	
E2	Magis.+jeux...	24	2,54 (75%)	7%
T2	Magistrale seul.	24	3,21 (68%)	
E3	Magis.+jeux...	24	2,38 (76%)	3%
T3	Magis.+audiov.	24	2,71 (73%)	
E4	Magis.+jeux...	26	2,39 (76%)	2%
T4	Magis.+prob. éc.	26	2,58 (74%)	
Expér.	Magis.+jeux...	99	2,49 (75%)	1%
Tém.	Magistrale ....	99	2,57 (74%)	

<sup>a</sup> Il est à noter que la catégorie 5 (entre 0 et 59) ne représente pas le même intervalle que les autres catégories et de ce fait n'est pas considérée dans le calcul de la moyenne. Pour calculer la moyenne, on considère la valeur médiane de la catégorie de résultats anticipés par l'élève.

Tableau 6.16  
Coefficient de corrélation entre les résultats anticipés à la fin du cours  
et l'engagement de l'élève établi avec un Tau de Kendall

Catégories	N. suj.	Tau	Tau cor.	Z	Z cor.	p
Expérimental	99	0,16	0,22	-2,38	-3,17	0,002*
Témoin	99	0,23	0,28	-3,34	-4,08	0,001*

\* Significatif à un seuil de 0,05

### 6.5.5 Le nombre de participations

Il s'agit ici de voir dans quelle mesure le nombre de participations à titre de figurant dans les jeux de rôles favorise l'engagement de l'élève. Comme nous le montre le Tableau 6.17, douze sujets n'ont pas participé comme figurant, 26 ont participé une fois, 25 ont participé deux fois, 18 ont participé trois fois, et 18 l'ont fait quatre fois et plus.

Tableau 6.17  
Nombre de sujets selon le nombre de participations comme figurant.

	Nombre de participations				
	0	1	2	3	4 et+
Nombre de sujets	12	26	25	18	18

Existe-t-il une relation entre le nombre de participations comme figurant et l'évolution de l'engagement? Le coefficient de corrélation de Kendall (Dayhaw, 1969) corrigé de 0,17 significatif au seuil de 0,05 porte à croire qu'une telle relation existe (Tableau 6.18). Toutefois, ce coefficient n'est pas assez élevé pour considérer que cette variable soit déterminante.

Tableau 6.18  
Coefficient de corrélation entre le nombre de participations comme figurant et l'évolution de l'engagement établi avec un Tau de Kendall

Catégorie	N. suj.	Tau	Tau cor.	Z	Z cor.	p
Expérimental	99	0,10	0,17	1,45	1,65	0,05*

Significatif à un seuil de 0,05

### 6.5.6 Variation commune de l'évolution de l'engagement

Ce traitement vise à déterminer si, lorsqu'il y a augmentation ou diminution de l'engagement d'un élève dans le cours expérimental, cette augmentation ou diminution se manifeste également dans le cours témoin. Pour ce faire, nous avons vérifié s'il existait une relation entre l'évolution de l'engagement d'un même individu alors qu'il est dans la situation expérimentale et dans la situation témoin (Tableau 6.19). Les corrélations entre les divers groupes sont calculées à l'aide du Coefficient de corrélation de Pearson (Dayhaw, 1969).

Tableau 6.19  
Coefficient de corrélation de Pearson entre les évolutions de l'engagement d'un même sujet dans les situations expérimentale et témoin

Gr.	Types d'enseignement	Fam. disciplin.	N. suj.	Corrél.	p
E1	Magis.+jeux...	Mat. policières	25	0,12	0,57
T1	Magistrale seul.	Mat. policières			
E2	Magis.+jeux...	Mat. policières	24	0,02	0,54
T2	Magistrale seul.	Droit			
E3	Magis.+jeux...	Criminologie	24	0,73	0,0001*
T3	Magis.+audiov.	Criminologie			
E4	Magis.+jeux...	Criminologie	26	-0,16	0,43
T4	Magis.+prob. éc.	Droit			
Exp.	Magis.+jeux...		99	0,11	0,29
Tém.	Magis.+autres				

\* Significatif à un seuil de 0,05

À l'exception de la paire E3-T3, il n'y a pas de corrélation significative entre l'évolution d'un sujet alors qu'il est dans la situation expérimentale et lorsqu'il est dans la situation témoin. Dans ces paires, l'évolution de l'engagement manifestée dans un des cours n'est pas observée dans l'autre cours. Toutefois, la paire E3-T3, avec un coefficient de corrélation de 0,73 se comporte de façon très différente des autres paires. Dans ce cas, il y a une forte correspondance entre l'évolution de l'engagement dans un groupe-classe et dans l'autre. Pour cette paire, il devient difficile pour le groupe expérimental de se distinguer du groupe témoin et ainsi de confirmer l'hypothèse.

Comme il a été mentionné dans le chapitre consacré à la méthode, il y a lieu de vérifier si le transfert d'évolution de l'engagement est supérieur lorsque les cours de la situation expérimentale et ceux de la situation témoin appartiennent à la même famille disciplinaire. Les paires regroupant des cours de la même discipline sont: E1-T1 et E3-T3 (Tableau 6.19). Pour la discipline matières policières (E1-T1), ce transfert d'évolution n'est pas significatif ( $r = 0,12$ ). Cependant, ce transfert d'évolution devient significatif pour la discipline criminologie (E3-T3) avec une corrélation de 0,73.

#### 6.5.7 Tendances centrales et dispersions de l'évolution de l'engagement

Comme les résultats au test ENGAGEM sont des nombres continus, il est possible de comparer l'évolution de l'engagement des groupes expérimentaux et témoins au niveau de leur moyenne, écart-type, coefficient d'aplatissement (kurtose), et coefficient d'asymétrie (skewness) (Tableau 6.20 et Figure 6.1).

Tableau 6.20  
Tendances centrales et dispersions de l'évolution de l'engagement dans les groupes

Populations	n. de suj.	moyennes	écart-types	coef d'ap. (kurtose)	coef. d'asy. (skewness)
expérimentale	99	0,12	0,34	1,61	1,10
témoin	99	0,03	0,41	0,50	-0,23

On remarque que, de façon générale, l'engagement dans le groupe témoin évolue peu (0,03). Ramenée en pourcentage, cette évolution moyenne de l'engagement devient de 1%. Pour le groupe expérimental, la moyenne de l'évolution passe à 0,12 (4%). Pour leur part, les écarts-types ont des valeurs assez semblables dans les deux groupes avec 0,34 (11%) pour le groupes expérimentaux et 0,41 (14%) pour le groupe témoin. Quant aux coefficients d'aplatissement, celui du groupe expérimental est plus élevé (1,61) que celui du groupe témoin (0,50), ce qui indique que les sujets appartenant au groupe expérimental connaissent entre eux des variations (positives ou négatives) de leur engagement moins importantes que ceux du groupe témoin. Par rapport aux coefficients d'asymétrie, celui du groupe expérimental (Skewness = 1,10), se distingue de façon importante de celui du groupe témoin (Skewness = -0,23) et dépasse les valeurs extrêmes pour considérer une population comme normale (skewness entre -0,5 et +0,5). La courbe du groupe expérimental est asymétrique (centrée vers la gauche), tandis que celle du groupe témoin se rapproche de la distribution normale.

Un examen succinct des deux courbes (voir Figure 6.1) démontre que leur principale différence se situe au niveau de leur extrémité de gauche, extrémités qui représentent les sujets chez qui l'engagement a diminué. À remarquer que, onze des 99 sujets du groupe

témoin ont présenté une diminution d'engagement plus importante que le sujet qui s'est le plus désengagé dans le groupe expérimental. En termes pratiques, lorsqu'on utilise les jeux de rôles, il y a moins d'élèves qui connaissent une importante diminution d'engagement.

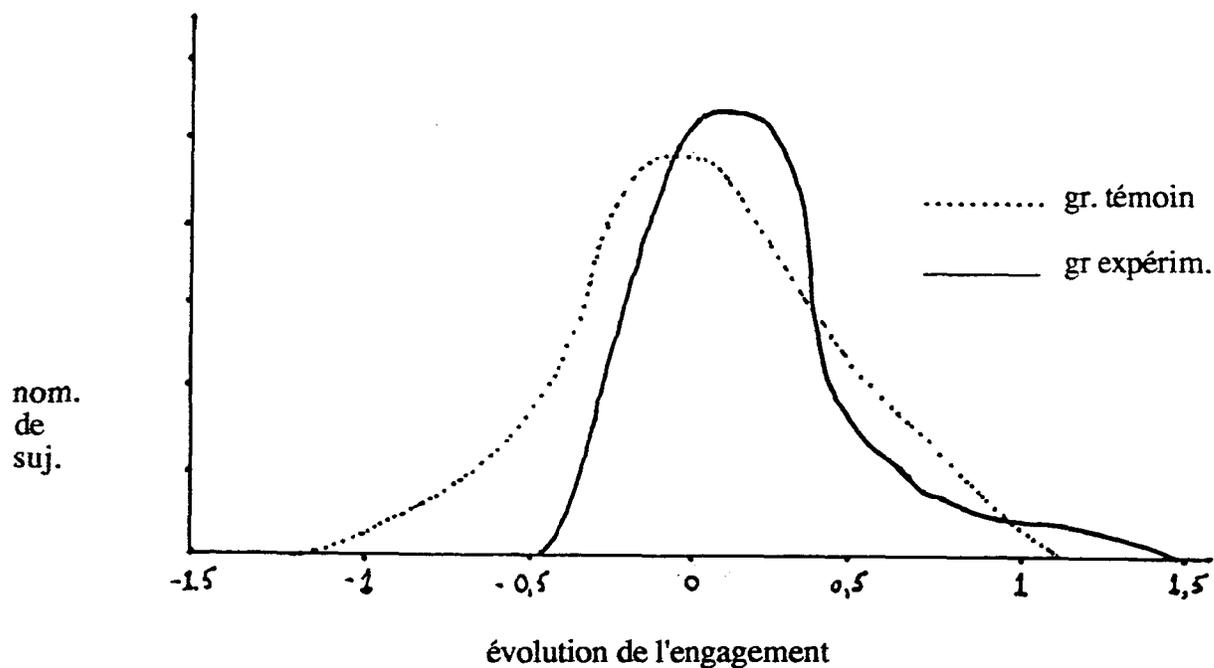


Figure 6.1 Courbes<sup>a</sup> de l'évolution de l'engagement des groupes expérimental et témoin

<sup>a</sup> Les courbes ont été établies par le lissage de l'histogramme à cinq colonnes des deux groupes

**SEPTIEME CHAPITRE:**  
**DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats. La première analyse prend en considération les contraintes liées aux conditions de réalisation du devis expérimental. La deuxième traite des résultats relatifs à l'hypothèse initiale. La troisième analyse porte sur l'évolution de l'engagement dans les groupes. La quatrième est consacrée aux relations entre les variables intervenantes et l'engagement. Finalement, les différences au niveau de la distribution des résultats sont analysées.

### 7.1 Devis expérimental

Préalablement à la discussion des résultats, il y a lieu d'examiner les contraintes qui sont liées aux conditions de réalisation de la recherche. La première vient de la courte période de temps pendant laquelle l'étude s'est déroulée. Comme les sessions au collégial s'échelonnent sur quinze semaines et qu'il fallait que l'élève ait déjà une idée du cours avant de passer le prétest, il ne restait que 11 semaines pour susciter chez lui un changement significatif de son engagement. Il y a lieu de croire que si l'étude avait porté sur une période plus longue, les modifications d'engagement apportées par les jeux de rôles auraient été plus significatives.

La deuxième contrainte vient du fait que dans l'étude, les jeux de rôles étaient complémentaires à une autre méthode d'enseignement. Il s'agit de l'enseignement magistral. Dans le meilleur des cas, moins du tiers du temps a été consacré aux jeux de rôles. Comme le questionnaire auquel répondait l'élève concernait l'ensemble du cours, il est possible que l'influence positive des jeux de rôles ait été atténuée par la partie magistrale du cours. Une étude du même type où les jeux de rôles constitueraient la méthode d'enseignement qui occupe la majorité du temps pourrait conduire à des résultats plus significatifs.

Une troisième contrainte vient du niveau particulièrement élevé d'engagement manifesté par les sujets de l'étude. De fait, lorsqu'on compare le score moyen au test ENGAGEM de ces sujets<sup>1</sup>, à celui<sup>2</sup> des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, de l'Université Laval, le niveau d'engagement des élèves en techniques policières apparaît nettement supérieur. L'option techniques policières en est une contingentée, où on ne retenait en moyenne, au moment de l'étude, qu'une demande d'admission sur dix. Considérant que cette sélection s'opérait essentiellement à partir des résultats académiques et de la motivation démontrée par le candidat lors de son entrevue d'admission, il était à prévoir que ces sujets obtiennent des scores élevés au test d'engagement. En somme, l'étude montre l'impact des jeux de rôles sur l'engagement dans une situation où les élèves sont initialement plus engagés que dans la plupart des situations scolaires connues (Bujold, 1991). De plus, pour être pragmatique, il faut se rappeler que, pour être retenu dans l'étude, l'élève devait répondre au test à quatre reprises, au début de quatre de ses cours. Il s'agit donc d'élèves assidus et ponctuels, comportements qui sont en soi des indicateurs d'engagement. On peut supposer qu'il était plus difficile pour un groupe d'élèves déjà bien engagé dans un cours d'accroître significativement son engagement que cela pouvait l'être pour un groupe faiblement engagé au départ. On retient que la même étude appliquée à des groupes d'élèves moyennement ou peu engagés pourrait conduire à des résultats plus significatifs.

Une quatrième contrainte émane de l'utilisation d'un devis expérimental qui exigeait que les groupes-classes soient statistiquement comparables au départ. Cette contrainte a fait

---

<sup>1</sup> Le score d'engagement obtenu dans le groupe expérimental était de 2,08 (69%) et de 1,87 (62%) dans le groupe témoin.

<sup>2</sup> Le score moyen d'engagement obtenu par les étudiants de premier cycle de l'Université Laval était de 1,547 (52%) (Bujold, 1991, p. 195)

en sorte que la moitié des groupes-classes furent écartés parce qu'ils étaient différents au prétest.

La cinquième contrainte vient du fait qu'on devait comparer le type d'enseignement incluant des jeux de rôles à plusieurs autres types d'enseignement. Si le test d'hypothèse avait opposé les jeux de rôles à un regroupement des types d'enseignement témoins il aurait été impossible de déterminer à quel type d'enseignement les jeux de rôles sont supérieurs. Dans ce contexte, pour réaliser le test d'hypothèse il devenait difficile de regrouper les groupes-classes témoins. Pour réunir deux groupes-classes témoins, il aurait d'abord fallu que ces groupes soient initialement comparables aux groupes expérimentaux, et qu'ensuite ils utilisent le même type d'enseignement. Cette situation ne s'est pas présentée dans l'étude. C'est pourquoi les tests statistiques ont dû être effectués sur un nombre restreint d'élèves, et alors, les différences entre les groupes expérimental et témoin devaient être plus importantes pour pouvoir confirmer l'hypothèse.

Les contraintes apparues lors de la réalisation de la recherche ayant été présentées, la discussion portera sur les résultats concernant l'hypothèse.

## 7.2 Vérification de l'hypothèse

Dans la première paire retenue, (E<sub>1</sub>-T<sub>1</sub>) il a été observé que les élèves du groupe-classe expérimental connaissaient une augmentation de l'engagement supérieure à ceux du groupe-classe témoin. Bien qu'importante, la différence d'évolution entre les deux groupes n'a cependant pas atteint le seuil de signification nécessaire.

Cette paire a connu un mouvement particulier pendant l'expérimentation. Les élèves ont eu tendance à harmoniser leur niveau d'engagement dans les deux cours. Même si les moyennes d'engagement de ces groupes-classes étaient équivalentes au prétest, lorsque pris individuellement, un même sujet présentait des niveaux d'engagement souvent très différents suivant qu'il était dans le groupe-classe expérimental ou témoin. À preuve, au prétest les deux cours de cette paire, étaient les moins reliés ( $r= 0,002$ , Tableau 7.1) de toutes les paires, alors qu'au post-test, ils sont devenus les plus reliés ( $r= 0,69$ , Tableau 7.1). Plus précisément, cette relation faisait en sorte que les élèves avaient tendance à répartir plus également leur engagement dans les deux cours. L'écart-moyen d'engagement entre les deux cours est effectivement passé de 0,44 au prétest à 0,25 au post-test (Tableau 7.2). Paradoxalement, cet écart a diminué alors qu'en même temps ces deux groupes se différenciaient. Même si ces deux groupes étaient statistiquement comparables au prétest et non comparables au post-test, l'écart entre l'engagement d'un sujet selon qu'il était dans un cours ou l'autre était plus faible au post-test qu'au prétest. On se serait davantage attendu à ce que cet écart augmente. Il s'est donc passé quelque chose, suite au traitement, qui a fait en sorte que les élèves tendaient à rapprocher leur niveau d'engagement dans ces deux cours.

Ce rapprochement du niveau d'engagement dans ces deux cours peut s'expliquer qualitativement par la nature des fonctions policières qui sont étudiées dans ces cours. Même s'il s'agit de deux cours de la même famille disciplinaire, ils traitent de fonctions policières, qui sont, de prime abord, souvent perçues comme opposées par l'élève: la prévention (Prévention et relations communautaires) et la répression (Interventions policières). Il est probable qu'un élève puisse être davantage engagé à l'endroit d'une de ces fonctions que de l'autre, d'où l'absence de corrélation constatée au prétest. Toutefois, de l'avis des enseignants qui donnent ces cours, il s'agit de deux fonctions complémentaires et

indissociables. À titre d'exemple, dans ces deux cours, les enseignants accordent beaucoup d'importance au fait que ces fonctions exigent courtoisie et politesse de la part du policier. Dans la mesure où les enseignants ont su faire intégrer aux élèves la complémentarité qui existe entre ces deux fonctions, il y avait lieu de s'attendre à ce que la corrélation entre ces deux cours s'accroisse.

Tableau 7.1  
Corrélations de Pearson entre l'engagement des groupes-classes expérimentaux et témoins aux prétest et post-test

Groupes	Nomb. de suj.	Corrélations prétest	Corrélations post-test
E <sub>1</sub> -T <sub>1</sub>	25	0,002	0,69
E <sub>2</sub> -T <sub>2</sub>	24	0,40	0,46
E <sub>3</sub> -T <sub>3</sub>	24	0,62	0,63
E <sub>4</sub> -T <sub>4</sub>	26	0,04	-0,29
E <sub>(1-2-3-4)</sub> -T <sub>(1-2-3-4)</sub>	99	0,27	0,33

Le cadre théorique avance que l'élève s'engage dans la mesure où il considère que le cours l'aidera à réduire l'écart entre le niveau de compétence qu'il espère atteindre et le niveau de compétence qu'il croit posséder. Or, dans les jeux de rôles, le caractère global de l'intervention policière que l'élève effectue l'amène à évaluer son niveau de compétence par rapport à plusieurs savoirs dont certains ne lui ont pas été enseignés dans ce cours. C'est possiblement ce qui s'est passé dans cette paire, à travers les jeux de rôles du cours Interventions policières (E<sub>1</sub>), l'élève pouvait éventuellement évaluer son niveau de compétence par rapport à des savoirs enseignés en Prévention et relations communautaires (T<sub>1</sub>). Même si les jeux de rôles se déroulaient uniquement dans le groupe expérimental, il était possible que le groupe témoin en profite également.

Tableau 7.2  
Moyenne des écarts d'engagement <sup>a</sup> des sujets entre les deux cours d'une même paire au prétest et au post-test

Groupes	Nomb de suj.	Moyennes des écarts au prétest	Moyennes des écarts au post-test
E <sub>1</sub> -T <sub>1</sub>	25	0,44	0,25
E <sub>2</sub> -T <sub>2</sub>	24	0,38	0,63
E <sub>3</sub> -T <sub>3</sub>	24	0,30	0,26
E <sub>4</sub> -T <sub>4</sub>	26	0,49	0,53

<sup>a</sup> Le calcul de l'écart d'engagement d'un sujet s'effectue en soustrayant le score du cours où son engagement était le plus faible de celui où son engagement était le plus fort.

Cette interrelation entre les groupes expérimental et témoin explique peut-être la non-confirmation de l'hypothèse. Compte tenu de l'espèce d'harmonisation qui s'est installée dans cette paire, il devenait difficile pour le groupe-classe expérimental de se différencier significativement du groupe-classe témoin. Les élèves tendaient parallèlement à équilibrer leur engagement entre les deux cours.

Pour la deuxième paire (E<sub>3</sub>-T<sub>3</sub>) retenue, d'autres particularités méritent d'être considérées au plan de l'analyse. Contrairement aux autres enseignants participant à l'étude, celui du groupe-classe E<sub>3</sub> avait déjà enseigné à ces élèves à la session précédente. Il leur avait donné un cours de la même discipline en utilisant avec eux des jeux de rôles policiers. Or, dans ce cours, les élèves connaissaient préalablement le professeur et avaient une idée du type d'enseignement qu'il utiliserait. Au moment où ils répondaient au prétest, ils se faisaient une idée plus précise de ce qui se passerait dans ce cours. Dans un contexte où le déroulement de ce cours était davantage prévisible, il devenait plus probable que l'engagement du groupe expérimental dans ce cours demeure stable que ce pouvait l'être pour le groupe témoin.

Dans la mesure où cette explication est valable, la relation entre l'engagement d'un même élève mesuré au prétest et celui mesuré au post-test devait être plus élevée dans ce groupe-classe que dans les autres. C'est ce qui semble s'être passé puisque la corrélation de ce groupe-classe occupe le deuxième rang parmi les huit (Tableau 7.3). À noter que le groupe-classe qui a obtenu la corrélation la plus élevée, E4, était le même cours que E3, dispensé par le même enseignant. Le fait que les deux groupes-classes les plus stables, ceux qui ont obtenu les coefficients de corrélation les plus élevés entre le prétest et le post-test, sont ceux avec qui un même enseignant avait utilisé les jeux de rôles, porte à croire que cette plus grande stabilité n'est pas due au hasard.

Toujours pour le groupe E3, suivant l'hypothèse qui avance que les jeux de rôles sont susceptibles de favoriser l'engagement des élèves, les élèves de ce groupe devaient être plus engagés que les autres au prétest du fait qu'ils avaient déjà profité des jeux de rôles. Dans les faits, c'est ce qui semble s'être passé puisque ce groupe était significativement plus engagé au prétest que les autres (Tableau 7.4).

Non seulement le groupe E3 était plus engagé que les groupes témoins au prétest, il l'était également au post-test (Tableau 7.5). Or, si le groupe E3 ne s'est pas différencié du groupe témoin T3, ce n'est pas tellement parce que les jeux de rôles n'ont pas suscité l'engagement escompté, mais davantage parce qu'il était comparé avec un groupe témoin qui a connu, une importante augmentation de son engagement. Le groupe T3 s'est avéré celui des groupes-classes témoins qui a connu la plus grande augmentation de son engagement. Le titulaire de ce cours était l'auteur de cette étude. Il est possible que la préoccupation particulière de ce professeur en ce qui concerne l'engagement des élèves explique le niveau

**Tableau 7.3**  
**Coefficient de corrélation de Pearson entre les résultats du prétest**  
**et du post-test pour chacun des groupes-classes**

Groupes	Nombre de sujets	Corrélations
E1	25	0,48
E2	24	0,67
<b>E3</b>	<b>24</b>	<b>0,80</b>
<b>E4</b>	<b>26</b>	<b>0,84</b>
T <sub>1</sub>	25	0,56
T <sub>2</sub>	24	0,59
T <sub>3</sub>	24	0,68
T <sub>4</sub>	26	0,48

**Tableau 7.4**  
**Comparaison du niveau d'engagement du groupe-classe E<sub>3</sub>, où le professeur avait, dans un**  
**cours précédent, utilisé les jeux de rôles avec ces élèves, avec celui des autres groupes-**  
**classes<sup>a</sup>, au prétest, et ce, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney**

Groupes	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
E3	24	2,00	0,56	1409	2143	-1,622	-1,622	0,05*
E1,2 T1,2,3,4	148	1,87	0,44					

<sup>a</sup> Le groupe E4 est absent du fait qu'il s'agit du même cours que E3 dispensé par le même enseignant

\* Significatif à un seuil de 0,05

Tableau 7.5

Comparaison du niveau d'engagement du groupe-classe E3 auprès duquel l'enseignant avait déjà utilisé des jeux de rôles, avec celui des groupes-classes témoins, au post-test, et ce, au moyen du test du "U" de Mann et Whithney

Groupes	N. sujets	Moyenne	Écart-type	U	U'	Z	Z corrigé	p
E3	24	2,12	0,52	837	1540	-2,24	-2,24	0,01*
T1,2,3,4	99	1,87	0,49					

\* Significatif à un seuil de 0,05

d'engagement plus marqué dans ce groupe-classe. En effet, les mêmes raisons qui l'ont conduit à réaliser cette étude l'ont possiblement conduit à susciter l'engagement de ses élèves dans ce cours. Bref, le groupe E3 était pairé avec le groupe avec lequel il était plus difficile de se différencier. Pour toutes ces raisons, il n'est pas justifié de rejeter l'hypothèse du simple fait que les jeux de rôles de E3 n'ont pas généré plus d'engagement que T3 .

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats donne à penser que si l'hypothèse n'a pas été confirmée, ce n'est pas nécessairement en raison de sa non véracité, mais éventuellement en raison des contraintes connues lors de la réalisation de la recherche ainsi que des particularités des groupes-classes retenus pour l'étude.

L'analyse qui suit, concernant les résultats de l'évolution de l'engagement, apporte des arguments en faveur du maintien de l'hypothèse.

### 7.3 Évolution de l'engagement dans les groupes

Les discussions portent ici sur l'évolution de l'engagement dans les groupes. L'opération en vue de déterminer s'il y avait eu évolution significative d'un groupe consistait à comparer le niveau d'engagement observé au prétest à celui observé au post-test. On comparait chaque élève avec lui-même à deux moments différents (prétest et post-test). Contrairement à ce qui se passait pour les comparaisons précédentes (sur les post-tests), il était ici possible de regrouper tous les groupes-classes de l'étude en deux catégories, expérimental et témoin. Les tests statistiques portaient alors sur des groupes plus nombreux. Les moyennes et les écarts-types observés au prétest pour les groupes expérimental et témoin sont assez rapprochés<sup>1</sup>. Pour la présente analyse, le fait que l'engagement soit distribué sensiblement de la même façon dans les deux groupes, au moment du prétest, fait que ces groupes avaient des chances comparables d'augmenter leur engagement.

Les tests statistiques effectués sur les prétests et post-tests révèlent que le groupe expérimental a progressé de façon significative ( $p = 0,002$ ), ce qui ne fut pas le cas pour le groupe témoin ( $p = 0,15$ ) (Tableau 6.9). Ces derniers résultats permettent de soutenir que les sujets qui ont vécu les jeux de rôles ont augmenté leur engagement de façon significative.

Lorsqu'on reprend ces tests pour chacun des groupes-classes, l'évolution de l'engagement s'avère significative dans trois groupes-classes sur huit. Deux de ces trois groupes-classes appartiennent au groupe expérimental ( $E_1, E_2$ ). Il s'agit pour eux, du même cours répété à deux reprises par un même enseignant (Interventions policières). Quant à

---

<sup>1</sup> Une moyenne de 1,9 et un écart-type 0,45 sont observés pour le groupe expérimental et respectivement de 1,84 et 0,457 pour le groupe témoin.

l'autre groupe-classe, T<sub>3</sub>, il appartient au groupe témoin. Il s'agit du cours dispensé par l'auteur de l'étude.

En référence au modèle théorique, il était prévisible que les deux groupes-classes (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>) auprès de qui on a utilisé les jeux de rôles connaissent une évolution significative de leur engagement. Il reste à expliquer pourquoi les deux autres groupes-classes du groupe expérimental (E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>) n'ont pas connu une évolution significative de leur engagement.

Pour ces deux groupes-classes (E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>), il faut se rappeler qu'il s'agit des groupes-classes où le professeur avait déjà utilisé la méthode d'enseignement des jeux de rôles policiers avec ces élèves à la session précédente. Comme mentionné précédemment, il y a lieu de penser que l'engagement suscité par les jeux de rôles était déjà installé au moment du prétest. C'est pourquoi, cet engagement n'a pu évoluer de façon significative. Même si ces deux groupes n'ont pas évolué significativement, ils demeurent significativement plus engagés au post-test que l'ensemble des groupes-classes témoins (Tableau 7.6).

Tableau 7.6

Comparaison entre les deux groupes-classes E<sub>3,4</sub>, auprès desquels le professeur avait déjà utilisé des jeux de rôles, et les groupes-classes témoins, au niveau du post-test, et ce, au moyen du test du "U" de Mann et Whitney

Groupes	N. suj.	Moy.	Éc.-t.	U	U'	Z	Z cor.	p
E <sub>3,4</sub>	50	1,97	0,40	1995	2995	-1,93	-1,93	0,03*
T <sub>1,2,3,4</sub>	99	1,87	0,49					

\* Significatif à un seuil de 0,05

En ce qui concerne le groupe-classe témoin qui a connu une évolution significative de son engagement, T3, il s'agit du cours dispensé par l'auteur de cette étude. Cette situation démontre que des types d'enseignement différents, même s'ils n'incluent pas des jeux de rôles, peuvent, eux aussi, faire évoluer l'engagement des élèves.

En terminant, ces analyses sur la manière dont l'engagement évolue entre le début et la fin d'un cours nous apprennent que l'engagement d'un élève dans un cours évolue peu dans le temps. Seulement trois des huit groupes-classes ont connu une évolution significative de leur engagement (Tableau 6.9). Il y a même lieu de se demander si, pour un professeur, le fait de maintenir l'engagement de ses élèves au niveau où il se situait au début du cours peut constituer en soi un défi, et ce, particulièrement lorsque cet engagement est élevé au départ. Il n'est pas toujours assuré que les élèves seront plus engagés à la fin du cours qu'ils ne l'étaient au début.

De façon générale, si les résultats n'ont pas démontré que le fait d'associer des jeux de rôles à un enseignement magistral suscitait significativement plus d'engagement que les autres types d'enseignement, ils ont démontré que les jeux de rôles tendent à faire augmenter significativement l'engagement des élèves. Ce ne fut pas le cas de la majorité des autres types d'enseignement qui ont fait l'objet de mesures.

Il est maintenant approprié d'analyser l'information qui se dégage des mesures effectuées sur les variables intervenantes.

## 7.4 Variables intervenantes

Cette partie discute de l'influence de six variables intervenantes sur l'évolution de l'engagement. Ce faisant, elle situe les résultats obtenus dans l'étude par rapport à ceux obtenus dans des études similaires.

### 7.4.1 Age

Dans les groupes où on utilise un type d'enseignement incluant les jeux de rôles l'engagement évolue de la même façon, quelque soit l'âge des élèves. Cela ne semble pas être le cas lorsqu'on utilise un enseignement de type magistral. Selon les résultats de l'étude, plus l'élève est âgé, plus son engagement diminue lorsqu'on lui enseigne avec un enseignement de type magistral. Il y a lieu de penser que lorsqu'on enseigne à des adultes, il est préférable de réduire le temps consacré aux exposés magistraux.

### 7.4.2 Sexe

Il est intéressant de signaler que les filles ont obtenu des scores d'engagement significativement plus élevés que ceux des garçons, tant au prétest qu'au post-test (voir Tableau 6.11). Ces résultats corroborent ceux de Bujold (1991). Toutefois, si les filles sont plus engagées au post-test que les garçons, ce serait simplement parce qu'elles étaient déjà plus engagées qu'eux au prétest, et non pas parce que leur engagement a évolué davantage. Lorsque la comparaison porte uniquement sur l'évolution de l'engagement on ne remarque plus de différence significative entre les garçons et les filles, et ce, tant dans le groupe expérimental, que dans le groupe témoin (Tableau 6.12).

### 7.4.3 Qualité de relation de l'élève avec son professeur

En ce qui concerne la relation de l'élève avec son professeur, on constate que la qualité de cette relation a augmenté (moyenne d'augmentation de 0,07) dans le groupe expérimental, tandis qu'elle a diminué (moyenne de -0,34) dans le groupe témoin. De là, il semble que les jeux de rôles favorisent sinon une augmentation de la qualité de la relation initiale des élèves avec son professeur tout au moins son maintien, alors que c'est le contraire dans le cas des autres types d'enseignement. Avec les autres types d'enseignement on assiste alors à une diminution de la qualité de cette relation.

Ces données prennent davantage de sens lorsque l'on considère que les scores au prétest étaient déjà plus élevés chez le groupe expérimental (4,81) qu'ils ne l'étaient chez le groupe témoin (4,60). Même si les élèves du groupe expérimental avaient initialement une meilleure qualité de relation, c'est dans ce groupe que cette relation a le plus évolué. Statistiquement, lorsqu'on compare l'évolution du groupe expérimental à celle du groupe témoin au niveau de la qualité de la relation de l'élève avec le professeur, on remarque une différence significative à l'avantage du groupe expérimental (Tableau 6.14).

Encore ici, nos résultats confirment ceux de Bujold (1991). Ce dernier a mis en évidence qu'il existait une relation entre la qualité de la relation de l'élève avec son professeur et l'engagement dans le cours. Le coefficient de corrélation qu'il a obtenu est de 0,51, alors que dans la présente étude ce coefficient est de 0,49<sup>1</sup>. Il faut se rappeler qu'il s'agit d'une relation concomitante, à savoir qu'on ne peut pas dire si c'est l'évolution de la qualité de la relation avec l'enseignant qui est responsable de l'évolution de l'engagement ou si c'est

---

<sup>1</sup> Calculée avec le Coefficient de corrélation de Pearson au niveau du post-test

l'évolution de l'engagement qui est responsable de l'évolution de la qualité de la relation avec le professeur.

De plus, les résultats de l'étude indiquent qu'une augmentation de l'engagement de l'élève dans son cours s'accompagne d'une augmentation de la qualité de sa relation avec son professeur. Le coefficient de corrélation<sup>1</sup> entre l'évolution de l'engagement dans le cours et l'évolution de la qualité de la relation avec le professeur est significatif (Tableau 7.7). Alors que les résultats de Bujold (1991) établissent que la qualité de la relation avec l'enseignant va dans le même sens que l'engagement de l'élève, nos résultats précisent qu'il en est de même pour l'évolution de cette relation. Lorsque la qualité de la relation évolue, l'engagement suit et vice versa.

#### 7.4.4 Résultats académiques anticipés par l'élève

Préalablement à la discussion sur les résultats académiques anticipés par l'élève, il est important de voir dans quelle mesure ces résultats ressemblent aux résultats réels que l'élève obtiendra. Pour mesurer cette variable, l'élève répondait à la question : "Quel résultat global

Tableau 7.7  
Coefficient de corrélation entre l'évolution de l'engagement dans le cours et l'évolution de la qualité de la relation avec le professeur établi avec un Tau de Kendall

Catégories	N. sujets	Tau	Tau cor.	Z	Z corrigé	p
Expérimental	99	0,15	0,20	2,20	2,86	*0,002
Témoin	99	0,20	0,23	2,8	3,32	*0,0005

\* Significatif à un seuil de 0,05

<sup>1</sup> Calculée avec le Coefficient de corrélation de Kendall

vous attendez-vous d'avoir à la fin de ce cours?" Cette question lui était posée à l'avant-dernière rencontre de la session. À ce moment, selon la politique d'évaluation des apprentissages en vigueur dans ce collège, l'élève connaissait ses résultats pour au moins 60% de ce qui allait constituer sa note finale. Dans la majorité des groupes-classes de l'étude, la portion des résultats connus par l'élève excédait ce 60% de la note finale. En conséquence, on peut considérer que les résultats anticipés étaient assez près des résultats obtenus.

On peut penser que les niveaux supérieurs d'engagement qui ont été observés dans le groupe expérimental sont attribuables au fait que les élèves s'attendaient à des meilleurs résultats (résultats anticipés). Or, la moyenne des résultats anticipés dans ce groupe est de 74,5% alors qu'elle est de 74% pour le groupe témoin. Ces moyennes étant très rapprochées, l'anticipation des meilleurs résultats n'a pas pu favoriser un groupe par rapport à l'autre.

Le coefficient de corrélation entre les résultats anticipés et l'engagement cité dans les travaux de Bujold (1991) ( $r = 0,17$ ), et les résultats obtenus dans la présente étude sont comparables ( $r = 0,22$  pour le groupe expérimental et  $r = 0,28$  pour le groupe témoin) (voir Tableau 6.16). Même si elles sont significatives, ces corrélations ne permettent pas d'avancer qu'il existe un lien important entre l'engagement et les résultats scolaires anticipés. Ce ne sont donc pas nécessairement les élèves les plus engagés qui anticipent obtenir les meilleurs résultats et vice et versa. Ces résultats vont dans le sens des constatations d'Entwistle (1979) lorsqu'il avance que le fait que les élèves obtiennent de bons résultats ne veut pas dire qu'ils abordent leurs études avec l'intention ferme de comprendre. Les bons résultats peuvent parfois s'expliquer par une démarche se limitant à satisfaire les exigences de la tâche sans que

l'élève se préoccupe de rendre ses apprentissages utiles au delà du cours, par opposition à un engagement par rapport au cours.

#### 7.4.5 Nombre de participations comme figurant

Une autre variable à considérer est le nombre de participations de l'élève comme figurant dans les jeux de rôles. Il existe une corrélation de 0,17 entre le nombre de participations comme figurant et l'évolution de l'engagement (voir Tableau 6.18). Bien que significative, cette corrélation demeure faible et laisse croire que le fait pour un élève de jouer un rôle autre que policier aurait peu d'influence sur son propre engagement dans le cours. Il faut se rappeler que le modèle théorique de l'étude considère que l'élève s'engage dans la mesure où il estime que sa participation à l'activité augmentera sa compétence en tant que policier. Or, lorsqu'il joue un autre rôle que celui de policier (figurant), la contribution de ce jeu de rôles à l'augmentation de sa compétence policière peut ne pas lui apparaître évidente, d'où un effet modéré sur son engagement dans ce cours. Cela ne veut pas dire qu'il fasse moins d'acquisitions lorsqu'il agit comme figurant, mais plutôt qu'il considère moins que ces acquisitions l'aideront à devenir un policier compétent.

Il reste maintenant à discuter comment l'évolution de l'engagement s'est distribuée dans les groupes expérimental et témoin.

#### 7.5 Distribution de l'évolution de l'engagement

La discussion porte sur les élèves du groupe témoin dont l'engagement a particulièrement diminué. Plus précisément, sur les onze élèves dont l'engagement a diminué à un niveau tel qu'on n'a pas trouvé d'équivalent dans le groupe expérimental.

Étonnamment, ces 11 sujets augmentaient parallèlement leur engagement (de l'ordre moyen de 4%), lorsqu'ils étaient dans les cours où on utilisait les jeux de rôles. Contrairement à ce qu'on pouvait s'attendre, le désengagement de ces sujets, lorsqu'ils étaient dans les cours témoins n'était pas accompagné d'un désengagement dans le cours expérimental mais plus d'une augmentation de l'engagement dans ce dernier cours. Cette situation porte à penser que les jeux de rôles seraient particulièrement efficaces avec les sujets chez qui l'engagement diminue lorsqu'on utilise avec eux d'autres types d'enseignement. Une tentative d'explication serait de prétendre que les élèves qui se sentent dévalorisés dans des cours où l'enseignement est axé sur le théorique se sentiraient davantage valorisés dans un cours utilisant les jeux de rôles.

#### 7.6 Modèle théorique

Bien que le modèle théorique ne pouvait être validé par le protocole de l'étude, il est intéressant de signaler que les résultats d'une récente recherche portant sur l'enseignement collégial soutiennent le premier facteur du modèle, soit la contribution que l'élève attribue aux jeux de rôles. En effet, Romano (1995), dans le cadre d'une vaste recherche sur l'environnement pédagogique au collégial, a mis en évidence l'influence prédominante de la variable "pertinence et utilité". La variable "pertinence et utilité" s'est avérée, parmi les neuf variables étudiées par l'auteur, la plus susceptible d'inciter l'élève à aborder ses tâches scolaires avec des buts d'apprentissage et à adopter des stratégies d'apprentissage en profondeur. L'auteur définit le but d'apprentissage comme: "l'importance que l'élève accorde à l'apprentissage de connaissances nouvelles dans ce cours" (p.11). Quant aux stratégies d'apprentissage en profondeur, il les décrit comme: "l'emploi de stratégies d'élaboration et d'organisation pour comprendre en profondeur la matière de ce cours" (p.11). La variable "pertinence et utilité" s'est avérée, et de loin, celle qui a démontré le lien le plus significatif

avec ces deux attitudes de l'élève face à ses apprentissages. Dans notre modèle représentant l'action du jeu de rôles sur le processus d'engagement de l'élève par rapport au cours, on parle de la contribution que l'élève attribue aux jeux de rôles pour l'aider à atteindre le niveau de compétence qu'il recherche. De toute évidence, il faut voir là un lien avec la variable "pertinence et utilité" identifiée par Romano (1995). D'ailleurs, les quatre énoncés, qu'il utilise dans son questionnaire pour mesurer la variable "pertinence et utilité", illustrent bien ce lien:

1. Je crois que ce que j'apprends dans ce cours me sera utile dans d'autres cours.
2. Ce que j'apprends dans ce cours va m'aider plus tard dans ma carrière.
3. Ce que j'apprends dans ce cours m'est utile ou me sera utile plus tard.
4. Je ne vois pas à quoi peut servir ce qu'on apprend dans ce cours<sup>1</sup>. (p. 16)

Les résultats de l'étude ayant été discutés, il reste à tirer les conclusions.

---

<sup>1</sup> Item dont le score doit être inversé

## CONCLUSION

Cette dernière section débute par un résumé du cheminement de l'étude. Ensuite, une synthèse des résultats et les considérations pédagogiques susceptibles de guider les enseignants sont présentées. À la fin, des suggestions de pistes de recherche apparaissent.

La problématique qui a donné lieu à l'étude était le manque d'engagement par rapport à leurs cours manifesté par les élèves. La recension des écrits sur le sujet amenait à penser que le fait d'utiliser des jeux de rôles comme méthode d'enseignement pourrait inciter les élèves à s'engager davantage. Parallèlement, il y avait le département des techniques policières du Collège d'Alma qui s'était tourné vers les jeux de rôles comme méthode d'enseignement dans plusieurs cours de son programme. Cette situation rendait possible l'évaluation de l'effet des jeux de rôles sur l'engagement des élèves par rapport à leurs cours. De là, un modèle représentant l'action du jeu de rôles sur l'engagement de l'élève a été développé et un devis expérimental a été mis en place. Un test mesurant l'engagement fut administré aux élèves au début et à la fin des cours. Les résultats n'ont cependant pas démontré que les cours incluant des jeux de rôles suscitaient plus d'engagement que les autres cours. En contrepartie, ils ont démontré que, de façon générale, les jeux de rôles tendaient à faire augmenter significativement l'engagement des élèves alors que ce n'était pas le cas pour les autres types d'enseignement. L'analyse des résultats porte à croire que l'hypothèse pourrait être confirmée dans une étude du même type, menée dans une situation où les jeux de rôles seraient comparés à seulement un autre type d'enseignement, dans une situation qui porterait sur un plus grand nombre d'élèves, où la période de temps qui sépare le prétest du post-test serait plus grande, où les élèves seraient initialement moins engagés. Même si l'étude n'a pas confirmé l'hypothèse, elle a mis en lumière bon nombre de considérations qui peuvent guider les décisions pédagogiques concernant l'engagement des élèves et la réalisation des jeux de rôles.

Sur le plan quantitatif, l'étude nous a appris que, dans les cours où l'enseignement était uniquement dispensé de façon magistrale, il n'y avait pas d'accroissement du niveau d'engagement, et ce, de façon encore plus marquée pour les élèves les plus âgés du groupe. En contrepartie, dans la majorité des autres cours où d'autres méthodes d'enseignement complétaient l'enseignement magistral, l'engagement des élèves a significativement augmenté. Parmi ces méthodes d'enseignement qui ont fait augmenter l'engagement des élèves, les jeux de rôles se sont avérés particulièrement efficaces. Cette efficacité des jeux de rôles est apparue encore plus évidente pour les sujets qui connaissaient une diminution importante de leur engagement lorsqu'ils étaient dans des cours utilisant d'autres méthodes d'enseignement. À un autre niveau, l'étude a établi que l'utilisation des jeux de rôles favorisait une amélioration de la relation de l'élève avec son professeur alors que ce n'était pas le cas avec les autres types d'enseignement.

Notre modèle représentant l'action du jeu de rôles sur le processus d'engagement de l'élève par rapport au cours permet de formuler certaines recommandations de nature pédagogiques susceptibles de guider l'enseignant qui désire réaliser des jeux de rôles. Bien entendu, la présente étude ne portait pas sur cette question, cependant, puisque peu d'écrits abordent la façon d'exploiter les jeux de rôles dans le cadre d'une formation professionnelle, il est apparu utile de faire quelques recommandations pédagogiques. Le modèle considère que l'engagement de l'élève dépend de la valeur qu'il attribue au jeu de rôles et de l'auto-évaluation qu'il fait de son comportement dans ce jeu de rôles. En conséquence, les stratégies pédagogiques à privilégier seront celles qui amènent l'élève à considérer que le jeu de rôles contribuera à le rendre compétent, ainsi que celles qui l'amènent à s'auto-évaluer.

Pour amener l'élève à considérer que le jeu de rôles contribuera à le rendre compétent, le professeur doit lui démontrer que certains comportements sont plus efficaces que d'autres, et que ce sont ces comportements qu'il devra adopter dans le jeu de rôles policier auquel il participera. À cet effet, il peut lui présenter des exemples démontrant les comportements à adopter dans des situations de même nature que celles qu'il rencontrera dans son jeu de rôles. L'enseignant doit informer l'élève des comportements qu'il attend de lui. Il doit choisir un scénario (canevas) qui correspond à une situation de travail que l'élève s'attend de vivre plus tard. Ce scénario se doit d'être le plus fidèle possible à la réalité; les coups de théâtre sont à proscrire. L'endroit, les décors, et l'habillement gagnent eux aussi à se rapprocher de la réalité. Plus le jeu de rôles est vraisemblable, plus grand devrait être l'engagement de l'élève.

Certaines stratégies pédagogiques favorisent l'auto-évaluation du comportement de l'élève dans son jeu de rôles. L'enseignant peut le guider dans son auto-évaluation en lui donnant des critères précis à évaluer. Il peut aussi enregistrer le jeu de rôles sur vidéo et remettre la cassette à l'élève pour qu'il en fasse le visionnement. À la fin des jeux de rôles, il peut inciter l'élève à commenter son jeu de rôles. Il peut également lui demander de produire une auto-évaluation écrite. Bref, faire en sorte que l'élève porte un regard objectif sur ce qui s'est passé dans son jeu de rôles afin qu'il prenne conscience des points qu'il doit améliorer pour augmenter sa compétence à exercer la profession.

Quant à l'évaluation que l'enseignant fournit à l'élève, elle doit lui être donnée seulement après qu'il ait produit son auto-évaluation. En agissant de la sorte, le professeur évitera que l'élève s'en remette exclusivement à l'évaluation de l'enseignant. Pour sa part, l'évaluation du professeur portera autant sur l'auto-évaluation produite par l'élève que sur ce qui s'est passé dans le jeu de rôles en tant que tel.

Une piste intéressante pouvant guider d'éventuelles recherches est la relation inverse entre le temps occupé par l'exposé magistral dans un cours et l'évolution de l'engagement des élèves. Il est apparu dans l'étude (Tableau 6.7), que les cours où les exposés magistraux ont occupé le plus de temps sont ceux où l'évolution de l'engagement a été la plus faible, alors que ceux où ils ont occupé le moins de temps ont connu les plus fortes évolutions de l'engagement.

Dans le même ordre d'idée, il pourrait s'avérer intéressant d'étudier le lien qui semble exister entre la diversité de méthodes pédagogiques qu'un professeur utilise dans un cours et l'engagement des élèves dans ce cours. Les groupes de l'étude qui ont connu les plus grandes évolutions de l'engagement sont ceux qui ont été soumis à la plus grande diversité de méthodes d'enseignement et vice et versa (voir rubrique 6.2.2).

En somme, les résultats de cette étude permettent de croire que les jeux de rôles, lorsqu'ils sont utilisés adéquatement, peuvent représenter une méthode d'enseignement à privilégier pour accroître l'engagement des élèves par rapport à leurs cours.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTIN, A. (1984). In **Journal of College Student Personnel**, "Student involvement: A developmental Theory for Higher Education", 1984:vol. 24, no 4.).
- BANDURA, A. (1980). **L'apprentissage social**, traduit par Jean-A. Rondal, éd. Pierre Mardaga. Bruxelles.
- BOUCHARD, C. (1992). **Événements d'enseignement et engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage**, présentée en avril 92 à l'Université Laval pour l'obtention du grade Philosophiae Doctor.
- BUJOLD, N. (1991). **Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline**. Thèse (Ph. D. ) présentée à l'Université Laval, nov. 1991.
- CHAMBON, P. (1990). Dans **Science et Avenir**, Nous inventons nos souvenirs, oct. 1990, no. 524. p.31 à 32.
- CHICKERING, A.-W. (1977). **Experience and Learning**, An introduction too Experiential Learning, Cahnge, Magazine Press, 1977.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (1991). **L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative**, avis adressé au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (1989). **La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur**.
- CYR, J.-M. (1981). **L'apprentissage expérientiel produit par le service pédagogique de l'Université de Montréal**, 1981.
- DAYHAW, L.-T. (1969). **Manuel de statistique**, 4<sup>e</sup> édition, Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DUBOIS, B. (1990). Dans **Science et Avenir**, Les vertus de l'oubli, oct. 1990, no. 524. p.32 à 34.
- ENTWISTLE, N. (1979). **Motivation styles of learning and the academic environment**, ed. Arlington, Va : Eric Document Reproduction Service, 1979.
- GRÉGOIRE-DUGAS, T. (1991). **Le savoir apprendre expérientiel des futures enseignantes dans le Cadre du modèle de Kolb**, mémoire de maîtrise en éducation présenté à L'Université du Québec à Rimouski en mai 1991.
- KELLER, J. M. (1987). In **Journal of Instructional Development**, 1987, vol. 10 No.3 "Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design".

- KOLB, D.A. & FRY, R. (1975). In Cary Cooper, *Toward and Applied Theory of Experiential Learning*, éd., *Theories of Group Processes* (London New-York: John Wiley and Sons, 1975).
- LALIBERTÉ, J. (1990). Dans *Pédagogie collégiale*, Comment faciliter le transfert de l'apprentissage, vol. 3 no 3 fév. 1990, p. 30-32.
- LATREILLE, J. & TRÉPANIÉ, L. (1992). *La méthode expérimentale en sciences humaines*, éd. InfoTag, 1992.
- LAVEAULT, D. & CORBEIL, P. (1983). Dans *Monographies des sciences de l'éducation*, Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire, vol. 11, no 4, mai 1983.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, éd. Gaëtan Morin, Montréal, 1993.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal. 1988.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1989). *Cahier d'enseignement collégial 89-92*, tome 1, 1989.
- PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, (1990). *Une pédagogie de la formation fondamentale*. Extrait du 1<sup>er</sup> chapitre de l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation intitulé: "Des exigences liées à la mission de formation". déc. 1990, vol.4 no. 2.
- RENAUD, L. & SAUVÉ, L. (1990). *Simulation et jeu de simulation*, éd. Agence d'Arc inc., Montréal.
- RIFICATEAU, M. (1976). *Mémoire sémantique et mémoire à long terme*, éd. Centre national de la recherche scientifique, Paris, 1976, Monographie française de psychologie, no 36.
- ROMANO, G., (1995). *Environnement pédagogique et apprentissage au collégial*, Bibliothèque nationale du Québec.
- ROY, D., (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Bibliothèque nationale du Québec.
- SAUVÉ, L. (1984). *Simulation et transfert d'apprentissage: Une étude sur les niveaux de "fidélité" pour le transfert d'apprentissage*, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal, déc. 1984.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, Montréal, 1992.

- TAYLOR, J.-L.& WALFORD, R. (1976). **Les jeux de simulation à l'école**, éd. Casterman, Coll. "Orientations", traduit par Jacques Drouet, 1976.
- **The International Encyclopedia of Education Research and Studies**, (1985), vol. 8. S. Pergamon Press. 1985. p. 4575 à 4584.

## APPENDICE 1

### Questionnaire

### Questionnaire

Les prochains trente énoncés sont susceptibles de représenter vos sentiments et vos perceptions par rapport à la matière (discipline) enseignée dans le présent cours. Indiquez jusqu'à quel point chacun de ces énoncés correspond à vos sentiments ou à vos perceptions en choisissant d'abord une réponse parmi celles qui vous sont proposées dans la légende qui suit et en noircissant la lettre correspondante sur la feuille de réponses placées à la fin. Surveillez bien la correspondance des numéros.

- A. C'est tout à fait ce que je ressens ou perçois,
- B. C'est assez ce que je ressens ou perçois,
- C. C'est plus ou moins ce que je ressens ou perçois,
- D. Ce n'est pas du tout ce que je ressens ou perçois.

1. Je consacre beaucoup d'énergie à l'étude de cette matière parce que je sais bien que j'aurai à m'en servir dans ma carrière future.
2. Je cherche à lire tous les articles que je puis trouver en rapport avec cette matière.
3. J'aime bien participer aux discussions quand il est question de cette matière.
4. Si cela m'était possible, j'assisterais aux congrès ou colloques spécialisés dans cette matière.
5. C'est surtout l'espoir d'avoir de bonnes notes qui me motive à travailler dans cette matière.
6. Je déteste manquer un cours quand c'est cette matière qui est enseignée.

7. Si je ne me sentais pas obligé(e) d'étudier cette matière, je la laisserais tomber.
8. Je résiste facilement à la fatigue quand je travaille dans cette matière.
9. Je serais heureux de pouvoir m'acheter quelques volumes traitant de cette matière.
10. Je conserve soigneusement tous les documents qui traitent de cette matière.
11. Même si mes notes étaient faibles, je crois bien que j'aimerais quand même les cours dans cette matière.
12. Je serais d'accord pour devenir membre actif d'un club de chercheurs dans cette matière.
13. Si j'apprenais qu'une émission de télévision en rapport avec cette matière est à l'horaire, je ferais un effort pour trouver le temps de la regarder.
14. Si je pouvais me procurer les questions du prochain examen dans cette matière, je serais prêt à payer pour les obtenir afin de ne pas avoir à étudier.
15. Je souhaite rencontrer le professeur en dehors de heures de cours, pour échanger sur cette matière.
16. Si je peux terminer ce cours et le réussir, je ne suis pas prêt de retoucher à cette matière.
17. Il me semble que mon programme d'études serait tout aussi bon sans cette matière.
18. Quand je travaille cette matière, je fatigue moins vite que dans d'autres matières (disciplines).
19. Ma formation serait tout aussi valable sans l'étude de cette matière.

20. Le fait que j'aime cette matière m'a certainement influencé dans le choix de mon orientation professionnelle.
21. Je ressens une sympathie toute naturelle envers les spécialistes de cette matière.
22. J'ai bien l'intention de continuer à développer ma compétence dans cette matière une fois le cours terminé.
23. J'ai de la difficulté à comprendre les gens qui aiment cette matière.
24. Quand je travaille cette matière, je ne vois pas le temps passer.
25. Si j'avais à enseigner un jour, je voudrais enseigner cette matière.
26. Si j'avais à poursuivre des études spécialisées, je voudrais que cette matière fasse partie de mon programme d'études.
27. Je développe au jour le jour une documentation personnelle en rapport avec cette matière.
28. J'aimerais bien travailler dans ce domaine durant mes vacances.
29. Je déteste arriver en retard à ce cours.
30. Je voudrais bien que le professeur nous indique la matière à étudier pour l'examen, cela me ferait gagner du temps, car je n'aurais pas à tout apprendre.

## APPENDICE 2

### Feuille-réponses du questionnaire

### Réponses au questionnaire

- A. C'est tout à fait ce que je ressens ou perçois,
- B. C'est assez ce que je ressens ou perçois,
- C. C'est plus ou moins ce que je ressens ou perçois,
- D. Ce n'est pas du tout ce que je ressens ou perçois

Noircissez la lettre correspondante

- |     |   |   |   |   |     |     |   |   |   |   |     |
|-----|---|---|---|---|-----|-----|---|---|---|---|-----|
| 1.  | A | B | C | D |     | 16. | A | B | C | D | --- |
| 2.  | A | B | C | D |     | 17. | A | B | C | D | --- |
| 3.  | A | B | C | D |     | 18. | A | B | C | D |     |
| 4.  | A | B | C | D |     | 19. | A | B | C | D | --- |
| 5.  | A | B | C | D | --- | 20. | A | B | C | D |     |
| 6.  | A | B | C | D |     | 21. | A | B | C | D |     |
| 7.  | A | B | C | D | --- | 22. | A | B | C | D |     |
| 8.  | A | B | C | D |     | 23. | A | B | C | D | --- |
| 9.  | A | B | C | D |     | 24. | A | B | C | D |     |
| 10. | A | B | C | D |     | 25. | A | B | C | D |     |
| 11. | A | B | C | D |     | 26. | A | B | C | D |     |
| 12. | A | B | C | D |     | 27. | A | B | C | D |     |
| 13. | A | B | C | D |     | 28. | A | B | C | D |     |
| 14. | A | B | C | D | --- | 29. | A | B | C | D |     |
| 15. | A | B | C | D |     | 30. | A | B | C | D | --- |

## APPENDICE 3

Prétest (feuille-réponses)

**Prétest (feuille-réponses)**

1. Numéro secret (les quatres derniers nombre du no. de téléphone de vos parents: \_\_\_\_\_)
2. Le titre du cours: \_\_\_\_\_
3. Votre sexe: masc. \_\_\_      fém. \_\_\_
4. Situez votre âge?
  - a) 18 ans et moins
  - b) 19-20 ans
  - c) 21-22 ans
  - d) 23 ans et plus
5. Supposons que des étudiants vous demandent si vous leur recommandez un cours donné par ce professeur. Quels commentaires feriez-vous?
  1. Extrêmement négatifs
  2. Très négatifs
  3. Plutôt négatifs
  4. Plutôt positifs
  5. Très positifs
  6. Extrêmement positifs

## APPENDICE 4

Post-test (feuille-réponses)

**Post-test (feuille-réponses)**

1. Numéro secret (les quatres derniers nombre du no. de téléphone de vos parents):  
 \_\_\_\_\_
2. Le titre du cours: \_\_\_\_\_
3. En dehors de l'enseignement magistral (le professeur parle en avant), pendant ce cours, l'activité qui occupe le plus de temps consiste à:
  - 1) résoudre et corriger des problèmes écrits
  - 2) visionner des documents audiovisuels
  - 3) présentation de cas pratiques et mises en situation
  - 4) faire des simulations (jeux de rôles)
  - 5) autres, précisez \_\_\_\_\_
  - 6) ne s'applique pas parce que ce cours comporte seulement de l'enseignement magistral
4. Supposons que des étudiants vous demandent si vous leur recommandez un cours donné par ce professeur. Quels commentaires feriez-vous?
  1. Extrêmement négatifs
  2. Très négatifs
  3. Plutôt négatifs
  4. Plutôt positifs
  5. Très positifs
  6. Extrêmement positifs
5. Quel résultat global vous attendez-vous d'avoir à la fin de ce cours?
 

A. Entre 90 et 100	B. Entre 80 et 89	C. Entre 70 et 79
D. Entre 60 et 69	E. Entre 0 et 59	
6. À combien de reprises avez-vous participé comme figurant dans des jeux de rôles (simulations policières) dans ce cours?
 

A. Aucune	B. 1 reprise	C. 2 reprises
D. 3 reprises	E. 4 reprises et plus	
7. Si vous avez participé à des jeux de rôles dans ce cours, avez-vous eu à jouer le rôle d'un policier?  
 oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_

## APPENDICE 5

Protocole de la 1<sup>re</sup> rencontre du titulaire

**Protocole de la 1<sup>re</sup> rencontre avec le titulaire**

Titre du cours: \_\_\_\_\_

En dehors de l'enseignement magistral, pendant ce cours, l'activité qui devrait occuper le plus de temps consistera à:?

- 1) résoudre et corriger des problèmes écrits
- 2) visionner des documents audiovisuels
- 3) lire des documents
- 4) discuter en groupe
- 5) rencontrer le professeur
- 6) faire des visites à l'extérieur
- 7) faire des simulations (jeux de rôles)
- 8) autres, précisez \_\_\_\_\_

**N.B.1** Il est demandé à l'enseignant qui utilise des jeu de rôles de comptabiliser les heures de cours qu'il consacrera à ce type d'activité pendant l'expérimentation.

**N.B.2** Il est demandé à l'enseignant qui utilise une pédagogie des jeu de rôles de ne pas en faire avant la 3<sup>e</sup> semaine de cours

**N.B.3** Le questionnaire sera distribué aux étudiants à 2 reprises, soit à la 3<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> semaine. À ce moment l'enseignant doit quitter le local.

Date: \_\_\_\_\_

## APPENDICE 6

**Protocole de la 2<sup>e</sup> rencontre du titulaire**

**Protocole de la 2<sup>e</sup> rencontre du titulaire**

Titre du cours: \_\_\_\_\_

1. En dehors de l'enseignement magistral, pendant ce cours, l'activité qui a occupé le plus de temps a consisté à:

- 1) résoudre et corriger des problèmes écrits
- 2) visionner des documents audiovisuels
- 3) lire des documents
- 4) discuter en groupe
- 5) rencontres individuelles avec le professeur
- 6) faire des visites à l'extérieur
- 7) faire des simulations (jeux de rôles)
- 8) présentation de cas pratiques et mises en situation
- 9) autres, précisez: \_\_\_\_\_

2. Est-ce que des jeux de rôles (simulations) ont été réalisés à l'intérieur de ce cours?

\_\_\_\_\_

3. Si oui, combien d'heures estimez-vous qu'ils ont occupé pendant le cours (jeux de rôles et rétroaction) ? \_\_\_\_\_

4. Quelle était la nature de la rétroaction associée à ces jeux de rôles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. L'étudiant pouvait-il se voir sur vidéo après avoir effectué un jeu de rôles?

\_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_