

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
JANICK DUMAS
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE

DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE DE SOI CHEZ L'ENFANT

NOVEMBRE 2006



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

Les enfants d'aujourd'hui doivent grandir dans un monde fébrile, d'avoirs et de performance. C'est une société où certaines valeurs sont à la baisse et où l'intériorité n'est pas systématiquement valorisée. Aussi, on constate que dans la salle de classe les élèves, non seulement, présentent des difficultés d'apprentissage, mais également des problèmes de comportement qui déstabilisent l'enseignant car les approches traditionnelles ne donnent pas les résultats escomptés pour faire face à cette situation liée à la conjoncture sociale qui prévaut.

Afin de pallier à cette problématique, la présente étude propose une approche transpersonnelle, c'est-à-dire, à la fois humaniste, spiritualiste et sociale visant le développement intégral de l'enfant pour en faire un futur adulte enraciné dans le bien. Pour ce faire, l'enfant est invité à se développer de l'intérieur pour mieux être, savoir être et agir avec lui-même, ceux qui l'entourent de même que dans ses apprentissages. Ce développement de l'intérieur fait référence à l'acquisition de métacognitions sur soi et au développement d'habiletés réflexives de régulation aux plans affectif, social et cognitif. Grâce à ce cheminement, l'élève a la possibilité de découvrir ce qu'il a de meilleur en lui, d'y puiser pour agir avec plus de réflexion et de motivation sur ce qu'il a à travailler, que ce soit avec lui-même, avec les autres ou dans ce qu'il a à accomplir au quotidien. Il développe sa conscience de lui-même pour devenir meilleur et plus efficace. Il s'agit d'une approche novatrice et nous nous sommes demandés si cette approche favoriserait l'émergence de métacognitions sur leur personne et une certaine régulation de leurs comportements affectifs, sociaux et cognitifs.

L'approche en question avait d'abord été développée intuitivement par l'enseignante-chercheure et mise en application à quelques reprises mais de façon non formelle. Dans un deuxième temps, l'approche fut nourrie des avancées théoriques de la littérature et appliquée de façon formelle. Sa mise en place s'est faite avec des élèves de première année du troisième cycle du primaire. Les objectifs de l'étude consistaient en l'élaboration et en la validation de cette approche. Un autre objectif consistait à déterminer l'émergence de métacognitions sur soi et le développement d'habiletés réflexives de planification, de contrôle et d'ajustement chez l'élève et ce, dans sa vie scolaire.

C'est à partir de cinq valeurs de vie travaillées à l'aide de pensées de la semaine, de textes à réflexion, de moments de relaxation, de visualisation et d'expériences collectives visant à développer l'intériorité que les élèves ont été amenés à explorer leur potentiel intérieur, leur conscience d'eux-mêmes. Les prises de données, auprès des élèves et des parents, se sont effectuées plus spécifiquement en septembre, en février et en juin. De plus, concernant le cheminement de ses élèves, l'enseignante consignait toutes ses observations personnelles dans un journal de bord et ce, tout au long de l'année; elle le faisait à partir du discours et des comportements des enfants.

Les résultats s'avèrent intéressants. En fin de parcours, les élèves ont démontré une meilleure connaissance d'eux-mêmes en termes de forces et de faiblesses aux points de vue affectif, social et cognitif, ce qui n'était pas le cas au départ. Ils ont pris conscience de l'importance de leur engagement et de leur attitude positive pour réussir. Ils ont acquis de la confiance et de la motivation pour se fixer des buts et trouver les actions pour y arriver que ce soit avant, pendant ou après une tâche. Ils sont devenus plus rigoureux, plus structurés et plus efficaces. En ayant ainsi confiance en leurs capacités, ils ont appris à s'ouvrir aux autres, à partager et à recevoir des autres. En leur donnant accès à ce qu'ils sont, on leur donne la clé qui ouvre la porte de leur réussite.

Mots clés : Approche transpersonnelle, conscience de soi, métacognaisances, habiletés réflexives, élèves du primaire.

Remerciements

L'accomplissement de ce travail de recherche et la réalisation de ce mémoire de maîtrise représentent le cheminement de plusieurs années de travail acharné qui, sans la présence de ma directrice, madame Pauline Minier, n'aurait pu s'achever. Il est également le résultat qui, sans l'amour et le soutien de mes enfants, mes parents, mes amis et surtout mon conjoint n'aurait pu voir le jour.

Je désire remercier, tout particulièrement, madame Pauline Minier pour sa rigueur intellectuelle, ses compétences professionnelles, son ouverture à l'innovation, son empathie, son dévouement et sa passion pour le monde de l'éducation. Comme une mère, elle m'a accompagnée dans le parcours rigoureux de ce projet de recherche. Elle a su me guider à travers mes nombreuses lectures, m'aider à traduire mon savoir d'expérience en mots plus scientifiques, me soutenir de façon méthodique, m'orienter et enrichir mes connaissances tout en respectant mes goûts et mes intérêts.

Je désire également remercier, spécialement, les vingt-sept petits trésors d'élèves de ma classe de cinquième année de 2003-2004, ainsi que leurs parents qui ont participé à la collecte de données. Merci chers élèves pour la richesse de vos cœurs, la confiance aveugle et l'amour témoigné à mon égard; vous avez été une source énergisante. Merci aussi à madame Michelle Tremblay, directrice de l'école Médéric-Gravel, pour son soutien avec les élèves moins choyés et sa confiance en mes

intuitions. Merci chaleureux à madame Dominique Tardif pour sa vision, son dévouement et sa si belle ouverture d'esprit.

Merci à mes parents d'avoir toujours été là. Un grand merci à ma mère d'avoir sans cesse vu grand, même lorsque je me sentais si petite et le cœur si à l'étroit, merci d'avoir cru en moi. Grâce à elle, je suis persévérente et déterminée à réussir ce que j'entreprends. Et mon père, c'est la sensibilité, la rigueur dans ses passions et son sens aigu de la perfection qui ont marqué mon âme profondément et qui m'ont permis d'écrire patiemment ces lignes. Merci pour leur amour inconditionnel et sans relâche.

Par ailleurs, j'aimerais souligner la richesse de deux êtres magnifiques qui sont passés dans ma vie et m'ont profondément inspirée. Il s'agit, dans un premier temps, de ma grand-mère maternelle et de ma tante Georgette que j'ai eu la chance d'avoir à mes côtés jusqu'à l'âge de vingt ans. Ma tante Georgette était très avant-gardiste en terme d'ouverture aux nouveautés et aux différences. Elle n'avait pas peur d'affirmer ses intérêts, même s'ils n'étaient pas nécessairement de son temps, et elle se faisait un plaisir de me les partager. Merci chère tante de m'avoir ouvert la porte de l'intangible. Ma grand-mère Rose-Blanche fut, pour moi, un modèle de sagesse par son humilité, sa grandeur d'âme et sa spiritualité à toute épreuve. Merci grand-maman pour ce que tu as été pour moi.

En outre, merci à mes trois petits amours, Florence et Élie que j'ai mis au monde, mais aussi Samuel, le fils de mon conjoint que j'aime comme s'il était le mien. Merci pour leurs milliers de sourires si précieux, leurs yeux pétillants et leur authenticité qui m'est essentielle pour grandir profondément comme personne. Ils me poussent à puiser et à découvrir au fond de moi ce qu'il y a de meilleur pour eux, mais aussi pour tous ceux dont j'ai la chance d'accompagner dans ma profession; ils sont de beaux cadeaux de la vie et une si grande source d'inspiration.

Finalement, un immense merci à celui qui partage ma vie, Daniel, un homme exceptionnel. Un homme qui, avec sa grandeur d'âme m'a soutenue et encouragée, jusqu'au bout de mon rêve. Sa franchise, son ouverture, son humour, sa compréhension et sa patience m'ont aidée à poursuivre ce projet et à le mener à terme. Merci pour ta lumière mon bel amour; tu es mon phare.

Merci à ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à mon cheminement de vie personnel et spirituel. De part et d'autre, vous êtes les personnes extraordinaires qui ont contribué à l'accomplissement de ce beau et long projet.

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ANNEXES	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Contexte sociétal	5
1.2 Émergence de la problématique	8
1.3 Des incitatifs au changement	12
1.4 Vers une approche renouvelée	16
1.5 Visées de la recherche	24
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	26
2.1 Fondements théoriques	27
2.1.1 Le cerveau émotionnel	27
2.1.2 Pour une certaine gestion des émotions	30
2.1.3 Liens entre la confiance en soi, des buts et leur atteinte	31
2.1.4 Les principes de la relation empathique et la conscience de soi	32
2.1.5 Les principes de l'éducation émotionnelle	35
2.1.6 Les principes promus par l'éducation transpersonnelle	36
2.2 L'approche réflexive et le concept de métacognition	38
2.2.1 Cognition et métacognition	40
2.3 Les deux dimensions reconnues au concept de métacognition	46
2.3.1 Les métacognitions ou savoirs métacognitifs	46
2.3.1.1 Variable personne	47
2.3.1.2 Variable stratégies cognitives	47
2.3.1.3 Variable stratégies motivationnelles et gestion des émotions	48
2.3.1.4 Variable objectif (2 niveaux)	48

2.3.2 La régulation	49
2.3.2.1 Stratégies de planification	49
2.3.2.2 Stratégies de contrôle	50
2.3.2.3 Stratégies d'ajustement	50
2.4 Le développement d'habiletés métacognitives	52
2.4.1 Conditions du fonctionnement métacognitif	53
2.4.1.1 Adopter une pratique métacognitive	55
2.4.1.2 Ajuster son enseignement au potentiel stratégique des élèves	55
2.4.1.3 Enseigner les stratégies de façon explicite	55
2.4.1.4 Appliquer des pratiques pédagogiques interactives	56
2.4.1.5 Soutenir la démarche de construction des stratégies des élèves	56
2.4.1.6 Faire accomplir des tâches qui incitent au déploiement de stratégies	57
2.4.1.7 Transférer progressivement la responsabilité de l'apprentissage	57
2.4.1.8 Diffuser des valeurs et des croyances aptes à susciter l'apprentissage intentionnel	57
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	61
3.1 Fondements méthodologiques	61
3.2 Sujets participants	62
3.3 Intervention	62
3.3.1 Les activités proposées aux élèves	66
3.3.1.1 L'action juste	67
3.3.1.2 La paix	68
3.3.1.3 La vérité	69
3.3.1.4 La compassion	69
3.3.1.5 L'amour	70
3.3.2 L'implication des parents	72
3.4 Modalités de la collecte de données	74
3.4.1 Contexte de la collecte de données	74
3.4.2 Mise à l'essai préliminaire et mise à l'essai principale et calendrier de réalisation	75
3.5 Instruments de collecte de données	77
3.5.1 Observation participante	78
3.5.2 Questionnaires	79
3.5.3 Portfolio des élèves	80
3.5.4 Autoévaluation des élèves	81
3.5.5 Tableau de comportement des élèves	81
3.5.6 Questionnaires des parents	82

3.6	Procédures d'analyse de données	82
3.6.1	La sélection des données pour l'analyse de contenu	82
3.6.2	L'analyse de contenu	83
3.6.2.1	La triangulation des sources de données et crédibilité	84
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS		86
4.1	Évolution des métacognitions sur soi	87
4.1.1	Les métacognitions de la dimension de la personne	87
4.1.2	Les métacognitions relatives à la dimension sociale	89
4.1.3	Les métacognitions relatives à la dimension cognitive	91
4.2	Vers l'évolution d'une conscience de soi	92
4.3	Évolution des habiletés réflexives de régulation	93
4.3.1	Opérations de planification	93
4.3.1.1	Planification d'ordre affectif	93
4.3.1.2	Opérations de planification au plan social	94
4.3.1.3	Opérations de planification au plan cognitif	94
4.3.2	Opérations de contrôle	95
4.3.2.1	Opérations de contrôle de l'aspect affectif	96
4.3.2.2	Évolution des opérations de contrôle au plan social	97
4.3.2.3	Évolution des opérations de contrôle au plan cognitif	98
4.3.3	Évolution des opérations d'ajustement	99
4.3.3.1	Évolution des opérations d'ajustement au plan affectif	99
4.3.3.2	Évolution des opérations d'ajustement au plan social	100
4.3.3.3	Évolution des opérations d'ajustement au plan cognitif	101
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		103
5.1	À propos des métacognitions sur la personne	105
5.2	Vers des régulations plus intégrées au quotidien	107
5.2.1	Opérations de planification	108
5.2.2	Opérations de contrôle	110
5.2.3	Opérations d'ajustement	113
CONCLUSION		116
BIBLIOGRAPHIE		121
ANNEXES		128

Liste des tableaux

- TABLEAU 1** Calendrier de réalisation
- TABLEAU 2** Concepts, sous-concepts, dimensions, indicateurs et indicateurs concrets de la recherche
- TABLEAU 3** Évolution des métacognitions sur soi, dimension affective
- TABLEAU 4** Évolution des métacognitions sur soi, dimension sociale
- TABLEAU 5** Évolution des métacognitions sur soi, dimension cognitive
- TABLEAU 6** Évolution de la conscience de soi
- TABLEAU 7** Opération de planification d'ordre motivationnel
- TABLEAU 8** Opération de planification d'ordre social
- TABLEAU 9** Opération de planification d'ordre cognitif
- TABLEAU 10** Opération de contrôle d'ordre affectif
- TABLEAU 11** Opération de contrôle d'ordre social
- TABLEAU 12** Opération de contrôle d'ordre cognitif
- TABLEAU 13** Opération d'ajustement au plan affectif
- TABLEAU 14** Opération d'ajustement au plan social
- TABLEAU 15** Opération d'ajustement au plan cognitif

Liste des annexes

- ANNEXE 1** Formulaire de consentement des parents
- ANNEXE 2** Accord pour le déroulement de la recherche
- ANNEXE 3** Serment de confidentialité
- ANNEXE 4** Mon défi personnel
- ANNEXE 5** Bilan de cheminement
- ANNEXE 6** Légende hindoue
- ANNEXE 7** Tableau de comportement
- ANNEXE 8** L'action juste
- ANNEXE 9** Lecture des parents (L'enfant... et Enchanteurs, rois et créatures vivantes...)
- ANNEXE 10** Questionnaires du début de l'année (mise à l'essai préliminaire)
- ANNEXE 11** Questionnaires aux parents
- ANNEXE 12** Questionnaires de fin d'année
- ANNEXE 13** Tableau 2 : Concepts, sous-concepts, dimensions et indicateurs de recherche
- ANNEXE 14** Tableau 3 : Évolution des métacognitions sur soi, dimension affective
- ANNEXE 15** Tableau 4 : Évolution des métacognitions sur soi, dimension sociale
- ANNEXE 16** Tableau 5 : Évolution des métacognitions sur soi, dimension cognitive
- ANNEXE 17** Tableau 6 : Évolution de la conscience du soi
- ANNEXE 18** Tableau 7 : Opération de planification d'ordre motivationnel

- ANNEXE 19** Tableau 8 : Opération de planification d'ordre social
- ANNEXE 20** Tableau 9 : Opération de planification d'ordre cognitif
- ANNEXE 21** Tableau 10 : Opération de contrôle d'ordre affectif
- ANNEXE 22** Tableau 11 : Opération de contrôle d'ordre social
- ANNEXE 23** Tableau 12 : Opération de contrôle d'ordre cognitif
- ANNEXE 24** Tableau 13 : Opération d'ajustement au plan affectif
- ANNEXE 25** Tableau 14 : Opération d'ajustement au plan social
- ANNEXE 26** Tableau 15 : Opération d'ajustement au plan cognitif

Introduction

La présente étude émerge d'un questionnement à savoir, quelle serait l'approche la plus susceptible d'avoir un impact significatif et à long terme sur la gestion des comportements tant d'ordres affectif, social que cognitif. Il fallait bien convenir que les approches traditionnelles centrées sur la manipulation des facteurs externes, ne donnent pas les résultats escomptés.

Aussi, dans cette étude, nous avons opté pour une approche humaniste et spiritualiste qui aborde l'enfant comme un être complet. Une approche transpersonnelle où l'enfant est perçu avec espoir, en tenant compte de sa capacité d'intériorité pour mieux réussir à l'extérieur de lui, tout en étant bien avec lui-même et ceux qui l'entourent (Bertrand, 1998, Krishnamurti, 1991 et Steiner, 1976). Au départ, cette approche fut élaborée pour permettre à l'enfant de croire en ce qu'il est pour réussir et faire face à la société dans laquelle on vit; une société où l'avoir, le paraître, la rapidité et la performance sont à l'honneur. Un monde superficiel où la promotion de l'intériorité n'est pas très valorisée. En effet, la volonté de l'être part de l'extérieur de lui pour être comblée.

L'approche élaborée vise à rendre l'enfant à lui-même, à lui faire découvrir qu'un potentiel immense est en lui et ainsi, à lui redonner le pouvoir de sa réussite. Elle table sur une volonté qui vient de l'intérieur et qui se nourrit d'elle-même. L'étude tente donc de cerner les habiletés réflexives suscitées par le biais des stratégies pédagogiques et

relationnelles de l'approche en question. Son but est de valider si l'élève arrive à développer des connaissances et des habiletés réflexives de régulation face à ce qu'il est et ce qu'il peut être et ce qu'il fait ou devrait faire pour se dépasser au plan personnel.

Le premier chapitre traite de l'émergence de la problématique de recherche et des incitatifs au changement. Pour répondre à ceux-ci, une approche renouvelée est présentée ainsi que les visées de la recherche.

Au second chapitre, dans un premier temps, les fondements théoriques sont présentés. Il est question des thèmes suivants : le cerveau émotionnel où les différences entre le cerveau droit et le cerveau gauche sont clarifiées; les diverses façons de rendre une émotion intelligente; les liens entre la connaissance de soi, se fixer des buts et les atteindre et les principes de la relation empathique, de l'éducation émotionnelle et de l'éducation transpersonnelle. Par la suite, l'approche et le concept de métacognition sont traités. Le point sur la différence entre la cognition et la métacognition y est établi. Dans un troisième temps, les deux dimensions reconnues au concept de métacognition sont élaborées. Il s'agit des savoirs et des savoir-faire métacognitifs de même que de la régulation. Finalement, sont abordés le développement d'habiletés métacognitives et les conditions de leur émergence.

Pour ce qui est du troisième chapitre, il concerne le cadre méthodologique. D'abord, les fondements méthodologiques sont posés. Les sujets participants y sont

présentés et l'application de l'approche privilégiée y est décrite. Ensuite, il est question des activités proposées aux élèves ainsi que l'implication demandée aux parents. Troisièmement, les modalités et les instruments de la collecte de données sont clarifiés. Les instruments sont les suivants : observation participante, questionnaires ouverts, portfolio de l'élève, autoévaluation des élèves, tableau de comportement des élèves et questionnaires aux parents. Finalement, les procédures d'analyse de contenu seront présentées.

Au chapitre quatre, il est question de la présentation des données recueillies auprès des élèves et des parents, par l'enseignante-chercheure. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux où les constantes et les particularités sont analysées. Ces tableaux font état du cheminement fait par les élèves en cours d'année scolaire et ce, à trois moments distincts : septembre, février et fin juin. Les trois premiers tableaux portent sur l'évolution des métacognitions sur soi relativement aux aspects affectif, social et cognitif. Le quatrième porte sur l'évolution de la conscience de soi. Les neuf suivants montrent l'évolution des habiletés réflexives de régulation soient, les opérations de planification, de contrôle et d'ajustement. Chacune de celles-ci fut observée dans les dimensions affective, sociale et cognitive.

Finalement, au chapitre cinq, ces données sont interprétées en regard de l'évolution des métacognitions, du développement de la conscience de soi et

l'émergence d'habiletés réflexives précédemment énumérées. Des références au cadre théorique y sont faites.

En conclusion, les limites et les perspectives de la recherche sur le développement de la conscience de soi chez l'enfant y sont discutées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre présente l'objet de recherche, soit le développement de la conscience et de la gestion de soi chez élève du primaire. Afin de décrire la conjoncture dans laquelle l'objet de recherche se situe, la première partie fait état de la dynamique sociétale superficielle dans laquelle nous vivons actuellement; une société où les fondements sont bien différents des valeurs, des convictions et des priorités traditionnelles.

Dans un deuxième temps, il sera question de la recension des principaux ouvrages traitant de l'importance de développer des interventions humanistes et spiritualistes visant à permettre à l'enfant de s'ouvrir à une plus grande conscience de lui-même. Ces approches favorisent le développement de métacognitions et d'habiletés métacognitives de régulation aux plans affectif, social et cognitif. Le problème spécifique et l'orientation de la recherche y seront exposés. Finalement, la question et l'objectif de recherche seront formulés.

1.1 CONTEXTE SOCIÉTAL

La société nord-américaine en est une où la performance et la vie trépidante sont omniprésentes. C'est la dynamique de l'avoir et du confort qui prévaut sur celle de l'être.

L'objet de nos souhaits se retrouve souvent à l'extérieur de nous-mêmes. La sollicitation de toutes parts nous amène à nous étourdir, à chercher ici et là des moments de satisfaction souvent éphémères qui nous éloignent de l'essentiel. Il semble que les points de repère stables soient perdus. Certains parlent en termes de crise de la culture.

Déjà en 1972, Arendt expliquait que : « La crise actuelle de la culture est une des conséquences de l'effondrement de la tradition, de la religion et de l'autorité ». Selon cette auteure, ces trois phénomènes constituaient la source, en Occident, de modèles de vie, de penser et d'agir relativement stables, à travers le temps et qui ont suscité néanmoins les inévitables changements sociaux que l'on connaît.

Par modèles, on entend aussi bien des personnes significatives, des discours et des actions, que toute représentation abstraite. D'une part, le modèle sert d'étalon pour évaluer les phénomènes, les hommes, les actions ou toute autre représentation. D'autre part, le modèle est chargé de valeur positive; il mérite donc d'être imité ou suivi. De leur côté, Gauthier et Tardif (1996) précisent que la crise de la culture moderne est profondément assimilable à une crise de ses propres modèles, aussi bien anciens que nouveaux.

Contrairement à l'homme traditionnel - qui vivait en respectant les façons de faire, de penser et d'agir de ses ancêtres - l'homme moderne s'efforce plutôt de s'orienter en

fonction de ses propres choix et de ses valeurs personnelles, trouvant en lui-même le ressort de sa propre action.

Toujours selon Arendt (1972), la religion instaure une relation entre les êtres humains et des modèles surhumains ou divins. Il y a environ quatre décennies, la religion avait une grande influence sur la société occidentale. Elle conférait à l'existence humaine, une autre dimension que la stricte dimension matérielle ou physique. Elle incitait l'homme à s'interroger sur la vie, elle servait de cadre de référence pour orienter la conduite et l'existence. Pour le croyant sincère, le doute ne faisait pas partie de sa vie puisqu'il possédait en son âme et conscience une certitude absolue, celle de l'existence d'un Être suprême; une certitude qui donnait un sens à l'existence et permettait de transcender les difficultés par le recueillement et l'intériorité. Donc, tout comme l'homme traditionnel - pour qui la vie est décidée d'avance par la poursuite des coutumes de ses ancêtres - le croyant est en principe toujours orienté de l'intérieur. Quant à lui, l'homme d'aujourd'hui s'inspire beaucoup moins de la religion pour affronter la vie (Gauthier et Tardif, 1996).

Enfin, alors que la tradition définit des modèles idéaux du passé et que la religion propose des modèles surhumains, l'autorité détermine, quant à elle, les personnes qui sont dignes d'être imitées et respectées en tant que modèles humains (Gauthier et Tardif, 1996). Ainsi, celui qui détient l'autorité a la capacité de conduire, de diriger et d'orienter adéquatement les autres. Il a comme mission d'agir pour le bien de ceux qu'il guide.

Toujours selon Gauthier et Tardif (1996), la tradition, la religion et l'autorité ont été, pendant fort longtemps, le fondement de l'ordre social puisqu'avant notre époque, les hommes étaient fortement dominés et orientés par des modèles de vie, de pensée et d'action basés sur ceux-ci. Des modèles qui permettaient d'assurer une stabilité sociale. Les sociétés traditionnelles, religieuses et autoritaires étaient effectivement des sociétés relativement stables. Des sociétés closes, comme les appelle Popper (1979), car elles étaient basées sur des règles qui fournissaient à l'individu un répertoire de réponses toutes faites face aux situations les plus variées de la vie. Ainsi, toute pensée capable de se démarquer des idéologies collectives était, pour ainsi dire, interdite et il devenait difficile, voire impossible, de faire preuve de créativité pour améliorer son sort personnel puisque ce qui était différent était perçu comme mauvais.

1.2 ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE

Comme nous l'avons vu plus haut, dans nos sociétés occidentales actuelles, la religion, la tradition et l'autorité ont subi un recul très important et ce, depuis le XVIII^e siècle. Ce recul, bien qu'amorcé, n'est pas terminé. Ces phénomènes ne sont pas disparus, ils n'ont que cessé d'être le fondement de notre civilisation qui repose maintenant sur la rationalité, la science et la technique, l'État et l'économie. D'ailleurs, Arendt (1972), parlant de la crise culturelle, soutient que notre époque est confrontée à une expérience totalement nouvelle, à savoir, celle de faire face à l'avenir sans s'appuyer sur la tradition,

la religion et l'autorité. Il s'agit d'une crise générale de la culture, d'un bouleversement profond et radical de nos systèmes de valeurs et de nos croyances les mieux établies. Il n'est donc pas surprenant de voir la société combler les vides intérieurs par cette dynamique de l'avoir et du confort. Nous assistons actuellement à une phase intense de transformation des valeurs et, par conséquent, à une nouvelle manière d'envisager l'existence.

La conjoncture sociale doit aussi être prise en considération. Nous pensons au pluralisme culturel et religieux qui prévaut dans notre société moderne. À ce titre, Gauthier et Tardif (1996) parlent en terme d'hétérogénéité grandissante des sociétés qui nous obligent à réviser nos assises en tentant de dégager des valeurs communes basées sur des raisons communes.

Le présent millénaire, avec toutes les préoccupations qu'il abrite, nous oblige donc à revoir nos priorités et nos convictions. Dès 1972, Arendt (1972) précisait que toute transformation suscite des interrogations fondamentales du genre : Dans quel monde voulons-nous vivre? Que souhaitons-nous léguer à nos enfants? Nul n'est besoin de démontrer longuement que le monde est en situation d'impasse. Les médias en font état largement par le portrait qu'ils présentent au quotidien : guerres, pauvreté, pollution, hôpitaux qui débordent, crimes gratuits. Par ailleurs, les gens sont en quête de solutions valables. Il s'avère pertinent de se diriger vers l'intériorité tant pour l'adulte que pour l'enfant. Rappelons qu'Érasme disait d'ailleurs que le principal espoir d'une nation

repose sur l'éducation appropriée de sa jeunesse (cité par Goleman, 1995, p. 387). Aussi importe-il de se préoccuper des jeunes élèves.

À cet effet, à titre de microsociété, l'école offre-t-elle réellement ce qu'il faut pour éduquer adéquatement la relève? L'état actuel du milieu scolaire en général n'est pas très reluisant non plus; les statistiques sont préoccupantes et les malaises vécus sont nombreux : décrochage scolaire, problématique de démotivation des garçons, manque de motivation en général, redoublement, violence verbale et physique, taxage, manque de ressources dans les écoles, pour ne nommer que ceux-ci. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2001) souligne plusieurs des problèmes ci-haut mentionnés.

Ces constats entraînent un questionnement à propos de la culture scolaire qui est davantage centrée sur le contrôle externe. Ce qui fonctionnait autrefois ne fonctionne plus aujourd'hui ou du moins, avec beaucoup moins d'efficacité et, s'il y en a, ils sont à court terme. Le behaviorisme et l'autorité ferme n'ont plus lieu d'être, il faut se tourner vers des approches plus humanistes et des approches centrées sur la réflexion. En 1984, Poeydomenge faisait état de la situation dans les écoles en disant : « ...les contenus y sont imposés, les procédures souvent ignorées, les élèves groupés, répartis, attribués...et l'école soumise à la pression conservatrice du contexte socioculturel ». Plus récemment, le MEQ (1999) constatait que l'école était encore très centrée sur l'enseignement des contenus et sur le contrôle des conduites. Il est donc de notre devoir, en tant que professionnels de l'éducation, de mettre en place des approches différentes qui permettent

de former des individus autonomes et responsables, capables d'affronter les obstacles et de relever les défis que suscite la société actuelle.

Pourtant, déjà au début du XX^{ième} siècle, des approches humanistes avaient été élaborées. Ce sont celles de Montessori (1958), Steiner (1999) et Rogers (1976). Ces derniers affirmaient qu'on ne peut construire une nouvelle société si l'on ne change pas l'éducation de la génération plus jeune. Ils avaient à cœur de suivre l'humain dans ce qu'il est comme personne unique. Leur approche était centrée sur la singularité de l'individu et non sur un modèle unique pour tous. L'enfant y était appréhendé dans sa totalité et amené vers le développement global de sa personne. Ces approches sont encore reconnues et très actuelles mais elles ont été un peu mises à l'écart ou mal interprétées.

Au cours de la dernière décennie, d'autres propositions théoriques ont apporté des éléments de solution. Les théories sont nombreuses. Lorsqu'elles sont de type humaniste et spiritualiste (Bertrand, 1990), elles abordent l'affect, le potentiel global de l'enfant, elles conviennent pour contrer les inconvénients d'un contrôle trop externe. Au même titre que celles du début du XX^{ième} siècle, elles sont unanimes pour convenir du besoin de solidarité au sein de notre société et sur le fait que l'avenir repose sur l'éducation de l'être dans sa globalité. Dans le cadre de ces approches, il importe de responsabiliser l'enfant face à lui-même par la prise de conscience de son pouvoir de réussite, de lui redonner le pouvoir de réussir sa vie et lui confier indirectement une partie de la société. Notons, entre autres, celle de Goleman (1995) portant sur l'intelligence émotionnelle, celle de

Gardner (1996) proposant la prise en compte des intelligences multiples et celle de Carroll et Tobber (1999) qui parlent des enfants qualifiés d'« enfants indigo ».

D'autres recherches traitent plus spécifiquement du regard que l'enfant porte sur lui-même et sur l'impact que ce regard peut avoir sur sa réussite : Perron (1991) sur l'estime de soi : Salovey (1990) sur la connaissance de soi : Pintrich et Schrauben (1992) sur la conception de soi positive et L'Écuyer (1990) sur la représentation de soi. Ces tentatives sont des plus favorables et des plus inspirantes mais examinons d'abord les incitatifs au changement.

1.3 DES INCITATIFS AU CHANGEMENT

Présentement, un changement s'est amorcé avec l'arrivée de la réforme scolaire du ministère de l'Éducation du Québec qui propose un contexte éducatif où l'enfant est au centre de son apprentissage et de son développement personnel et social. Certaines compétences transversales inscrites au programme permettent, chez les jeunes, de faire un pas vers le développement de l'autonomie, de la créativité et du sens des responsabilités. Quoi qu'il en soit, cette réforme reprend en quelque sorte, bien des grandes lignes des approches humanistes précédemment citées. L'enfant y est considéré dans sa globalité et on s'attarde davantage au savoir-être. On y valorise les apprentissages par projet c'est-à-dire, apprendre en faisant. On y encourage le travail en coopération et le développement social : « savoir vivre ensemble ».

De même, des constats d'expérience m'ont amenée à me pencher vers de nouvelles approches centrées sur l'intériorité. La vie m'a confrontée à des épreuves où j'ai dû remettre en question mes propres valeurs, celles que m'avaient léguées ma famille, mon entourage et mes expériences de vie. Comme la société actuelle, j'avais perdu mes propres repères et je me suis vue dans l'obligation d'avoir recours, sans y avoir été préparée, à moi-même comme principale ressource dans la situation, me laisser guider de l'intérieur pour affronter les difficultés. J'ai réussi à retrouver mon équilibre en me disant que je ferais profiter de mon expérience aux enfants à qui j'aurais le privilège d'enseigner. Ainsi, je donnais un sens à ces obstacles de ma vie. Je ne suis pas un cas isolé mais je me suis arrêtée sur les stratégies que j'ai mises en place pour retrouver un nouvel équilibre. Je suis arrivée au même constat que Cyrilnik (2002), celui qu'on peut faire d'une épreuve, *Un merveilleux malheur*. Cyrilnik s'est intéressé à ce qui fait que certains individus, face aux épreuves, s'en sortent plus facilement que d'autres. Dans le même ordre d'idée, il dit dans un autre ouvrage que la douleur peut rendre fort :

Même la maladie physique constraint à la créativité quand le sentiment d'être diminué provoque la rage de vaincre. Le psychanalyste Alfred Adler avait bien compris ça au cours de sa propre enfance quand, faible et rachitique, il avait décidé de devenir médecin pour lutter contre la mort. Adulte, il en a fait une théorie générale : toute faiblesse peut-être compensée et un enfant difficile, mal socialisé, peut transformer cette négativité quand son milieu lui propose un but social. (2001, p. 202)

Cyrulnik (2002) ajoute que souvent l'humain a besoin de déstabilisation pour découvrir, en lui, des ressources insoupçonnées. Pourquoi ne commencerions-nous pas à développer cette conscience de soi dès l'enfance, ce recours à des ressources qui, trop souvent, demeurent inexplorées? En ce sens, la Commission internationale sur l'éducation, dans son rapport adressé à l'UNESCO (1996), a eu recours à La Fontaine et à sa fable « *Le Laboureur et ses enfants* » : « *Gardez-vous (dit le laboureur) de vendre l'héritage que nous ont laissé nos parents, un trésor est caché dedans.* » p. 30

Le trésor, c'est la sagesse acquise au fil du temps, au fil des expériences parfois difficiles de la vie. Un bagage à inculquer aux enfants pour leur permettre de réfléchir sur ce qu'ils sont et sur leurs actions. À ce court passage de la fable de La Fontaine sur l'éloge au travail, Jacques Delors ajoute : « *Mais le père fut sage de leur montrer avant sa mort que l'éducation est un trésor* ».

Pour ma part, j'ajouterais que l'enfant a non seulement droit à sa partie de trésor, mais que l'on se doit de lui donner accès à son propre trésor, c'est-à-dire son pouvoir intérieur. L'éducation est le creuset par excellence pour activer, chez l'enfant, la conscience du pouvoir qu'il a sur son actualisation, sur son cheminement. Tel qu'il en est question le rapport de la Commission internationale sur l'éducation adressé à l'UNESCO (1996):

Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers des idéaux de paix, de liberté et de justice sociale. La Commission tient donc, à l'issue de ses travaux, à affirmer sa foi dans le rôle essentiel de l'éducation de

la personne et des sociétés. Non pas comme un remède miracle... mais comme une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres au service du développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres...» (p.9)

Pour y parvenir, il importe de se pencher sur les caractéristiques des enfants d'aujourd'hui. Les enfants de la génération actuelle sont différents de ceux des autres générations. Des auteurs dont Carroll et Tobber (1999) se sont penchés sur ces enfants que l'on surnomme les « enfants indigo ». On les qualifie ainsi car ils se démarquent par un ensemble de traits psychologiques nouveaux et inhabituels, et dont les schémas comportementaux ne sont pas encore étayés par des documents très spécialisés.

Ce phénomène des « enfants indigo » se retrouve sur trois continents, notamment en Amérique, en Europe et en Asie. De plus, il semble dépasser les barrières culturelles et linguistiques. Selon Carroll et Tobber (1999), si ce phénomène n'a pas attiré l'attention du public jusqu'à maintenant, c'est que l'on a tendance à conjuguer l'évolution humaine au passé alors que là, il s'agit de l'apparition progressive d'un nouveau type d'enfants opiniâtres, sensibles et en état d'éveil par rapport aux conduites adultes. Ils ne sont pas faciles à encadrer mais capables d'intériorité, de retour sur leurs agirs. Les « enfants indigo » ont ceci en commun, ils obligent ceux qui partagent leur existence à revoir leurs conduites, leurs attitudes et leurs interventions afin de leur assurer un certain équilibre. Il y aurait plusieurs types d'« enfants indigo », il en sera question plus loin dans le cadre théorique de cette étude. Toutefois, certains schémas comportementaux leur sont propres,

en voici un aperçu (Carroll et Tobber 1999, p.11) : Ils agissent comme s'ils étaient des petits rois; ils portent en eux le sentiment de « mériter d'être de ce monde » et s'étonnent que tous ne partagent pas cette opinion; ils sont conscients de ce qu'ils sont et en font souvent part à leurs parents; ils ont de la difficulté à accepter l'autorité absolue, ils ont besoin d'explications et de choix possibles; ils refusent certaines choses comme faire la file; ils sont créatifs. Ainsi, la routine et les rituels les frustrent; ils conçoivent souvent une autre façon de faire les choses et leur non-conformisme les fait percevoir comme des perturbateurs; ils sont peu sociables à moins qu'ils ne soient en présence d'enfants comme eux, faute de quoi ils deviennent souvent introvertis, convaincus que personne ne les comprend. La culpabilité et les menaces n'ont aucun effet sur eux et ils savent très bien exprimer ce dont ils ont besoin.

1.4 VERS UNE APPROCHE RENOUVELÉE

Il s'avère donc essentiel de s'y prendre autrement avec cette génération d'enfants. Certains auteurs dont Goleman (1995) font ressortir des constats et des considérations théoriques pour guider le changement d'approche. Ce dernier parle de tendances qui peuvent être questionnées dans le système scolaire actuel. Cet auteur souligne qu'on travaille beaucoup à développer le cerveau rationnel ce qui serait, selon lui, à l'origine de plusieurs problèmes notamment, du décrochage scolaire. Toujours selon cet auteur, chez certains enfants, c'est le cerveau rationnel qui prédomine. Dans ces cas, le cheminement scolaire se passe facilement puisque la réflexion, la concentration sont des

comportements très valorisés dans les écoles. Chez d'autres, c'est le cerveau émotionnel qui prend le dessus. Pour ceux-ci, il peut être plus difficile de se développer harmonieusement au niveau scolaire puisque ce ne sont pas nécessairement les forces déployées par cette partie du cerveau qui sont mises en valeur en classe. Ces enfants seront plus forts au niveau créatif, au niveau intuitif mais seront plus vivants et moins respectueux des normes.

Dans la même lignée que Goleman, Salovey (1990) affirme que la connaissance de soi est à la base de l'intelligence émotionnelle laquelle est maintenant reconnue comme un catalyseur des divers apprentissages. Par exemple, la capacité d'adapter ses sentiments aux autres et à chaque situation dépend de la connaissance de soi, de la capacité à prendre du recul face à ce qui se passe en soi et autour de soi. Il faut savoir canaliser les émotions pour se concentrer, c'est la base de tout accomplissement. Être conscient de nos sentiments, de nos émotions, de nos pensées au fur et à mesure qu'ils apparaissent constitue un bel objectif à atteindre. Il permet de rendre accessible la gestion des émotions avec plus de rationalité; l'équilibre entre le cerveau émotionnel et le cerveau rationnel s'installe. C'est le fondement de la capacité à se débarrasser de ses mauvais états d'âme. Pour sa part, l'intelligence émotionnelle permet de découvrir ce qui doit être fait pour développer la sérénité, un état de mieux-être ou du moins pour procurer une amélioration. En outre, ce qui amène l'enfant à persévéérer, c'est l'enthousiasme et la capacité de continuer malgré les difficultés. L'intelligence émotionnelle est donc une aptitude maîtresse qui influe sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant. C'est

en sorte une métafaculté qui détermine dans quelle mesure l'enfant ou l'individu saura tirer parti de ses capacités.

Dans la même lignée, Perron (1991) souligne que chez le mauvais élève, l'échec scolaire, se traduisant par l'impuissance devant l'acquisition du savoir, provoque une blessure narcissique profonde. Le retrait de l'affection du maître et des parents, dans la mesure où ceci équivaut à une perte de l'estime de soi, du sentiment d'avoir de la valeur y contribue. Souvent, cet échec de l'élève est donc un échec de l'identification au maître représentant le savoir et le support de projection des images parentales de l'enfant. Il est, à la fois, cause et effet du jugement négatif du maître qui, à son tour, augmente cette dévalorisation profonde et globale chez l'enfant. Toujours selon Perron (1991), penser du bien de soi quand tout va bien est assez facile mais quand les échecs s'accumulent, c'est une spirale de retrait et/ou d'abandon devant les tâches scolaires qui entrent en jeu. C'est à ce moment qu'il est primordial que l'enfant soit amené vers la découverte, l'exploitation de ses forces et l'actualisation de son pouvoir sur sa personne et son cheminement.

Dans cet ordre d'idée, des auteurs dont Pintrich et Schrauben (1992) affirment que la connaissance de soi peut être considérée comme une somme de construits qui orientent l'individu dans sa vie. Ils ont montré que des conceptions positives de soi seraient porteuses d'une dynamique de succès, favorisant une accentuation de l'effort, une persévérance lors des difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises

ou encore une efficacité accrue. Selon ces mêmes auteurs, cela se transfère au domaine scolaire, les élèves ayant un sentiment de compétence poursuivent de plus longues études, sont plus persévérandts, utilisent plus efficacement leurs compétences et leurs stratégies.

Dans le même sens, Calsyn et Kenny (1977) affirment que la réussite scolaire dépend non seulement des succès passés mais aussi des conceptions actuelles de soi qui peuvent influencer la motivation. Pour leur part, Ruvolo et Markus (1992) ont montré que ceux qui avaient « activé » des « sois » possibles positifs en s'imaginant réussir dans l'avenir, avaient de meilleures performances que ceux qui avaient fait le contraire.

De nombreuses recherches ont donc montré que les conceptions de soi sont en cause dans la motivation et la performance. Toutefois, pour qu'elles aient des retombées sur le cheminement scolaire, les conceptions de soi doivent être suffisamment organisées, c'est-à-dire qu'elles doivent être facilement accessibles pour l'enfant (Martinot et Monteil, 2000). Selon eux, c'est plus souvent le cas chez les élèves forts. Par exemple, les élèves faibles ne peuvent y arriver que si l'on favorise l'activation des conceptions de soi de réussite scolaire par le rappel de réussites antérieures. Ces auteurs soulignent qu'il peut y avoir un problème quand l'enfant vit des échecs au quotidien dans son milieu scolaire. La prise de conscience de soi chez l'enfant, quant au pouvoir qu'il détient sur sa réussite, est importante. De même, le soutien vers une meilleure connaissance de lui-même s'avère nécessaire. Ainsi, nous aurons peut-être davantage de chance de

développer une prise en charge de soi et un engagement plus actif de l'élève dans sa démarche scolaire.

De son côté Gardner (1996) spécifie que l'intelligence est loin de s'arrêter aux capacités logico-mathématiques et verbales qui sont plus sollicitées en classe. Selon lui et plusieurs autres qui ont travaillé sur le sujet, il y aurait sept catégories d'intelligences, celles-ci seront définies dans le cadre théorique. Le fait de découvrir le type d'intelligence qui prédomine chez l'enfant et de voir au développement harmonieux des deux cerveaux donne probablement plus de chances d'actualiser le potentiel de réussite, et le fait d'en informer l'enfant ne peut que lui donner plus de pouvoir sur sa démarche d'apprentissage.

En cohérence avec les avancées des chercheurs, il serait pertinent de faire appel à l'intériorité de l'enfant, d'aller le chercher de manière différente, de le rendre responsable de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de ce qu'il projette. Cette prise de conscience du pouvoir de réussite suppose certaines attitudes réflexives et un certain recul de l'enfant par rapport à lui-même. Si l'enfant a une perception plus globale de lui-même, s'il est plus conscient de ses forces et de ses faiblesses et qu'il sait faire la part des choses, il saura peut-être garder une image de lui plus positive malgré des situations plus difficiles. Il maintiendra peut-être à l'esprit qu'il a des aspects meilleurs en lui. L'attitude positive par rapport à soi s'avère une posture intéressante à développer chez l'enfant.

Reste à se poser la question à savoir si la société actuelle est disposée à considérer ce type d'approche. Les orientations de la réforme scolaire de 2000 sont formulées en regard du besoin de changement d'approche. Le présent virage n'est pas fortuit. Les enfants d'aujourd'hui obligent la société et le monde de l'éducation à revoir leurs priorités. Nous devons faire de l'enfant la pierre angulaire de son cheminement personnel et social en suscitant la prise de conscience de soi, pour lui permettre de développer des connaissances sur lui-même et d'ajuster son agir. Dès 1859, Rousseau, dans son ouvrage *Émile ou De l'éducation* (1966), conçoit l'humain en tant qu'être fondamentalement bon. Tant Rousseau que le Dalaï Lama adhèrent à cette prémissse sur la nature de l'homme. Dans cette optique, il est capital de rendre l'enfant à lui-même, de lui permettre d'accéder à cette partie de lui qui est fondamentalement bonne. De là, il sera plus facile de lui donner la main pour partir à la découverte de ce qu'il est véritablement et de développer chez lui des habiletés réflexives par rapport à lui-même, par rapport à ses réussites mais aussi au monde qui l'entoure. En travaillant dans ce sens, les enseignants auront peut-être l'opportunité de tirer profit de relations plus humaines et plus profondes avec leurs élèves. L'enfant s'engagera peut-être naturellement dans une démarche de prise en charge de lui-même sans qu'on le lui impose.

Un discours provenant de la philosophie tibétaine portant sur l'éducation correspond en grande partie aux orientations annoncées plus haut. Il provient du document *Conseils du cœur* écrit par le Dalaï Lama (2001). Il s'adresse aux enseignants comme ceci :

«Les enseignants ont une lourde responsabilité puisque le progrès ou le déclin de l'humanité repose sur eux en bonne partie. Il ne faut pas se contenter de transmettre des savoirs, il faut élever l'esprit des enfants aux qualités humaines fondamentales comme la bonté, la compassion, la capacité de pardonner et l'esprit d'entente. Cet éveil ne doit pas être réservé aux cours de morale ou de religion mais faire partie de la vie de la classe et être présenté comme essentiel et indispensable pour le bonheur et la survie du monde.»

Il faut leur apprendre à dialoguer, à résoudre tous les conflits de manière non violente, à s'intéresser à ce que pense l'autre, à ne pas voir les choses d'un point de vue étroit, à ne pas penser qu'à eux, qu'à leur communauté, qu'à leur race. Leur conscience doit être ouverte et sensible aux autres, au monde. Tout ce que nous faisons a une influence sur le reste du monde. Les paroles ne suffisent pas, il faut donner l'exemple. Ainsi les élèves se souviendront davantage. Il faut se montrer responsable de l'avenir de nos élèves à tout point de vue.» P. 86.

La façon tibétaine d'aborder la vie a suscité l'intérêt de chercheurs de Harvard.

Des chercheurs de *Mind/Body Medical Institute of Harvard Medical School & Nez England Deaconess Hospital and Tibet House New York* de concert avec le Dalaï Lama, se sont penchés sur l'approche du bouddhisme tibétain. Bien que ces recherches soient plutôt orientées vers le pouvoir de l'esprit que sur la guérison du corps humain, leurs constats sont, à notre avis, tout à fait adaptables à la présente étude. Dans un premier temps, leur objectif était de valider les effets de la méditation sur le corps humain. De comparer la vision orientale de la santé avec celle de l'Occident. Il s'est avéré, selon les travaux de Benson (1991), pionnier des recherches à propos des pouvoirs de l'esprit sur le corps, que la dépense d'énergie est beaucoup moins grande chez des moines méditants et que, de ce fait, leurs réactions aux situations de stress sont beaucoup plus efficaces. Il affirme également, que les effets bénéfiques de la spiritualité ont une explication

scientifique. Pour sa part, Goleman (1995) voit dans la confrontation de ces deux mondes, un grand pas pour la recherche. Il considère l'approche tibétaine comme un idéal difficile à atteindre mais qui mérite d'être exploré. À la lumière de ces constats, il est possible de croire qu'en travaillant l'intériorité chez l'enfant, on établit des bases favorables à tout genre d'apprentissage.

D'autres recherches ont été élaborées plus spécifiquement, cette fois, dans le milieu de l'éducation. Bien que les termes employés par ces chercheurs de divers champs d'intérêts soient différents, tous renvoient à une question similaire : Comment actualiser le potentiel humain? Notons, entre autres, les recherches de Lipman (1988) sur les effets de la philosophie pour enfants et celles au sujet de l'actualisation du potentiel intellectuel de Audy, Ruph et Richard (1993). En ce qui concerne la philosophie pour enfants, les études de Schleifer (1990) ont démontré que suite à la mise en application des principes de cette approche, un nombre significatif d'enfants augmentèrent leurs performances scolaires dans le choix de bonnes réponses et dans la justification de ces choix de réponse donc, une amélioration du jugement, de la pensée critique et de la pensée créatrice. De plus, on constata, dans certaines écoles, une nette amélioration du concept de soi ou représentation de soi chez les élèves participants. Pour ce qui est du programme d'actualisation du potentiel intellectuel, les recherches ont démontré qu'il est possible de modifier, à tout âge, la structure cognitive des individus et de leur permettre d'améliorer sensiblement leur rendement scolaire en ayant recours à des leçons de médiation (Audy, Ruph et Richard, 1993).

Pour ma part, en tant qu'enseignante faisant partie de cette société en difficulté, au cours des dix dernières années de ma vie, j'ai cultivé, au quotidien, des valeurs plus humanistes et spiritualistes au même titre que celles véhiculées par le Dalaï Lama. J'avais envie d'outiller mes élèves pour affronter la vie avec clarté et ouverture d'esprit. Dans le même sens que la philosophie pour enfants, je souhaitais les guider vers une efficacité de réflexion et d'action. J'ai donc élaboré une approche de nature humaniste et spiritualiste pour rendre l'élève plus conscient de lui-même, plus conscient du pouvoir qui l'habite et qu'il peut mettre au profit de ses réussites personnelles. J'ai instauré de manière exploratoire cette approche au niveau du deuxième cycle et du troisième cycle du primaire dans une école de la région de Québec.

Nous voyons, dans une approche visant à favoriser la prise de conscience de soi chez l'élève, une façon de lui redonner de l'enthousiasme face à la réussite, une façon d'arriver à développer une motivation intrinsèque face au bien-être en soi et autour de soi. Comme le Dalaï Lama le mentionne plus haut, les interventions faites en ce sens ne doivent pas se limiter à quelques heures par semaine mais bien faire partie intégrante de la vie de la classe, de l'école et encore mieux se poursuivre à la maison.

Peu d'approches de ce genre ont été développées chez des élèves de ce groupe d'âge. À notre connaissance, il manque de données de recherches sur les habiletés réflexives que les élèves sont capables de développer avec la médiation d'un professeur.

Bien que l'approche intuitive semble donner des résultats, il est important de la structurer en regard d'une littérature scientifique plus poussée, de valider ladite approche et d'examiner si les élèves développent des connaissances sur soi et s'ils se prennent en charge. Peu de recherches ont porté sur le développement de connaissances sur soi et sur la prise en charge chez de jeunes élèves du primaire. Aussi, l'étude peut donner un éclairage sur les façons de faire constructives afin de former des individus autonomes.

1.5 VISÉES DE LA RECHERCHE

La présente recherche vise à cerner la connaissance de soi et les habiletés de gestion de soi suscitées par le biais de stratégies pédagogiques et relationnelles relevant d'une approche humaniste et spiritualiste. Elle vise à savoir si l'élève développe des connaissances sur lui-même et des habiletés réflexives face à ce qu'il est, ce qu'il serait capable d'être et ce qu'il fait ou devrait faire pour se dépasser au plan personnel.

Le but ultime de cette recherche est de déterminer quelles connaissances et habiletés réflexives les stratégies pédagogiques et relationnelles issues de l'approche humaniste et spiritualiste favorisent-elles chez des élèves du troisième cycle du primaire.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Au chapitre précédent, suite au constat de la conjoncture actuelle de notre société, l'importance de développer l'intériorité de même que l'attitude réflexive chez l'enfant a été mise en évidence. En ce sens, il a été question que certaines approches permettent à l'enfant de se développer de façon plus globale pour ainsi lui donner accès à une plus grande autonomie intérieure et à de plus grandes réussites. L'approche privilégiée en est une humaniste et spiritualiste. Elle se rapporte aux fondements d'une approche transpersonnelle comme l'entend Bertrand (1998) où l'être humain est considéré dans sa globalité et son unicité.

Ce second chapitre est consacré à la présentation des concepts centraux de la recherche. Ainsi, les rapports entre le développement de la conscience de soi chez l'élève, l'importance d'un accompagnement cognitivo-affectif et social, la neuroscience et la métacognition seront mis en évidence. Dans un premier temps, il sera question des fondements théoriques concernant l'importance de tenir compte du cerveau émotionnel en vue de former de futurs adultes réflexifs et responsables. Dans un deuxième temps, l'approche réflexive et le concept de métacognition seront clarifiés.

2.1 FONDEMENTS THÉORIQUES

Un accompagnement de qualité pour les élèves repose non seulement sur le support pédagogique de type cognitif mais également sur un support affectif et social. À cet égard, Paris et Winnograd, dès 1979, indiquent l'importance du rôle de l'affectif et du social dans le processus d'apprentissage. Plus récemment, Goldman (1995) a mis en évidence l'importance de tenir compte de l'intelligence émotionnelle. Ce dernier insiste sur l'apport des pairs dans la prise de conscience des émotions et de leur gestion. L'ouverture à autrui est importante dans cette démarche, à la fois, personnelle et interpersonnelle. Il parle en terme d'empathie interpersonnelle.

Aussi, il importe de présenter les bases théoriques de cette théorie. Tout d'abord, il est question des données récentes en neuroscience concernant le rôle du cerveau émotionnel dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

2.1.1 LE CERVEAU ÉMOTIONNEL

Les avancées en neuroscience permettent de comprendre les facilités et les obstacles rencontrés en cours d'apprentissage. Elles permettent également de baliser des interventions visant le développement global de la personne. Ainsi, nous relatons les explications proposées par Goleman (1995). Il rappelle que le cerveau se divise en deux parties distinctes. D'un côté, il y a l'esprit rationnel responsable de la compréhension, de la réflexion, de la pondération. C'est cette partie du cerveau qui nous incite à réfléchir

avant d'agir, ce qui relève de la raison. De l'autre, il y a le cerveau émotionnel plus puissant, plus impulsif, parfois même illogique qui relève de l'affect.

Précisons que ces deux cerveaux sont semi-indépendants, ils relèvent tous les deux de structures cérébrales distinctes mais interconnectées. Le fonctionnement de l'amygdale, partie la plus importante du cerveau émotionnel et son interaction avec le néocortex, partie centrale du cerveau rationnel, est au cœur de l'intelligence émotionnelle. Selon LeDoux (1993), neurologue américain, anatomiquement, le système qui gouverne les émotions peut agir indépendamment du néocortex. Certaines réactions et certains souvenirs peuvent se former sans la moindre intervention de la conscience, de la cognition. Il n'en demeure pas moins que l'amygdale et le néocortex sont indispensables l'un à l'autre. C'est pourquoi, les perturbations durables diminuent les facultés intellectuelles chez l'enfant et, par le fait même, ses capacités à se concentrer et à apprendre. Il en résulte des réactions, de l'agitation et de l'impulsivité.

Toujours selon LeDoux (1993), bien que les facultés des deux cerveaux diffèrent l'une de l'autre, le savoir de l'ensemble du cerveau est bien plus que la somme de ses deux parties. La mobilisation harmonieuse des deux parties du cerveau humain permet d'avoir accès à des facultés insoupçonnées. L'état de transcendance qui permet à l'intellect et aux sentiments de fusionner et aux fonctions corticales et supérieures de faire la paix avec les intuitions et le vieux cerveau limbique, était il y a bien longtemps l'apanage de grands penseurs dont le philosophe d'Athènes, le maître Zen, le génie de la

Renaissance, physicien créatif. C'est une capacité reconnue à l'homme que de pouvoir atteindre cet état de transcendance, ce n'est pas réservé à l'élite mais accessible à tous. À ce propos, il faut dire que les psychotechniques comme la méditation, la centration, la relaxation et la visualisation amplifient la conscience, activent la mémoire, aident à intégrer les fonctions des deux hémisphères cérébraux et favorisent la cohérence entre les anciennes et les régions plus récentes du cerveau.

Les recherches ont prouvé que la conscience est plus vaste et plus profonde qu'on ne le croyait. Les êtres humains ont à peine commencé à exploiter leur potentiel. Fraust, cité par Goleman (1995), le disait bien : « Quelque chose que nous dissimulions nous a rendus faibles. Jusqu'à ce que nous découvrions que c'était nous-mêmes. » Au lieu de mettre l'accent sur le fait d'être correct, il vaudrait mieux se concentrer sur le fait d'être ouvert, ouvert à soi, ouvert aux autres, ouvert au monde.

Quant à Gardner (1996), il prétend que l'intelligence est loin de s'arrêter aux capacités logico-mathématiques et verbales qui sont plus sollicitées en classe. Selon lui et plusieurs autres qui ont travaillé sur le sujet, il y aurait sept catégories d'intelligences. Il s'avère donc capital de découvrir chez l'enfant celle qui prédomine pour développer sa confiance en lui de sorte que le meilleur de lui soit éveillé et mis au profit des sphères plus faibles de sa personnalité.

Connaître le type d'intelligence qui prédomine et se soucier du développement harmonieux des deux cerveaux permet d'actualiser le potentiel de réussite puisque qu'on part dès le début des forces de l'enfant. On ne peut cheminer en faisant abstraction de l'un ou l'autre des deux cerveaux. Les émotions nous enrichissent, tout modèle de l'esprit qui les ignore est déficient.

2.1.2 POUR UNE CERTAINE GESTION DES ÉMOTIONS

Selon Salovey, cité par Goleman (1995), la connaissance de soi est à la base de l'intelligence émotionnelle. La capacité d'adapter ses sentiments aux autres et à chaque situation dépend de la connaissance de soi, de la capacité à prendre du recul face à ce qui se passe en soi et autour de soi. Il faut savoir canaliser les émotions pour se concentrer, c'est la base de tout accomplissement. En plus de se connaître et de bien transcender ses émotions devant diverses situations, le fait de savoir entretenir de bonnes relations avec les autres relève en grande partie de la capacité à gérer ses émotions. En effet, le fait d'être empathique, d'être plus réceptif aux signaux subtils qui indiquent les besoins et les désirs d'autrui augmente les chances d'entretenir des relations humaines harmonieuses et de faire une vie plus paisible. Toutefois, il est possible de compenser des insuffisances donc de développer des facultés plus faibles.

Selon Goleman (1995), une des directions à prendre consiste à se connaître comme personne. Être conscient de soi, pour Goleman (1995), consiste à avoir une

attention permanente à son état intérieur. Cette attention permet de rendre accessible la gestion des émotions avec plus de rationalité. Cette attention à l'intérieur permet de découvrir ce qui doit être fait pour développer la sérénité, un état de mieux-être. La motivation est un facteur déterminant dans la capacité à canaliser ses émotions pour l'atteinte de ses défis. Il faut éveiller chez l'enfant ce désir de réussir, une motivation qui lui permet de mettre sa pensée et ses sentiments au service l'un de l'autre. Dans une telle perspective, la motivation doit venir de l'intérieur pour faire naître une tension optimale. Pour ce faire, l'élève doit se sentir accueilli dans sa globalité avec ses forces, ses faiblesses, ses ressemblances et ses différences.

2.1.3 LIENS ENTRE CONFIANCE EN SOI, DES BUTS ET LEUR ATTEINTE

Précédemment, nous avons retenu l'idée d'amener l'enfant à mieux se connaître pour mieux gérer ses émotions, à mieux se connaître pour se fixer des buts par rapport à ce qu'il est et ainsi faire naître la motivation. Ici, il s'agira de faire le lien entre confiance en soi, en ses capacités pour amener l'élève à se fixer des objectifs et les atteindre.

Dans la quête de réussite, l'espérance fait la différence. Les élèves plus confiants se fixent des objectifs plus élevés et savent travailler avec acharnement pour les atteindre. À QI égal, c'est la confiance en l'avenir qui fait la différence. Selon Snyder (1991), ce qui compte est le fait de croire que l'on possède l'envie et les moyens d'atteindre les objectifs que l'on se fixe, quels qu'ils soient. Du point de vue de l'intelligence émotionnelle, espérer, c'est refuser de céder à l'anxiété. Notons qu'à QI égal, la réussite ne dépend pas

que du talent mais aussi de la capacité à supporter l'échec. L'optimiste a la ferme conviction que tout finit par s'arranger. À cet égard, il est démontré par Goleman (1995) que les émotions ont un pouvoir de guidance sur ce que nous entreprenons ainsi que sur nos réussites. Golman parle d'un ancrage à la passion initiale pour la poursuite vers les buts.

En outre, Gardner (1996) souligne que le fait de développer les compétences dans un domaine permet de développer le sentiment d'efficacité et d'accepter plus facilement les risques et les défis. Lorsque les aptitudes personnelles sont poussées à la limite dans un domaine où l'on possède une expérience confirmée, les circuits neuronaux sont plus efficaces et l'individu peut atteindre ce qu'on appelle un état de fluidité. C'est un état de légère euphorie, de concentration intense. Il y a une dépense minimale d'énergie mentale comme si l'individu faisait un avec l'action, il n'a pas besoin de réfléchir. On appelle cet état, zone de contact. La fluidité est une condition préalable à la réussite puisque cet état vient de l'intérieur, c'est une motivation. La fluidité est cet état intérieur qui montre que l'élève accomplit ce qui lui convient. Pour y parvenir, l'élève doit découvrir l'activité qu'il aime et s'y tenir. Il apprend mieux lorsqu'il s'intéresse à ce qu'il fait, il y prend plaisir. Pour Gardner (1996), il importe donc de choisir des objectifs, des tâches à la mesure de l'élève. De plus, les activités ne doivent être ni trop ennuyeuses ni trop difficiles.

2.1.4 LES PRINCIPES DE LA RELATION EMPATHIQUE ET LA CONSCIENCE DE SOI

L'empathie repose sur la conscience de soi comme le maintient Goleman (1995), entre autres. Plus l'individu est sensible à ses propres émotions, plus il s'accueille dans sa vie intérieure, mieux il réussira à déchiffrer celle des autres. Toujours selon Goleman (1995), les bases de la vie affective reposent sur les instants d'intimité que l'enfant vit avec ses parents. Ces moments où l'enfant se sent accueilli avec empathie par ses parents, Stern (1987) les appelle moments d'harmonisation. Selon lui, ces instants déterminent comment les relations affectives seront envisagées à l'âge adulte encore plus que les moments dramatiques de la vie. Dans ces instants d'harmonisation, l'enfant sait qu'il a été compris dans ce qu'il ressent. Bien s'entendre avec les autres constitue un art qui s'apprend et se développe même si les racines n'ont pas été établies en bas âge. Selon Cyrilnik (2001), l'enfant qui n'a pas eu la chance d'avoir autour de lui des parents aimants et sécurisants en bas âge peut toujours avoir recours à des tuteurs de résilience, c'est-à-dire à des modèles significatifs autour de lui pour lui transmettre l'amour, la sécurité et l'empathie.

À ce titre, la personnalité de l'enseignant peut devenir source d'inspiration pour l'enfant qui passe dix mois de sa vie en sa compagnie. Tous les maîtres enseignent des valeurs, consciemment ou non, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Certains enseignants peuvent être des tueurs de rêves ou des mauvais artistes dont les défauts peuvent affecter des vies et des destinées entières, (Goleman, 1995). Au contraire, un

enseignant doué peut communiquer à des générations complètes d'élèves son enthousiasme dans certains domaines. Il peut faire éclater des passions, faire naître des vocations et même des révoltes. Le véritable maître enseigne avec amour. Pour ce faire, l'enseignant doit évoluer, il doit savoir régler les conflits qui l'habitent et voir à être bien avec lui-même. Être en paix avec ce qu'il est et ce qu'il fait.

À ce propos, les recherches de Bernieri (1991) ont démontré que les enfants apprennent mieux avec des adultes qui sont spontanés, créatifs et en forme physiquement, qui les soutiennent, qui ont une bonne opinion d'eux-mêmes, qui considèrent leur rôle auprès des élèves lents, non pas comme un contrôle, mais comme une assistance pour les libérer. L'enseignant a l'intuition du niveau d'aptitude puis il explore, questionne et guide; il permet un temps d'assimilation et même de retraite si la progression devient trop pénible. Il sait qu'il n'est pas possible d'imposer l'apprentissage. Plus il y a d'harmonie entre l'enseignant et ses élèves, plus l'apprentissage sera rapide et puissant. Toujours selon Bernieri (1991), pour une telle harmonisation, le maître doit posséder un robuste niveau d'estime de soi, peu de besoins égocentriques et ne pas être trop porté à agir sur la défensive.

Au départ, les émotions sont contagieuses. Plus la coordination des gestes est étroite entre le maître et l'élève, plus ils se sentent amis, heureux, enthousiastes, à l'aise et intéressés dans leur relation. La domination émotionnelle est au cœur de l'influence du maître envers son élève. L'enseignant doit chercher, la majorité du temps, à se

synchroniser avec ses élèves, il se doit de susciter la synchronie. Comme le dit Bernieri (1991), ainsi, il sera en mesure de mieux échanger avec l'élève et de le faire plus généreusement. C'est sur lui que repose la communication en classe, il se doit d'en appliquer les rudiments de base. À ce propos, sa façon de communiquer doit être efficace, il doit encadrer le cheminement, donner du feed-back à l'enfant. Il se doit d'être précis dans ses propos, d'être un guide dans la résolution de problèmes, tout en étant présent et sensible à l'élève.

Toujours selon Goleman, l'enseignant qui a la vocation aura beaucoup plus de facilité à influencer. La vocation est définie en termes d'appel et de direction plutôt qu'en terme de but. Ce n'est pas un choix mais une porte, une direction, un chemin à suivre qui vient de l'intérieur, de plus fort que soi. Celui qui en est investi servira de modèle et il le sait puisqu'il est à l'écoute de lui-même et, en conséquence, il sera sensible aux autres. Il est conscient qu'il ne peut décider personne à changer, qu'il ne peut qu'inciter au changement, au développement. Il prêche par l'exemple, il ne s'impose pas, il sait qu'ainsi, son pouvoir est beaucoup plus grand. Le rôle du maître est donc d'indiquer la direction, la voie à suivre pour favoriser l'actualisation du potentiel de l'élève. Aussi, il libère le soi de ce dernier.

2.1.5 LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE

Pour Goleman (1995), l'éducation émotionnelle ne doit pas être un cours à part, elle doit faire partie intégrante de la vie de la classe. Il faut profiter de chaque occasion qui se présente. Tout devient prétexte au développement intérieur de l'élève. Il suffit d'apprendre aux élèves à être attentifs à leurs réactions, à entretenir de bonnes relations avec les autres et à prendre des décisions. Certaines écoles ont développé des activités en ce sens. Dans une maternelle au New Haven, avec le jeu du dé par exemple, l'élève apprend à nommer ses émotions et à ressentir de l'empathie quand un autre éprouve les mêmes que lui. Au milieu du primaire, on leur apprend ce qui permet de se faire et de garder des amis. On leur enseigne l'empathie, le contrôle des pulsions, la maîtrise de la colère et les étapes de la résolution de problèmes.

Selon Goleman (1995), il faut repenser l'école. Les enseignants, surtout au primaire, doivent dépasser leur mission traditionnelle et il faut trouver des moyens pour les soutenir et faire revivre la vocation. La qualité de l'enseignant est encore plus importante car le rôle est plus grand. Il doit être en mesure de parler de vie émotionnelle avec aisance mais sans extravagance. D'autant plus que l'éducation émotionnelle est efficace lorsqu'elle commence tôt, qu'elle est adaptée à l'âge concerné et qu'elle se poursuit pendant toute la scolarité. Par ailleurs, elle doit se traduire par des actions combinées de l'école, des parents et de la communauté.

En somme, les travaux de Goleman sur l'intelligence émotionnelle servent à orienter l'action des médiateurs en vue de permettre à l'élève de mieux se connaître (savoir sur lui-même, sur ses forces et faiblesses), d'avoir une plus grande conscience de lui-même (savoir-être), de mieux agir sur sa vie (savoir-faire) et ainsi de mieux réussir ce qu'il entreprend.

2.1.6 LES PRINCIPES PROMUS PAR L'ÉDUCATION TRANSPERSONNELLE

Suite aux avancées des chercheurs précédemment cités, il semble impératif de souligner l'apport de l'éducation transpersonnelle qui est l'éducation de toute la personne dans sa globalité. Dans cette perspective, on y guide l'enfant vers l'éveil et l'autonomie, on l'encourage à se questionner, à explorer l'expérience consciente, à chercher du sens, à tester les limites externes, à contrôler les frontières et les profondeurs de soi. Cette forme d'éducation est plus humaniste mais plus rigoureuse intellectuellement. Elle fournit à l'enfant des techniques pour se débrouiller dans la vie mais en plus, elle l'oriente vers la transcendance. Elle expose le jeune au mystère qui est en lui. Elle encourage l'autonomie et le respect de l'opinion de chacun. Elle est aussi profondément enracinée dans la science. Elle met l'accent sur le continuum du savoir plutôt que sur la matière.

L'éducation transpersonnelle tient son dynamisme et sa spécificité d'aspects complémentaires et paradoxaux puisqu'elle célèbre à la fois l'individu et la société, la liberté et la responsabilité, la clarté et le mystère, la tradition et l'innovation. Elle s'intéresse davantage à la nature de l'apprentissage qu'aux méthodes d'instruction. Il y a,

selon le paradigme de l'éducation transpersonnelle, plusieurs bonnes façons d'enseigner.

Certains auteurs se sont arrêtés à cette approche et ont fait des constats fort intéressants.

Pour sa part, Caouette (1992) parle en terme de besoin de transcendance de l'humain alors que Maslow (1972) le considère comme un besoin inné d'auto-actualisation. Pour Kessler (2000), ce besoin constitue l'âme même du processus éducatif. Toutefois, ce besoin semble ignoré des écoles puisqu'étant considéré comme spirituel, il ne fait pas nécessairement l'unanimité. Or, il ne faut pas confondre spiritualité et religion. Pour Bertrand (1998), ce courant transpersonnel renvoie à une vision de la vie, une vision spirituelle qui inclut une dimension immatérielle. Ce courant fait référence à la relation entre l'humain et l'univers, la relation qui le mène à s'interroger sur lui-même et sur le véritable sens de sa vie. Pour sa part, Krishnamurti souligne dès 1980 l'importance de donner aux enfants la chance de grandir dans un monde sans préjugés et de libérer l'homme de ses conditionnements, de ses peurs, de l'aider à dépasser ses limites pour en faire un être humain intégral. Il parle en ces termes : « ...Si nous sommes axés sur les examens, l'information technique, et surtout attachés à rendre un enfant habile et doué pour acquérir de plus en plus de savoir, tandis que nous négligeons l'autre aspect, cet enfant deviendra un être humain incomplet. Un humain intégral, c'est un être doué d'une perception intérieure ayant une capacité d'explorer, d'examiner sa vie intérieure, son état intérieur et la faculté d'aller encore au-delà, mais aussi quelqu'un qui fait bien ce qu'il fait extérieurement. Les deux doivent aller de pair. Voilà l'objet réel de l'éducation, de veiller à ce que quand l'enfant quitte l'école, il soit dans sa vie intérieure

et extérieure réellement établi dans le bien. » (Krishnamurti, 1991, p. 110-111). Quant à Steiner (1978), il tient les propos suivants : « On ne peut enseigner si on n'a pas constamment à l'esprit l'être complet, l'homme que sera plus tard l'enfant. Le but de toute éducation doit être justement d'aider l'enfant à devenir un homme, et c'est pourquoi il importe de savoir ce qu'est un être humain dans sa totalité». (p. 43)

2.2 L'APPROCHE RÉFLEXIVE ET LE CONCEPT DE MÉTACOGNITION

On ne peut ignorer le concept de métacognition si on veut appliquer une approche réflexive. Aussi, nous y consacrons une partie importante du chapitre. Le concept de métacognition renvoie à l'idée de distance, de recul, de prise de conscience de son propre processus d'apprentissage incluant ses états affectifs et sociaux qui y sont liés. En effet, ce concept de Flavell (1976) est bien proche de celui de « conscience de soi » que Piaget intègre au cœur de sa théorie du développement de l'intelligence.

La conscience de soi étant l'objet qui chapeaute la capacité de réflexion, il est évident que le concept de métacognition doit y être intégré d'emblée. En effet, la métacognition est nécessaire pour expliquer l'accès au meilleur de soi et reprendre le pouvoir de sa démarche vers l'atteinte de buts. Le processus réflexif peut mener l'individu à reprendre le pouvoir sur lui-même, sur son apprentissage, sur sa réussite et sur sa vie. Grâce à cette démarche consciente, il se construit lui-même mais de

l'intérieur. De cette façon, il aurait plus de chance d'apprendre à se connaître et s'apprécier tel qu'il est et d'avoir recours à ses propres ressources plus aisément.

Les premiers travaux sur la métacognition apparaissent aux États-Unis dans le milieu des années 70. C'est à ce moment que des études sur la mémoire et l'apprentissage de stratégies, visant à améliorer le fonctionnement de la mémoire, plus particulièrement la fonction de rappel, qu'on en fait mention pour la première fois. Pourtant, certains auteurs soulignent que dès le début du siècle, des études furent faites sur des processus que recouvre ce concept alors qu'il n'est pas encore utilisé : il s'agit de travaux sur l'entraînement à une lecture réflexive ou sur le développement de la capacité à repérer des erreurs de lecture; les travaux, qui d'ailleurs, se poursuivent aujourd'hui, (Phillips, 1997). Cependant, c'est dans les années 70 et 80 que plus rapidement, cette approche occupe une place centrale dans les domaines de l'éducation et de la psychologie puisqu'elle apporta une conception nouvelle du développement de l'intelligence et de l'apprentissage. En fait, cette nouvelle approche a permis de redéfinir le rôle de l'école et de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de l'enfant. En plus de revaloriser ces rôles, la métacognition offre une réflexion théorique et des instruments prometteurs en terme d'efficacité. Ces instruments permettent, d'une part, de repérer et de remédier plus facilement aux difficultés d'apprentissage, et d'autre part, d'étayer une pédagogie plus globale qui favorise l'amélioration de la formation des élèves.

À ce titre, de nombreuses recherches semblent confirmer que des performances élevées sont souvent associées à des compétences métacognitives efficaces. Raison de plus pour aider l'enfant à prendre l'habitude d'y avoir recours en tout temps. À ce sujet, Schneider et Weinert (1990) révèlent que la maîtrise de savoir et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite notamment les apprentissages notionnels (Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998).

2.2.1 COGNITION ET MÉTACOGNITION

Avant d'aborder la métacognition comme telle, l'on se doit d'établir une distinction entre cognition et métacognition. Flavell (1985) précise que les stratégies cognitives permettent le progrès cognitif vers la réalisation de l'activité cognitive alors que des stratégies d'ordre métacognitif contrôlent ce progrès puisqu'il doit y avoir conscience de... pour mettre ce type de stratégies à l'œuvre. Dans l'apprentissage, les dimensions cognitives et métacognitives sont étroitement liées. À ce sujet, Deschênes (1988) présente ces deux concepts en parallèle. Il définit la cognition comme un ensemble d'activités mentales qui permettent la réalisation de différentes tâches cognitives, telles que lire, écrire un texte, mémoriser, résoudre un problème. Par ailleurs, il considère que les habiletés de gestion de la mémoire, de représentation des connaissances, d'abstraction, de résolution de problèmes et de transfert constituent elles aussi des habiletés cognitives. Il indique ensuite que l'activité métacognitive renvoie à l'observation et à l'analyse de sa démarche cognitive pour assurer le contrôle du

processus en cours. Un exemple permet d'illustrer cette distinction. Au cours d'une tâche de lecture par exemple, les activités de déchiffrement, de soulignement ou de prise de notes sont de type cognitif, alors que la décision de relire, à la suite d'un moment d'incompréhension et d'incertitude, est de type métacognitif.

Ces précisions étant apportées, il importe de situer théoriquement le concept de métacognition. Ce concept a d'abord été proposé par Flavell en 1976, un adepte de l'approche cognitiviste. Pour cet auteur, qui est en quelque sorte le père de ce concept, la métacognition constitue la connaissance qu'un apprenant a de ses propres processus cognitifs et de ceux d'autrui. Il s'agit du terme qui désigne la connaissance de ses savoirs et des processus qui y conduisent. Par exemple, des savoirs sur sa personne et sur sa manière d'utiliser ses processus cognitifs.

Dès le début, Flavell attribue au concept de métacognition deux dimensions essentielles. D'une part, les connaissances métacognitives, c'est-à-dire ce qu'il faut savoir d'une tâche à exécuter. Ce sont les connaissances dégagées par l'introspection et l'évaluation des caractéristiques de la tâche, par exemple. Bref, c'est ce qu'il faut savoir de la tâche à exécuter, ce qu'il faut savoir des procédures à suivre pour y arriver et ce qu'il faut connaître de soi, de ses compétences pour réaliser la tâche. D'autre part, il s'agit de la mobilisation des connaissances métacognitives en vue d'exercer une prise en charge consciente de la démarche d'apprentissage. Il est question ici, de l'entreprise de contrôle de ses activités cognitives, en d'autres termes, l'autorégulation de ses propres

démarches cognitives. On peut dire que le savoir métacognitif est activé par le biais d'un dialogue intérieur. À ce moment, l'apprenant est conscient de ses expériences métacognitives, celles-ci lui servent de rétroaction et lui permettent d'orienter et d'ajuster sa démarche cognitive en fonction de son autorétroaction. En résumé, il s'agit de la conduite réfléchie de l'apprenant à propos de son fonctionnement intellectuel ainsi que la prise en charge consciente et délibérée du processus d'exécution en cours de tâche.

On ne peut négliger l'apport de Sternberg (1985) qui a intégré le concept de métacognition dans sa théorie de l'intelligence nommée théorie triarchique, en raison des trois niveaux qu'il y intègre comme suit. Le premier niveau est celui du contexte où l'auteur retient l'idée de l'adaptation comme processus qui assure l'exercice de l'intelligence. En fait, il s'agit de cette capacité qu'a l'apprenant de s'adapter aux exigences du milieu. Pour ce qui est du second niveau, c'est celui de l'expérience. Sternberg insiste sur la capacité de réinvestir les acquis lors de situations nouvelles en tant que comportement intelligent, en résolution de problèmes, par exemple. Et finalement, le troisième niveau se rapporte aux composantes de l'intelligence ou plutôt aux trois processus à l'œuvre. C'est au sein de ce dernier niveau que les métacomposantes se situent. En effet, les trois composantes du troisième niveau de l'intelligence de Sternberg (1985) sont : les métacomposantes qui renvoient à la capacité de prise de conscience des composantes du rendement qui se rapportent aux opérations mentales employées pour traiter l'information; et les composantes d'acquisition de connaissances qui, elles, sont utilisées pour acquérir de nouvelles connaissances (Minier

dans Lafourture, Mongeau et Pallascio 1998). Bref, il s'agit des composantes de l'intelligence fondées sur la prise de conscience individuelle des processus intellectuels. C'est un apport considérable puisqu'il a intégré le concept de métacognition au développement de l'intelligence, ce qui ne s'était jamais vu auparavant. Bien qu'innovatrice, sa théorie est uniquement cognitive. Les niveaux affectifs et sociaux ne sont pas pris en compte malgré leur importance avérée considérable aujourd'hui.

En général, les auteurs dont Flavell (1976) et Pinard (1991) n'incluaient pas les dimensions affectives et sociales dans le processus de métacognition ou très peu. Rappelons-nous que dans les années 70 et 80, la vogue était plutôt au positivisme qui ne valorisait guère ce qui ne se mesurait pas. C'est pourquoi, il faudra attendre quelques années pour que les dimensions sociales et affectives soient introduites dans le processus métacognitif. En effet, ce n'est que récemment que Boekaerts (1996) et Portelance (2000), systématisaient la prise en compte des variables affectives et sociales, comme par exemple, la méta-motivation dans le processus de métacognition.

Le processus de prise de conscience s'avère donc de première importance pour le développement de savoirs métacognitifs et ce, à l'égard d'un ensemble de variables qui seront élaborées plus loin. À ce titre, Doly (1997) fait un rapprochement entre le processus de métacognition et celui de « *prise de conscience* » de la théorie du développement de l'intelligence de Piaget. En effet, Piaget y faisait référence pour expliquer ce processus et, en particulier, les modalités du passage de l'intelligence

pratique de nature sensorimotrice, qui fait et « réussit » sans savoir comment elle fait pour réussir, à l'intelligence abstraite, de nature cognitive et opératoire, qui a acquis la capacité de comprendre ce qu'elle fait et réussit. La prise de conscience permet ce passage du « réussir » au « comprendre » ce qu'il y a à faire pour réussir. Le « comprendre » est indispensable au développement de compétences et au transfert de ces compétences dans des situations variées.

Pour Doly (1997), la métacognition est à comprendre en référence à une longue tradition philosophique qui véhicule l'idée de conscience pour définir ce qu'est penser, c'est-à-dire une pensée qui se pense en même temps qu'elle pense le monde. Et la conscience renvoie à la capacité de réflexion, une capacité qui place le sujet au cœur de ses apprentissages et de sa lecture de la réalité, de sa vérité. Dans cette perspective, l'apprenant est vu comme constructeur de son savoir, ce qui lui confère une autonomie dans son développement. Toujours selon cet auteur, cette définition de la conscience démontre que l'apprenant serait capable de recul face à ses propres modes de penser, face aux procédures qu'il utilise pour résoudre des problèmes et produire des connaissances. Par conséquent, il serait davantage en mesure de les contrôler et de les maîtriser (contrôle interne ou autorégulation du sujet sur sa propre activité).

Par conséquent, la notion d'autonomie est au cœur du concept de métacognition puisque le fait de développer des métacognitions et des habiletés métacognitives ne peut faire autrement que de donner accès à une plus grande indépendance. À ce sujet,

les travaux de Tardif (1992) ont permis de constater que les élèves qui réussissent mieux avaient davantage recours aux capacités métacognitives et montraient plus d'autonomie que ceux en difficulté. On aurait donc tout avantage à tenir compte de ces constats en vue de guider l'élève en difficulté vers l'acquisition d'habiletés métacognitives. Il importe de le guider vers l'élaboration d'un répertoire plus large et plus structuré d'instruments ou d'outils de pensée nécessaires à la construction optimale de son autonomie.

Avant d'ouvrir sur les types de stratégies de médiation métacognitive, il importe de s'attarder aux deux dimensions du concept.

2.3 LES DEUX DIMENSIONS RECONNUES AU CONCEPT DE MÉTACOGNITION

Un certain consensus se dégage autour du concept de métacognition. Les auteurs reconnaissent deux dimensions au concept. D'une part, les métaconnaissances ou savoirs métacognitifs, c'est-à-dire la connaissance et la conscience qu'a l'apprenant de ses propres processus cognitifs. Et d'autre part, la régulation qui, elle, fait plutôt référence à la capacité de contrôle, d'ajustement et d'autocorrection de son propre processus d'apprentissage.

2.3.1 LES MÉTACONNAISSANCES OU SAVOIRS MÉTACOGNITIFS

La première dimension se rapportant aux métacognitions ou savoirs métacognitifs renvoie aux connaissances que l'individu développe lors d'un processus d'introspection conscient. Il s'agit de prise de conscience par rapport à diverses variables. Les principales variables retenues dans le cadre de cette étude sont : la personne, les stratégies cognitives, les stratégies motivationnelles, les stratégies de gestion des émotions et les objectifs à atteindre (Portelance, 2000). Lorsque l'apprenant s'engage dans des activités réflexives, il semblerait que ces diverses variables sont en jeu.

2.3.1.1 VARIABLE PERSONNE

Il s'agit de l'ensemble des connaissances que l'on dégage à propos de sa propre personne et à propos d'autrui en tant qu'apprenant. Elles sont de trois types : intra-individuelle, c'est-à-dire une connaissance de ses propres forces et faiblesses et de ses préférences; interindividuelle, c'est-à-dire une connaissance des variations existant entre les différents apprenants et soi-même; universelle, c'est-à-dire une connaissance à l'égard des phénomènes de la cognition humaine en général.

Cette variable est fort importante pour le développement de la conscience de soi puisqu'elle permet à l'enfant de se situer par rapport à lui-même et par rapport à l'autre.

Elle lui permet d'une part, d'avoir un repère, soit lui-même ou l'autre comme point de départ ou comme modèle. D'autre part, elle peut lui permettre d'avoir le goût et la satisfaction du dépassement de soi. Cette variable s'avère être une variable clé dans le cadre de notre étude.

2.3.1.2 VARIABLE STRATÉGIES COGNITIVES

Dans le cas de cette variable, il est question des connaissances concernant à la fois les stratégies à utiliser pour traiter l'information, leur efficacité et leur applicabilité relative. Comme par exemple, pour apprendre des formules mathématiques, ce sera plus facile si je trouve des exemples et des implications possibles. Comme le but de l'étude n'est pas d'explorer cette variable, le propos est restreint.

2.3.1.3 VARIABLE STRATÉGIES MOTIVATIONNELLES ET GESTION DES ÉMOTIONS

Pour ce qui est de cette variable, elle fait référence aux stratégies qui visent à maintenir la motivation initiale. Elle vient de l'intérieur, motivation intrinsèque et/ou de l'extérieur de l'apprenant, motivation extrinsèque. La motivation permet entre autres, le développement d'une intention d'apprentissage et l'utilisation de ressources variées en cours de tâche. Elle permet également de trouver le processus visant à modifier l'effet des éléments stressants et de réduire l'aspect négatif des émotions vécues. Notons qu'elle pousse l'apprenant à faire des efforts et à pallier aux comportements d'évitement devant

la tâche ainsi qu'à maintenir son action malgré les difficultés rencontrées.

2.3.1.4 VARIABLE OBJECTIFS

La connaissance des objectifs de la tâche joue également un rôle de première importance lors de la régulation par le sujet. Le fait de connaître les objectifs à atteindre à court, moyen et long termes donne un pouvoir à l'élève à divers degrés et de différentes manières. Il a une direction à suivre, une vision dans le temps. De ce fait, sa démarche d'apprentissage s'opère de façon plus consciente car elle s'articule autour de représentations qu'il a déjà élaborées à propos des objets de l'étude. Il peut ainsi mobiliser son attention cognitive pour avoir accès à son système de représentations et aux conceptions sous-jacentes.

2.3.2 LA RÉGULATION

En ce qui concerne la seconde composante de la métacognition, soit le contrôle et la régulation de son propre comportement cognitif, les auteurs y associent différentes catégories de stratégies métacognitives utilisées par l'apprenant. Boulet (1998), entre autres, souligne que le contrôle et la régulation de son activité mentale sont exercés grâce à trois groupes principaux de stratégies : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation.

2.3.2.1 STRATÉGIES DE PLANIFICATION

Selon Boulet (1998), les stratégies métacognitives de planification sont des stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser sa démarche d'apprentissage.

- ❖ Se fixer des buts à atteindre;
- ❖ Évaluer le niveau de difficulté cognitif, affectif et social;
- ❖ Estimer le nombre et le type de procédures;
- ❖ Prévoir les étapes;
- ❖ Estimer les chances de réussite, le temps nécessaire et comment le répartir.

2.3.2.2 STRATÉGIES DE CONTRÔLE

Les stratégies métacognitives de contrôle sont celles utilisées en cours d'apprentissage et qui permettent de faire le point sur les démarches entreprises. Ces stratégies font référence aux activités suivantes :

- ❖ Classifier c'est-à-dire identifier le type d'activité cognitive, affective et sociale en action en se référant à ses connaissances métacognitives ;

- ❖ Vérifier c'est-à-dire prendre conscience de ses progrès et de ses résultats;
- ❖ Évaluer la qualité et l'efficacité de ou des stratégies employées;
- ❖ Prévoir c'est-à-dire anticiper les alternatives possibles de solution et les résultats escomptés.

2.3.2.3 STRATÉGIES D'AJUSTEMENT

Les stratégies métacognitives d'ajustement sont les stratégies utilisées suite aux constatations faites lors des stratégies de contrôle. Voici les quatre types d'activités relatives à cette catégorie de stratégies de régulation déployées pour ajuster:

- ❖ La régulation de la capacité de traitement fait référence aux efforts à investir dans la tâche et à la répartition de ces efforts entre les diverses opérations associées à la tâche.
- ❖ La régulation au sujet du matériel traité réfère aux décisions prises selon le matériel utilisé.
- ❖ La régulation au sujet de l'intensité du traitement de l'information réfère au degré de persistance investie dans une tâche.
- ❖ La régulation au sujet de la vitesse du traitement de l'information réfère aux décisions prises quant au temps à investir dans une tâche en fonction du temps

requis pour la réalisation efficace de cette tâche.

Pour développer cette capacité d'autoévaluation, les tenants des approches métacognitives accordent une grande place aux mécanismes de régulation, c'est-à-dire à cette capacité d'anticipation, de contrôle, d'ajustement et d'autocorrection du sujet. En fait, c'est qu'au départ, les mécanismes seraient activés par un tiers, l'enseignant par exemple, pour être progressivement activés par l'enfant lui-même. Selon certains auteurs, dont Boulet (1998), cette capacité de revenir sur ses erreurs se développe avec l'âge. L'enfant deviendrait de plus en plus autonome au niveau de la prise en charge de son fonctionnement, en suivant un processus graduel d'intériorisation des fonctions métacognitives essentielles au développement de compétences de toutes sortes. En effet, il y aurait enrichissement du répertoire de stratégies au cours du cheminement. Ainsi, l'apprenant devient de plus en plus efficace dans le repérage d'erreurs, mais aussi dans la mise en place de stratégies de correction puisqu'il arrive à tenir compte de multiples composantes et relations entre les éléments d'un problème, par exemple (Wilkinson, 1982).

Dans cette lignée, différents modèles d'intervention furent élaborés et ils ont pour le moins, trois caractéristiques communes. D'abord, ils s'inscrivent dans le courant de l'éducation cognitive, l'accent est mis sur la nécessité d'apprendre à apprendre et finalement, l'enseignant est vu comme un médiateur suscitant le changement.

2.2 LE DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS MÉTACOGNITIVES

À ce sujet, des recherches faites auprès d'enfants en échec scolaire, comparés à d'autres en réussite, ont démontré que les lacunes ne sont pas de nature cognitive mais plutôt métacognitive. Ces enfants en échec manqueraient de connaissances métacognitives, ils ne savent pas ce qu'ils savent, ils ne savent pas comment utiliser leurs connaissances. Le transfert n'est ainsi pas possible. Par ailleurs, ces enfants n'ont pas accès aux processus de contrôle, deuxième composante de la métacognition, ils n'ont pas cette capacité de réflexion sur leur action en vue d'atteindre un but de façon autonome, en vue de réussir, ce qui est caractéristique des enfants en réussite scolaire qui sont à la fois autonomes et « transféreurs ». Enfin bref, les enfants en difficultés d'apprentissage ont un déficit au niveau des méthodes de travail. C'est pourquoi Doly (1997) souligne qu'on peut penser avec Flavell (1985) que « *si les habiletés métacognitives sont utiles aux apprentissages scolaires et si certains font défaut aux élèves, peut-être devraient-elles être enseignées aux enfants comme partie intégrante du programme scolaire* » et avec Biggs (1985) que « *lorsqu'on voit l'intérêt des compétences métacognitives pour l'enfant à l'école, on peut penser que les maîtres ne devraient pas se contenter de choisir la tâche en fonction des contenus, mais aussi en fonction des habiletés métacognitives qu'elles peuvent mettre en œuvre* ».

Dans cette optique, l'expérience est au cœur de l'apprentissage. C'est pourquoi, la métacognition doit se vivre en classe. D'ailleurs, Senge (1991) souligne que pour

acquérir de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés, le sujet doit vivre des expériences. Cependant, une expérience est source d'apprentissage dans la mesure où la personne réfléchit sur son action et en dégage une compréhension, un principe et en tire une leçon (Bourassa, Serres et Ross, 1999). Or, pour ce faire, des conditions doivent être préalablement mises en place.

2.4.1 CONDITIONS DU FONCTIONNEMENT MÉTACOGNITIF

Pour que l'apprentissage soit efficace, l'on se doit de mettre en place une pédagogie à même d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Comme condition générale, il doit y avoir une certaine souplesse qui laisse place à l'ajustement, à l'autorégulation et à la modification en fonction des effets qu'elle veut engendrer. La pédagogie doit alors avoir comme visée de renforcer l'autonomie cognitive de l'apprenant et comme mise en garde, d'éviter le morcellement des connaissances et l'apprentissage superficiel. Pour y arriver, elle doit se soucier, tout au long du processus d'apprentissage, qu'il y ait un travail et une réflexion sur la pertinence et l'interdépendance des connaissances déclaratives (connaissances du sujet sur un objet, une notion ou une stratégie de résolution de problème), procédurales (connaissances reliées au savoir-faire) et conditionnelles (connaissances reliées aux conditions d'emploi d'un objet, d'une notion ou d'une stratégie de résolution de problème) nécessairement activées lorsqu'on résout un problème ou qu'on réalise une tâche (Giasson et Tardif, 1992 cités par Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998).

Pour sa part, Lafortune (1998) souligne qu'une telle pédagogie favorise les mises en relation des connaissances de l'élève et lui permet progressivement de faire des liens entre ce qu'il sait et ce qu'il est en train de construire. Cette auteure soutient que cette façon de faire favorise également les processus de transfert et de généralisation essentiels au fonctionnement cognitif optimal.

Toujours selon Lafortune (1998), pour atteindre de tels objectifs, il y a bien des éléments à mettre en place. Les propositions de Portelance (2000) sont intéressantes à ce sujet. Elle insiste sur un cadre d'analyse de la pratique enseignante où elle fait ressortir huit compétences favorables au développement d'habiletés métacognitives chez l'apprenant, en voici la liste.

2.4.1.1 ADOPTER UNE PRATIQUE MÉTACOGNITIVE

L'enseignant est conscient de son propre processus d'apprenant et d'enseignant, il est réflexif. Il applique lui-même ce qu'il vise à développer chez l'apprenant et s'implique activement dans la construction par l'élève d'un savoir relatif aux stratégies.

2.4.1.2 AJUSTER SON ENSEIGNEMENT AU POTENTIEL STRATÉGIQUE DES ÉLÈVES

L'enseignant part de l'élève, de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour présenter de nouveaux contenus. L'élève doit pouvoir faire des liens. L'enseignant l'aide à organiser

ses connaissances en ce sens. Grâce à cette façon de faire, l'enfant devient plus conscient de ce qu'il sait et des stratégies mises en œuvre pour élaborer ses connaissances. Ici, on fait davantage référence aux métacognitions.

2.4.1.3 ENSEIGNER LES STRATÉGIES DE FAÇON EXPLICITE

Dans cette section, il est question de montrer systématiquement ce qu'est une stratégie, pourquoi, comment et dans quel contexte l'utiliser. Finalement, comment l'évaluer et ce, dans le but d'amener graduellement l'enfant à les utiliser par lui-même dans divers contextes (Portelance, 2000).

2.4.1.4 APPLIQUER DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES INTERACTIVES

Les élèves sont impliqués dans leurs apprentissages et ils sont amenés à interagir entre eux. Les études démontrent que les interactions en classe stimulent la métacognition. Cette intention peut porter l'enseignant à demander aux élèves de verbaliser leur façon d'apprendre, de comprendre ou de procéder. Cette verbalisation peut s'opérer également entre les pairs. De plus, ces façons de faire peuvent produire un sentiment de valorisation et de confiance en son propre potentiel chez l'élève (Portelance, 2000).

2.4.1.5 SOUTENIR LA DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DES STRATÉGIES DES ÉLÈVES

Le soutien de l'enseignant à la démarche de construction de stratégies est un soutien au développement de l'autorégulation des démarches d'apprentissage. Il fournit des occasions diverses afin de permettre à l'élève d'appliquer ses stratégies en fonction d'une meilleure gestion de ses apprentissages et une plus grande efficacité dans la réalisation de ses tâches. Il les guide vers une plus grande efficacité d'action en les renvoyant continuellement à eux-mêmes pour que l'apprentissage s'imprègne plus en profondeur. Il les incite à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur action (Portelance, 2000).

2.4.1.6 FAIRE ACCOMPLIR DES TÂCHES QUI INCITENT AU DÉPLOIEMENT DE STRATÉGIES

L'enseignant choisit des tâches qui ont du sens pour l'élève, qui représentent un défi raisonnable, qui incitent à déployer des stratégies et qui favorisent le développement d'habiletés supérieures de la pensée. Par conséquent, il suscite l'engagement cognitif de l'apprenant et il peut agir en plus sur le plan affectif en le motivant à apprendre (Portelance, 2000).

2.4.1.7 TRANSFÉRER PROGRESSIVEMENT LA RESPONSABILITÉ DE L'APPRENTISSAGE

Pour développer les connaissances et les habiletés métacognitives, l'enseignant s'assure de développer l'autonomie et le sens des responsabilités chez l'apprenant. Petit à

petit, il laisse de plus en plus de place à l'élève, il lui laisse prendre des initiatives, se fixer des buts, prendre des risques, des décisions et s'autoévaluer. Il l'invite également à travailler en équipe pour partager ses expériences et tirer profit de celles des autres (Portelance, 2000).

2.4.1.8 DIFFUSER DES VALEURS ET DES CROYANCES APTES À SUSCITER L'APPRENTISSAGE INTENTIONNEL

L'enseignant soutient l'élève dans la construction globale de sa personne. Il favorise son goût d'apprendre et de comprendre; il a la responsabilité de favoriser la diffusion de valeurs et de croyances constructives en rapport avec l'apprentissage, telles que l'efficacité personnelle, le sens de l'effort et de l'engagement, la modifiabilité de l'intelligence, la relation positive entre apprentissage et épanouissement personnel (Portelance, 2000).

Ce cadre de pratique constitue un très bon outil de référence. Si l'enseignant l'adapte à ce qu'il est, il y a de fortes chances que les résultats soient concluants. En effet, l'enfant qui a devant lui un modèle qui intérieurise et qui est réfléchi a plus de chance d'en faire autant (Portelance, 2000). Par ailleurs, l'enfant qui se sent unique, écouté, soutenu et valorisé sera certainement plus motivé à bien travailler. Si à cela, on ajoute une attitude empathique et des communications authentiques avec les parents, on a toutes les chances de réussir à bien accompagner l'élève dans sa quête de capacités réflexives.

Par ailleurs, selon Lafortune (1998), pour qu'il y ait apprentissage de métacognitions, il doit y avoir des expériences qui se sont imprégnées dans la mémoire du sujet, des expériences disponibles et réutilisables. Cependant, les études montrent que, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, il est très difficile de récupérer des métacognitions. Même s'ils les possèdent, ils n'y arrivent pas puisque plusieurs facteurs entrent en jeu dans leurs apprentissages. Des facteurs qui ont une incidence directe sur le développement et la consolidation de métacognitions et de stratégies métacognitives. En effet, les élèves en difficulté ont, au départ, un concept de soi défaillant. Leur perception d'eux-mêmes en situation d'apprentissage étant faible, ils ont du mal à être motivés par la tâche à accomplir. Il y a absence de motivation intrinsèque, manque de focalisation sur la tâche puisqu'ils sont dans l'impossibilité d'en percevoir le sens ou de s'en représenter le but. C'est pourquoi, ils ne contrôlent pas, abandonnent rapidement devant la moindre difficulté et sont continuellement dépendants de l'aide extérieure, ils n'ont pas d'intérêt. Par ailleurs, ils manquent d'attribution interne face à leurs insuccès, ils ne se sentent nullement responsables de ce qui leur arrive.

Ces constats nous éclairent au sujet de la mise en place de leurs métacognitions. Ils ne peuvent y avoir accès, elles ne sont pas organisées et non accessibles dans la mémoire. Les connaissances ayant été acquises sans être comprises ne peuvent faire de lien entre elles. L'apprentissage se fait en surface, l'élève n'approfondit pas ce qu'il apprend.

Pour s'assurer le transfert de stratégies acquises, il semble nécessaire d'avoir des expériences métacognitives, c'est-à-dire des prises de conscience sur l'activité de gestion et ses performances qui permettent à l'apprenant d'éprouver l'efficacité des stratégies mises en œuvre. Autrement dit, il semble possible d'accompagner l'apprenant pour lui donner accès à la prise de conscience de ses agirs face à la réussite. Ce dernier doit être capable de réelaborer les expériences métacognitives à un niveau abstrait et d'expliquer ce qui fait qu'il réussit. Ainsi, il sera plus apte à réutiliser les mêmes stratégies dans un contexte semblable ou différent.

Selon Biggs (1982), Bouffard-Bouchard (1988) et Doly (1997), il est possible de faire l'hypothèse qu'un travail pédagogique dans des classes qui visent le développement d'habiletés métacognitives constitue, à la fois, une aide à gérer des tâches de façon efficace et autonome, et une éducation à l'autonomie, un moyen d'accéder à un statut de sujet dans les apprentissages et les savoirs. La métacognition semble donc s'apprendre mais pas dans n'importe quelles conditions.

Ces diverses assises théoriques utiles à la recherche serviront à la formulation de la discussion des résultats. L'atteinte de résultats suppose un cadre méthodologique précis. Ce cadre est présenté à la partie suivante du document.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La problématique et le cadre théorique étant présentés, il importe maintenant de faire connaître les modalités d'investigation afin d'atteindre les objectifs fixés dans le cadre de la présente recherche, c'est-à-dire mener une intervention de type humaniste-spiritualiste et tenter de déceler les connaissances et les habiletés de régulation développées grâce à cette approche auprès d'élèves de première année du troisième cycle du primaire. Ainsi, les fondements méthodologiques, l'approche développée, le processus de cueillette de données, le contexte de mise à l'essai et les modes d'analyse constituent les différentes parties du chapitre.

3.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Certains auteurs se sont intéressés à la démarche de recherche de développement (Borg et Gall, 1989 et Van der Maren, 1999). Ces auteurs incluent dans ce type de recherche l'élaboration de modèles ou de modes d'intervention et leur validation; ce qui est le cas dans la présente étude. Il importe de souligner que l'approche qualitative est privilégiée. Aussi, il n'est pas question de comparer deux groupes mais plutôt de se centrer sur la compréhension de l'évolution de connaissances métacognitives et d'habiletés de régulation chez un groupe d'élèves.

3.2 SUJETS PARTICIPANTS

Le groupe de sujets participants était constitué de vingt-sept élèves d'une classe de première année du troisième cycle du primaire. L'école en question était située en milieu urbain dont une partie de la clientèle habite le centre-ville alors que l'autre partie habite les quartiers résidentiels. Les élèves proviennent donc de milieux socio-économiques différents. Certains enfants sont issus de milieux très favorisés alors que d'autres sont beaucoup moins choyés. Dans la classe où la recherche a été effectuée, environ 25% des enfants provenaient d'un milieu très défavorisé.

Il est à noter qu'il s'agit d'un échantillon théorique. Le milieu naturel sert de terrain. Pour participer à la recherche, les parents des enfants de la classe devaient signer un formulaire de consentement (annexe 1). De plus, la directrice et le directeur adjoint de l'école ainsi que le directeur des services éducatif de la Commission scolaire ont donné leur accord pour le déroulement de la recherche (annexe 2). En retour, la directrice et l'étudiante-chercheure ont prêté serment quant à la confidentialité des données recueillies (annexe 3).

3.3 INTERVENTION

Ce projet visant le développement de métacognitions et d'habiletés réflexives de régulation chez l'élève était articulé à partir d'activités véhiculant cinq grandes valeurs

ou thèmes à propos desquels une série de réflexions, d'activités et de stratégies ont été mises en place par l'enseignant.

Ces activités étaient les suivantes : lectures d'allégories ou de textes à réflexion, pensées hebdomadaires, discussions de groupe, relaxations, défis, bilans, autoévaluation, travail en coopération, projets spécifiques, questionnaires destinés aux élèves et questionnaires pour les parents. Ces activités se déroulaient toujours selon une certaine logique. Une nouvelle valeur était présentée environ à toutes les huit semaines. Après une présentation l'explication du sens de la valeur à appréhender, l'enfant devait établir ses forces, ses faiblesses, ce qu'il voulait travailler au cours de ce thème. Finalement, il se fixait un défi à atteindre et se donnait des actions à poser pour y arriver avant la fin de l'exploitation du thème (annexe 4). Une pensée en lien avec celui-ci était à travailler à chaque semaine. Une lecture à teneur réflexive y était associée pour aider l'enfant à intégrer le sens profond de la pensée et ainsi le transférer progressivement dans son agir, ce qui constituait un ancrage pour le développement de connaissances et d'habiletés métacognitives. Des moments de relaxation, des discussions de groupe et individuelles ainsi que des projets particuliers ont été mis en place, selon la valeur appréhendée, afin d'en approfondir la compréhension, la signification et les effets bénéfiques sur sa référence au quotidien. À la fin de chaque thème, l'élève était amené à faire le bilan du cheminement qu'il avait fait (annexe 5). Cette activité se faisait à la maison avec le soutien des parents. De cette manière, l'élève bénéficiait d'un accompagnement plus individuel, plus global et sur mesure puisque le parent avait une bonne vue d'ensemble

sur le vécu de son enfant. De même, l'élève apprenait à prendre du recul face à son travail, à son implication ou à son attitude face à la tâche. Ainsi, il était en mesure de constater s'il avait oui ou non atteint l'objectif qu'il s'était fixé au départ. Sinon, pourquoi il n'y était pas arrivé. Il avait toujours la chance de tenter d'atteindre ses objectifs lors du prochain thème abordé. Notons qu'une autre valeur était alors appréhendée. Voyons maintenant comment se déroulait la démarche.

D'abord, l'année scolaire fut présentée comme la conquête d'un trésor, un trésor intérieur. L'introduction à cette conquête fut faite par le recours à une vieille légende hindoue (annexe 6) qui raconte qu'il fut un temps où tous les hommes étaient des dieux mais qu'ils abusèrent tant de leurs pouvoirs divins que le maître des dieux décida de cacher ces pouvoirs dans un endroit sûr. Cet endroit, est le cœur de l'homme, le cœur des élèves dans ce cas-ci. La curiosité des élèves était alors suscitée par le fait qu'ils portaient en eux un grand trésor et que celui-ci pouvait leur permettre de vivre de belles et grandes réussites sur différents plans..

Le chemin s'est amorcé doucement et la progression s'est faite en introduisant de nouvelles dimensions au fil du temps : valeurs, pensées de la semaine, allégories, textes à réflexion. Pour approfondir et intégrer l'importance de l'intériorité dans la réussite, la relaxation a été introduite étape par étape au vécu quotidien de la classe. Les élèves apprenaient à respirer consciemment, à relaxer tous ensemble au son de musiques douces, à introduire de la visualisation, et ce, afin d'entrer plus facilement en contact avec eux-

mêmes. La durée de ce cheminement dépend des caractéristiques du groupe classe. La dynamique affective et sociale du groupe devait être respectée. Cette façon de faire n'est pas prescriptive mais bien propositionnelle.

Le premier exercice de l'année a consisté à amener l'enfant à nommer ses trois plus grandes qualités ainsi que ses trois plus grandes faiblesses (métaconnaissances par rapport à la personne). En relation avec ces dernières, il devait se fixer un objectif à partir duquel il était encouragé à travailler et était accompagné en ce sens (habiletés de régulation). Par la suite, à la fin de chaque étape, l'enfant était invité à faire une autoévaluation de lui-même quant à ses savoir-être et ses savoir-agir. Cet exercice avait pour but de suivre le cheminement de l'enfant, d'intervenir à partir de l'endroit où il en était et de l'inciter à se dépasser. Il en était lui-même au courant car il faisait son bilan périodiquement.

Pour concilier tous ses outils de référence visant le développement de métacognitions et d'habiletés réflexives de régulation, tels que mentionnés ci-haut, l'élève devait monter son portfolio personnel. En plus des outils de recherche, il y plaçait des réalisations en français, en mathématiques, en sciences et en arts ainsi que des travaux qu'il avait faits en relation avec les domaines généraux de formation et avec le présent projet de recherche.

Dans le but de soutenir l'engagement et de motiver au respect des règles de vie de la classe, les enfants, de concert avec l'enseignante, se sont choisi cinq règles de vie essentielles à la dynamique de classe. Pour cerner le respect de ces règles, un tableau de comportement était remis à l'élève au début de chaque mois (annexe 7). Au départ, l'enfant avait dix points par semaine. À la fin de chaque semaine, ce tableau était envoyé à la maison afin de s'assurer d'un suivi et d'un lien continu entre les parents et l'enseignant. S'il y avait manquement aux règles de vie de la classe, l'enfant perdait un point qui était indiqué sur son tableau. Selon le nombre de points conservés et le respect des règles principales, un montant en argent scolaire lui était donné. Il lui en fallait trois cents pour avancer d'une case au rallye des étoiles, chaque enfant représentant une étoile dans la classe. Une fois rendu au bout du rallye, l'enfant se méritait un roman jeunesse.

Maintenant, pour assurer un sentiment d'appartenance et d'unicité, occasionnellement, l'enseignante-chercheure s'est arrêtée pour discuter avec chacun des élèves. Ainsi, elle fut en mesure de porter un jugement avec lui sur son cheminement, ses comportements et ainsi faire une évaluation formative de son engagement et de la satisfaction tirée du travail bien fait.

De plus, pour chacun des thèmes, des activités ont été réalisées individuellement ou collectivement, et ce, toujours en fonction de la valeur visée. Elles sont présentées au point suivant et des extraits se trouvent en l'annexe 8.

3.3.1 LES THÈMES DES ACTIVITÉS PROPOSÉES AUX ÉLÈVES

Les cinq grandes valeurs annoncées précédemment sont au cœur de l'intervention. Elles faisaient partie de la vie de la classe et le fait de s'y arrêter permettait d'inciter l'enfant à réfléchir sur son savoir-être et son savoir-agir. Naturellement, il est impossible d'intégrer ces valeurs à la lettre, mais d'y tendre constituait déjà un bon départ. C'est d'ailleurs dans ce sens que les activités ont été présentées aux enfants. Il fallait les maintenir en y revenant régulièrement puisqu'elle visait la construction de savoirs. Alors à chaque semaine, une pensée en relation avec la valeur au programme était à travailler en classe et à la maison par l'enfant avec les parents. Cet exercice constituait un devoir et il se faisait tous les jeudis soirs dans un cahier conçu à cet effet. Au départ, la valeur et la pensée étaient discutées en classe pour que l'enfant en saisisse le sens et les avantages de son application.

Au cours des huit semaines, toutes les occasions étaient bonnes pour ramener le sujet, en approfondir la prise de conscience chez l'élève et le faire vivre au quotidien. Alors voici ces cinq valeurs ainsi que les manières de faire pour les travailler.

3.3.1.1 L'ACTION JUSTE

La première valeur exploitée en début d'année fut celle de l'action juste. Ce terme m'a semblé la meilleure traduction du mot « sanskrit dharma » qui signifie la nature

véritable d'une personne ou d'une chose, ce qui la rend si unique. Tel que précisé dans le cadre théorique, chaque enfant doit être pris comme il est, dans sa totalité. Aussi, il est de notre devoir d'enseignant de veiller à l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur en chaque enfant et de l'accompagner vers la transcendance de ses faiblesses. L'élève doit d'abord et avant tout être conscient de ce qu'il est, de ce qu'il peut ou ne peut pas faire, de ce qu'il doit ou ne doit pas faire. Il doit être au courant, à sa mesure bien entendu, du cheminement qu'on voit pour lui. Préalablement, il doit savoir qu'un trésor l'habite et qu'il en est le chef d'orchestre.

De son côté, l'enseignante a mobilisé ses actions pour favoriser l'actualisation de ce potentiel à travers le thème de l'action juste. Il a fallu inciter l'élève à être à l'écoute de ce qui se passe au fond de lui, aux messages, aux signes qui l'orientent dans ses actions.

Plus l'élève prend conscience de ce qu'il est, plus il est conscient des buts qu'il a à atteindre, plus il est en mesure d'être à l'écoute de son intérieur. Ainsi, il est plus apte à poser les actions justes pour s'accomplir et atteindre ses objectifs. Ce thème visait ainsi à le guider dans ses attitudes et ses agirs afin de cheminer à sa mesure.

3.3.1.2 LA PAIX

Ce qui fut travaillé avec l'élève en référence à cette valeur consiste en la reconnaissance d'une zone de paix, d'un petit endroit où les élèves pouvaient atteindre le calme et où ils pouvaient puiser les réponses à leurs plus grandes interrogations. Par le recours à cette valeur, l'élève prend conscience qu'il faut, d'abord et avant tout, qu'il la sème en lui pour que la paix règne autour de lui. Ainsi, on tente de le rendre conscient qu'il a un rôle à jouer pour que la paix règne autour de lui mais aussi dans le monde.

Pour y parvenir, il a fallu l'amener à s'observer, à se regarder agir, non pas pour être parfait, mais pour avoir le goût de s'améliorer et être conscient que la paix dans le monde commence par soi. La paix passe par l'acceptation de soi et l'acceptation de l'autre. Une acceptation qui mène, non pas à la passivité, mais à la patience et à l'action.

3.3.1.3 LA VÉRITÉ

Par cette valeur, l'élève découvre que la vérité ne se limite pas à être honnête et à ne pas mentir. Il a été encouragé à intégrer la vérité dans ses pensées, dans ses attitudes, dans ses actions autant que dans ses paroles. Ainsi, l'adulte en devenir qu'il est, peut être en mesure d'adopter plus naturellement une attitude réflexive par rapport à ce qu'il est. La vérité fait davantage partie de lui, de sa vie. Il apprend à entendre et à voir honnêtement les signes que la vie ou que son corps lui donne pour avancer. Il travaille à

devenir plus responsable de son existence et, par le fait même, plus soucieux du monde qui l'entoure.

3.3.1.4 LA COMPASSION

L'intégration de cette valeur dans la vie de l'élève l'amène à être plus réfléchi et plus respectueux envers lui-même et ceux qui l'entourent. Il a été invité à s'abstenir de tout acte qui puisse nuire ou blesser autrui. Il s'agit ici, de la prise de conscience de la vie sous toutes ses formes, en pensée, en parole et en action. Il est évident qu'il n'est pas facile pour l'élève de mettre en pratique une telle façon d'agir, de penser et d'être. Le fait de la proposer fait toute la différence et l'enseignant se doit d'être un modèle à la hauteur de ce qu'il véhicule. Il ne pouvait être parfait mais il a dû faire preuve de beaucoup de transparence par rapport à lui-même avec ses élèves. Il était le maître à suivre, son rôle en était un de premier plan, il devait en être conscient.

3.3.1.5 L'AMOUR

La dernière valeur qui fermait la boucle et permettait le détachement en fin d'année renvoie à l'amour. Il est entendu que le fait de travailler l'intériorité chez l'enfant augmente considérablement les liens qui se tissent en classe. C'est pourquoi, cette valeur est si importante en fin d'année scolaire. L'amour dans ce contexte dépasse de loin le sentiment. Il est plutôt question ici d'une manière de vivre, une manière d'aborder la vie

et tout ce qui la compose. L'amour ici, invite à s'accepter soi-même d'abord comme une personne unique et de grande valeur et il guide l'enfant vers un accueil de l'autre et de la vie avec la même attitude. Cet amour incite à l'action et au lâcher-prise; l'action dans le sens de changer ce qu'il est possible de changer et le lâcher-prise dans le sens d'accepter ce qui ne peut être changé. Leur apprendre à avoir recours à cet amour constitue une grande source d'équilibre et d'harmonie dans une classe. Les activités visaient l'autonomie intérieure de même qu'une meilleure autodiscipline.

Enfin, chaque occasion devenait un prétexte pour enrichir la mise en pratique des valeurs travaillées au quotidien. C'est comme si ces valeurs demeuraient à la portée de la main, nous travaillons pour les rendre disponibles à la conscience (connaissances métacognitives). L'élève apprend à y avoir recours sans qu'il ait l'impression que cela lui soit imposé, il en fait l'expérience. Il acquiert une façon d'aborder la vie avec une attitude réflexive.

Grâce à la pensée de la semaine, non seulement les valeurs qui s'y rattachent ont été travaillées par le recours à la réflexion, mais plusieurs compétences au programme de la réforme du ministère de l'Éducation du Québec étaient touchées. Tout d'abord, les quatre types de compétences transversales suivantes, soient les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social ainsi que celle de l'ordre de la communication. Par ailleurs, les élèves étaient amenés à approfondir leurs compétences à l'écrit avec le support des parents. Comme il en a été question plus haut,

la pensée de la semaine était d'abord travaillée en classe de façon collective. Toutes les semaines, il y avait une réflexion, un moment d'arrêt pour découvrir le sens profond de la pensée, on en discutait en grand groupe. Par la suite, l'enfant devait exprimer sa perception personnelle de la pensée, par écrit, dans un petit cahier à cet effet. L'explication écrite sans faute (deux, trois phrases) constituait un devoir de semaine que l'élève devait faire avec un parent. Le degré de difficulté s'est accru au fil des mois. L'élève devait remettre son explication de la pensée de la semaine par écrit, accompagnée d'une illustration et signée par les parents.

Par le biais de lectures à réflexion associées à la pensée de la semaine, l'élève était plus en mesure de mettre des images sur les mots et d'enraciner plus profondément les savoir-être et les savoir-faire visés. La relaxation et la visualisation permettent également d'emmagasiner, de faire des liens avec le quotidien et de garder tout près en mémoire les savoirs acquis au fil des semaines. Chaque expérience vécue était une occasion pour ramener nos principes de vie dans la classe.

3.3.2 L'IMPLICATION DES PARENTS

Les parents furent sensibilisés à la démarche dès la rencontre avec eux en début d'année. Ils ont eu ainsi l'opportunité de suivre et de soutenir l'enfant dans sa prise de conscience de lui-même et du potentiel qui l'habite. Du même coup, ils étaient invités à soutenir l'enseignant dans l'atteinte de ses objectifs, c'est-à-dire le développement de

connaissances et d'habiletés réflexives. De plus, ils ont eu à travailler les valeurs au programme avec l'enfant dans le cadre de différentes activités périodiques, comme : les défis que l'élève devait se fixer au début de chaque thème; les bilans qu'il avait à faire à la fin de chacun d'eux et la réflexion écrite qu'il avait à rédiger à propos de la pensée de la semaine tous les jeudis soirs.

Ainsi, les parents étaient incités à aider l'enfant à réfléchir par une discussion et par le recours à des gravures. Ils étaient invités à ne pas donner de réponses toutes faites. En plus d'aider l'enfant à réfléchir, à travailler le français, à saisir les valeurs essentielles de la vie, cette démarche visait le développement d'une relation parent/enfant basée sur le savoir-être, le savoir-agir et le savoir-faire.

Par ailleurs, les parents ont eu des lectures (annexe 9) à faire occasionnellement en plus de celles qu'ils ont eu à faire avec leur enfant. Il s'agissait de lectures portant à réfléchir évidemment sur les divers thèmes vus en classe avec leur enfant.

Le fait de s'arrêter et de discuter ainsi permettait aussi d'amener l'enfant à évoluer harmonieusement dans le monde relationnel. Les sujets abordés pouvaient être remis sur la table lorsque nécessaire. Ainsi, le moment venu, la valeur pouvait être rappelée et l'élève pouvait être incité à agir dans le sens de ce qu'il avait choisi lui-même d'écrire. La conscience des valeurs de la vie fut mise en place graduellement pour favoriser une plus grande capacité réflexive.

Le lien école-famille étant très important pour la dynamique de la classe, les parents étaient mis au courant chaque semaine de ce qui se passait à l'école avec leur enfant. Tous les lundis soirs, ils avaient à signer le cahier de comportement (annexe 8) et les évaluations de la semaine précédente de même que l'agenda de la semaine courante. Dans le cahier de comportement, les parents pouvaient constater le respect ou non des règles de vie de la classe établies en début d'année par les élèves. Un commentaire positif ou négatif, selon le cas, était toujours formulé par l'enseignant à la fin de la semaine. Ainsi, les parents pouvaient soutenir l'enfant dans son cheminement et l'enseignant dans ses interventions. Si un comportement devenait problématique, les étapes suivantes étaient suivies : parents avisés par écrit par le biais de l'agenda, par téléphone, par une rencontre avec l'enseignant ou finalement, en étude de cas avec la direction et les spécialistes et ce, selon les besoins de l'enfant.

Bref, s'ils le désiraient, les parents pouvaient occuper une place de grande importance dans le bon déroulement de l'approche. Le suivi qui leur était offert fut hebdomadaire, ils étaient au courant de tout ce qui se passait en classe.

3.4 MODALITÉS DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données a respecté les procédures générales d'une recherche qualitative. L'ensemble du projet avait été mis à l'essai avec un autre groupe-classe d'une

année précédente. Par ailleurs, le questionnaire de départ et celui de fin d'année avaient été expérimentés auprès d'un enfant ne faisant pas partie du groupe-classe en question. Les mises à l'essai préliminaires (annexe 10) ont permis d'apporter les corrections nécessaires et de valider l'approche développée. Dans la section suivante, sont présentés le contexte de la mise à l'essai et de la collecte de données, le déroulement de la collecte de données et la procédure d'analyse des informations recueillies.

3.4.1 CONTEXTE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s'est effectuée au cours de l'année scolaire 2003-2004. Pour répondre à la question et aux objectifs de recherche, on a dû recourir à une méthodologie qualitative. Contrairement à la méthodologie quantitative, celle-ci permettait de recueillir des données liées à la question de recherche et d'en laisser émerger les explications. Pour recueillir les données de la présente recherche, plus d'un mode de cueillette d'informations ont été nécessaires puisqu'un seul n'aurait pas donné accès à suffisamment de données pour tirer des constats sur l'émergence de connaissances métacognitives et d'habiletés réflexives suite à la mise en place de l'approche humaniste et spiritualiste. La plus importante a été sans aucun doute l'observation participante puisque les données ainsi recueillies sont porteuses de significations difficiles à cerner autrement. En effet, l'enseignante étant sur place au quotidien, elle a pu noter ses observations, ses interrogations de même que les liens

qu'elle voyait avec la théorie dans le feu de l'action. Ainsi, il a été possible d'observer et de participer au cheminement des élèves au fil des jours.

3.4.2 MISE À L'ESSAI PRÉLIMINAIRE, MISE À L'ESSAI PRINCIPALE ET CALENDRIER DE RÉALISATION

Tout d'abord, il faut préciser que l'approche appliquée dans le cadre de cette recherche avait déjà été utilisée mais de façon moins formelle dans d'autres classes de quatrième et cinquième année. De plus, le questionnaire passé aux élèves en début d'année avait été validé auprès d'un enfant du même âge mais fréquentant une autre école. Ces mises à l'essai préliminaires devaient permettre une première validation des activités et une adaptation de l'approche afin de la mettre au point pour la mise à l'essai principale.

Par ailleurs, la mise à l'essai principale a été réalisée au sein d'une classe de première année de troisième cycle du primaire. Afin d'observer l'émergence de métacognitions et d'habiletés réflexives de régulation, plusieurs sources ont été nécessaires. Certaines provenant des élèves, d'autres des parents alors que l'enseignante-chercheure conciliait d'autres données, tout au long de la démarche, dans son journal de bord. Les enfants ont eu à remplir deux questionnaires sur leurs forces et faiblesses ainsi que sur leur cheminement (septembre et juin), en plus des feuilles de défi et bilan à compléter au début et à la fin des cinq thèmes appréhendés tout au long de l'année. Les parents ont eu, quant à eux, trois questionnaires à remplir concernant les forces et

faiblesses de leur enfant ainsi que sur son cheminement soit, en septembre, février et juin (annexe 11).

TABLEAU 1
CALENDRIER DE RÉALISATION

QUI ?	QUOI ?	QUAND ?
Enfant	Questionnaire concernant ses forces et faiblesses ainsi que les défis qu'il se donne pour sa cinquième année.	Début septembre
Parent	Questionnaire concernant les caractéristiques, les forces et faiblesses de l'enfant.	Début septembre
Thème ACTION JUSTE	Défi et actions à poser pour y arriver. Bilan de thème	Début septembre Fin octobre
Thème PAIX	Défi et actions à poser pour y arriver. Bilan de thème	Fin octobre Début janvier
Thème COMPASSION	Défi et actions à poser pour y arriver. Bilan de thème	Début janvier Fin février
Parent	Questionnaire d'évaluation du cheminement de l'enfant.	Février (avec la remise du bulletin).
Thème VÉRITÉ	Défi et actions à poser pour y arriver. Bilan de thème	Fin février Début mai
Thème AMOUR	Défi et actions à poser pour y arriver. Bilan de thème	Début mai Fin juin
Enfant	Questionnaire de bilan global.	Fin juin
Parent	Questionnaire de bilan global.	Fin juin
Enseignant	Observation participante.	Tout au long de l'année

3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les instruments de collecte de données décrits ci-dessous ont été utiles à l'atteinte de l'objectif de recherche qui, rappelons-le consistait à: identifier les connaissances métacognitives et les habiletés réflexives de régulation que l'approche préconisée a permis de développer chez des élèves de première année du troisième cycle du primaire.

L'observation participante, les trois questionnaires en cours d'année aux enfants et aux parents, les défis et les bilans de chaque thème, le bulletin, le cahier de comportement et le cahier de pensées de la semaine ont permis d'effectuer la collecte de données et de répondre à la question de recherche, à savoir quelles connaissances métacognitives et quelles habiletés réflexives les stratégies pédagogiques et relationnelles issues d'une approche humaniste et spiritualiste favorisent-elles chez des élèves de première année du troisième cycle du primaire.

3.5.1 OBSERVATION PARTICIPANTE

L'enseignante-chercheure a eu recours à l'observation participante en cours de collectes de données. L'enseignante a choisi ce type d'observation étant donné son implication importante au sein de l'approche, elle devait participer pleinement à la dynamique ambiante. Bianquis-Gasser (1996) définit l'observation participante comme un apprentissage et comme un dispositif de travail. Ainsi, l'enseignante-chercheure a pu

questionner, vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des élèves dont elle avait la responsabilité. Grâce à l'observation participante, l'enseignante fut très près de l'action pour s'attarder à l'évolution des comportements découlant du développement des métacognitions et des habiletés réflexives de régulations.

En effet, c'est dans son journal de bord qu'elle a cumulé ses observations quotidiennes tout au long de l'année. Tel que le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2000), le journal de bord possède trois fonctions : celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche en lui fournissant un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et pour consigner les informations pertinentes. Il y a aussi celle de recréer la dynamique du terrain lorsque vient le temps de la rédaction du mémoire. Finalement, le journal de bord regorge de renseignements précieux puisqu'ils sont accompagnés d'un volet psychologique au lieu d'être uniquement contextuel.

Par cet instrument visait précisément à examiner l'évolution des connaissances métacognitives et des habiletés réflexives de régulation ci-dessous mentionnées: conscience des forces et faiblesses personnelles; confiance en son propre potentiel en tant que personne qui apprend; connaissance relative à l'effort et à l'engagement; connaissance de son engagement et enthousiasme tout au long de la tâche; sens de l'autonomie; capacité de travailler en équipe et de partager ses expériences réflexives et de tirer profit de celles des autres; capacité de recul et de régulation en cours de tâche ou après.

3.5.2 QUESTIONNAIRES

Pour savoir où en étaient les enfants au niveau de leurs connaissances métacognitives par rapport à la variable personne apprenante, deux questionnaires ont été complétés par les enfants. Ils se sont avérés des instruments capables d'aller chercher des données riches de sens et précieux pour la recherche. Ceux-ci furent remplis en début et en fin d'année. Le premier questionnaire (annexe 11) a permis de vérifier plus spécifiquement où en était l'élève participant au niveau de ses métacognitions et de ses habiletés réflexives de régulation avant de suivre l'approche préconisée. Quant au second (annexe 11), il a permis de déterminer l'émergence de ses connaissances et habiletés suite à neuf mois d'activités en ce sens. Cet instrument de collecte de données a permis d'examiner les aspects suivants soient : connaissance de ses forces et faiblesses; conscience de son pouvoir sur sa réussite; conscience de l'attribution interne; conscience du sens de l'effort et de l'engagement; souci du dépassement de soi; capacité de réfléchir sur lui-même et sur son action et de réguler.

3.5.3 PORTFOLIO DES ÉLÈVES

Pour compléter et appuyer le contenu de ces deux questionnaires, le portfolio de l'élève s'est avéré un outil de recueil d'informations des plus précieux. Pour cerner les niveaux d'engagement, leur évolution ainsi que le développement d'habiletés de

régulation, il importait, à chaque étape, d'examiner le portfolio de l'élève. Dans celui-ci, quelques outils méthodologiques étaient rassemblés. En plus des travaux que les élèves avaient choisi d'y déposer, nous y retrouvions les autoévaluations, le cahier de pensées de la semaine ainsi que les tableaux de comportements mensuels. En d'autres termes, le portfolio fut porteur de sens pour l'enseignante-chercheure mais aussi pour l'enfant puisqu'il renfermait les traces concrètes de son cheminement. Bref, grâce à cet instrument, l'enseignante fut en mesure de vérifier si l'approche permettait de développer des métacognitions et des habiletés réflexives de régulation chez l'élève.

3.5.4 AUTOÉVALUATION DES ÉLÈVES

Tel que cela a déjà été exposé, au début de chaque thème, c'est-à-dire lors de la présentation d'une nouvelle valeur, l'élève avait à se fixer un but à renconter et à se choisir des actions pour y arriver. À la fin des huit semaines consacrées à la réflexion sur la valeur, il avait à faire le bilan de son cheminement relativement à ce thème. Il l'a fait grâce aux travaux recueillis dans son portfolio, à ses tableaux de comportements et aux objectifs qu'il s'était fixés au début du thème.

3.5.5 TABLEAU DE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES

Un tableau de comportement mensuel était remis à chaque élève au début du mois. Tel que mentionné plus haut, celui-ci permettait de visualiser si l'élève respectait les

règles de vie de la classe établies en début d'année par les élèves et l'enseignante. Le but de cette utilisation n'était pas centré sur la modification de comportements mais plutôt sur le portrait de ce qu'il fait. Ainsi, il fut possible de compiler la bonne conduite de chaque enfant, d'en faire le bilan à chaque mois et d'examiner certains indicateurs dont, la connaissance de la motivation à apprendre; le sens de l'effort et de l'engagement, le souci du dépassement de même que les progrès en ce sens.

3.5.6 QUESTIONNAIRES AUX PARENTS

Trois questionnaires ouverts ont été envoyés aux parents au cours de l'année (annexe 11). Le choix de ce type d'outil a permis de laisser recueillir des informations auprès des parents. Le premier fut envoyé dès septembre afin de mieux connaître l'élève, de partir de ce qu'il est comme individu et de différencier l'enseignement. Les deux autres ont été envoyés en février et en juin afin d'observer si l'enfant progressait quant au développement de connaissances métacognitives et d'habiletés réflexives de régulation.

3.6 PROCÉDURES D'ANALYSE DE DONNÉES

Le traitement des données s'est effectué en deux étapes : la sélection des données pertinentes avec l'objet de la recherche afin d'effectuer l'analyse du contenu; la mise en forme des données sélectionnées c'est-à dire, le classement par catégories et sous-catégories.

3.6.1 LA SÉLECTION DES DONNÉES POUR L'ANALYSE DE CONTENU

Lorsqu'il s'agit de la sélection des données pertinentes, il importe de choisir celles qui correspondent le mieux avec l'objet de recherche qui est, dans ce cas, de déterminer les connaissances et les habiletés réflexives de régulation suscitées par l'approche humaniste et spiritualiste mise en place pour la présente recherche.

3.6.2 L'ANALYSE DE CONTENU

Pour ce qui est du mode d'analyse de contenu, il s'agit de découvrir la signification du message en regard de l'objet de recherche. Pour y arriver, on a eu recours au modèle d'analyse qualitative de contenu de L'Écuyer (1990) qui présente l'avantage d'être explicite quant aux différentes opérations d'organisation des informations à réaliser. Voici les trois principales opérations effectuées pour organiser les informations recueillies.

La première opération consiste à la transcription brute des informations recueillies grâce aux divers outils de collecte de données utilisés : (questionnaires enfants, parents, journal de bord de l'enseignant, observation participante) et ce, tout au long de l'année scolaire.

La seconde opération consiste à délimiter en unités de sens des discours. Le découpage des discours en unité de sens ou unités de signification consiste à structurer les parties de discours en énoncés plus restreints, possédant normalement un sens complet en eux-mêmes (L'Écuyer 1990, p. 49).

La catégorisation des unités de sens constitue la troisième étape. L'Écuyer (1990, p. 64) définit la catégorie comme une unité plus globale, comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière des énoncés qui peuvent y être rattachés. Il s'agit ainsi de réorganiser les données en regroupant et en classant les unités de sens sous des thèmes plus larges dits catégories.

L'Écuyer identifie trois modèles différents de catégorisation. Le modèle ouvert, dans les cas où les chercheurs n'avaient prévu aucune catégorie au départ. Le modèle fermé qui contient des catégories prédéterminées et le modèle mixte qui se situe à mi-chemin entre les modèles ouverts et fermés.

Dans le cas de la présente recherche, c'est le modèle plutôt fermé qui est utilisé. Les catégories étaient pré-existantes : métacognitions (conscience de soi et conscience du soi) et habiletés réflexives de régulation à partir des connaissances (motivation, engagement, résilience et transfert).

3.6.2.1 LA TRIANGULATION DES SOURCES DE DONNÉES ET CRÉDIBILITÉ

Karsenti et Savoie-Zajc (2000) définissent la triangulation comme l'utilisation de diverses sources de données, observateurs, méthodes ou théories dans l'investigation du même phénomène dans le but de vérifier la robustesse du traitement des données, notamment l'interprétation des unités de sens et la catégorisation.

Il existe trois types de triangulation : La triangulation référentielle qui revoie au recours à plusieurs groupes d'individus comme sources de données; la triangulation opérationnelle qui a recours à plus d'un investigator dans un processus de recherche et la triangulation méthodologique qui fait référence à l'utilisation de méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats. Dans le cadre de la présente recherche, la triangulation méthodologique s'est avérée la plus appropriée puisque les données proviennent de plusieurs méthodes de recueil de l'information.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats suite aux données recueillies. On y présente l'émergence progressive de métacognitions et d'habiletés réflexives de régulation du début à la fin de l'implantation de l'approche dite humaniste et spiritualiste. Le chapitre se divise en trois grandes parties : 1) la présentation des résultats concernant le développement de métacognitions dans les dimensions affective, sociale et cognitive; 2) la présentation des résultats sur l'évolution de la conscience du soi; et 3) la présentation des résultats au sujet de l'émergence d'habiletés de régulation comme la planification, le contrôle et l'ajustement.

Les résultats sont présentés suite au croisement des données provenant de l'enseignant, des enfants et des parents. Rappelons que les données fournies par l'enseignante-chercheure sont tirées du journal de bord où sont colligées les données de l'observation participante effectuée tout au long de l'année dans sa classe. Les données provenant des enfants sont issues des réponses aux questionnaires ouverts remis au début et à la fin de l'année, des défis et des bilans effectués au cours de chaque thème élaboré au cours de la recherche, du portfolio et du cahier de comportement. Pour ce qui est des données provenant des parents, elles sont issues essentiellement des trois questionnaires ouverts qu'ils ont remplis en septembre, février et juin.

Les résultats sont présentés en regard de leur évolution dans le temps, c'est-à-dire en référence aux trois périodes plus spécifiques de recueil des données : septembre, février et juin.

Enfin, en annexe, le tableau synthèse des trois prises de données au cours de l'année présente plus explicitement les résultats afin que le lecteur puisse constater qu'il y a eu émergence des métacognitions et des habiletés de régulation chez les sujets.

4.1 ÉVOLUTION DES MÉTACONNAISSANCES SUR SOI

Les résultats de l'évolution des métacognitions relatives à la variable personne sont présentés en référence aux trois dimensions de la personne : l'affect, le cognitif et le social.

4.1.1 LES MÉTACONNAISSANCES DE LA DIMENSION AFFECTIVE DE LA PERSONNE

Les résultats traduisant l'évolution des métacognitions portant sur la variable personne sont présentés dans le tableau 2 à l'annexe 13. Les constantes et les particularités y sont inscrites.

À lumière du tableau 3 de l'annexe 14, il appert que l'évolution des connaissances métacognitives à propos de la variable personne, aspect affectif, s'est développée

progressivement au fil de l'application de l'approche. En effet, en début d'année, 8/26 ne distinguent pas la dimension affective de leur personne. À mi-parcours, on observe que majoritairement (24/26), les élèves sont en mesure de verbaliser leurs connaissances sur leur soi affectif. En fin d'année, les élèves démontrent une capacité à verbaliser leurs forces au plan affectif et affirment, du même coup, être en mesure de s'observer et de mieux se connaître en vue de s'améliorer. En outre, on observe qu'ils ont une meilleure capacité à reconnaître leurs faiblesses à mesure que l'application se déroule. Au début de l'année, presque la moitié présente une lacune sur les connaissances de leurs faiblesses alors qu'à la fin, la très grande majorité est capable de verbaliser explicitement sur celles-ci.

Relativement à la conscience explicite de l'importance des attitudes positives pour la réussite, on remarque une progression marquée. D'une incapacité à penser au rôle des attitudes positives pour la réussite au départ, la moitié montre du progrès à mi-parcours et la majorité démontrent une prise de conscience à cet égard. Ils sont même conscients de l'importance de leur engagement personnel dans la poursuite de la réussite.

De plus, le tableau illustre la progression de leurs connaissances à propos de la confiance en soi par les élèves. Au début de l'année scolaire, plus de la moitié affirment avoir besoin de développer la confiance en soi. À la partie médiane de l'année, plus de la moitié affirme avoir besoin de travailler encore cet aspect de leur personne et six savent qu'ils ont de la confiance en eux. À la fin du parcours de l'application, tous affirment

avoir de la confiance en eux-mêmes et être fiers d'eux. Seize de ceux-ci présentent une amélioration soutenue.

À l'avant dernière partie du tableau, il est question du développement des connaissances de leur niveau de motivation. En effet, on observe que seulement un élève est capable de parler de son niveau de motivation au début alors qu'au milieu de l'année, un tiers est capable de s'exprimer à ce sujet et, finalement les deux tiers le font aisément. En plus de s'exprimer sur le niveau de motivation, ces élèves ont pris conscience progressivement de ce qu'ils doivent faire pour se dépasser car la très grande majorité l'exprime en fin d'année. En cohérence, ils associent le dépassement à la réussite. De plus, la moitié sait, en fin d'année, que les buts visés exigent des efforts qui sont aussi une sorte d'apprentissage aux valeurs.

4.1.2 LES MÉTACONNAISSANCES RELATIVES À LA DIMENSION SOCIALE

Dans la section qui suit, il est question des résultats dégagés sur les métaconnaissances à propos de l'apport du soutien d'autrui à la connaissance de soi. Le tableau 4 en annexe 15 illustre les éléments de cet ordre.

À la lecture du tableau 4, il est possible de constater que le soutien d'autrui pour apprendre à se connaître et réussir a évolué considérablement chez les élèves. En début d'année scolaire, seulement 8/26 sont conscients que les autres peuvent les aider dans la

réussite. Il faut mentionner que d'emblée deux élèves ne se sentent aucunement concernés par leur réussite.

Le comportement des élèves traduit cette conscience de l'apport d'autrui dès le début d'année puisque près de la moitié, 12/26 travaillent relativement bien en équipe et bénéficient de l'entraide pour réussir. Parmi ceux-ci, seulement deux se font vraiment confiance et accueillent les idées des autres avec respect. Par contre, 7/26 se laissent porter par les plus forts alors que 2/26 ont de la difficulté à laisser de la place aux autres. Toujours au début de la recherche, 2/26 n'arrivent pas à travailler avec les autres.

À mi-parcours, on constate déjà une amélioration considérable de la conscience de l'apport d'autrui dans la réussite. À ce moment, 17/26 sont conscients de l'importance des autres pour se connaître et réussir.

Finalement, à la fin de l'année scolaire, 20/26 constatent l'importance du rôle des autres et du leur pour réussir. Effectivement, 13/26 sont plus attentifs à leur attitude envers les autres, 9/26 se valorisent dans l'aide et le soutien qu'ils apportent aux autres, 4/26 sont plus ouverts et parlent davantage de leurs difficultés, 2/26 se montrent plus réceptifs à l'aide qu'on leur apporte, 7/26 ont acquis des compétences pour se faire des amis et 9/29 font preuve de plus de confiance dans leurs relations avec les autres. Par ailleurs, 8/26 arrivent, non seulement à s'ouvrir aux autres, mais aussi ils arrivent à constater les chances que la vie leur offre en regardant autour d'eux. Certains réussissent

à vaincre leur timidité (5/26), et même à communiquer plus aisément avec l'adulte (11/26). De plus, 13/26 s'avèrent plus réflexifs en ce qui concerne la place qu'ils occupent auprès des autres et même certains s'impliquent davantage dans la vie de la classe soit 7/26.

4.1.3 LES MÉTACONNAISSANCES RELATIVES À LA DIMENSION COGNITIVE

À l'intérieur de cette partie du texte, nous présentons l'évolution des métaconnaissances développées en cours d'année à propos de la dimension cognitive de la personne. Le tableau 5 en annexe 16 se veut une illustration de cette évolution.

En effet, on constate une évolution considérable des métaconnaissances relatives à la dimension cognitive de leur personne. En début du parcours, seulement 4/26 sont en mesure de parler de certaines de leurs forces et faiblesses au niveau académique. Certains, 4/26 n'en ont toujours aucune idée. Par contre, en milieu d'année scolaire, 20/26 sont conscients de leurs forces et faiblesses académiques alors qu'en fin d'année 23/26 manifestent cette conscience. En septembre, 12/26 n'ont aucune conscience de leur potentiel de réussite alors qu'en février 5/26 en sont manifestement conscients.

En début d'année, 12/26 ont une perception tout à fait négative d'eux-mêmes au niveau académique. Déjà, au milieu de l'année scolaire, on entrevoit une amélioration intéressante puisque seulement 5/26 ont ce type de perception. Par ailleurs, certains, 9/26

manquent encore un peu de confiance. En fin d'année, 24/26 manifestent leur désir de bien faire et de réussir alors que 23/26 reconnaissent leur potentiel et questionnent pour mieux faire. Ce qui constitue un indice d'une confiance en soi assez forte pour mener à l'action.

4.2 VERS L'ÉVOLUTION D'UNE CONSCIENCE DU SOI

Les résultats préalablement présentés au sujet des métacognitions sur soi dans leurs dimensions affective, sociale et cognitive nous portent à croire en une évolution de la conscience du soi. Les résultats suivants sont évocateurs en ce sens et viennent confirmer les premières données sur la variable personne.

D'abord soulignons que, tel que mentionné plus haut, l'enfant fut incité, dès le début de l'année, à partir à la conquête de son trésor intérieur, son potentiel de réussite. À la lecture du tableau 6 en annexe 17, on constate un cheminement marqué de la prise de conscience de ce pouvoir intérieur sur la réussite. En effet, au début, aucun élève n'a conscience de ce pouvoir sur sa réussite alors qu'à mi-parcours, 12/26 sont éveillés à ce pouvoir. En fin d'année, 16/26 sont maintenant conscients de l'importance qu'occupe ce trésor dans leur réussite. À cet égard, 17/26 ont acquis de la confiance en leurs capacités intérieures, 10/26 sont à l'écoute de leur vérité, 8/26 sont conscients que les autres ont ces mêmes pouvoirs. Par ailleurs, 11/26 cherchent à approfondir ce qu'ils sont et 15/26 constatent qu'ils réussissent à avancer vers leur trésor.

4.3 ÉVOLUTION DES HABILETÉS RÉFLEXIVES DE RÉGULATION

4.3.1 OPÉRATIONS DE PLANIFICATION

Les trois tableaux suivants font foi du cheminement des élèves quant à la mobilisation des opérations de planification. Le premier porte sur les opérations de planification d'ordre motivationnel, le second sur celles d'ordre social et le troisième sur celles d'ordre cognitif.

4.3.1.1 PLANIFICATION D'ORDRE AFFECTIF

Le tableau 7, en annexe 18, présente les résultats portant sur les opérations de planification d'ordre motivationnel mobilisées par les élèves. À la lecture du tableau 7, il est possible de constater que les élèves ont cheminé quant à la mise en place d'objectifs à atteindre et d'actions à poser pour y arriver. En début d'année, seulement 9/26 sont en mesure de se fixer des buts et de se donner des défis, en février 25/26 et en juin 23/26 y arrivent. On constate également un cheminement au niveau des étapes que l'enfant compte établir pour arriver à ses fins. En effet, au début de la recherche, seulement 3/26 sont habiles à planifier leur réussite alors que 24/26 le sont en février et en juin. À la fin de l'année, 19/26 questionnent sur la manière de faire pour mieux réussir leurs tâches et ce, dès le début d'activités. Quant à l'estimation des chances de réussite, du temps

nécessaire pour y arriver et de la manière de le répartir, en septembre, seulement 2/26 peuvent s'exprimer à ce sujet alors qu'en février 4/26 peuvent le faire et qu'en juin 12/26 y arrivent. Il est à noter que 17/26 vont jusqu'à prendre quelques initiatives dès le début des activités.

4.3.1.2 OPÉRATIONS DE PLANIFICATION AU PLAN SOCIAL

Le tableau 8, en annexe 19, démontre le cheminement des élèves quant aux opérations de planification d'ordre social. En effet, à la lecture de ce tableau, il est possible de constater la progression des élèves quant à leur participation, au respect des règles et aux prises de décision en classe. En début d'année, seulement 8/26 participent activement aux activités et aux discussions de groupe sur la croissance personnelle et sociale. Et même que 9/26 n'y participent pas du tout. Avant la fin du deuxième trimestre, 20/26 s'y intéressent activement et 21/26 à la fin de l'année. En ce qui a trait à la prise de risques et de décisions, au début, seulement 8/26 s'engagent, à mi-parcours 12/26 s'y investissent et à la fin de l'année, 17/26. De plus, il importe de souligner qu'en fin d'année, 5/26 exploitent de plus en plus leurs forces à leur profit et que 4/26 tentent d'inciter les autres à bien agir.

4.3.1.3 OPÉRATIONS DE PLANIFICATION AU PLAN COGNITIF

Le tableau 9, de l'annexe 20, présente le développement des opérations de planification d'ordre cognitif mobilisées par les élèves. Plus particulièrement, il est question de l'organisation des travaux en classe et à la maison, de même que de leur investissement cognitif en vue de réussir. Dès le début de l'année, 7/26 ne mettent aucun effort pour réussir - bien que la majorité des élèves (18/25) soient concernés par la réussite - pour passer à 21/26 en février et à 25/26 en fin d'année. À la maison, j'ai pu constater qu'ils font très bien ce qu'ils ont à faire. Pour ce qui est des travaux en classe, 16/26 ont une bonne capacité de structuration en début d'année, 18/26 à mi-parcours et 21/26 en juin. À la lecture du tableau 9, on constate également que certains élèves effectuent leurs travaux avec plus de rigueur et mettent en place des méthodes plus efficaces pour réussir. Ils sont plus structurés, plus à l'écoute et s'assurent de la qualité de leurs travaux. À mesure que le temps passe, les élèves questionnent de plus en plus pour mieux se planifier. De 8/26 en début d'année, ils passent à 22/26 en février et finalement, 25/26 arrivent à mieux s'organiser pour se planifier selon la dernière prise de données. Par ailleurs, ils approfondissent davantage ce qu'ils apprennent au fil des mois et ce, dans cet ordre : 10/26 au début, 12/26 au milieu et 16/26 à la fin. Et qui plus est, 13/26 ont une meilleure gestion de leurs priorités en fin d'année, ce qui les aide pour la planification des tâches.

4.3.2 OPÉRATIONS DE CONTRÔLE

À la lecture des trois tableaux des annexes 21, 22 et 23, on est à même de constater chez les élèves, l'évolution des opérations dites de contrôle. Trois aspects ont été pris en considération dans la prise de données soient : le niveau affectif, le niveau social et le niveau cognitif.

4.3.2.1 OPÉRATIONS DE CONTRÔLE DE L'ASPECT AFFECTIF

Dans le tableau 10, en annexe 21, nous présentons le cheminement des élèves quant à leurs opérations de contrôle d'ordre affectif. Il est question de l'autoévaluation de la personne avec ou sans médiateur et du contrôle des comportements. Pour ce qui est de l'autoévaluation de la personne, au début de l'année, certains y arrivent déjà très bien soit 9/26, alors que d'autres n'ont aucun regard critique sur eux-mêmes. Au milieu et à la fin de l'année, on observe une amélioration considérable puisque 23/26 et 25/26 arrivent à faire des retours sur eux-mêmes en vue de s'améliorer au niveau des gestes et des attitudes en général. On constate également que certains manifestent la volonté de bien faire mais ont besoin de l'enseignant tout au long de l'année pour y arriver. Un autre arrive à s'autoévaluer dans son discours mais ne pose pas les actions pour changer ses comportements et ce, jusqu'à mi-parcours. Par contre, il s'améliore grandement en fin d'année.

Quant au contrôle des comportements impulsifs à l'égard des autres, dès la rentrée scolaire, 13/26 éprouvent un manque de contrôle marqué à cet égard. En février, certains (7/26) de ces élèves sont capables de maîtriser cette impulsivité alors que les autres y arrivent mais avec le soutien de l'enseignant ou d'un pair. En fin d'année, 13/26 sont beaucoup plus en contrôle de leur impulsivité.

4.3.2.2 ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS DE CONTRÔLE AU PLAN SOCIAL

La présente section est consacrée à la présentation de l'évolution du contrôle au plan social. Le tableau 11, en annexe 22, illustre cette évolution. En effet, ce tableau démontre le cheminement des élèves quant à la maîtrise d'eux-mêmes dans leurs rapports avec les autres. Il met en lumière la capacité d'acceptation des différences, le contrôle d'attitude en cours d'action de même que le partage des forces des uns au profit des autres. Au début de l'année, 14/26 acceptent le point de vue des autres et 3/26 ne donnent pas leur point vue s'il diffère de celui des autres. À mi-parcours, plus de la moitié acceptent les différences de points de vue de même que ceux liés à la personne alors qu'en fin d'année, c'est la majorité qui y arrive. En ce qui concerne le contrôle des attitudes en cours d'action, en septembre, 12/26 manifestent une attitude positive à l'égard des autres en septembre, 17/26 en février, et tous sont soucieux d'adopter des attitudes positives à l'égard d'autrui en fin d'année.

En ce qui trait au partage des forces, les progrès sont aussi fort intéressants. En début d'année, la moitié des élèves acceptent de partager leurs forces et de tirer profit de celles des autres. Seulement deux élèves de la classe n'y arrivent pas. Au fil des mois qui ont suivi, les élèves se sont progressivement ouverts aux autres pour partager leurs compétences ou expertises et ce, dans une bonne majorité (20/26). Le progrès est également intéressant en ce qui concerne la volonté d'aider les autres. Au début de l'année, seulement 12/26 acceptent volontiers de venir en aide aux autres. Dès février, c'est la majorité de la classe qui s'y prête. En fin d'année, c'est la presque totalité (24/26) qui veut aider les autres. C'est pratiquement identique lorsqu'on observe l'acceptation de l'aide venant des autres. On peut même dire qu'une ambiance de partage s'est installée dans la classe.

4.3.2.3 L'ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS DE CONTÔLE AU PLAN COGNITIF

La section qui suit permet de visualiser l'évolution des stratégies de contrôle au plan cognitif. Le tableau 12, en annexe 23, fait écho de l'évolution observée. En effet, ce tableau illustre à quel point les sujets ont progressé puisqu'au début de l'année, seulement la moitié des élèves arrivaient à s'évaluer eux-mêmes, c'est-à-dire à se réviser pour ensuite se corriger en vue de mieux réussir. Au milieu de l'année, la moitié de la classe s'est améliorée de façon remarquable et déjà la majorité démontrait une volonté de se réviser. À la fin de l'année, bien que plus de la moitié (17/26) y arrivent très bien et que d'autres aient fait bien du progrès (14/26), ces derniers ont encore des progrès à faire.

En ce qui concerne la poursuite rigoureuse de leurs objectifs, la moitié des élèves font bien ce qu'ils ont à faire dès le début de l'année bien que quelques-uns manquent d'autonomie. Progressivement, les élèves (24/26) deviennent, vers la fin de l'année, beaucoup plus investis de leur tâche d'apprenant et ce, de manière autonome. Quant à la concentration sur la tâche nécessaire au contrôle, près du tiers (8/26) des élèves n'arrivaient pas à se mettre au travail sans une présence d'autrui constante. En février, l'enseignante constate que plus de la moitié des élèves focalisent sur la tâche et font preuve de concentration face à la gestion de leur démarche. En juin, c'est la majorité (23/26) qui y arrive. Par ailleurs, on remarque également un progrès intéressant au niveau de la régulation explicite. Une bonne partie des élèves de la classe (19/26) sont habiles à verbaliser leur façon d'apprendre, de comprendre ou de procéder en cours de tâche.

4.3.3 ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT

Les trois tableaux qui suivent font état de la progression des opérations d'ajustement mobilisées par les élèves en cours d'expérimentation. Comme pour les opérations précédentes, les aspects affectif, social et cognitif ont été examinés.

4.3.3.1 ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN AFFECTIONNEL

À la lecture du tableau 13, en annexe 24, il est possible de constater que les élèves ont progressé dans la mobilisation d'opérations d'ajustement au plan affectif. Plus

spécifiquement, ce tableau fait état de l'attitude positive de l'élève à l'égard de l'amélioration qu'il peut apporter sur lui-même pour mieux réussir.

En début d'année certains (14/26) sont assez soucieux de s'améliorer comme personne, quelques-uns (4/26) le sont un peu et les autres (8/26) ne le sont pas du tout. À mi-parcours, la majorité (17/26) ont maintenant la volonté d'être meilleurs en vue de mieux réussir. De plus, deux de ceux-ci sont beaucoup moins réactifs qu'en début d'expérimentation et y arrivent mieux qu'avant. En fin d'année, on constate aussi une amélioration fort intéressante. La presque totalité des élèves (25/26) arrivent à se soucier de leur attitude en vue d'être meilleurs et ce, à plus d'un égard. Par ailleurs, il faut souligner que tous les élèves de la classe sont plus réflexifs face à leurs comportements et n'hésitent pas à s'ajuster lorsque besoin il y a.

Pour ce qui est de la régulation explicite, c'est-à-dire la capacité d'ajuster et de verbaliser ses émotions et sa pensée en fonction de la situation, l'observation du tableau 13 nous permet également de constater un progrès grandement intéressant. Au départ, seulement 3/26 y arrivent, près de la moitié (12/26) y parvient partiellement et le reste des élèves ne montrent aucune capacité d'ajustement au plan affectif. En février, la moitié de la classe fait preuve d'amélioration marquée. À la fin de l'année, certains d'entre eux ont poursuivi leurs progrès et d'autres font du chemin également. Finalement, tous les élèves de la classe (26/26) arrivent, à leur façon, à ajuster et verbaliser leurs émotions et leurs pensées en fonction de la situation.

4.3.3.2 ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN SOCIAL

Le tableau 14, en annexe 25, fait état du progrès des élèves quant aux opérations d'ajustement qu'ils ont appris à mobiliser au plan social. L'attention fut portée sur la capacité de transfert des valeurs transmises en classe vers le quotidien de l'élève, c'est-à-dire dans son contexte social plus large que celui de la classe. En début d'année, nous commençons à zéro quant à la transmission des valeurs de vie véhiculées par l'expérimentation. Déjà à mi-parcours, plus de la moitié (19/26) des élèves sont aptes à relier les valeurs transmises en classe et à les vivre dans leur quotidien. Certains d'entre eux (15/26) y arrivent à la maison pour gérer des conflits et d'autres (16/26) les appliquent dans leurs échanges entre amis. Si bien, qu'un de ceux-ci s'y adonne même dans ses activités sportives régulières. En fin d'année, grande majorité des élèves (24/26) a réussi à intégrer les valeurs véhiculées puisqu'ils les vivent au quotidien. Parmi ceux-ci, 22/26 les appliquent en famille, 19/26 les vivent à travers leurs amitiés et 11/26 les utilisent dans leur vie sportive.

4.3.3.3 ÉVOLUTION DES OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN COGNITIF

Le dernier tableau en annexe 26 fait état de la progression des élèves quant à leurs opérations d'ajustement au plan cognitif. En effet, ce tableau montre une progression intéressante de la capacité de retour sur ses erreurs et la volonté de mieux comprendre en vue toujours de mieux réussir.

Au départ, près du tiers (8/26) des élèves voient et ce, de façon assez régulière, à se corriger et à modifier ce qui ne va pas. D'autres (7/26), le font de temps en temps alors que près de la moitié (11/26) ne démontrent aucune compétence à ce sujet. En février, certains (7/26), continuent leur bon travail d'ajustement alors que près du tiers de la classe (8/26) progresse de manière remarquable en ce sens. Certains (7/26), y arrivent de mieux en mieux mais il est nécessaire de leur indiquer leurs erreurs. En fin d'année, une bonne majorité des élèves (20/26) voit à se corriger et à modifier ce qui fait défaut.

Lorsqu'on s'attarde aux résultats concernant la recherche de compréhension en cours d'ajustement, les résultats sont également satisfaisants. En septembre, seulement 9/26 cherchent à comprendre ce sur quoi ils s'interrogent, ils s'arrêtent sur leurs hésitations de façon régulière. Par ailleurs, certains (6/26), s'y adonnent à certains moments mais pas de manière régulière alors que d'autres, 11/26 ne cherchent nullement à comprendre lorsqu'il y a embûche ou questionnement. Par contre, déjà à mi-parcours, on constate un léger progrès. Ceux qui, au départ, mobilisaient déjà des opérations d'ajustement ont maintenu leurs bonnes habitudes et certains ont progressé de façon remarquable en ce sens pour un total de 16/26. En fin d'année, on constate un progrès remarquable puisque presque tous les élèves (24/26) s'arrêtent à ce qu'ils ne comprennent pas et cherchent à répondre à leur questionnement.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre se veut être une discussion s'articulant autour des résultats précédemment exposés et ce, en relation avec le cadre théorique présenté au chapitre II. Il sera question de rapprochement entre les résultats et les diverses avancées dans le domaine de la pensée réflexive et des habiletés de régulation.

Avant de commencer, il importe de situer le lecteur par rapport au contexte dans lequel l'expérimentation s'est effectuée. Le groupe en question était particulier car il avait été formé, au départ, pour une enseignante ayant une expertise en adaptation scolaire, ce qui n'était pas le cas de l'enseignante-chercheure. Effectivement, près de la moitié des élèves (11/26) présentaient de graves problèmes de comportement et/ou d'apprentissage. À ce nombre, s'ajoutaient quelques doubleurs (3/26), un enfant sourd profond et trois surdoués. Le défi à relever fut d'autant plus de taille qu'il exigea de l'enseignante-chercheure encore plus d'adaptation, d'attention et de rigueur pour mettre en place son cadre méthodologique. Elle a dû être très réflexive au quotidien et insister davantage sur la mise en place des conditions nécessaires à l'émergence d'habiletés métacognitives chez l'élève, encore plus avec les élèves en difficulté qui sont considérés comme ayant de plus grandes lacunes au niveau métacognitif que cognitif. En ce sens, Portelance (2000) fait ressortir huit compétences importantes. En effet, l'enseignante a dû voir à faire émerger ces compétences d'elle-même. Elle a dû aussi

être consciente de son propre processus d'apprenante et d'enseignante. Elle s'est vue dans l'obligation de tenir compte des différences et de partir de celles-ci pour présenter de nouveaux contenus, et faire cheminer chacun de ses élèves vers une meilleure conscience de lui-même en vue de se dépasser et de mieux réussir. Ces conditions l'ont amenée également à faire constamment interagir les élèves les uns avec les autres afin de promouvoir le partage des forces des uns au profit des faiblesses des autres et ce, tant aux points de vue cognitif que social et affectif. Ces interactions ont permis aux élèves une ouverture tout à fait remarquable à l'autre et, par le fait même, à soi, une harmonie quasi palpable en est ressortie. Le fait d'avoir une classe aussi hétérogène obligea d'autant plus l'enseignante à promouvoir l'autonomie chez ses élèves. Elle a dû soutenir la démarche de construction de stratégies et susciter l'engagement cognitif, social et affectif afin de motiver ses élèves à apprendre mais aussi à devenir responsables de leurs réussites donc à être autonomes comme apprenants. Elle a dû faire la promotion de connaissances métacognitives surtout chez les élèves en difficulté d'apprentissage, étant donné que ceux-ci, selon Doly (1997) et Flavell (1985), ne sont pas naturellement de bons transféreurs. Elle a incorporé le développement de ce type d'habiletés comme une partie intégrante de son programme scolaire tel que le prescrivent Doly (1997) et Flavell (1985) et choisit ses tâches non seulement en fonction des contenus, mais aussi en fonction des habiletés métacognitives qu'elles peuvent mettre en œuvre tel que le propose Biggs (1982). Finalement, elle a accompagné chaque enfant dans sa construction de lui-même. Elle a travaillé à favoriser le goût d'apprendre et de comprendre par la diffusion de valeurs et de

croyances constructives en faveur de l'actualisation de soi. Enfin bref, l'enseignante s'est souciée de faire vivre l'expérience de la métacognition aux élèves de sa classe au sens où Senge (1991) l'entend.

Au cours des quelques paragraphes qui suivent, vous aurez l'occasion de prendre connaissance du retour sur les résultats concernant les métacognitions sur leur personne et des opérations de régulations qu'ils ont appris à mobiliser plus naturellement au quotidien. Ce retour est fait en référence à d'autres études connexes.

5.1 À PROPOS DES MÉTACONNAISSANCES SUR LA PERSONNE

D'entrée de jeu, nos résultats montrent un passage de l'état implicite de la connaissance de la dimension affective de leur personne vers une capacité de verbaliser leurs forces sur le plan affectif. Ces premières données confirment le principe mis de l'avant par plusieurs chercheurs (Flavell, 1976 et Allal et Sadda-Robert, 1992) qui parlent du processus central lié à la prise de conscience et au développement de métacognitions, soit un processus qui assure la transition de ce qui est implicite et devient explicitate. De plus, nos données sur l'évolution des connaissances concernant le rôle des attitudes positives pour la réussite sont particulièrement intéressantes car elles éclairent sur la place que les élèves donnent à l'engagement dans la réussite. En outre, les données sur les connaissances relatives au développement de la confiance en soi sont tout à fait inusitées de même que celles sur leur niveau de motivation. Plus

souvent qu'autrement, on observe ce genre de prise de conscience chez les jeunes adultes. Pourtant, selon Goleman (1995), la motivation est un facteur déterminant dans la capacité de mobiliser ses émotions pour atteindre ses défis. Ce qui devrait être pris en compte assez tôt, comme c'est le cas dans l'approche proposée, laquelle favorisait le dépassement de soi par l'introspection et l'exploitation de l'intériorité chez de très jeunes élèves.

Quant aux métacognitions relatives à la dimension sociale de la personne, nos résultats montrent un progrès marqué à propos de la prise de conscience de l'importance des autres pour se connaître et réussir de même que sur leur rôle. Ces résultats vont dans le sens des propos de Salovey (1990) et de Goleman (1995) qui insistent sur l'empathie interpersonnelle comme gage de l'actualisation de soi au plan personnel et social. Ces résultats sont prometteurs puisque ces élèves sont au début de leur processus de scolarisation.

À la lecture des résultats relatifs à la dimension cognitive, il appert que l'intervention les a aidés à évoluer quant à la capacité à cerner leurs forces et leurs faiblesses au plan académique. De plus, les élèves ont pris conscience de leur potentiel de réussite. Les premiers résultats vont dans le sens d'études menées sur l'impact d'une intervention métacognitive sur les métacognitions à propos de la variable personne, dimension apprenant (Doly, 1997, Portelance, 2000). Les deuxièmes sont spécifiques à cette étude. Peu de chercheurs ont examiné la prise de conscience du potentiel de

réussite chez de jeunes élèves et les savoirs sur ledit potentiel. Ces données sont d'un intérêt certain pour l'ensemble des enseignants.

Ces résultats sont fort intéressants car les métacognitions sur la variable personne sont étroitement liées au développement de la conscience de soi. De plus, ces métacognitions peuvent lui être utiles pour le dépassement de soi et, par le fait même, pour sa réussite au sens global du terme.

Au terme de ce premier regard sur les résultats, il est possible de penser à un certain développement de la conscience de soi. D'ailleurs, des résultats complémentaires confirment une évolution de la prise de conscience du pouvoir intérieur sur la réussite. En d'autres termes, les élèves ayant participé à cette démarche exploratoire ont appris à avoir confiance en leurs capacités intérieures. Ces résultats vont dans le sens des théories sur l'actualisation de soi dont entre autres, celles proposées par Rogers (1976) et par Steiner (1999).

5.2 VERS DES RÉGULATIONS PLUS INTÉGRÉES AU QUOTIDIEN

Effectivement, on peut parler de régulations beaucoup plus intégrées au quotidien. C'est ce que le lecteur constatera à la lecture de cette dernière partie de discussion où il sera question du cheminement des élèves quant à la mobilisation des opérations de planification, de contrôle et d'ajustement au sens où Boulet (1998)

l'entend. Ces trois niveaux de stratégies ont été observés tant aux plans affectif que social et cognitif. Les résultats de l'expérimentation ont été tirés à la fois du discours des élèves et des observations consignées dans le journal de bord de l'enseignante.

5.2.1 OPÉRATION DE PLANIFICATION

En ce qui concerne les opérations de planification qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser sa démarche d'apprentissage en vue de réussir, les élèves ont cheminé de façon remarquable. Au plan affectif, on constate que plusieurs élèves ont progressé et acquis des capacités de planification et d'organisation pour faciliter leur démarche d'apprentissage. Dès février et pour le reste de l'année, les résultats montrent que plusieurs élèves ont acquis la capacité de se fixer des buts et d'entrevoir les étapes à suivre pour les atteindre. À l'instar des avancées de Goleman (1995), « dans la réussite, l'espoir fait toute la différence », ces résultats portent à croire qu'ils ont évolué vers une volonté plus ferme et mobilisée pour la réussite. En effet, les jeunes, en se questionnant davantage sur leur rapport affectif à la tâche, prennent des initiatives dès le départ. De cette manière, comme le souligne Gardner (1996), il est plus facile de pousser les limites de l'élève et de l'amener vers un état de fluidité puisque la motivation vient de l'intérieur. L'enfant est en harmonie avec ce qu'il accomplit, il prend plaisir à faire ce qu'il a choisi comme défi et le réussit plus facilement puisque la source est intrinsèque.

Pour ce qui est de la mobilisation d'opérations de planification au plan social, les élèves ont pris conscience de l'importance de s'investir dans les activités et les discussions de groupe. En fait, les résultats démontrent que les activités leur permettaient d'accéder par eux-mêmes à la réussite en exploitant leur potentiel intérieur et à la fois, en tenant compte de l'apport des autres. Cet aspect lié à la régulation sociale observé chez de jeunes élèves constitue un résultat faisant écho à une décentration de ses propres capacités vers la reconnaissance de l'apport d'autrui pour leurs propres apprentissages. Ce résultat est non négligeable pour les chercheurs préoccupés de la régulation cognitive et des conditions à caractère social (Mugny et Carugati, 1985).

Rappelons que pour y arriver, l'enseignante-chercheure fut attentive aux recherches de Bernieri (1991) concernant les qualités nécessaires à l'enseignant pour que l'élève apprenne plus facilement, elle a cherché à être en synchronie avec ses élèves en tout temps. De plus, elle s'est inspirée des avancées de Stern (1987) pour créer ce qu'il appelle des moments d'harmonisation. Elle n'a pas tracé pour sa classe un chemin à suivre mais a offert une direction à prendre. Une direction que la grande majorité semble avoir choisie puisqu'en fin de parcours, les élèves participaient presque tous aux discussions de groupe, ils s'aventuraient même à prendre des risques et des décisions, ils exploitaient leurs forces au profit des autres et qui plus est, certains incitaient leur entourage à mieux agir.

Quant à la mobilisation d'opérations de planification dites cognitives, les résultats sont également concluants. Tel que mentionné plus haut dans le rapprochement que fait Doly (1997) à propos de la théorie de l'apprentissage de Piaget, les élèves ont acquis la capacité de comprendre ce qu'il y a à faire pour réussir. À partir de la prise de conscience qu'ils ont faite, à propos du quoi faire pour réussir, ils ont développé les habiletés de régulation utiles lors de situations variées comme Doly (1997) le suggère. Ainsi, les élèves ont acquis une capacité d'autonomie et de recul face à leur propre mode de penser, aux procédures qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes et produire des connaissances.

5.2.2 OPÉRATIONS DE CONTRÔLE

Si l'on observe les résultats concernant les opérations de contrôle, on constate également un cheminement intéressant des élèves quant à leur capacité de faire le point sur leur démarche en cours d'apprentissage. Ils ont manifesté la capacité réflexive de revenir sur eux-mêmes par rapport à leur personne, aux autres et à ce qu'ils accomplissent. Même les plus faibles de la classe ont réussi à faire de grands pas en ce sens.

Au plan affectif, les élèves sont devenus de plus en plus autonomes et responsables d'eux-mêmes et, par conséquent, ils ont mobilisé à plusieurs reprises des opérations de contrôle concernant leurs attitudes et leurs comportements. Ces résultats

s'ajoutent à ceux des chercheurs qui ont travaillé sur les opérations de contrôle dans une perspective plus cognitiviste comme l'a fait entre autres Doly (1997). Notons qu'ils ont développé cette capacité de prendre du recul face à eux-mêmes sans avoir constamment besoin de se faire valider par l'enseignante. Ce qui renvoie au concept d'autonomie cognitive qui est lié au concept de métacognition. De plus, ils étaient conscients et fiers de leur cheminement. Ceci est vrai aussi pour les élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement. Comme le montrent Audy et al. (1993), il est important de travailler la régulation tout particulièrement avec cette clientèle qui n'a pas tendance à le faire spontanément.

On peut penser qu'ils ont découvert progressivement ce potentiel, en eux, qui les amène à s'autocontrôler, un potentiel auquel ils ne croyaient pas avoir accès. Comme le mentionne Bertrand (1998) en parlant de l'approche transpersonnelle, le but est de libérer l'enfant de ses conditionnements, de ses peurs, l'aider à dépasser ses limites pour en faire un être humain intégral, un être qui est actualisé. Les moyens utilisés en classe ont donc permis, non seulement d'activer leur mémoire quant aux stratégies à utiliser pour réussir, mais aussi d'ouvrir leur conscience d'eux-mêmes et leur confiance en eux.

Lorsqu'il est question des résultats obtenus pour les opérations de contrôle au plan social, on ne peut passer sous silence l'explication de Goleman (1995) au sujet de l'empathie interpersonnelle et de ses liens avec les capacités de contrôle. Celui-ci cite

Salovey (1990) qui insiste sur le fait que la capacité d'adapter ses sentiments aux autres et à chaque situation dépend de la connaissance de soi. Il souligne l'importance d'avoir une attention permanente à son état intérieur pour développer la conscience de soi et l'ouverture à l'autre.

Les moyens mis en place en cours d'expérimentation ont effectivement permis aux élèves d'avoir un meilleur regard sur eux-mêmes et, de ce fait, de faciliter le déploiement d'une capacité d'empathie face à autrui. Ils ont acquis la capacité de détecter des signaux qui indiquent les besoins et les souhaits des autres pour arriver à entretenir des relations plus harmonieuses et même aidantes envers leurs pairs. Ils ont appris à se valoriser dans le partage de leurs forces au profit des faiblesses des autres. Comme nous l'avons vu, même les plus faibles académiquement ont appris à accepter cette aide puisqu'ils étaient maintenant convaincus qu'ils avaient aussi des forces qu'ils pouvaient partager. Rappelons que ces élèves ont été accompagnés en tenant compte de leurs différences et ils ont réussi à prendre du recul quant à leurs attitudes et leurs comportements impulsifs face aux autres et ainsi, à mieux se gérer et à mieux agir. Notons que ce résultat est des plus encourageants pour les chercheurs en quête de solutions pour ce type d'élèves. Les propos de Doly (1997) sont ainsi corroborés par les effets de l'expérimentation chez les élèves en difficulté de comportement. Tel qu'elle le souligne, l'importance de guider l'élève en difficulté vers l'élaboration d'un répertoire plus large et plus structuré d'instruments ou d'outils de pensée nécessaires à la construction optimale de son autonomie, a donné les résultats anticipés.

Au plan cognitif, les résultats démontrent que les élèves sont devenus les artisans de leur savoir, car ils ont développé plus d'aisance à prendre du recul face à leurs propres modes de penser de même que face aux procédures qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes et produire des connaissances. Ces résultats vont dans le sens des propositions de Doly, (1997). Il semble qu'ils aient été profondément investis et concentrés sur la tâche si bien qu'ils arrivaient à verbaliser, non seulement leurs apprentissages, mais aussi leur façon d'apprendre, de comprendre et de procéder. Ces résultats montrent qu'ils étaient capables de régulations explicites lesquelles sont vraiment d'ordre métacognitif (Allal et Saddad-Robert, 1992).

5.2.3 OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT

Lorsqu'il est question de la mobilisation d'opération d'ajustement, on constate encore un progrès fort intéressant. Le fait d'avoir orienté l'élève vers lui-même en vue de le rendre de plus en plus autonome face à sa réussite a fait naître une plus grande motivation. Ce désir de réussir s'avère essentiel dans la capacité à canaliser ses émotions pour l'atteinte de ses défis. Comme le souligne Goldman (1995), il est primordial d'éveiller chez l'apprenant cette volonté de réussir afin de mettre la pensée et les sentiments au service l'un de l'autre. Ainsi, la motivation vient de l'intérieur pour faire naître ce qu'on appelle, une tension optimale. Les lignes qui suivent témoignent

du déploiement progressif des opérations d'ajustement aux points de vue affectif, social et cognitif.

Au niveau affectif, les élèves ont développé une très bonne capacité d'effectuer des opérations d'ajustement suite aux opérations de contrôle dont nous avons parlé plus haut. En début d'année, l'enseignante a travaillé comme modèle pour ensuite initier ses élèves à la régulation comme le suggère Boulet (1998). Cet auteur souligne qu'au départ les mécanismes d'ajustement doivent être activés par un tiers pour être progressivement acquis par l'élève lui-même. Ce qui peut expliquer qu'en fin d'année, tous sans exception étaient ouverts à l'autocorrection en vue de s'améliorer comme apprenant. Nous avons assisté ici à l'enrichissement du répertoire de stratégies métacognitives puisque les élèves arrivaient à ce moment à ajuster, à repenser la pertinence de leurs émotions et à les verbaliser en fonction de la situation. Ces résultats relatifs à des ajustements d'ordre affectif s'ajoutent au constat de Lafortune et St-Pierre, (1996) à l'effet qu'il y a possibilité de régulation affective lors d'apprentissage des mathématiques.

Pour ce qui est de la dimension sociale, les résultats montrent une progression intéressante de la capacité d'effectuer des opérations d'ajustement en cours d'interaction en salle de classe. Cette capacité d'ajustement social est prometteuse pour le déploiement des modèles collaboratifs privilégiés dans le cadre de la réforme scolaire du Québec. Ces modèles reposent sur des principes de partage, de savoirs et de

compétences comme le veut l'approche transpersonnelle de Bertrand (1998) laquelle intègre la dimension sociale du développement intégral de l'individu.

De plus, les résultats montrent que ces opérations d'ajustement au plan social s'effectuent en dehors des murs de la classe. Les élèves sont, non seulement arrivés progressivement à transférer les valeurs transmises à l'école à l'intérieur de la classe, mais aussi dans leurs relations interpersonnelles avec leurs pairs, leur famille et dans leurs activités parascolaires. Bien que ce ne soit pas un des objectifs de l'étude, on peut dire qu'ils développent ainsi les modèles susceptibles de les influencer vers le meilleur d'eux-mêmes et la satisfaction du dépassement de soi en milieu social élargi à la communauté.

En ce qui concerne la dimension cognitive, en fin d'année les élèves étaient davantage en mesure de revenir sur leurs erreurs et de les corriger en cours d'apprentissage. Ils ne restaient plus sur leurs interrogations, ils cherchaient à ajuster leur démarche afin d'accomplir des tâches de qualité. D'ailleurs, leurs stratégies s'avéraient des plus efficaces. Ce résultat est fort intéressant car cette opération d'ajustement complète le circuit de la régulation et l'ouvre à un autre cycle de régulation (anticipation, contrôle et ajustement). L'ensemble des auteurs s'entendent sur l'importance de cette récursivité (Allal et Saada-Robert, 1992).

Conclusion

Notre société est actuellement dans un engrenage où la performance et le rythme effréné sont omniprésents. On nous présente de toutes part des solutions pour y faire face : des cures miracles pour ne pas vieillir, des techniques magiques pour se relaxer ou des thérapies instantanées pour travailler sur soi alors que tout ça constitue un travail de longue haleine et qui se vit à chaque instant de la vie. Plus souvent qu'autrement, ces promotions s'adressent aux adultes; des adultes qui, dans la majorité du temps, n'ont pas appris à travailler avec leur intérriorité, à se regarder, à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs rapports à l'autre ou encore sur les solutions nécessaires à leur mieux-être en vue de s'actualiser au quotidien. Si, dès leur jeune âge, des modèles signifiants leur avaient proposé une direction à prendre en ce sens, ils auraient peut-être développé les aptitudes et les habitudes pour faire face à ce monde superficiel dans lequel on vit.

L'approche présentée dans cette expérimentation se voulait en quelque sorte une proposition de solution. Elle prône justement l'éveil de jeunes enfants à leur potentiel intérieur pour en faire, à long terme, des humains profondément meilleurs et capables d'avoir recours à eux-mêmes face aux divers obstacles que la vie peut présenter. Elle favorise l'émergence de la prise de conscience de soi comme principale source de réussite. L'expérimentation visait à valider cette approche en déterminant si elle permettait effectivement de faire émerger des métacognitions et des habiletés réflexives de régulation aux plans affectif, social et cognitif en cours d'année scolaire.

En ce sens, les recherches ont montré que la conscience de l'homme est plus vaste et plus profonde qu'on le croyait. L'être humain a à peine commencé à exploiter son potentiel. Fraust cité par Goleman (1995) le disait en ces mots : « Quelque chose que nous dissimulions nous a rendus faibles. Jusqu'à ce que nous découvrions que c'était nous-mêmes.» Pour sa part, Krishnamurti (1991) souligne, l'importance de veiller à l'éducation de la vie tant intérieure qu'extérieure de l'enfant pour en faire un humain complet et établi dans le bien. Dans le même sens, Steiner (1978) soutient qu'il est essentiel en éducation de garder à l'esprit l'être complet, l'homme que sera l'enfant plus tard. L'approche préconisée visait à faire sentir et vivre l'expérience de ce que trop souvent nous dissimulons. Elle visait l'accès à cette conscience qu'on dit si vaste. Une connaissance de soi qui engendre inévitablement une plus grande indépendance. Le processus de prise de conscience s'avère essentiel à l'évolution de métacognitions et d'habiletés réflexives de régulation permettant à l'élève de devenir l'artisan de son savoir et de sa réussite.

Cette expérimentation de type humaniste et spiritualiste s'est opérée dans une classe de première année du troisième cycle du primaire. Les vingt-six élèves avaient en moyenne dix ans en début d'année scolaire. Bien qu'ils étaient très jeunes pour travailler leur intériorité, ils s'y sont baignés et en ont redemandé. Ils ont réfléchi sur les pensées hebdomadaires, ils se sont interrogés sur les lectures à nature philosophique, ils ont appris à prendre du recul par rapport à eux, aux autres mais aussi par rapport à leurs actions. Ils ont voulu y accéder avec enthousiasme et en ont fait usage de façon

remarquable tout au long des dix mois qu'a durés la mise en place du cadre méthodologique. Les prises de données de septembre, février et juin ont confirmé la valeur de cette approche. Les résultats ont été tirés à la fois du discours des élèves et des observations consignées dans le journal de bord de l'enseignante.

Brièvement, les résultats sont fort intéressants. Ils démontrent qu'en effet, l'approche préconisée a atteint les résultats escomptés. Les élèves ont développé une meilleure connaissance d'eux-mêmes en termes de forces et de faiblesses, non seulement comme personnes, mais aussi comme apprenants et comme individus en relation avec ceux qui les entourent. Ils ont pris conscience de l'importance d'avoir une attitude positive et d'être engagés personnellement pour réussir. La majorité des élèves ont acquis beaucoup de motivation et de confiance en eux puisqu'ils ont découvert en ce pouvoir intérieur qu'ils peuvent avoir sur leur réussite, un potentiel qu'ils ignoraient. Ils ont réussi à mettre ces métacognitions au service de leur réussite globale. En effet, ils ont développé des habiletés métacognitives de l'ordre de la planification, du contrôle et de l'ajustement aux plans affectif, social et cognitif. Ils ont appris à se fixer des buts et à établir les actions à poser pour y arriver. Ils sont devenus plus rigoureux, ils ont appris à questionner davantage et leurs méthodes sont devenues plus structurées et plus efficaces. Les élèves plus faibles comme les plus forts ont développé cette capacité d'être réflexifs et de prendre du recul face à leur agir pour mieux réussir tant aux niveaux affectif, social que cognitif. Ils ont découvert que tous avaient des forces à partager et que tous étaient capables de réussir, y compris eux-mêmes. De ce fait, ils

ont développé une ouverture aux autres, à la différence et au partage des forces des uns au profit des faiblesses des autres. Ils ont compris que tous avaient quelque chose à partager. Cette confiance acquise leur a donné accès à plus d'autonomie et d'attention à la tâche. Par ailleurs, les élèves ont développé une volonté remarquable de s'améliorer aux plans affectif, social et cognitif. Ils n'hésitaient pas à ajuster leur attitude ou leur comportement en vue d'être plus efficaces. Ils arrivaient à verbaliser leurs émotions et leurs pensées en fonction de la situation. Finalement, ils ont même avoué avoir appliqué, dans leur quotidien, les valeurs transmises en classe et avoir eu des résultats très positifs.

Cette étude ouvre la voie à une manière d'intervenir auprès des élèves qui s'avère beaucoup plus constructive à long terme et plus durable. Elle est susceptible de former de bons penseurs, des gens qui vivent harmonieusement la dimension affective et sociale de leur vie au quotidien et, du même coup, de futurs citoyens responsables, ce qui est la mission fondamentale de l'école.

Bien que ces résultats soient concluants et prometteurs, il importe de poser les limites de l'étude. À cet égard, il faut souligner que la durée de l'application de l'approche constitue une certaine limite. Par exemple en ce qui concerne la capacité métacognitive au plan émotionnel, Goleman (1995) précise que l'éducation émotionnelle, pour être efficace, doit commencer tôt et se poursuivre tout au long de la scolarité. Ce qu'il n'est pas possible de faire dans le cadre d'une recherche liée à des

études de cycle supérieur. Lafortune (1998), Goleman (1995) et Portelance (2000) mentionnent qu'il y a différentes conditions à mettre en place pour que ce type d'approche se concrétise en milieu scolaire. En effet, selon eux le véritable maître enseigne avec amour. Pour y arriver, il doit être en paix avec ce qu'il est et ce qu'il fait. Pour Steiner (1978), il ne s'agit pas d'avoir de bonnes méthodes d'enseignement. Il faut que l'enseignant soit capable de se répondre à lui-même intérieurement sur le sens de la vie, le but de l'humanité et ses réponses ne doivent pas seulement tourner dans sa tête mais être assimilées par le cœur car selon lui, c'est le cœur qui doit dicter la manière de s'adresser à la jeunesse. Il faut dire que présentement, ces conditions sont loin d'être toutes en place.

Quant aux prospectives, il est plausible de penser que cette approche puisse être adaptée et bonifiée pour des clientèles étudiantes d'âges différents. Il est même possible de penser qu'elle puisse s'appliquer avec des enseignants en exercice qui visent à devenir des praticiens réflexifs, gage d'une pédagogie renouvelée.

Liste de références

- Alain, M., Leroux, Y., Lussier, Y., & Provost, M. A. (2002). *Normes de présentation d'un travail de recherche*. Québec : SMG.
- Allal, L., Saada-Robert, M. (1992). La métacognition, cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, no 60, p. 275-296.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Audy, P., Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (*API*), *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no 1.
- Benson, H., Gardner, H.E., Goleman,D., Thurman,R.A.F., The Dalaï Lama, & all. (1991). *MindScience an East-West Dialogue*. Boston : Wisdom Publications.
- Bernieri, F. (1991). *Interpersonnal Coordination, Behavior Matching, And Interpersonnal Synchrony*. Cambridge : Cambridge University Press,,
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines en éducation*. Ottawa : Agence d'Arc Inc. 244 pages.
- Bertrand, T. (1998). *Psychologie du développement cognitif*. Paris : A. Collins. 96 pages.
- Bianquis-Gasser, I. (1996). Observation participante. In A Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 146-152). Paris : Armand Collin.
- Biggs, J., (1982). *Evaluating the quality of learning*. New York : Academic Press. 245 pages.
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated Learning at the function of cognition and motivation, *European Psychologist*, Vol. I, no 2, juin, p.100-112, Pays-Bas: Hogrefe et Huber Publishers.
- Bolduc, M. & Talbot, G. (1997). *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Québec : Cégep de Jonquière.

- Borg, W.R. et Gall, D.M. (1989). *Education research : an introduction*. New York : Longman. 932 pages.
- Bouffard-Bouchard, T. (1988). *Autoefficacité et autorégulation dans une tâche cognitive*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Boulet, A. (1998). *Les stratégies de l'apprentissage. L'ABC de la réussite scolaire*. Guide pratique à l'intention des étudiantes et des étudiants du collège et de l'université. Montréal : Les éditions Réflex. 120 pages.
- Bourassa, B., Serres, F. et Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 181 pages.
- Calsyn, R.J., & Keney, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others : Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, p.136-145.
- Caouette, Charles E. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Montréal : VLB éditeur. 262 pages.
- Carroll, L. & Tobber, J. (1999). *Les enfants indigo. Enfants du troisième millénaire*. Québec : Ariane.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulombe, S. (2001). *Développement et consolidation de stratégies métacognitives chez des étudiants en formation à l'enseignement dans une situation « investigative »*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi. 211 pages.
- Cutler, H. C. (1999). *L'art du bonheur*. Paris : R. Laffont.
- Cyrulnik, B. (2002). *Les merveilleux malheurs*. France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les Vilains Petits Canards*. France : Odile Jacob.
- Dassa, C., & Gueyaud, J. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* Vol. XXIV, no 2, p. 299-322.
- Deschênes, J.-A. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec. 136 pages.

- Doly, A.M. (1997). *Mieux enseigner, mieux apprendre à l'école : Métacognition et Médiation*. Auvergne : Éditions du CRDP d'Auvergne, p.15-32.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme*. France : Calmann-Lévy.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitives aspects of problem solving*, L.B. Resnick (Ed). *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum associates, p. 231-235.
- Flavell, J. H. (1976). *Speculations about the nature and development of metacognition, F.E. and undersanding*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum associates, p. 17-29.
- Flavell, J. H. (1985). *Développement métacognitif*, in Bideau J. et Richelle M., *Psychologie développementale, problèmes et réalités*. Mardaga.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Québec : Gaétan Morin.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : R. Laffont.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP. 316 pages.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education*. États-Unis : Alexandria, Virg. 181 pages.
- Krishnamurti, J. (1980). *Réponses sur l'éducation*. Paris : Stock. 240 pages
- Krishnamurti, J. (1991). *L'éveil de l'intelligence*. Paris : Stock. 635 pages.
- Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Éditions Logiques. 482 pages.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les éditions Logiques.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- LeDoux, J. (1993). *Emotional memory systeme in the brain*. In *Behavioral Brain Research*, no 58.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (1^{ère} Édition 1988).
- Les États généraux sur l'éducation (1996). *Exposé de la situation. Faits saillants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lillard, P. P. (1984). *Pourquoi Montessori aujourd'hui?* Paris : Desclée de Brouwer.
- Lipman, M. (1988). *Philosophie pour enfant et pensée critique*. Traduit par Patricia Donnelly, en collaboration avec Marie-Josée Morin et Michel Sasseville, *Arrimages*, no 6, printemps 1988, pp. 10-19.
- Manet, G. (1991). *Vivons l'école autrement par la sophrologie*. Paris : ESF.
- Martinot, D., & Monteil, J.M.(2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology*, 140, p. 119-131.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no 3, p. 483-502.
- Maslow, A. (1972) *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard. 269 pages.
- Mayer, John D., Salovey, P. (1990). « *Emotional Intelligence* » dans *Imagination, Cognition, and Personnalité* 9, 1990, pp.185-211.
- MEQ, (1999). *Programme de formation de l'école québécoise. Le virage du succès*. Québec : Le Ministère. 328 pages
- MEQ, (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Prendre le virage du succès. Programme de formation de l'école québécoise*. 37 pages.
- Minier, P. (1989). *Savoir métacognitif relatif à la pensée divergente et impact sur le concept de soi chez les élèves doués du primaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.
- Minier, P. (1997). <http://www.uqac.qc.ca/fondements de l'apprentissage/cognition et métacognition>.

- Minier, P. (1998). La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage, L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio, *Métacognition et compétences réflexive*, Montréal : Éditions Logiques.
- Minier, P. S.d. (2000). *Assises conceptuelles de l'élaboration des programmes du ministère de l'Éducation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Minier, P., & Poulin, J.-R. (2001). *Le partenariat en évaluation des apprentissages scolaires pour se rapprocher de l'essentiel*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Montessori, M. (1958b). *Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mugny G., Caugadi F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Édition Delval.
- Odon, C., & Odon, S. (2001). *Indigo ces êtres si différents*. France : I.E.R.O.
- Paris et Winnograd (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*, B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p.15-52.
- Pema, J., & Frain, I. (2002). *Pour que refleurisse le monde*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse : Privat.
- Phillips, (1997). *Turning them around : developing motivation, responsibility and self-discipline in at-risk youth*. Californie : Carmel Valley. 297 pages.
- Pinard, A. (1991). Recherche sur le développement cognitif et métacognitif : variation sur un vieux thème, *Revue tirée à part*, vol. II, avril, mai, juin, pp.16-25.
- Pintrich, P.R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom* (p.149-184). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Poeydomenge, M.-L. (1984). *L'éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*. Paris : Dunod.
- Popper, K. (1979). *La société ouverte et ses ennemis*. 2 volumes. Paris : Seuil.
- Portelance, L. (2000). Soutenir le développement des compétences métacognitives. *La revue de l'AQEFLS*, vol. 22, nos 1 et 2, pp. 33-48.

Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidé par Jacques Delors. (1996). *Un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre ?* Trad. : D. Le Bon. Paris : Dunod.

Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou De L'Éducation*. Paris : Flammarion.

Ruvolo, A.P., & Markus, H.R. (1992). Possible selves and performance : The power of self-relevant imagery. *Social cognition*, 10, p.95-124.

Salovey, Y.P. (1990). Emotional Intelligence. Dans *Imagination, Cognition et Personality* 9, p. 185-211.

Sa Sainteté Le Dalaï Lama et col. (2001). *Conseils du cœur*. Paris : Presses de la Renaissance.

Schleifer, M. (1990). Le développement du raisonnement. *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Direction : Anita Caron. Ottawa, Agence d'Arc inc.

Schneider, W. et Weinert, S.E. (1990). *Interactions among attitudes, strategies et konwledge in cognitive performeces*. New-York Springer. 331 pages.

Senge, P. (1991). *La cinquième discipline*. Paris : First. 462 pages.

Snyder (1991). *Neuroscience*. Washington, D.C. : University Microfilms International. 453 pages.

Steiner, R. (1978). *L'enfant et le cours de la vie : L'art de l'éducation*. Paris : Triades. 82 pages.

Steiner, R. (1999). *L'éducation de l'enfant*. Paris : Triades.

Stern, D. (1987). *Mère et enfant : les premières relations*. Bruxelles : P. Mardaga. 196 pages.

Sternberg, R. J. (1984). Toward of Triarchic Theory of Human Intelligence. *The behavior and brain sciences*, vol. 7, p.269-315.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond Q.I. : A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Angleterre : Cambridge University Press.

Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York; Toronto : J.Wiley. 302 pages.

- Van Der Marren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Beock, 255 pages.
- Van Der Marren, J.M. (1985). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. De Beock, 506 pages.
- Wilkinson L. C. (1982). *Gender influences in classroom interaction*. Toronto : Academic Press. 278 pages.

ANNEXE 1

Saguenay, septembre 2003

OBJET : recherche portant sur le développement de la conscience de soi chez l'enfant.

Chers parents,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'enregistrer votre enfant sur cassette audio lors de trois rencontres individuelles au cours de l'année scolaire (septembre, février et juin). Celles-ci, d'une durée d'environ dix minutes, visent à observer s'il y a un cheminement au niveau de sa conscience de lui-même et, par ricochet de son attitude positive face à la réussite. Cette recherche, sur laquelle je travaille depuis déjà quelques années, a pour but de démontrer que chaque enfant a quelque chose de merveilleux en lui, qu'il suffit de lui faire découvrir pour l'amener à réussir... Soyez assurés que la confidentialité et l'anonymat seront préservés lors de l'analyse et de la divulgation des résultats. Ce projet de recherche est supervisé par Madame Pauline Minier, professeure à l'UQAC.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et je souhaite de tout cœur que cet exercice permette aux enfants de s'épanouir et de grandir dans le positif.

Parents

Direction d'école

Directrice de recherche

Janick Dumas, enseignante

Date

ANNEXE 2

Saguenay, septembre 2003

OBJET : recherche portant sur le développement de la conscience de soi chez l'enfant.

Services éducatifs de la Commission Scolaire Des Rives Du Saguenay,
Monsieur Jacques Bouchard,

Par la présente, je vise à vous informer de ma volonté d'effectuer ma collecte de données de mémoire de maîtrise auprès des élèves de ma classe de 5^{ième} année à l'école Médéric-Gravel de l'arrondissement La Baie. Je reprends mon rôle d'enseignante en septembre après un congé sans solde de 15 mois. Mon but était d'approfondir mes connaissances au niveau du potentiel de réussite et de réfléchir sur ma pratique. Je suis passionnée par l'éducation et je crois au potentiel qui, trop souvent dort en chaque enfant. C'est une des raisons qui m'ont poussée à m'arrêter au développement de la conscience de soi chez l'enfant.

Une autre d'entre elles est le fait que notre société en est une où la performance et la rapidité règnent. C'est la dynamique de l'avoir et du confort qui prévaut. L'objet de nos souhaits se retrouve souvent à l'extérieur de nous-même. La sollicitation de toute part nous amène à nous étourdir, à chercher ici et là des moments de satisfaction souvent éphémères qui nous éloignent de l'essentiel, nous-même. C'est d'ailleurs ce qui est transmis aux enfants d'aujourd'hui.

Malgré de nombreuses recherches effectuées depuis le début du XX^{ième}, nous avançons lentement en matière d'éducation. Plusieurs auteurs se sont penchés sur des éléments de solution très valables pour faire face à la situation actuelle et promouvoir des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire plus profitables à long terme. Des savoirs utiles qui ont un sens pour l'enfant. La mise en place de la réforme actuelle s'en est d'ailleurs inspirée mais il faut poursuivre.

L'étude dont il est question ici, tout en étant en accord avec les visées du MEQ, propose des stratégies pédagogiques et relationnelles relevant d'une approche humaniste. Elle valorise le fait de travailler l'enfant de l'intérieur, de le rendre responsable de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de ce qu'il projette. Cette prise de conscience de soi et du pouvoir de réussite suppose certaines acquisitions et entraîne l'émergence d'habiletés réflexives. Par conséquent, l'enfant deviendrait apte à prendre un certain recul par rapport à lui-même. Si l'enfant a une perception plus globale de lui-même, s'il est plus conscient de ses forces et de ses faiblesses et qu'il sait qu'un pouvoir de réussite l'habite, il saura peut-être garder une image de lui plus positive malgré des

ANNEXE 2 (SUITE)

situations plus difficiles. Bref, par la présente recherche, je veux observer les connaissances métacognitives et les habiletés réflexives qui émergeront de la mise en place de cette approche humaniste.

Pour ce faire, le chemin s'amorce doucement et la progression se fait en introduisant de nouvelles dimensions au fil du temps : valeurs, pensées de la semaine, allégories, textes à réflexion et projets multidisciplinaires. Pour approfondir et intégrer l'importance de l'intériorité dans la réussite, la relaxation est introduite étape par étape dans la vie de la classe.

De plus, l'enfant tient son propre journal de bord pour lui permettre de porter un regard sur lui-même plus facilement. Par ailleurs, à la fin de chaque étape, l'enfant sera invité à faire une autoévaluation de lui-même au niveau de ses savoir-être et de ses savoir-agir. Et ce, à l'aide de son portfolio dans lequel il aura pris soin de placer ses plus belles réalisations de même que son journal de bord. Cet exercice a pour but de suivre le cheminement de l'enfant, d'intervenir à partir de là où il en est et de l'inciter à se dépasser.

Les parents sont informés de la démarche dès la première rencontre en début d'année. Ils ont ainsi l'opportunité de suivre et de soutenir l'enfant dans sa prise de conscience de lui-même et du potentiel qui l'habite.

Selon mon expérience, la différence qu'apporte cette démarche, c'est que chaque occasion devient un prétexte pour enrichir la mise en pratique des valeurs au quotidien. Ces valeurs demeurent à la portée de la main, nous travaillons pour les rendre disponibles en mémoire. Elles sont là, tout près, pour être ramenées au besoin, approfondies et doucement s'enraciner de plus en plus profondément au cœur de l'enfant. Il apprend à y avoir recours sans qu'il ait l'impression que cela lui soit imposé. Il découvre qu'il est le responsable de sa réussite.

Ce projet permet de travailler plusieurs compétences au programme de la réforme du ministère de l'Éducation du Québec. Tout d'abord, il touche aux quatre compétences transversales soient les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social ainsi que celle de l'ordre de la communication. Par ailleurs, j'amène les enfants à approfondir leurs compétences à l'écrit avec le support des parents pour travailler la pensée de la semaine. En plus d'aider l'enfant à réfléchir, à travailler son français, à saisir des valeurs essentielles de la vie, cette démarche est une occasion de développer une relation parent/enfant basée sur le savoir-être, le savoir-agir et le savoir-faire.

ANNEXE 2 (SUITE)

Pour évaluer l'évolution du développement de la conscience de soi, j'aurai besoin d'enregistrer l'enfant sur cassette audio lors de trois rencontres individuelles au cours de l'année scolaire (septembre, février et juin). Pour ce faire, j'ai besoin de votre autorisation, de celle de la direction de l'école de même que celle des parents. Cette recherche, sur laquelle je travaille depuis déjà quelques années, a pour but de démontrer que chaque enfant a quelque chose de merveilleux en lui, qu'il suffit de lui faire découvrir pour l'amener à réussir... Soyez assurés que la confidentialité et l'anonymat seront préservés lors de l'analyse et de la divulgation des résultats. Ce projet de recherche est supervisé par Madame Pauline Minier, professeure à l'UQAC.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et je souhaite de tout cœur que cet exercice permette aux enfants de s'épanouir et de grandir dans le positif.

Direction des services éducatifs

Directrice de recherche

Janick Dumas

Date

ANNEXE 3

Saguenay, septembre 2003

OBJET : recherche portant sur le développement de la conscience de soi chez l'enfant.

Direction d'école,
Madame Michèle Tremblay,

Par la présente, je vous demande l'autorisation d'enregistrer les élèves de ma classe sur cassette audio lors de trois des rencontres individuelles prévues au cours de l'année scolaire (septembre, février et juin). Celles-ci, d'une durée d'environ dix minutes, visent à observer s'il y a un cheminement au niveau de la conscience de soi chez l'enfant et, par ricochet de son attitude positive face à la réussite. Cette recherche, sur laquelle je travaille depuis déjà quelques années, a pour but de démontrer que chaque enfant a quelque chose de merveilleux en lui, qu'il suffit de lui faire découvrir pour l'amener à réussir... Soyez assurée que la confidentialité et l'anonymat seront préservés lors de l'analyse et de la divulgation des résultats. Ce projet de recherche est supervisé par Madame Pauline Minier, professeure à l'UQAC.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et je souhaite de tout cœur que cet exercice permette aux enfants de s'épanouir et de grandir dans le positif.

Direction d'école

Directrice de recherche

Janick Dumas, enseignante

Date



ANNEXE 4

Mon défi personnel au cours de ce thème

Mes forces :

Ce que j'ai à améliorer :

Mon défi :

Les actions à faire pour y arriver (3) :

Bon cheminement petit trésor !!!

ANNEXE 5

Nom : _____ Date : _____

Bilan du thème sur la Paix...

Mon défi était de :

Les actions que j'avais choisies de poser pour y arriver étaient :

- 1) _____
 - 2) _____
 - 3) _____
-
-

J'ai réussi semer la paix autour de moi. Comment ?

Ce que je n'ai pas réussi à faire. Pourquoi ? :

Ce que je pourrais faire pour y arriver :

Je suis fier(e) de moi, pourquoi ? :

ANNEXE 6

Une vieille légende hindoue raconte...

...qu'il fut un temps où tous les hommes étaient des dieux. Hélas, ils abusèrent tant de leur pouvoir divin que Brahma, le maître des dieux, décida de leur ôter celui-ci et de le cacher là où il leur serait impossible de le retrouver. Le problème fut toutefois de leur trouver une cachette sûre.

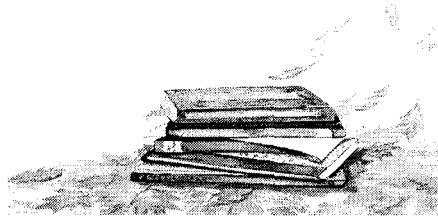
Les dieux mineurs, convoqués en conseil pour résoudre ce problème, proposèrent ceci : « Enterrons la divinité de l'homme dans la terre ». Mais Brahma répondit : « Non, cela ne suffit pas car l'homme creusera et le retrouvera. »

Alors, les dieux suggérèrent : « Dans ce cas, jetons-là dans le plus profond d'un océan ». Ce à quoi Brahma répliqua : « Non, puisque tôt ou tard, l'homme explorera les profondeurs de tous les océans et je suis assuré qu'un jour, il la retrouvera et la remontera à la surface ».

Désespérés, les dieux mineurs conclurent : « Nous ne savons pas où la cacher car il ne semble exister sur terre ou dans la mer aucun endroit que l'homme ne puisse atteindre un jour ». Brahma hocha la tête et dit : « Je sais ce que nous ferons de la divinité de l'homme. Nous la cacherons au plus profond de lui-même puisque c'est là le seul endroit où il ne pensera jamais à la chercher ».

Depuis ce temps-là, conclut la légende, l'homme fait le tour de la terre, explore, escalade, plonge et creuse en vain à la recherche de quelque chose qui se trouve en lui.

ANNEXE 7



Septembre 2005

Seuil de réussite 6/10

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	TOTAL	SIGNATURE ET COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANTE ET DES PARENTS
Congé de la Fête du travail. 5	6	7	8	9	Devoir non remis fait perdre 2 points /10	
12	13	14	15	16	/10	
19	20	21	22	23	/10	
26	27	28	29	30	/10	

Commentaires supplémentaires :

ANNEXE 8

L'ACTION JUSTE

Semaine 1

Présentation du thème :

La petite grenouille

Ce que j'aimerais travailler personnellement au cours de ce thème :

- ❖ Mes points forts :
- ❖ Mes faiblesses :
- ❖ Ce que j'aimerais dépasser :

Pensée de la semaine :

- ❖ « Pour réussir, j'accroche un sourire. »
- ❖ Travailler l'importance du positivisme dans la réussite.

Texte de l'enfant :

- ❖ L'allégorie de la grenouille...

Texte aux parents :

- ❖ « L'enfant... »

Relaxation :

- ❖ Apprendre à respirer

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants de Luce Dufault

Activité spéciale :

- ❖ Questionnaire à envoyer aux parents.
- ❖ Mon défi....avec attention particulière sur le français écrit afin de situer les enfants par rapport à leurs compétences en écriture.

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 2**Pensée de la semaine :**

- ❖ « Mes pensées et mes paroles sont positives, mes résultats le sont aussi. »
- ❖ Inviter les enfants à percevoir le négatif de leurs paroles et de leurs pensées. Faire découvrir les bienfaits de la pensée positive dans la vie de tous les jours.

Texte de l'enfant :

- ❖ L'allégorie de la grenouille...

Texte aux parents :

- ❖

Relaxation :

- ❖ Apprendre à respirer

Travail de français :

- ❖ Allégorie ouverte de Michel Dufour...
- ❖ Comment s'y prendre pour trouver des solutions à un problème ?

- **Planification**...tempête d'idées, plan
- **Contrôle**...brouillon
- **Ajustement**...propre

Arts :

- ❖ Un portrait de moi à l'école

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants de Luce Dufault

ANNEXE 8 (SUITE)

L'allégorie de la grenouille ...

Il était une fois une course... de grenouilles.

L'objectif était d'arriver en haut d'une grande tour.

Beaucoup de gens se rassemblèrent pour les voir et les soutenir.

La course commença.

En fait, les gens ne croyaient probablement pas possible que les grenouilles soient capables d'atteindre la cime, et toutes les phrases que l'on entendit furent de ce genre :

« *Mais quelle peine !!! Elles n'y arriveront jamais !!!* »

Les grenouilles commencèrent à se résigner, sauf une qui continua de grimper et...

Les gens continuaient : « *...Quelle peine !!! Elles n'y arriveront jamais !!!* »

Et les grenouilles s'avouèrent vaincues, sauf toujours la même grenouille qui continuait à insister.

À la fin, toutes se désistèrent, sauf cette grenouille qui, seule et avec un énorme effort, rejoignit le haut de la cime.

Les autres voulaient savoir comment elle avait fait.

L'une d'entre elles s'approcha pour lui demander comment elle avait fait pour terminer l'épreuve. Elle découvrit qu'elle...était sourde !!!

N'écoutez pas les personnes qui ont la mauvaise habitude d'être négatives...car elles volent les meilleurs espoirs de ton cœur !!!

Rappelle-toi pour toujours du pouvoir qu'ont les mots que tu entends ou que tu lis.

C'est pourquoi sois toujours **POSITIF!!!**

En résumé :

« **Sois toujours sourd quand quelqu'un te dit que tu ne peux pas réaliser tes rêves.** »

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 3**Pensée de la semaine :**

- ❖ « L'impossible recule lorsque j'avance vers lui. »

Texte de l'enfant :

- ❖ Une vieille légende hindoue raconte...

Texte aux parents :

- ❖ Une vieille légende hindoue raconte...

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds.

Travail de français :

- ❖ Retravailler le projet d'écriture de la semaine précédente et se familiariser avec le code de correction pour faire la production écrite au propre.

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants de Luce Dufault

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 4**Pensée de la semaine :**

- ❖ « La clé du succès...c'est l'effort d'aujourd'hui. »

Texte de l'enfant :

- ❖ Une vieille légende hindoue raconte...

Texte aux parents :

- ❖

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds.

Travail de français :

- ❖ Révision des stratégies efficaces pour une production d'écriture réussie : projet d'écriture en lien avec le thème au programme selon le matériel utilisé en classe ou encore un thème choisi par les enfants.
- ❖ (Travail sur les premières étapes de la production...Présentation du projet, tempête d'idées, plan et début du brouillon)

Chant :

- ❖ Seras-tu là pour moi ?

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 5**Pensée de la semaine :**

- ❖ « Il faut agir devant l'obstacle par la patience et la persévérence. »

Texte de l'enfant :

- ❖ Visualise ta réussite

Texte aux parents :

- ❖ Visualise ta réussite

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds.

Travail de français :

- ❖ Retour sur les stratégies d'écriture efficaces et fin du projet d'écriture de la semaine précédente. (Brouillon, révision, correction et propre).

Chant :

- ❖ Seras-tu là pour moi ?

ANNEXE 8 (SUITE)

Visualise ta réussite

Dans la vie, tu es l'unique responsable de ce que tu vis et expérimentes. Qu'il s'agisse de ton humeur, de ton caractère ou de ta situation sociale, tout ceci n'est en réalité qu'une image projetée de ce que tu penses et imagines au plus profond de toi-même.

Regarde autour de toi et observe. Tout ce qui existe en ce monde n'a-t-il pas été créé en pensée ? Il aura fallu que quelqu'un, quelque part, à un moment donné, visualise une idée qui, à force de travail, est ensuite devenue une réalité.

Désormais, ne jette plus le blâme sur les autres et ne t'épuise pas à essayer de les changer. Tu te dois plutôt d'acquérir une attitude de confiance et d'optimisme face à la vie, en visualisant bien fort ton succès et ta réussite avec toute la foi, la détermination et la persévérance dont tu es capable.

Entrevois la défaite, et l'échec sera ta récompense. Pense et imagine le succès, et tu réussiras. C'est d'ailleurs là ta plus grande liberté, toi seul a le pouvoir de choisir tes pensées.

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 6**Pensée de la semaine :**

- ❖ « Il est permis de tomber mais ordonné de se relever ! »

Texte de l'enfant :

- ❖ Visualise ta réussite

Texte aux parents :

- ❖ Enchanteurs, rois et créatures vivantes

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds.

Travail de français :

- ❖ Révision des stratégies efficaces pour une production d'écriture réussie : projet d'écriture en lien avec le thème au programme selon le matériel utilisé en classe ou encore un thème choisi par les enfants.
- ❖ (Travail sur les premières étapes de la production...Présentation du projet, tempête d'idées, plan et début du brouillon)

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants
- ❖ Seras-tu là pour moi ?

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 7**Pensée de la semaine :**

- ❖ « Fais de chaque jour un rayon de soleil et ta vie sera ensoleillée. »

Texte de l'enfant :

- ❖ Crois en toi...

Texte aux parents :

- ❖

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds

Travail de français :

- ❖ Retour sur les stratégies d'écriture efficaces et fin du projet d'écriture de la semaine précédente. (Brouillon, révision, correction et propre).

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants
- ❖ Seras-tu là pour moi ?

Activité spéciale :

- ❖ Invités spéciaux en classe.

ANNEXE 8 (SUITE)

Crois en toi

Garde la barre haute

*Tu mérites ce qu'il y a de mieux.
Vise tes objectifs,
Ne te contente jamais de peu.*

*Peu importe ce que tu choisis,
Garde une attitude de gagnant.
Crois en toi-même,
Et jamais tu ne seras perdant.*

*Pense à ta destination,
Mais ne crains pas de t'égarer,
Car le plus important
C'est ce que tu as appris avant d'arriver.*

*Sers-toi de ce que tu es devenu
Pour être tout ce que tu peux espérer.
Élance-toi dans le ciel
Et laisse tes rêves te libérer.*

ANNEXE 8 (SUITE)

Semaine 8**Pensée de la semaine :**

- ❖ « C'est une attitude gagnante et des efforts soutenus qui me conduiront sur le chemin de la réussite. »

Texte de l'enfant :

- ❖ Crois en toi !

Texte aux parents :

- ❖

Relaxation :

- ❖ Respiration consciente et détente de la tête aux pieds

Travail de français :

- ❖ Bilan...où j'en suis avec mes actions justes ???

Chant :

- ❖ Le pouvoir aux enfants
- ❖ Seras-tu là pour moi ?

ANNEXE 9

L'enfant...

L'ENFANT est une âme

*Qui se perd dans ses vêtements agrandis,
Fasse les parents lui donner une enfance
Qui s'ajustera à la taille de son cœur.*

*Montrez-lui à se servir de ce corps qu'il porte,
En retour il vous enseignera l'esprit.*

*Montrez-lui ce qui est visible à ses yeux,
À son tour, il vous fera connaître
Ce qui est invisible aux vôtres.*

*L'enfant c'est le père de l'homme,
Élevez-le et il vous élèvera.*

*Quelque part dans son sourire il sait,
Ne cherchez point à le rendre heureux,
Tous les enfants le sont.*

*S'ils sont malheureux quelquefois
C'est peut-être parce qu'une grande personne
Cherche à les rendre heureux alors qu'ils le sont
déjà...*

Qui est l'enfant ?

*Je pense que c'est un être
Qui se souvient avoir été Dieu
Et qui essaie de le dire à des adultes
Qui ne se rappellent même plus avoir été un enfant...*

ANNEXE 9 (SUITE)



Enchanteurs, rois et créatures vivantes...

Il y a très, très longtemps, au temps où la magie existait vraiment, vivait un enchanteur. Il avait de longs cheveux argentés qui lui tombaient sur les épaules et une barbe qui descendait presque à ses genoux, mais il était impossible de dire son âge, puisque les enchanteurs se sont ni jeunes ni vieux. Ils existent, tout simplement.

Cet enchanteur vivait seul dans une grotte située près du sommet d'une montagne qui surplombait une vallée paisible et verdoyante. Un étroit sentier sinuait depuis la vallée jusqu'à la grotte. Mais l'enchanteur descendait rarement (du moins, personne ne l'avait jamais vu descendre), et depuis bien des années, personne n'était monté jusqu'à sa grotte. Néanmoins, tout le monde savait qu'il y habitait toujours parce que, quand la nuit était claire, on pouvait voir une lumière magique briller comme une étoile au sommet de la montagne.

Dans la vallée qui s'étendait au pied de la montagne, se trouvait un petit royaume dirigé par un roi doux et gentil que tous ses sujets aimaient et respectaient. Ce roi avait épousé une reine très belle qui lui avait donné trois fils.

Un jour, le roi appela ses fils et leur dit : « Un jour, l'un de vous me succédera sur le trône. Votre mère et moi vous avons donné notre amour de façon égale, mais un royaume ne se partage pas. Quand je ne serai plus là, un seul d'entre vous pourra s'asseoir sur mon trône et il faut que ce soit le plus apte à régner. C'est pourquoi j'ai demandé d'aide de l'enchanteur. Montez jusqu'à la grotte et faites ce qu'il vous dira. Partez tout de suite car il est impoli de faire attendre un enchanteur ».

ANNEXE 9 (SUITE)

Les trois fils du roi gravirent donc l'étroit sentier qui menait à la grotte de l'enchanteur. Au sommet de la montagne, ils trouvèrent l'enchanteur assis en lotus sur une petite corniche rocheuse à l'entrée de la grotte. De cet endroit, il pouvait contempler la vallée tout entière jusqu'à l'endroit où la terre se jetait dans la mer.

Il se tourna vers les trois jeunes princes. Ses yeux étincelaient et il sourit devant leur attitude noble et gracieuse. Il tendit la main et dit : « Voici trois graines. Chacune d'elle, une fois plantée, deviendra un arbre. Ceci est votre mission. Partez tout de suite car il est impoli de faire attendre un arbre ». Chacun des fils prit une graine dans la main de l'enchanteur et les trois princes redescendirent en silence dans la vallée.

Le fils aîné planta sa graine au sommet d'une petite colline. Chaque jour, il l'arrosoit avec une eau claire provenant d'un ruisseau qui coulait à proximité. L'hiver, il étendait de la paille au pied de l'arbre pour protéger ses racines du froid. Au printemps, il bâtissait un abri pour le protéger des vents violents. Au fil des ans, l'arbre devint si gros et si touffu que ses branches ne laissaient passer aucun rayon de soleil. L'herbe qui poussait à son pied brunit et se déssecha. Pendant la saison chaude, le fils aîné transportait de l'eau de source pour arroser l'arbre, car celui-ci refusait toute autre eau. À l'automne, il peinait du matin au soir pour racler et ramasser les milliers de feuilles qui tombaient de ses branches.

Le deuxième fils planta sa graine sur une autre colline, tout près de la première. Pour lui, la forme de l'arbre comptait davantage que sa taille. À mesure que son arbre poussait, il prenait grand soin d'émonder ses branches pour éviter qu'elles ne grossissent trop. Au moyen d'une corde, il attacha le tronc à des piquets de bois pour s'assurer que l'arbre grandirait parfaitement droit. Il lia également les branches afin qu'elles s'orientent gracieusement vers le ciel. Il inspectait chaque rameau et chaque feuille, et rabattait ceux qui ne lui plaisaient pas. Il passait tout son temps à émonder, à rabattre, à attacher et à inspecter son arbre.

Le benjamin, quant à lui, planta sa graine sur une troisième colline, non loin des deux autres. Quand la graine eut produit un arbrisseau, il fixa le tronc à des tuteurs pour éviter qu'il ne plie et casse sous l'effet du vent. Mais avec le temps, il retira les tuteurs et laissa son arbre se tenir seul. Il l'arrosoit uniquement quand il faisait très chaud et qu'il n'avait pas plu depuis longtemps. Il l'émondait juste assez pour laisser les rayons de soleil passer à travers ses branches. À l'automne, il raclait les feuilles pour ne pas qu'elles étouffent l'herbe qui poussait en dessous. En hiver, c'est lui-même qu'il tenait au chaud.

Un soir, après bien des années, le vieux roi mourut dans son sommeil. Le lendemain, une grande tempête descendit de la montagne de l'enchanteur. Un vent violent poussa des rideaux de pluie dans toute la vallée. Les ruisseaux se changèrent en torrents furieux et

ANNEXE 9 (SUITE)

les étangs en lacs. Des nuages noirs couraient dans le ciel. La tempête fit rage pendant deux jours et deux nuits.

Le troisième jour après la mort du roi, la pluie cessa et le ciel s'éclaircit. Quand les habitants de la vallée sortirent de leur maison dans le soleil du matin, ils levèrent les yeux vers les trois collines.

La colline sur laquelle le fils aîné avait planté son arbre avait été presque entièrement emportée par les eaux. L'arbre penchait lourdement sur un côté et ses racines étaient exposées.

Il n'y avait plus d'arbre sur la deuxième colline. La tempête l'avait déraciné et poussé jusqu'à un champ voisin. Le sol était jonché de branches cassées.

L'arbre du benjamin était toujours debout; ses feuilles mouillées brillaient au soleil. Pendant la tempête, il s'était balancé au vent et avait tremblé sous les coups de tonnerre, mais ses branches n'avaient pas cassé.

Cet après-midi là, les trois frères gravirent à nouveau le sentier qui conduisait à la grotte de l'enchanteur. Celui-ci était assis sur la même corniche d'où il contemplait l'horizon. Au bout d'un long moment, il tourna son regard vers le frère aîné et lui parla en ces termes : « Tu as donné de l'amour à ton arbre, mais tu ne l'as pas guidé. Il est devenu égoïste et exigeant. Il refusait de partager le soleil avec l'herbe qui poussait sous lui et celle-ci est morte. Parce que la colline n'avait plus de couverture, elle a fondu dans la tempête. Tu n'as pas les qualités nécessaires pour devenir roi, mais ta capacité d'aimer ne sera pas perdue. J'y ajoute le savoir et l'autorité. Tu deviendras un grand maître et les habitants de la vallée te respecteront et t'honorieront ». Le fils aîné sentit la main de l'enchanteur sur son épaule et ses yeux se remplirent de larmes de joie.

L'enchanteur se tourna ensuite vers le deuxième fils et lui dit : « Tu as su guider ton arbre, mais tu ne lui as pas donné d'affection. Il avait une forme agréable, mais ses racines n'étaient pas suffisamment profondes et solides pour le maintenir debout dans la tempête. Tu ne peux pas succéder à ton père, mais tes efforts ne seront pas perdus. Je te donne le don de l'amour. Tu seras un grand guérisseur au sein de ton peuple qui te portera beaucoup de respect ». Le deuxième fils sentit la douce caresse de l'enchanteur et son cœur se gonfla d'allégresse.

Puis, l'enchanteur se tourna vers le troisième fils et dit : « Tu as beaucoup appris pendant ces quelques années et tu as mérité la couronne de ton père. Tu as donné à ton arbre amour et gouverne dans des proportions égales, C'est ainsi qu'il faut traiter toutes les créatures vivantes. N'oublie jamais que si chaque créature vivante est un royaume en soi, chaque royaume est aussi une créature vivante ».

ANNEXE 9 (SUITE)

Puis l'enchanteur se leva et leur dit : « Partez tout de suite, car il y a beaucoup à faire et une vie ne suffit pas ». Sur ces mots, il fit demi-tour et se retira dans sa grotte.

Les trois fils redescendirent dans la vallée et vaquèrent aux tâches que leur avait confiées l'enchanteur. Le fils aîné devint un grand maître et, avant sa mort, les habitants de la vallée bâtirent une prestigieuse université en son nom. Comme l'enchanteur l'avait prédit, le deuxième fils devint un grand médecin et il vécut assez longtemps pour voir les habitants de la vallée ériger un hôpital où il pourrait poursuivre son œuvre. Durant son règne, le troisième fils accomplit de grandes choses et depuis lors, le petit royaume de la vallée vit dans la paix et la prospérité.

On ne revit jamais l'enchanteur, mais on dit que quand la nuit est claire, on aperçoit parfois sa lumière qui brille comme une étoile au sommet de la montagne.

ANNEXE 10

(Mise à l'essai préliminaire)
Questionnaire du début de l'année...

1. Qu'est-ce qui est important pour toi dans ta vie de tous les jours ?
2. Pour toi que veut dire le mot réussir ?
3. Est-ce important pour toi de réussir ?
4. Selon toi, qu'est-ce qu'il faut faire pour réussir ?
5. Toi, qu'est-ce que tu fais pour réussir dans ta vie ...à l'école et en dehors de l'école ?
6. Quelles sont tes plus belles qualités ?
7. Quelles sont tes plus grandes forces ?
8. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais améliorer chez toi ?
9. Qu'est-ce que tu penses faire pour y arriver ?
10. Penses-tu être capable d'y arriver au cours de l'année scolaire ?

Ensemble vers la réussite...
Janick xxx

ANNEXE 11

Questionnaire aux parents en début d'année

Bonjour chers parents. Je vous fais parvenir ce questionnaire afin de mieux connaître votre beau trésor. Grâce à votre collaboration, je connaîtrai mieux votre enfant, je serai davantage en mesure de le comprendre et de lui offrir rapidement des interventions personnalisées. Comptez sur moi pour garder ces informations confidentielles. Si vous avez des interrogations, n'hésitez pas à entrer en contact avec moi pour y répondre dans les plus brefs délais.

Parlez-moi de _____, date de naissance (___ / ___ / ___).

Un bref portrait de lui...

Ce qu'il est (leader, timide, lunatique...)

Ses intérêts personnels (sportif, intellectuel, artiste...).

Ses points forts en général :

Ce qu'il a à travailler en général (attitude, comportement...) :

ANNEXE 11 (SUITE)

Sa petite histoire familiale...

Frère(s) et/ou sœur(s) _____
Sa position dans la famille _____
Sa situation familiale (avec papa et/ou maman, monoparentale, garde partagée, famille d'accueil ou autre...). _____ _____

Renseignements supplémentaires pour mieux aider votre enfant (façons d'intervenir auprès de lui, problème de santé, suggestions...).

Si le fait de divulguer certaines informations par écrit vous gêne, vous n'avez qu'à communiquer avec moi par téléphone. Nous pourrons en discuter ensemble dans le plus grand intérêt de votre enfant.

Signature : _____

Ensemble vers la réussite

Janick Dumas, enseignante

ANNEXE 11 (SUITE)

Questionnaire aux parents en cours d'année

Les devoirs et leçons à la maison...en général est-ce que cela se passe bien ?

Les lectures à réflexion...sont-elles appropriées, efficaces ?

La pensée de la semaine, qu'en pensez-vous ?

Son attitude en général...à la maison, dans ses activités, dans ses relations interpersonnelles, s'est-elle améliorée, modifiée ?

Son attitude face à l'école est-elle plus positive?

Est-il plus réfléchi par rapport aux actions qu'il pose ? Agit-il avec plus de confiance ?

Est-il capable de retour sur ses agissements même s'il réfléchit moins ?

Est-il en mesure d'exprimer ses sentiments ? Y a-t-il eu une progression ?

Êtes-vous satisfait du cheminement de votre enfant ?

Quel est le progrès le plus remarquable de votre enfant depuis le début de l'année ?

Une fois de plus, merci de votre précieuse collaboration !!!

ANNEXE 11 (SUITE)

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE

Les devoirs et leçons à la maison : En général est-ce que le tout s'est bien passé tout au long de l'année ? Y a-t-il eu progression, développement de l'autonomie ou quoi que ce soit d'autres ?

Les lectures à réflexion : Ont-elles été appropriées pour le cheminement de l'enfant ? Lui ont-elles permis de progresser à certains niveaux de son cheminement ? Avez-vous pu y avoir recours pour d'autres occasions avec lui ?

La pensée de la semaine : L'avez-vous trouvée utile pour ses apprentissages tant au niveau de son français écrit, de ses méthodes de travail que pour ses aptitudes à réfléchir sur ce qu'il est et sur ce qu'il fait ?

ANNEXE 11 (SUITE)

L'attitude générale de l'enfant : Y a-t-il eu changement, progression à la maison, dans ses activités, dans ses relations interpersonnelles ?

Est-il plus réfléchi, plus autonome, plus responsable par rapport aux actions qu'il pose ? Agit-il avec plus de confiance ?

Est-il capable de plus de retour sur ses agissements, de révision de ses actes ? Est-il plus honnête face à lui-même et face aux autres ?

Est-il en mesure de mieux exprimer ses sentiments, de reconnaître ses responsabilités ? Y a-t-il eu une progression ?

ANNEXE 11 (SUITE)

Êtes-vous satisfait du cheminement que votre enfant a fait au cours de l'année?

Quel est le progrès le plus remarquable de votre enfant depuis le début de l'année ?

L'attitude face à l'école : A-t-elle été différente cette année ?
Si oui comment et à quoi attribuez-vous cette modification d'attitude?

Autres commentaires s'il y a lieu.

Une fois de plus, merci de votre précieuse collaboration !!!

ANNEXE 12

Questionnaire du début de l'année...

1. Qu'est-ce qui est important pour toi dans ta vie de tous les jours ?
Pourquoi ? Donne-moi des exemples.
2. Pour toi que veut dire le mot réussir ?
3. Est-ce important pour toi de réussir ? Réussir quoi ? Pourquoi ?
4. Selon toi, qu'est-ce qu'il faut faire pour réussir ? Exemple...
5. Toi, qu'est-ce que tu fais pour réussir dans ta vie ...à l'école et en dehors de l'école ? Pourquoi ?
6. Quelles sont tes plus belles qualités ?
7. Quelles sont tes plus grandes forces ?
8. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais améliorer chez toi ?
Lesquelles ? Pourquoi ?
9. Qu'est-ce que tu penses faire pour y arriver ?
10. Penses-tu être capable d'y arriver au cours de l'année scolaire ?



Ensemble vers la réussite...

Janick xxx

ANNEXE 12 (SUITE)

Questionnaire de fin d'année

1. Qu'est-ce qui est important pour toi dans ta vie de tous les jours ? Pourquoi ?
2. Est-ce qu'il y a des choses qui n'étaient pas importantes en septembre mais qui le sont devenues avec ce que nous avons fait comme activités et projets au cours de l'année scolaire ?
3. Pour toi, que veut dire le mot réussir maintenant ? Est-ce que le sens de ce mot a changé depuis septembre ? Si oui pourquoi ? Grâce à quoi ?
4. Est-ce important pour toi de réussir ? Réussir quoi ? Pourquoi ?
5. Selon toi, de quoi dépend ta réussite ? Donne-moi des exemples...
6. Que fais-tu pour réussir dans ta vie : à l'école et en dehors de l'école (à la maison, dans les sports, avec les amis, etc.) ? Pourquoi ?
7. Est-ce qu'il y a des choses que tu as améliorées chez toi cette année ?
Lesquelles ? Comment ? Grâce à quoi ?
8. Connais-tu mieux tes forces et tes qualités ? Quelles sont-elles ? As-tu été capable d'en découvrir de nouvelles cette année ?
9. Connais-tu mieux ce que tu as à travailler pour te dépasser ? Quoi ? Comment penses-tu pouvoir y arriver ?
10. Les lectures à réflexion et les pensées de la semaine t'ont-elles permis d'améliorer ton attitude, tes comportements, tes résultats ou quoi que ce soit ?
11. Quels sont les projets que tu as préférés au cours de l'année ? Pourquoi ? Tu en choisis trois et tu les nommes par ordre d'importance.
12. Y a-t-il des projets ou des activités que tu as moins appréciés ? Lesquels ? Pourquoi ?
13. Si tu avais une phrase à dire pour résumer cette année scolaire, quelle serait-elle ?

Merci et bonne route mes petits trésors !!!

ANNEXE 13

TABLEAU 2

CONCEPTS, SOUS-CONCEPTS, DIMENSIONS ET INDICATEURS CONCRETS DE RECHERCHE

CONCEPTS DE RECHERCHE	SOUS CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS	INDICATEURS CONCRETS
Conscience de soi <i>Faculté humaine de connaître sa propre personne et ainsi de pouvoir agir sur elle avec plus de réflexion.</i>	Métaconnaissances Connaissance de sa connaissance	AFFECTIVE SOCIALE COGNITIVE	Sens de l'effort et de l'engagement Donner un sens à ce qu'il apprend et à ce qu'il fait	L'enfant est capable de parler de lui-même en terme de forces et de faiblesses. Il est capable parler de lui comme apprenant. Il est conscient que pour réussir, il doit être positif en pensée en parole et en action
Conscience du Soi <i>« Pour Jung, il s'agit de l'archétype royal de toute la personne, le Soi serait la totalité et la finalité de la psyché, le Soi est l'imago Dei (image de Dieu), le Dieu en nous », cité par Monbourquette (2002), p 109. La conscience du Soi réfère donc à la connaissance de cette partie en nous, une partie au potentiel infini à laquelle on a tout avantage à être attentif.</i>				Il est conscient que les autres peuvent l'aider mais que la réussite dépend de lui en grande partie (attribution interne). Il manifeste de la confiance et de la fierté envers lui-même. Il est capable de parler de son niveau de motivation. Il sait ce qu'il a à faire pour se dépasser. Il sait qu'il est le chef d'orchestre de sa réussite Il est capable de dire qu'un grand trésor l'habite, il sait en parler.

CONCEPTS DE RECHERCHE	SOUS CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS	INDICATEURS CONCRETS
Motivation <i>Ensemble des forces qui poussent l'individu à agir</i> <i>Gagné (1969)</i> <i>Selon Rodgers, l'humain a une tendance actualisante, il a un besoin inné de se développer et de se réaliser pleinement. Chaque enfant a en lui ce désir d'apprendre et il ne peut apprendre que s'il a ce désir d'apprendre</i>	Habiletés réflexives de : <i>Planification</i> <i>Les stratégies métacognitives de planification sont des stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser le traitement des informations à apprendre :</i> <i>Boulet (198)</i>	Affectif Social Cognitif	<p>Maintient son enthousiasme et son engagement tout au long de la tâche</p> <p>N'est pas dépendant de l'aide extérieure</p> <p>Capacité de réfléchir sur lui-même et sur son action</p>	<p>L'enfant effectue son travail de semaine avec rigueur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devoirs de semaine - travaux en classe <p>L'enfant s'applique à bien faire son travail en classe</p> <p>L'enfant questionne</p> <p>L'enfant prend des initiatives</p> <p>Approfondit ce qu'il apprend</p> <p>A le souci du dépassement</p> <p>Participe activement aux activités et aux discussions de groupe sur la croissance personnelle et sociale</p> <p>Prend des risques, des décisions</p> <p>Se fixe des buts, se donne des défis</p> <p>Prévoit les étapes à suivre et els actions à poser pour y arriver</p> <p>Estime les chances de réussite, le temps nécessaire et comment le répartir</p> <p>Il est soucieux de s'améliorer</p>
Engagement <i>L'enfant engagé donne un sens à ce qu'il apprend et maintient sa motivation jusqu'au bout</i>				

CONCEPTS DE RECHERCHE	SOUS CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS	INDICATEURS CONCRETS
Résilience <i>Capacité de faire face à l'obstacle, de se réparer et de rebondir pour la transcender et en sortir vainqueur</i> <i>Cyrulnik, (2002)</i>	Régulation ou ajustement Ce sont les stratégies utilisées suite aux constatations faites lors des stratégies de contrôle	AFFECTIVE SOCIALE		Il est apte à gérer son émotivité et à agir de façon réfléchie Il est capable de relier les valeurs transmises en classe à des situations de vie au quotidien et de les mettre en pratique (il en parle ouvertement en discussion de groupe) Capacité d'ajuster et de verbaliser ses émotions et sa pensée en fonction de la situation
Transfert <i>Activation et application des connaissances acquises dans des nouvelles situations</i> <i>Gagné (1985)</i>		COGNITIVE		L'enfant fait preuve de concentration Il voit à corriger ses erreurs et à modifier ce qui ne va pas Il cherche à comprendre, il ne reste pas sur ses interrogations

ANNEXE 14

TABLEAU 3
ÉVOLUTION DES MÉTACONNAISSANCES SUR SOI DIMENSION AFFECTIVE

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Expression de leurs forces en tant que personne</p> <p>(8/26) Ne se voient qu'en partie et en superficie : S2, S3, S4, S14, S19, S20, S22, S25</p> <p>(2/26) Se voient mais en dehors de la réussite scolaire : S3, S2</p> <p>(1/26) A une perception partiellement erronée de lui-même surtout au sens de l'effort : S11</p> <p>(3/26) N'ont pas de perception d'eux-mêmes face à leurs forces et leurs faiblesses : S12, S24, S26</p> <p>(3/26) On sent un début de connaissance de soi plus en profondeur : S13, S16, S21</p> <p>(11/26) Ne voient leurs faiblesses que superficiellement. Professeur et parents précisent : S2, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S13, S15, S16, S17, S19, S21</p> <p>Affirmation de confiance en soi</p> <p>(8/26) Affirment avoir de la confiance et de la fierté envers eux-mêmes : S2, S3, S10, S14, S15, S16, S20, S25</p>	<p>Expression de leurs forces en tant que personne</p> <p>(24/26) Sont capables de parler d'eux en terme de forces : S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26,</p> <p>(2/26) Léger progrès : S1, S18</p> <p>Affirmation de confiance en soi</p> <p>(20/26) Affirment avoir de la confiance et de la fierté envers eux-mêmes : S2, S3, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S20, S21, S23, S25, S27 vraiment mieux : S2, S5, S18, S19, S22</p>	<p>Expression de leurs forces en tant que personne</p> <p>(25/26) Sont capables de parler de d'eux-mêmes en terme de forces et de faiblesses : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S23, S22, S24, S25, S26</p> <p>(20/26) Affirment mieux connaître leurs forces et leurs qualités : S1, S3, S4, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S20, S21, S23, S25, S27 vraiment mieux : S2, S5, S18, S19, S22</p> <p>Affirmation de confiance en soi</p> <p>(26/26) Affirment avoir de la confiance et de la fierté envers eux-mêmes : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10,</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>(15/26) Savent qu'ils ont besoin de développer de la confiance en eux pour mieux réussir : S1, S4, S6, S7, S8, S9, S12, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S26)</p> <p>Connaissances sur leur niveau de motivation</p> <p>(1/26) Sont capables de parler de leur niveau de motivation : S25</p> <p>(11/26) Savent ce qu'ils ont à faire pour se dépasser : S5, S6, S9, S12, S13, S14, S16, S19, S22, S24, S25</p>	<p>(18/26) Oui mais ils ont encore du travail à faire : S4, S5, S6, S7, S8, S9, S12, S13, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>Connaissances sur leur niveau de motivation</p> <p>(7/26) Sont capables de parler de leur niveau de motivation : S7, S14, S16, S21, S22, S25, S26</p> <p>(19/26) Savent ce qu'ils ont à faire pour se dépasser. S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25, S26</p> <p>(15/26) Commencent à porter un jugement sur leurs actions : S15, S3, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S18, S19, S20, S21, S23, S26</p> <p>(19/26) Experimentent plus et mieux au niveau de leurs sentiments : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S11, S12, S13, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S25, S26</p>	<p>S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>Connaissances sur leur niveau de motivation</p> <p>(17/26) Sont capables de parler de leur niveau de motivation : S2, S3, S4, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p> <p>(25/26) Savent ce qu'ils ont à faire pour se dépasser : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(18/26) Sont davantage en mesure de trouver des solutions pour régler leurs problèmes : S2, S3, S4, S5, S7, S8, S10, S11, S12, S15, S17, S18, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(10/26) S'investissent davantage dans la qualité du travail : S9, S10, S12, S18, S19, S20, S21, S22, S24, S25,</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Attribution de la réussite ou de l'échec</p> <p>Le groupe-classe auprès duquel la recherche s'est déroulée était des plus hétérogènes. Plusieurs sujets étaient des cas relativement lourds pour une classe régulière et le nombre de ceux-ci était particulièrement élevé. Il importe ainsi de souligner les troubles avec lesquels l'enseignante-chercheure a dû composer.</p> <p>(8/26) Élèves en troubles de comportement : S1, S8, S11, S15, S18, S22, S24, S26</p>	<p>Attribution de la réussite ou de l'échec</p>	<p>(12/26) Selon eux, réussir veut dire se forcer pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés : S3, S7, S11, S13, S23, S26 et pour certains (5/26) pas juste y arriver mais apprendre en y arrivant : S2, S7, S10, S14, S16, S17</p> <p>(3/27) Maintenant, savent qu'ils peuvent réussir : S8, S18, S24</p> <p>(8/26) Pour eux, ce n'est pas seulement à l'école mais dans la vie la réussite : S10, S12, S14, S15, S16, S19, S21, S25</p> <p>(25/26) La réussite est maintenant importante pour eux : S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27</p> <p>(6/26) Ont une vision à long terme de la réussite : S2, S3, S5, S7, S22, S25</p> <p>Attribution de la réussite ou de l'échec</p> <p>(18/26) Sont conscients que la réussite dépend de la volonté d'y arriver : S2, S3, S4, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S15, S18, S20, S14, S16, S19, S22, S24, S25</p> <p>(11/26) Sont conscients que la réussite dépend aussi des objectifs qu'ils se fixent : S2, S7, S9, S10, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S25</p> <p>(19/26) Sont conscients que la réussite dépend aussi des attitudes et des comportements : S2, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S19, S13, S17, S20, S21.</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
(11/26) Les élèves de la classe ayant déjà repris une année et/ou en difficulté importante d'apprentissage : S1, S6, S8, S11, S12, S17, S18, S22, S23, S24, S26	<p>Changement de comportement</p> <p>(14/26) Plus responsables et réfléchis en parole et en action : S4, S3, S5, S6, S10, S11, S13, S14, S17, S19, S20, S22, S24, S25, S26</p> <p>(6/26) Prennent plus d'initiatives : S5, S6, S13, S19, S20, S25</p> <p>(1/26) Manifeste plus d'ouverture des jeux d'équipe : S16</p> <p>(7/26) Amélioration des comportement en général : S1, S8, S18, S22, S23, S24, S25</p>	<p>(6/26) Sont conscients que la réussite est influencée par leur sens des responsabilités : S10, S13, S14, S18, S21, S26</p> <p>(6/26) Sont conscients que le fait d'être vrai avec soi-même et d'avoir confiance en soi influence la réussite : S7, S10, S13, S17, S19, S22</p> <p>Changement de comportement</p> <p>(17/24) Meilleurs comportements : S1, S2, S3, S4, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S15, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(15/26) Plus réfléchis dans leurs paroles et leurs actions : S2, S3, S4, S7, S8, S9, S10, S15, S18, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p> <p>(21/26) Plus autonomes et matures : S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S25, S26</p> <p>(4/26) Plus serviables : S8, S16, S21, S22</p> <p>(3/26) Capables de faire la différence entre le bien et le mal : S3, S15, S22</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
		<p>Progrès les plus remarquables au cours de l'année :</p> <p>(15/26) Expriment plus facilement leurs sentiments : S1, S3, S7, S8, S11, S12, S13, S16, S17, S19, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(6/26) Osent prendre la parole en classe : S6, S7, S13, S17, S19, S21</p> <p>(21/26) Respect et empathie envers les différences, ouverture aux autres : S1, S2, S3, S4, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p> <p>(18/26) Engagement et motivation : S2, S3, S4, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S15, S17, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(18/24) Résultats académiques : S3, S4, S8, S7, S9, S10, S12, S15, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(13/24) Intériorité : S2, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(8/26) Honnêteté envers soi : S2, S8, S9, S4, S10, S17, S20, S22, S25</p> <p>(16/26) Plus responsables de leurs actes, plus réfléchis : S1, S2, S3, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S15, S17, S18, S22, S23, S24, S25</p> <p>(11/26) Plus calmes : S1, S3, S4, S8, S14, S15, S18, S22, S23, S24, S25</p>

ANNEXE 15

TABLEAU 4
ÉVOLUTION DES MÉTACONNAISSANCES SUR SOI DIMENSION SOCIALE

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Le soutien d'autrui pour se connaître et réussir et leur rôle</p> <p>(8/26) Sont conscients que les autres peuvent les aider mais que la réussite dépend d'eux en grande partie : S5, S7, S10, S13, S14, S16, S19, S20</p> <p>(2/26) Ne sont aucunement concernés par leur réussite : S1, S11</p> <p>Au niveau des comportements</p> <p>(12/26) Travaillent bien en équipe, accueillent les idées des autres et font part des leurs : S12, S17</p> <p>Manquent de confiance au niveau du partage des idées : S3, S7, S10, S12, S13, S14, S16, S19, S20, S21, S17, S25</p> <p>(7/26) Se laissent porter en travail d'équipe : S4, S6, S18, S22, S23, S24, S26</p> <p>(2/26) Difficile de laisser de la place aux autres, sont leader : S2, S5</p> <p>S'obstinent : S9</p>	<p>Le soutien d'autrui pour se connaître et réussir et leur rôle</p> <p>(17/26) Savent que les autres peuvent les aider mais que la réussite dépend d'eux en grande partie : S2, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S22, S23, S25</p> <p>Transformation des comportements</p> <p>(1/26) Réussit maintenant mais avec beaucoup d'encadrement : S26</p> <p>(2/26) Début de la conscience de leur responsabilité face à la réussite : S11, S24</p> <p>(3/26) Sont conscients dans leur discours mais sans action : S15, S18, S24</p> <p>(1/26) Meilleure attitude avec les autres en coopération : S18</p>	<p>Le soutien d'autrui pour se connaître et réussir et leur rôle</p> <p>(20/26) Savent que les autres peuvent les aider mais que la réussite dépend d'eux en grande partie : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S25, S26</p> <p>(6/26) Sont conscients de leur faiblesse au niveau social mais ils travaillent à la surmonter : S6, S7, S9, S13, S17, S23</p> <p>Transformation des comportements</p> <p>(13/26) Font plus attention à ceux qui les entourent : S2, S3, S7, S8, S9, S10, S11, S15, S17, S19, S21, S22, S25</p> <p>(9/26) Se valorisent beaucoup dans l'aide qu'ils apportent aux autres : S7, S10, S13, S14, S16, S19, S20, S22, S23</p> <p>(4/26) Plus ouverts, parlent de leurs difficultés avec les pairs : S7, S12, S17, S22</p> <p>(2/26) Plus ouverts à l'aide qu'on leur apporte : S8, S24</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
(2/26) Travail d'équipe très difficile : S8, S15		<p>(7/26) Plus facile de se faire des amis : S1, S8, S11, S13, S17, S18, S22</p> <p>(9/26) Se font plus confiance dans leurs relations avec les autres : S4, S5, S7, S11, S12, S13, S17, S19, S23</p> <p>(8/26) Plus ouverts aux autres et à la chance que la vie leur donne : S2, S3, S7, S13, S14, S17, S22, S25</p> <p>(5/26) Beaucoup moins timides : S7, S13, S17, S19, S23</p> <p>(11/26) Plus d'aisance pour communiquer même avec les adultes : S4, S7, S8, S11, S13, S17, S19, S21, S22, S23, S24</p> <p>(7/26) La discussion est plus facile : S4, S8, S18, S20, S22, S24, S25</p> <p>(13/26) Beaucoup plus réflexifs dans leur relation avec les autres, moins impulsifs : S1, S2, S3, S8, S9, S14, S15, S18, S22, S24, S25, S26, S27</p> <p>(2/26) Plus réflexifs dans la place qu'ils occupent dans leurs relations avec les autres : S14, S17</p> <p>(7/26) S'impliquent davantage dans la vie de la classe et en travail d'équipe : S1, S4, S8, S11, S12, S22, S24</p>

ANNEXE 16

TABLEAU 5
ÉVOLUTION DES MÉTACONNAISSANCES SUR SOI DIMENSION COGNITIVE

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>(4/26) Connaissent certaines de leurs forces et de leurs faiblesses au niveau académique : S7, S10, S16, S25</p> <p>(4/26) Aucune manifestation de connaissance de soi au niveau plan académique : S8, S11, S12, S18</p> <p>(12/26) Ne connaissent pas leur réel potentiel de réussite : S9, S13, S14, S17, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S26 S20</p> <p><u>Perception de soi</u></p> <p>(12/26) Ont une perception négative d'eux au niveau académique : S1, S4, S6, S8, S9, S12, S17, S18, S22, S23, S24, S26</p>	<p>(20/26) Connaissent certaines de leurs forces et de leurs faiblesses au niveau académique : S1, S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S12, S13, 14, s16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(5/26) Ne connaissent pas leur réel potentiel de réussite mais manifestent une petite ouverture : S6, S17, S18, S23, S24</p> <p><u>Perception de soi</u></p> <p>(5/26) Ont une perception négative d'eux au niveau académique : S8, S18, S23, S24, S26</p> <p>(9/26) Manquent un peu de confiance en leur potentiel : S5, S9, S10, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p>	<p>(23/26) Connaissent certaines de leurs forces et de leurs faiblesses au niveau académique : S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(24/26) Manifestent leur désir de bien faire et de réussir : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>Cela ne va pas avec le sous-thème</p> <p>(23/26) Reconnaissent leur potentiel et questionnent pour mieux faire : S1, S2, S3, S4, S5, S10, S14, S16, S20, S6, S7, S8, S9, S12, S13, S17, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p><u>Perception de soi</u></p> <p>(7/26) Sont fiers de l'amélioration de leurs résultats : S3, S4, S22, S23, S24, S25, S26</p>

ANNEXE 17

TABLEAU 6
ÉVOLUTION DE LA CONSCIENCE DU SOI

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Conscience de son pouvoir intérieur sur la réussite.</p> <p>(0/26) Savent que le trésor au fond d'eux occupe une place importante dans leurs diverses réussites.</p>	<p>Conscience de son pouvoir intérieur sur la réussite.</p> <p>(12/26) Savent que le trésor au fond d'eux occupe une place importante dans leurs diverses réussites : S2, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S19, S20, S21, S22, S25</p>	<p>Conscient de son pouvoir intérieur sur sa réussite.</p> <p>(16/26) Savent que le trésor au fond d'eux occupe une place importante dans leurs diverses réussites : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S22, S25, S27</p> <p>(17/26) Ont beaucoup plus confiance en leurs capacités intérieures : S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S13, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(10/26) Leur vérité occupe une place importante dans leur vie maintenant : S7, S10, S13, S14, S16, S17, S20, S21, S22, S25</p> <p>(8/26) Savent maintenant que les autres aussi portent un trésor en eux : S5, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S20</p> <p>(11/26) Cherchent à approfondir qui ils sont : S2, S6, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S20, S21, S25</p> <p>(15/26) Constatent qu'ils ont réussi à avancer vers leur trésor : S2, S3, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p>

ANNEXE 18

TABLEAU 7
OPÉRATIONS DE PLANIFICATION D'ORDRE MOTIVATIONNEL

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Se fixer des buts</p> <p>(9/26) Se fixent des buts, se donnent des défis : S2, S5, S7, S10, S13, S16, S19, S21, S25</p> <p>Établir des étapes</p> <p>(3/26), Prévoient les étapes à suivre et les actions à poser pour y arriver : S5, S13, S16</p> <p>(2/26) Estiment les chances de réussite, le temps nécessaire et comment le répartir : S13, S16</p>	<p>Se fixer des buts</p> <p>(25/26) Se fixent des buts, se donnent des défis : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S17 (1/26)</p> <p>Établir des étapes</p> <p>(24/26) Prévoient les étapes à suivre et les actions à poser pour y arriver : S2, S3, S4, S5, S6 S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(4/26) Estiment les chances de réussite, le temps nécessaire et comment le répartir : S2, S13, S16, S25</p>	<p>Se fixer des buts</p> <p>(23/26) Se fixent des buts, se donnent des défis : S2 , S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18 S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>Établir des étapes</p> <p>(24/26) Prévoient les étapes à suivre et les actions à poser pour y arriver : S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(19/26) Questionnent dès le début de l'activité : S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S13, S14, S16, S17 S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(12/26) Estime les chances de réussite, le temps nécessaire et comment le répartir : S2, S5, S7, S10, S13, S14, S16 S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(17/26) Prennent des initiatives dès le début de l'activité : S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17 S19, S20, S21, S22, S24, S25</p>

ANNEXE 19

TABLEAU 8
OPÉRATION DE PLANIFICATION D'ORDRE SOCIAL

TABLEAU I	TABLEAU II	TABLEAU III
<p>Participation et respect des règles pour penser leur agir</p> <p>(8/26) Participant activement aux activités et aux discussions de groupe sur la croissance personnelle et sociale selon les règles établies en classe : S2, S5, S10, S14, S16, S20, S21, S25</p> <p>(9/26) Pas du tout : S1, S4, S8, S11, S12, S15, S23, S24, S26</p> <p>Prise de décision</p> <p>(8/26) Prennent des risques, des décisions : S2, S5, S10, S14, S16, S20, S21, S25</p>	<p>Participation et respect des règles pour penser leur agir</p> <p>(20/26) Participant activement aux activités et aux discussions de groupe sur la croissance personnelle et sociale : S5, S10, S16, S19, S20, S21, S22, S25, S3, S4, S6, S8, S9, S11, S13, S17, S18, S23, S24, S26</p> <p>Prise de décision</p> <p>(12/26) Prennent des risques, des décisions : S2, S5, S6, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p>	<p>Participation et respect des règles pour penser leur agir</p> <p>(21/26) Participant activement aux activités et aux discussions de groupe sur la croissance personnelle et sociale : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S24, S25, S26</p> <p>Prise de décision</p> <p>(17/26) Prennent des risques, des décisions : S2, S3, S4, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S24, S25, S27</p> <p>Partage d'expérience</p> <p>(5/26) Exploitent de plus en plus leurs forces à leur profit mais aussi à celui des autres : S3, S5, S13, S14, S17</p> <p>Influence sur autrui</p> <p>(4/26) Incitent les gens qui les entourent à réfléchir pour bien agir : S5, S13, S14, S22</p>

ANNEXE 20

TABLEAU 9
OPÉRATION DE PLANIFICATION D'ORDRE COGNITIF

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
Planification des travaux	Planification des travaux	Planification des travaux
<p>(18/26) Sont bien planifiés pour leurs devoirs de semaine : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S26</p> <p>(16/26) Ont une bonne structure pour les travaux en classe : S2, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S26</p> <p>(7/26) Ne s'impliquent pas du tout dans sa réussite : S1, S8, S11, S15, S18, S23, S24</p> <p>(8/26) Questionnent : S2, S5, S10, S13, S14, S16, S20, S21</p> <p>(10/26) Approfondissent ce qu'ils apprennent : S2, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S19, S21</p>	<p>(21/26) Sont bien planifiés pour leurs devoirs de semaine : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(18/26) Ont une bonne structure pour les travaux en classe : S2, S3, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25, S26</p> <p>(2/26) Effectuent leurs travaux avec un peu plus de rigueur : S1, S11</p> <p>(22/26) Questionnent : S2, S3, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25, S3, S7, S9, S17, S19, S22, S25</p> <p>(12/26) Approfondissent ce qu'ils apprennent : S2, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S19, S21, S22, S25</p> <p>(3/26) Sont plus autonomes : S5, S13, S25</p>	<p>(25/26) Sont bien planifiés pour leurs devoirs de semaine : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(21/26) Ont une bonne structure pour les travaux en classe : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(8/26) Leurs méthodes de travail se raffinent : S4, S17, S18, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(10/26) De plus en plus structurés et à l'écoute de ce qu'ils doivent faire pour assurer la qualité : S2, S7, S10, S14, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(25/26) Questionnent : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(16/26) Approfondissent ce qu'ils apprennent : S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(13/26) Ont une meilleure gestion de leurs priorités : S1, S2, S8, S9, S11, S10, S11, S14, S15, S17, S18, S22, S25</p>

ANNEXE 21

TABLEAU 10
OPÉRATIONS DE CONTRÔLE D'ORDRE AFFECTIF

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Autoévaluation sur leur personne</p> <p>(13/26) Sont capables de faire des retours sur eux-mêmes en vue de s'améliorer au niveau des gestes et des attitudes en général :</p> <p>(9/26) Très bien : S2, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S21;</p> <p>(4/26) Partiellement : S5, S6, S9, S20.</p> <p>(13/26) Pas du tout : S1, S3, S4, S8, S11, S12, S15, S18, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>Autoévaluation avec médiateur</p> <p>(2/26) Veulent bien faire mais ils ont besoin de l'enseignant pour se valider : S5, S20</p> <p>(1/26) Tout y est dans le discours mais absent dans l'action : S15</p> <p>Contrôle de comportement impulsif</p> <p>(13/26) Ont des comportements impulsifs à l'égard des autres : S1, S2, S3, S7, S8, S9, S15, S18, S22, S23, S24, S25, S26</p>	<p>Autoévaluation sur leur personne</p> <p>(23/26) Sont capables de faire des retours sur eux-mêmes en vue de s'améliorer au niveau des gestes et des attitudes en général :</p> <p>(18/26) Très bien : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p> <p>(5/26) Partiellement : S1, S8, S11, S18, S23, S24</p> <p>Autoévaluation avec médiateur</p> <p>(3/26) Veulent bien faire mais ils ont besoin de l'enseignant pour se valider : S11, S18, S23</p> <p>(1/26) Capable de s'autoévaluer mais incapable d'agir en conséquence : S15</p> <p>Contrôle du comportement impulsif</p> <p>(7/13) Contrôlent mieux leurs comportements impulsifs à l'égard des autres : S2, S3, S7, S9, S22, S23, S25,</p> <p>(6/26) Y arrivent mais ils ont besoin de soutien pour un contrôle conscient du comportement impulsif : S1, S8, S15, S18, S24, S26</p>	<p>Autoévaluation sur leur personne</p> <p>(25/26) Sont capables de faire des retours sur eux-mêmes en vue de s'améliorer au plan des gestes et des attitudes en général :</p> <p>(19/26) Très bien : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(6/26) Partiellement : S1, S11, S15, S18, S23, S24, S26</p> <p>Autoévaluation avec médiateur</p> <p>(3/26) Veulent bien faire mais ils ont besoin de l'enseignant pour se valider : S11, S18, S23</p> <p>Contrôle du comportement impulsif</p> <p>(13/13) Contrôlent mieux leurs comportements impulsifs à l'égard des autres : S1, S2, S3, S7, S8, S9, S15, S18, S22, S23, S24, S25, S26</p>

ANNEXE 22

TABLEAU 11
OPÉRATION DE CONTRÔLE D'ORDRE SOCIAL

TABLEAU I	TABLEAU II	TABLEAU III
<p>Acceptation des différences de points de vue en cours d'action</p> <p>(14/26) Acceptent le point de vue des autres : S5, S6, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p> <p>(3/26) Ne le donne pas s'il diffère de celui des autres : S19, S22, S23</p> <p>Contrôle des attitudes en cours d'action</p> <p>(12/26) Leur attitude est positive envers les autres en cours d'action : S5, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21</p> <p>Partage de leurs forces</p> <p>(13/26) Partagent leurs forces et tirent profit de celles des autres : S3, S5, S6, S7, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S25</p> <p>(2/26) Ne partagent pas les leurs : S2, S22</p> <p>(12/26) Acceptent d'aider les autres : S5, S6, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S23</p> <p>(17/26) Acceptent de l'aide : S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25, S26</p>	<p>Acceptation des différences de points de vue en cours d'action</p> <p>(19/26) Acceptent des différences de points de vue et des différences liées au personnes : S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S12 S13, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24</p> <p>Contrôle des attitudes en cours d'action</p> <p>(17/26) Leur attitude est positive envers les autres en cours d'action : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>Partage de leurs forces</p> <p>(19/26) Partagent leurs forces et tirent profit de celles des autres : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S21, S22, S24, S25</p> <p>(20/26) Acceptent d'aider les autres : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27</p> <p>(20/26) Acceptent l'aide des autres : S1, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25, S26</p>	<p>Acceptation des différences de points de vue en cours d'action</p> <p>(20/26) Acceptent des différences de points de vue et des différences liées au personnes : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>Contrôle des attitudes en cours d'action</p> <p>(26/26) Leur attitude est positive envers les autres en cours d'action : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>Partage de leurs forces</p> <p>(20/26) Partagent leurs forces et tirent profit de celles des autres : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p> <p>(24/26) Acceptent d'aider les autres : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27</p> <p>(26/26) Acceptent l'aide des autres</p>

ANNEXE 23

TABLEAU 12
OPÉRATION DE CONTRÔLE AU PLAN COGNITIF

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Autoévaluation, révision et correction</p> <p>(13/26) Sont capables de s'autoévaluer, de se réviser et de se corriger au niveau de leurs tâches et de leurs actions. Plus précisément au niveau scolaire :</p> <p>(6/26) Très bien : S7, S9, S10, S13, S16, S19</p> <p>(7/26) Partiellement : S2, S6, S14, S17, S20, S21, S25</p> <p>(12/26) Pas du tout : S1, S3, S4, S8, S11, S12, S15, S18, S22, S23, S24, S26</p> <p>Poursuite rigoureuse vers les buts</p> <p>(12/26) Font bien ce qu'ils ont à faire et il le font jusqu'au bout : S2, S5, S7, S9, S10, S12, S13, S16, S17, S19, S21, S25,</p> <p>(5/26) Ils manquent un peu d'application : S3, S4, S6, S14, S20</p>	<p>Autoévaluation, révision et correction</p> <p>Sont capables de s'autoévaluer, de se réviser et de se corriger au niveau de leurs tâches et de leurs actions. Plus précisément au niveau scolaire :</p> <p>(7/26) Très bien : S5, S7, S9, S10, S13, S16, S19</p> <p>(13/26) Amélioration marquée : S2, S3, S4, S6, S8, S11, S12, S14, S18, S22</p> <p>Mais avec aide : S20, S21, S23</p> <p>(5/26) Un peu plus: S1, S8, S17, S24, S26</p> <p>Poursuite rigoureuse vers les buts</p> <p>(18/26) Font bien ce qu'ils ont à faire et il le font jusqu'au bout : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p> <p>(9/26) Amélioration marquée : S1, S8, S11, S15, S18, S22, S23, S24, S26</p>	<p>Autoévaluation, révision et correction</p> <p>(17/26) Sont capables de s'autoévaluer, de se réviser et de se corriger au niveau de leurs tâches et de leurs actions : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19; S20, S21, S22, S25</p> <p>(14/26) Ont fait beaucoup de progrès au contrôle, mais encore du cheminement à faire à ce niveau : S3, S4, S6, S8, S10, S12, S14, S15, S17, S19, S21, S22, S24, S25</p> <p>Poursuite rigoureuse vers les buts</p> <p>(24/26) Font bien ce qu'ils ont à faire et il le font jusqu'au bout : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(10/26) Sont beaucoup plus à leur affaire qu'en début d'année et un peu plus autonomes pour le contrôle : S1, S8, S11, S12, S15, S18, S23, S24, S26, S27</p>

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Concentration sur la tâche nécessaire au contrôle</p> <p>(12/26) Focalisent sur la tâche, ils font preuve de concentration : S2, S5, S7, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S25</p> <p>(8/26) Ne sont pas du tout à leur affaire, ils ont besoin d'une présence constante : S1, S8, S11, S15, S18, S23, S24, S26</p> <p>(1/26) N'est pas tellement à son affaire, il ne finit pas ce qu'il commence : S23</p>	<p>Concentration sur la tâche nécessaire au contrôle</p> <p>(16/26) Focalisent sur la tâche, ils font preuve de concentration : S2, S3, S5, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S25</p>	<p>Concentration sur la tâche nécessaire au contrôle</p> <p>(23/26) Focalisent sur la tâche, ils font preuve de concentration : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(11/26) Ils sont beaucoup plus concentrés au travail : S2, S3, S4, S8, S9, S10, S15, S18, S22, S23, S24, S25</p> <p>Exercice de révision</p> <p>(13/26) Se révisent davantage qu'en début d'année avant de remettre un travail : S2, S3, S4, S5, S6, S9, S10, S14, S17, S20, S21, S22, S25</p>
<p>Régulation explicite</p> <p>(14/26) Verbalisent leur façon d'apprendre, de comprendre ou de procéder : S2, S3, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S25</p>	<p>Régulation explicite</p> <p>(19/26) Verbalisent leur façon d'apprendre, de comprendre ou de procéder : S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S25</p>	<p>Régulation explicite</p> <p>(19/26) Verbalisent leur façon d'apprendre, de comprendre ou de procéder : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p>

ANNEXE 24

TABLEAU 13
OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN AFFECTIF

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Attitudes positives face à l'ajustement</p> <p>(14/26) Sont soucieux de s'améliorer : S2, S3, S5, S7, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S25</p> <p>(4/26) Un peu : S4, S9, S18, S22</p> <p>(8/26) Pas du tout : S1, S6, S8, S11, S15, S23, S24, S26</p>	<p>Attitudes positives face à l'ajustement</p> <p>(17/26) Sont soucieux de s'améliorer au niveau des attitudes : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S11, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(2/26) Beaucoup moins réactifs : S18, S24</p> <p>(2/26) Avec de l'aide, y arrivent mieux qu'avant : S9, S10</p>	<p>Attitudes positives face à l'ajustement</p> <p>(25/26) Sont soucieux de s'améliorer dans leur attitude en vue de mieux réussir : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27</p>
<p>Régulation explicite</p> <p>Capacité d'ajuster et de verbaliser ses émotions et sa pensée en fonction de la situation.</p> <p>(3/26) Oui : S2, S14, S20</p> <p>(12/26) Un peu : S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S16, S15, S18, S21, S25</p> <p>(11/26) Pas du tout : S1, S8, S11, S12, S13, S17, S19, S22, S23, S24, S26</p>	<p>Régulation explicite</p> <p>(3/26) Capacité d'ajuster et de verbaliser ses émotions et sa pensée en fonction de la situation : S2, S14, S20</p> <p>(13/26) Amélioration marquée : S5, S6, S8, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S23, S25</p>	<p>Régulation explicite</p> <p>(26/26) Capacité d'ajuster et de verbaliser ses émotions et sa pensée en fonction de la situation</p> <p>(12/26) Amélioration marquée : S1, S2, S3, S8, S11, S15, S17, S18, S22, S23, S24, S25</p>

ANNEXE 25

TABLEAU 14
OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN SOCIAL

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Ajustement en contexte social large</p> <p>(0/26) Sont capables de relier les valeurs transmises en classe à des situations de vie au quotidien et affirment les mettre en pratique</p>	<p>Ajustement en contexte social large</p> <p>(19/26) Sont capables de relier les valeurs transmises en classe à des situations de vie au quotidien</p> <p>(15/26) À la maison pour gérer des conflits : S1, S3, S4, S9, S10, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25</p> <p>(16/26) Dans les échanges entre amis : S4, S5, S6, S7, S9, S10, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p> <p>(1/26) Dans ses activités sportives : S25</p>	<p>Ajustement en contexte social large</p> <p>(24/26) Sont capables de relier les valeurs transmises en classe à des situations de vie au quotidien et de les mettre en pratique : S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(22/26) Dans sa famille : S1, S2, S3, S4, S5, S8, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p> <p>(19/26) Avec mes amis : S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S25</p> <p>(11/26) Dans le sport, les activités : S5, S11, S13, S14, S15, S16, S19, S20, S21, S22, S25</p>

ANNEXE 26

TABLEAU 15
OPÉRATIONS D'AJUSTEMENT AU PLAN COGNITIF

Première prise de données	Deuxième prise de données	Troisième prise de données
<p>Corrige leurs erreurs</p> <p>(8/26) Voient à corriger ses erreurs et à modifier ce qui ne va pas : S2, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S19</p> <p>(7/26) Parfois : S6, S9, S12, S17, S20, S21, S25</p> <p>(11/26) Pas du tout : S1, S3, S4, S8, S11, S15, S18, S22, S23, S24, S26</p> <p>Recherche de compréhension en cours d'ajustement</p> <p>(9/26) Cherchent à comprendre, il ne reste pas sur ses interrogations : S2, S5, S7, S10, S13, S14, S16, S19, S25</p> <p>(6/26) Parfois : S6, S9, S12, S17, S20, S21</p> <p>(11/26) Pas du tout : S1, S3, S4, S8, S11, S15, S18, S22, S23, S24, S26</p>	<p>Corrige leurs erreurs</p> <p>(10/26) Voit à corriger ses erreurs et à modifier ce qui ne va pas : S5, S7, S13, S14, S16, S19, S20</p> <p>(8/26) Amélioration marquée : S2, S3, S4, S10, S12, S17, S22, S25</p> <p>(6/26) Avec aide pour lui indiquer ses erreurs : S15, S18, S21, S23, S24, S26</p> <p>Recherche de compréhension en cours d'ajustement</p> <p>(16/26) Cherchent à comprendre, il ne reste pas sur ses interrogations : S2, S3, S5, S7, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p>	<p>Corrige leurs erreurs</p> <p>(20/26) Voient à corriger ses erreurs et à modifier ce qui ne va pas : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S24, S25</p> <p>Recherche de compréhension en cours d'ajustement</p> <p>(24/26) Cherchent à comprendre, il ne reste pas sur ses interrogations : S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26</p>