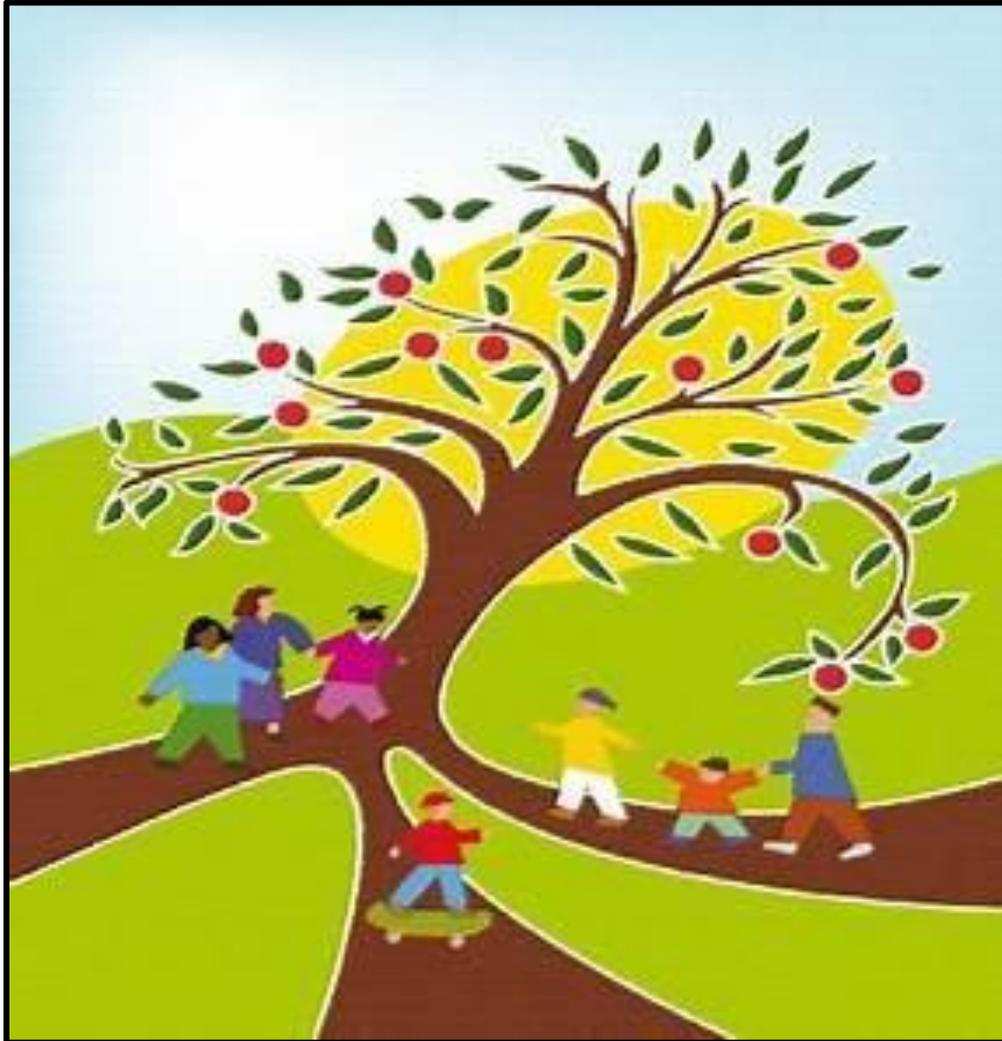


Rapport de recherche : Un trésor à partager!



Un projet de recherche portant sur le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », volet enfant, dispensé auprès d'élèves du primaire de l'arrondissement Mercier–Hochelaga-Maisonneuve de Montréal.

Recherche réalisée par
France Pelletier et Louise Lemieux
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Le présent document est rédigé selon les règles de la rédaction épïcène.

AVANT-PROPOS

Cette recherche représente l'aboutissement d'un travail de longue haleine de l'équipe du Centre DÉBAT, et plus particulièrement, de sa directrice et co-fondatrice Lise Duplain. Ce centre, un organisme communautaire bien ancré dans son milieu, s'y implique depuis maintenant 30 ans. Depuis plusieurs années, cet organisme s'implique dans des écoles de son arrondissement, et ce, toujours avec le souci de faire sa part dans la réussite éducative des élèves. D'abord en collaboration avec des organismes d'aide aux devoirs, il s'implique ensuite en offrant un programme d'éducation cognitive au cœur des classes des élèves participants à cette aide aux devoirs.

C'est en 1991 que le Centre pour le développement de l'éducation de base au travail - DÉBAT s'enracine dans l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Les co-fondatrices, Lise Duplain et Johanne Bisson, à ce moment, étudiantes en alphabétisation à l'UQAM, s'engagent avec passion dans ce projet et veillent aux grains, afin de « permettre aux personnes peu scolarisées de sortir de leur isolement social et économique en leur donnant accès à une formation de base et d'alphabétisation adaptée à leurs besoins et à leur environnement »¹.

Afin d'assurer la pérennité de l'organisme, différents partenariats sont établis au fil des ans et de fidèles donateurs se sont associés à la mission de Centre DÉBAT². De plus, ce centre peut compter sur l'engagement d'une équipe de formatrices et de formateurs ainsi que de bénévoles dévoués. Par souci d'optimiser l'offre de services, Lise Duplain s'intéresse à la fin des années 1990 à l'approche d'éducation cognitive développée par Pierre Audy et son équipe³ de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). À cette époque, le professeur François Ruph, maintenant retraité, épaulé de la chargée de cours Louise Lemieux, maintenant professeure invitée à l'UQAT, démarrent ce projet de partenariat entre le Centre DÉBAT et l'Unité de recherche en éducation cognitive

¹ Site Web du Centre DÉBAT : <http://www.centredebat.qc.ca/centre%20debat.html>

² Les donateurs sont des fondations, des communautés religieuses et des entreprises.

³ Pierre Audy est décédé en 1999. Son équipe était composée de M. Réal Bergeron, M. Mario Richard et M. François Ruph.

(UREC) de l'UQAT. Naîtront de cette collaboration plusieurs projets, dont deux programmes d'éducation cognitive, soit « Apprendre à apprendre » (Lemieux, Lemay, Sévigny et Ruph, 2000⁴), ainsi que son petit frère, le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » (Gagné, Lemieux et Ruph, 2006). Ces programmes convoitent la même finalité, actualiser l'efficacité cognitive des personnes, par le développement et la mise en action de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes plus efficaces. Le matériel développé pour ces deux programmes fut possible, entre autres, grâce au soutien financier accordé par le programme Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA).

À l'époque, le développement du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », le petit frère, se développe à la suite des besoins exprimés par les participantes et participants au programme d'éducation cognitive « Apprendre à apprendre ». Ces personnes, qui étaient aussi parfois de jeunes parents, craignant avoir de la difficulté à transmettre des stratégies d'apprentissage à leurs enfants, demandèrent de l'aide à cet effet au Centre DÉBAT. Ainsi, l'équipe développa le second programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », composé d'activités : 1) pour les parents, 2) pour les parents et leurs enfants, et 3) pour les enfants. Chemin faisant, le volet enfant d'« Apprends-moi à apprendre » gagne en popularité et est le plus offert depuis quelques années. Fait remarquable, c'est grâce au support financier de ses fidèles donateurs que le Centre DÉBAT arrive à offrir gratuitement, encore aujourd'hui, le volet enfant du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans diverses écoles préscolaires et primaires de son arrondissement.

Depuis le tout début de l'expérimentation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », le Centre DÉBAT a dispensé cette formation à 4332 enfants et 225 parents. Au fil des ans, ce programme s'actualise et encore cette année, des activités de formation s'ajoutent et bonifient ce programme⁵.

⁴ Ce programme fut traduit en anglais en 2006.

⁵ La date du lancement du recueil de nouvelles leçons était prévue le 27 juin 2022.

En somme, depuis des années, élèves, enseignantes et enseignants vivent des activités, les leçons de médiation, issues de ce programme d'éducation cognitive et offrent des commentaires positifs au Centre DÉBAT. Comme la recherche et le développement sont au cœur des priorités de l'organisme, c'est ainsi que ce projet de recherche « Un trésor à partager » a émergé, afin de mieux connaître les perceptions des élèves et de leur enseignante ou enseignant, à la suite du passage du programme « Apprends-moi à apprendre » dans leur classe.

REMERCIEMENTS

Merci à l'ensemble des directions d'école et du personnel enseignant de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve qui accueillent dans ses classes, année après année, les médiatrices du Centre DÉBAT, et particulièrement lors de cette année de recherche qui fut menée dans un contexte sanitaire (COVID-19) plus qu'exigent pour tous les humains de la planète, mais particulièrement pour le milieu scolaire. Ce sont 19 classes de 3 écoles différentes qui ont participé.

Merci aux parents qui ont autorisé la participation de leur enfant à cette recherche.

Merci aux élèves qui ont participé avec énergie aux leçons de médiation et qui ont complété avec attention l'autoévaluation à la fin de l'ensemble des rencontres avec Marie-Ève G - Brouillette, la médiatrice.

Merci à Marie-Ève G - Brouillette qui est une intervenante dynamique et engagée auprès des élèves et de leur enseignante ou enseignant.

Merci au comité d'éthique de la recherche de l'UQAT pour leurs commentaires constructifs sur ce projet.

Merci aux bailleurs de fonds de cette recherche, soit le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) Opération projets liée à la direction des services de soutien et d'expertise du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et à la Caisse d'économie solidaire Desjardins.

Merci à Jeanne-Mance Dubé pour le support important lors de la rédaction de la demande au Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE).

Merci à Michel Roy pour les relectures de ce rapport de recherche.

Merci aux membres du conseil d'administration du Centre DÉBAT pour l'engagement à faire du développement de l'efficacité cognitive, auprès des adultes et des enfants, un axe important de leur offre de service.

Finalement, merci à Lise Duplain, directrice et co-fondatrice du Centre DÉBAT, cet organisme communautaire bien impliqué dans son milieu depuis maintenant plus de 30 ans et qui depuis sa rencontre avec le domaine de l'éducation cognitive a voulu partager ce trésor, d'où le titre de ce projet de recherche lors de la demande de subvention "Un trésor à partager"!

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les effets perçus d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants ayant vécu dans leur classe diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », du Centre DÉBAT de Montréal, et ce, dans diverses écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. Cette recherche s'intéresse plus spécifiquement, à la mise en évidence des stratégies d'apprentissage de résolution de problèmes les plus utilisées par les élèves, aux expériences d'autorégulation, soulevées de part et d'autre, par les élèves et leur enseignante ou enseignant, ainsi qu'au développement d'un répertoire plus conscientisé de ces stratégies d'apprentissage chez les élèves, par le développement d'un langage commun entre eux et leur enseignante ou enseignant.

Cette recherche souhaite contribuer à la réussite scolaire des élèves. Les concepts d'éducation cognitive et du sentiment d'efficacité personnelle seront au centre de ce projet. Un tour d'horizon de l'approche d'éducation cognitive développée, il y a 35 ans, par le professeur Pierre Audy de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), et le partenariat entre l'organisme communautaire le Centre de développement de l'éducation de base au travail (DÉBAT) et l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC) de l'UQAT seront présentés. Afin de mener à bien cette recherche, l'ensemble des 19 enseignantes et enseignants s'étant inscrits au programme d'éducation cognitive du Centre DÉBAT, pour l'année 2020-2021, fut interpellé, ainsi que les 178 élèves, pour qui l'autorisation de participer à cette recherche fut reçue.

La présentation et l'analyse des perceptions des élèves et de leur enseignante ou enseignant, quant à l'utilisation des stratégies d'apprentissage véhiculées dans les leçons de médiation, peuvent permettre d'envisager des apports potentiels dans le milieu scolaire, en regard du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
REMERCIEMENTS	6
RÉSUMÉ	7
TABLE DES MATIÈRES	8
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS	12
INTRODUCTION	13
Chapitre 1 : Contexte de la recherche	15
1.1 État des données dans les écoles préscolaires et primaires au Québec	15
1.1.1 État des données à Montréal	18
1.2 Intervention auprès des élèves du préscolaire et du primaire	19
Chapitre 2 : Concepts inhérents à la recherche	22
2.1 Sentiment d'efficacité personnelle	22
2.2. Éducation cognitive comme intervention auprès des élèves	23
2.2.1 Programme d'éducation cognitive à l'UQAT - UREC	24
2.2.2 Programmes d'éducation cognitive développés par Centre DÉBAT et l'UREC	27
2.2.3 « Apprends-moi à apprendre », un trésor à partager	27
2.3 Pertinence et objectifs de la recherche	29
Chapitre 3 : Méthodologie - planification et déroulement de la recherche	31
3.1 Techniques et outils de collecte des données	31
3.2 Population à l'étude, taille et répartition de l'échantillon	32
3.3 Analyse qualitative	32
3.4 Analyse structurale de Lévi-Strauss (1958)	32
3.5 Analyse phénoménologique	33
Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats	34
4.1 Interprétation des données au moyen de l'analyse structurale	35
4.1.1 Profil personnel et professionnel de l'enseignante et de l'enseignant	35
4.1.2 Liens avec le Centre DÉBAT	36
4.1.3 Effets perçus des diverses leçons du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » chez les élèves, par les enseignantes et les enseignants	37
4.1.4 Appréciation des leçons de médiation de la part des enseignantes et des enseignants	39

4.1.5 Recommandations et suggestions des enseignantes et des enseignants.....	40
4.2 Caractéristiques d’enseignantes et des enseignants et les discours unanimes.....	41
4.3 Présentation et analyse des résultats obtenus auprès des enseignantes et des enseignants au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique.....	42
4.4 Données recueillies auprès des élèves.....	43
4.5 Présentation et analyse des données provenant des formulaires d’autoévaluation des élèves.....	44
4.6 Forces et limites de la recherche.....	68
Chapitre 5 : Répercussions des résultats	70
5.1 Répercussions pour les enseignantes et les enseignants.....	71
5.2 Répercussions pour les élèves.....	73
5.3 Répercussions – soutenir une transition de qualité de l’école primaire vers l’école secondaire	74
Chapitre 6 : Recommandations et suggestions	76
6.1 À l’équipe du Centre DÉBAT	76
6.2 Aux enseignantes et enseignants du primaire	77
6.3 Aux chercheuses et chercheurs en éducation.....	77
6.4 À l’ensemble des acteurs au cœur des écoles préscolaires et primaires.....	78
Chapitre 7 : Mobilisation des connaissances	80
7.1 Présence sur les réseaux sociaux.....	80
7.2 Textes professionnels	80
7.3 Communications professionnelles et scientifiques.....	80
CONCLUSION	82
ANNEXE A : Déroulement d’une leçon de médiation	85
ANNEXE B : Petite histoire du programme d’éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre »	86
ANNEXE C : Liste et description des diverses leçons de médiation du programme d’éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », incluant les 10 leçons initiales et 11 nouvelles	87
ANNEXE D : Le guide d’entretien pour les enseignantes et les enseignants	93
ANNEXE E : Questionnaires type des enseignantes et des enseignants.....	95
ANNEXE F : Formulaire type d’autoévaluation des élèves.....	98
ANNEXE G : Formulaire de consentement parental	103
LISTE DE RÉFÉRENCES	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Quelques des pistes d'action proposées par divers groupes de recherche.....	16
Tableau 2 : Taux de sorties sans diplôme ni qualification de l'école secondaire, selon le centre de services scolaire (CSS) ou commission scolaire (CS) - année scolaire 2018-2019.....	18
Tableau 3 : Les caractéristiques issues de l'échantillon « enseignantes et enseignants » des écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.....	41
Tableau 4 : Écarts perçus par tous les élèves de la 1 ^{re} stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178).....	45
Tableau 5 : Écarts par tous les élèves de la dernière stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178).....	45
Tableau 6 : Écarts perçus par les élèves de 1 ^{re} année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 21).....	46
Tableau 7 : Écarts perçus par les élèves de 1 ^{re} année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 28)	47
Tableau 8 : Écarts perçus par les élèves de 2 ^e année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 10).....	48
Tableau 9 : Écarts perçus par les élèves de 2 ^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n =36)	48
Tableau 10 : Écarts perçus par les élèves de 3 ^e année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 12)	50
Tableau 11 : Écarts perçus par les élèves de 3 ^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 7)	50
Tableau 12 : Écarts perçus par les élèves de 4 ^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 45)	52
Tableau 13 : Écarts perçus par les élèves de 5 ^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 8)	53
Tableau 14 : Écarts perçus par les élèves de 6 ^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 11)	54
Tableau 15 : Stratégies détenant 21 % et + d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie ..	56

Tableau 16 : Stratégies détenant de 15 à 20 % d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie	58
Tableau 17 : Stratégies détenant 14 % et - d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie ...	60
Tableau 18 : Analyse globale des six questions en lien avec le SEP (n178)	62
Tableau 19 : Propos des enseignantes et des enseignants quant aux effets perçus de l'autorégulation des élèves	63
Tableau 20 : Effets perçus des leçons de médiation	64
Tableau 21 : Synthèse des réponses de la question 1 - As-tu aimé les leçons de médiation? (n157)..	65
Tableau 22 : Synthèse des réponses de la question 2 - Crois-tu que ces stratégies t'aident à t'améliorer à l'école? (n151)	66
Tableau 23 : Quelques facteurs de risque et de protection : transition primaire-secondaire	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS

API	Actualisation du potentiel intellectuel
DÉBAT	Développement de l'éducation de base au travail (Centre de)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UREC	Unité de recherche en éducation cognitive de l'UQAT

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur les effets perçus des diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », du Centre DÉBAT, par les élèves, les enseignantes et les enseignants d'écoles primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Nous souhaitons connaître, outre les perceptions sur les apports de ces leçons de médiation, l'amélioration perçue par les élèves dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage véhiculées dans les leçons.

Nous nous intéressons, plus spécifiquement, à la mise en évidence des stratégies les plus utilisées par les élèves, aux expériences d'autorégulation, soulevées de part et d'autre, tant du côté des élèves que des enseignantes ou enseignants, ainsi qu'au développement d'un répertoire plus conscientisé de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes chez les élèves, par le développement d'un langage commun entre eux et leur enseignante ou enseignant.

Dans le premier chapitre, consacré à la problématique, nous explorons le contexte social de cette recherche, soit les données colligées discutant de la réussite scolaire des élèves du Québec. Nous considérons, ensuite, l'importance de l'intervention dès le primaire auprès des élèves, ainsi que l'éducation cognitive comme proposition d'intervention. Puis, nous abordons les bases de l'approche d'éducation cognitive développée par le professeur Pierre Audy de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), et le partenariat entre le Centre de développement de l'éducation de base au travail (DÉBAT) et l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC) de l'UQAT est présenté. Enfin, nous discutons de la pertinence de ce projet de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous survolerons d'abord les principaux concepts en lien avec ce projet, soit le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation ainsi que l'éducation cognitive. Nous examinons ensuite les programmes d'éducation cognitive développés conjointement par l'UREC de l'UQAT et le Centre DÉBAT. En dernier lieu, nous élaborons la question de recherche ainsi que les objectifs spécifiques qui en découlent.

Le chapitre suivant expose la méthodologie, la planification et le déroulement de la recherche. D'abord, la description des participants et des participantes, ainsi que des méthodes de collectes et d'analyses des données seront abordées.

Les chapitres suivants présentent les résultats, l'analyse de ceux-ci, et les répercussions que peuvent avoir ces résultats pour les enseignantes et les enseignants et les élèves d'écoles préscolaires et primaires.

Un chapitre est consacré aux recommandations et suggestions des chercheuses et finalement, le dernier chapitre est consacré à la conclusion de ce projet de recherche. Un récapitulatif des éléments essentiels à la recherche y est présenté.

Chapitre 1 : Contexte de la recherche

Ce chapitre explore le contexte social de cette recherche, soit les données colligées discutant de la réussite scolaire des élèves du Québec. Nous considérons, ensuite, l'importance de l'intervention dès le préscolaire et le primaire, auprès des élèves, ainsi que le rôle de l'éducation cognitive comme proposition d'intervention. Puis, nous abordons les bases d'un programme d'éducation cognitive développé par l'Unité de recherche en efficacité cognitive (UREC) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et le partenariat entre le Centre de développement de l'éducation de base au travail (DÉBAT) et l'UREC est présenté. Enfin, nous discutons de la pertinence et des objectifs de ce projet de recherche.

1.1 État des données dans les écoles préscolaires et primaires au Québec

La réussite scolaire des enfants et leur développement en général sont des enjeux évidemment importants dans la société québécoise. Dès son arrivée au préscolaire, chaque enfant détient un bagage culturel qui lui est propre et qui se développera durant le primaire (Pelletier, 2020). Sous l'influence de divers facteurs, dont le noyau familial, les relations interpersonnelles et le système scolaire, le bagage culturel de l'enfant se déploie, il se construit (Pelletier, 2020). À partir du premier cycle du primaire, et si possible, du préscolaire, il est propice de recourir à l'évaluation du degré de développement de chacun des élèves. À cet effet, Simard et al. (2013) réalisent l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, des recherches représentatives auprès de l'ensemble des enseignantes et des enseignants au préscolaire. Les informations recherchées ont permis d'évaluer le niveau de développement des groupes d'enfants dans cinq domaines : santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, et habiletés de communication et connaissances générales. Les faits saillants du rapport d'enquête montrent qu'au Québec, à la maternelle, un enfant sur quatre présente une vulnérabilité

dans au moins un des cinq domaines de développement (Tremblay et Simard, 2018). Quelque 50 % de ces enfants dits vulnérables le sont dans deux domaines et plus, ce qui représente un nombre d'enfants considérable, plus susceptible de présenter des difficultés d'apprentissage (Tremblay et Simard, 2018).

Dans le même ordre d'idée, le Conseil supérieur de l'éducation a publié des données issues de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (Cardin et al., 2012) montrant que, dès l'âge de 5 ans, environ un enfant sur six rencontrera des difficultés lors de son parcours scolaire, notamment en termes de développement des habiletés relatives à la lecture et l'écriture.

Au primaire, bien que des services soient mis en place dans les écoles, d'importants besoins sont en augmentation constante depuis plusieurs années (Jasmin et al., 2019). L'enquête de Simard et al. (2013) soulève, entre autres, l'augmentation des besoins en littératie et au soutien à l'engagement scolaire des élèves, notamment ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité tels que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (MEQ, 2021). L'échec et les difficultés scolaires étant multifactoriels, force est de constater qu'une prise en charge globale des situations menant à l'échec scolaire est souhaitée.

À ce propos, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publie, en 2013, un document intitulé « Coup de pouce à la réussite, n°2. Persévérance et réussite scolaire au primaire : pistes d'action proposées par des chercheurs québécois ». Tiré de ce document, le tableau suivant présente certaines des pistes d'actions de divers groupes de recherche financés par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) du MELS, soit les différents apports de 19 rapports de recherche en lien avec la réussite scolaire dans les écoles primaires du Québec.

Tableau 1 : Quelques des pistes d'action proposées par divers groupes de recherche

Pistes visant l'ensemble des élèves	<p>Intervenir dès l'âge préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre sur pied un programme de prévention universelle dès la maternelle et le premier cycle du primaire <p>Agir sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'autonomie des élèves
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages et recourir à des récompenses et à des félicitations
Pistes visant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement	<p>Agir en concertation afin de créer une communauté éducative Réaliser des interventions en concertation avec les parents, les enfants, les partenaires communautaires et l'équipe-école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir selon le niveau de difficulté de l'élève • Différencier les interventions • Maintenir un fort taux d'accompagnement des élèves au secondaire • Mettre sur pied des programmes d'intervention avec volets universels et ciblés <p>Maintenir l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implanter une approche d'intervention multidimensionnelle en classe, avec des services professionnels à l'école et des possibilités de perfectionnement des enseignants • Dépister de façon précoce des difficultés socioaffectives des élèves <p>Inclure la famille et la communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer une solide alliance entre les enseignants, les parents et les enfants

Source : Adapté de Coup de pouce à la réussite! N^o2. Persévérance et réussite scolaire : pistes d'action proposées par des chercheurs québécois. MELS (2013).

L'ensemble de ces données illustre à quel point la réussite scolaire au primaire est une préoccupation au cœur des projets de recherches québécois et a des retombées significatives quant à la transition entre le primaire et le secondaire, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et la persévérance scolaire des élèves.

Ces enjeux et préoccupations sont mis davantage à l'avant-scène en ces temps de pandémie mondiale. En effet, la COVID-19 exacerbe les inégalités éducatives et les inégalités sociales (Bérubé, 2021). À ce propos, cet auteur note que d'importants retards en lecture et en mathématique sont vécus chez les enfants dus aux divers contextes scolaires causés par la pandémie (Bérubé, 2021). Ces retards vécus chez les élèves du primaire entraîneront inévitablement des répercussions sur leur parcours scolaire dans les prochaines années. Pour certains, si les défis ne sont pas surmontés, leur cheminement au secondaire sera peut-être plus périlleux. Déjà, avant la pandémie, une recherche menée par Homsy et Savard (2018) soulignait le faible taux de diplomation des écoles secondaires québécoises. À titre indicatif, le tableau suivant présente quelques statistiques des données officielles du taux de décrochage scolaire au sein des écoles secondaires du Québec, pour l'année scolaire 2018-2019.

Tableau 2 : Taux de sorties sans diplôme ni qualification de l'école secondaire, selon le centre de services scolaire (CSS) ou commission scolaire (CS) - année scolaire 2018-2019

CSS ou CS du Québec	Taux de décrochage des élèves du secondaire en %
Ensemble du Québec	14,2
CSS de Montréal	21,4
CSS Marguerite-Bourgeoys	16,1
CSS du Lac-Témiscamingue	17,9
CSS de Rouyn-Noranda	11,4
CS Central Québec	21,3
CS English-Montréal	17,3

Source : Adapté de : Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (ministère de l'Éducation, 2021).

Afin de clore ce bilan du monde scolaire, voyons plus spécifiquement, l'état des données concernant les écoles montréalaises.

1.1.1 État des données à Montréal

Les données concernant le taux de décrochage du système scolaire de la région montréalaise sont préoccupantes. En 2018, le taux de décrochage à Montréal est de 16,3 %, tandis que le même taux s'élève à 13,6 %, pour l'ensemble du Québec (Réseau Réussite Montréal, 2020). Pour le grand Montréal, un taux de décrochage scolaire de 16,3 % représente 1 970 jeunes tandis que pour l'ensemble du Québec, un taux de décrochage scolaire de 13,6 % représente 9 510 jeunes (Réseau Réussite Montréal, 2020). En sommes, ces données démontrent qu'en 2018, 20,7 % des jeunes décrocheurs québécois proviennent de la région de Montréal. Ainsi, bien que le taux de diplomation s'améliore depuis quelques années, la situation dans cette ville demeure préoccupante (Réseau Réussite Montréal, 2020).

L'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, nommé comme étant un milieu défavorisé (Réseau Réussite Montréal, 2020), représente 11 établissements scolaires publics, dont huit de niveaux préscolaires et primaires, ainsi que trois écoles secondaires. En 2016-2017, le taux de décrochage scolaire de l'arrondissement était de 37,1 % (Réseau Réussite Montréal, 2020).

1.2 Intervention auprès des élèves du préscolaire et du primaire

L'ensemble des données présentées nous porte à réfléchir, entre autres, au fait de proposer une intervention auprès des élèves tôt dans le monde de la scolarisation. Le terme « intervention » varie selon le type de discipline auquel nous nous référons (Fablet, 2000). L'enseignement emprunte à la psychologie et à la sociologie la définition du terme « intervention », qui caractérise l'ensemble des actions destinées à favoriser le développement du jeune enfant en collaboration avec les parents et la communauté éducative dans son ensemble (Fablet, 2004). La mise en place d'une « intervention », tel que l'utilisation d'un vocabulaire commun et égalitaire permettrait donc de contrer certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées par les enfants lors de l'apprentissage scolaire.

Une grande partie de l'existence de l'enfant est consacrée à l'apprentissage. L'apprentissage, ou l'acte d'« apprendre », signifie l'acquisition « de nouvelles connaissances, de développer de nouvelles habiletés et capacités, de comprendre de nouvelles réalités, d'enrichir ses représentations, de se transformer » (Vienneau, 2017, p. 2). Cependant, l'apprentissage revêt plusieurs conceptions, toutes différentes, selon le sens donné au verbe « apprendre ». Ces trois sens du verbe apprendre apportent leur lot de confusions. Reboul (2010) relève trois sens de ce verbe, tels que « apprendre que », « apprendre à », et « apprendre » tout simplement.

Le sens « apprendre que » se réfère aux savoirs théoriques ou aux connaissances déclaratives que l'apprenante ou l'apprenant doit mémoriser (Vienneau, 2017). Par

exemple, l'élève qui apprend la comptine des nombres, que le « 2 » vient après le « 1 », que le « 3 » vient après le « 2 » et ainsi de suite. L'appellation « apprendre à », quant à elle, se réfère aux savoir-faire, aux connaissances procédurales ou conditionnelles qu'une personne exécute (Vienneau, 2017). Ce type d'apprentissage se traduit, par l'apprentissage des procédures nécessaires à l'addition des nombres. Le fait « d'apprendre » tout simplement relève du savoir-être, caractérisé par la transformation personnelle de l'individu, ou par la compréhension approfondie d'une discipline quelconque (Vienneau, 2017). Par exemple, l'élève étudie les mathématiques à l'école. Nous constatons que les conceptions de l'apprentissage varient non seulement selon le sens attribué au verbe « apprendre », mais également selon « qu'on met l'accent sur la dynamique interne de l'apprentissage (...) ou sur les résultats de ce même processus » (Vienneau, 2017, p. 4). Ainsi, les auteurs en psychologie définissent l'apprentissage en termes de processus. Selon Raymond (2006, cité dans Vienneau, 2017), l'apprentissage-processus ou premier moment de l'apprentissage, « constitué d'une série de phases, ou d'étapes organisées dans le temps », mène à l'apprentissage-produit, c'est-à-dire au moment final du processus d'apprentissage. Par conséquent, ces conceptions complémentaires de l'apprentissage (processus et produit) se situent sur un continuum qui se concrétise au fil du temps et du développement des nouvelles connaissances à acquérir.

Ce rapport de recherche s'inscrit dans une autre déclinaison du mot apprendre, soit « apprendre à apprendre », qui réfère au développement de connaissances, d'habiletés, de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes à mettre en pratique de façon consciente et efficace afin d'apprendre et de résoudre des problèmes en toute situation (Audy, 1993). Cette déclinaison d'apprendre à apprendre « met l'accent sur le développement chez les personnes des capacités d'apprentissage autonome » (Ruph, 1999, p. 62).

En somme, dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves, des interventions pour apprendre à apprendre et l'éducation cognitive à l'école visent ultimement l'ascension d'un plus grand nombre d'élèves vers la réussite scolaire. Par l'augmentation de la

fréquence de ces réussites, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation des élèves augmentent considérablement (MELS, 2017). Les chercheuses et chercheurs démontrent que l'importance de ce sentiment d'efficacité personnelle comme moteur à la motivation augmente avec l'âge (MELS, 2017). Il est donc primordial d'y apporter une attention particulière et de travailler son amélioration, son actualisation. Pour y arriver, voyons maintenant quelques éléments en lien avec le sentiment de compétence ou d'efficacité personnel (SEP), soit : sa définition, sa provenance et certains des éléments qui peuvent influencer son développement.

Chapitre 2 : Concepts inhérents à la recherche

Dans ce chapitre, nous survolons d'abord les principaux concepts en lien avec ce projet de recherche, soit le sentiment d'efficacité personnelle, l'éducation cognitive. Nous examinons ensuite les programmes d'éducation cognitive développés conjointement par l'UREC de l'UQAT et le Centre DÉBAT. En dernier lieu, nous élaborons la question de recherche ainsi que les objectifs spécifiques qui en découlent.

2.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Si les gens ne croient pas qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés (Bandura, 2007, p. 3).

Le sentiment d'efficacité personnelle semble être une préoccupation universelle (Luszczynska, Gutiérrez-Dona et Schwarzer, 2005). Ce concept développé selon l'approche sociocognitive de Bandura (2007) désigne le fonctionnement humain comme étant le produit d'interactions en constante évolution entre les facteurs personnels d'un individu, les comportements de ce dernier et son environnement. Plus précisément, « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Selon cette approche, les trois composantes suivantes : les facteurs personnels, les comportements et l'environnement interagissent simultanément et influencent ainsi le fonctionnement de la personne (Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2015). Autrement dit, le SEP désigne les croyances d'un individu sur sa capacité à atteindre des buts fixés et sur ses façons de faire les choses. Ce sentiment détermine, dans une large mesure, la motivation à agir et la persévérance, le niveau d'effort investi, en fonction des résultats attendus (Dutat, 2013). Dans le domaine de l'éducation, soutenir

le SEP des élèves, des étudiantes et des étudiants s'avère très important (Schmitz et al., 2010). Ce sentiment influence la motivation et les accomplissements de ces derniers. La motivation en contexte scolaire ne relève pas ultimement de la passion de l'élève pour l'objet de la matière à apprendre, mais serait un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement » (Viau, 1994, p. 32).

Selon Bandura (2007), outre les facteurs psychologiques, émotifs et de persuasion sociale, le SEP est tributaire de plusieurs éléments, soit : 1) l'expérience de vie, construite de situations personnelles vécues, par exemple : les réussites et les échecs et 2) l'observation d'autrui, désignant le fait qu'en observant une réussite chez quelqu'un d'autre, un individu peut désirer réussir lui aussi. Par conséquent, les personnes ayant un SEP plus élevé auront tendance à avoir une meilleure estime de soi. Autrement dit, « c'est lorsque [les étudiantes et] les étudiants ont confiance en leur capacité de réussir [et qu'elles] et qu'ils voient un sens à ce [qu'elles] et qu'ils font, [elles et] ils démontrent une plus grande persévérance » (Neuville et Frenay, 2012, cité dans Mayrand, 2016, p. 47).

En somme, l'augmentation du SEP des élèves, vecteur de motivation scolaire, semble incarner un facteur clé de protection contre le décrochage scolaire. Mais comment y arriver ? Comment parvenir à motiver davantage les élèves ? Une des réponses à ces questions réside peut-être dans l'utilisation d'un programme d'éducation cognitive dédié aux élèves.

2.2. Éducation cognitive comme intervention auprès des élèves

Discuter d'éducation cognitive, c'est considérer l'éducabilité cognitive. Cette éducabilité suppose que « les fonctions cognitives peuvent être éduquées » (Ruph, 1999, p. 1) et qu'un individu a la possibilité de modifier son efficacité cognitive par une éducation appropriée de ses fonctions cognitives, notamment par l'acquisition d'un répertoire plus conscient de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, à l'aide d'un programme d'éducation cognitive (Ruph, 1999).

De façon générale, l'éducation cognitive propose de développer et d'actualiser « les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser » (Loarer, 1998, p. 122). Pendant longtemps on a pensé que l'éducation cognitive allait de soi (Loarer, 1998). Pourtant, elle n'est pas innée. Elle est « la conséquence de la mise en place de connaissances et stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent » (Tardif (2006), cité dans Vianin, 2020, p. 58). Ainsi, comme le développement et l'actualisation de ces stratégies ne vont pas de soi, et que celles-ci sont un déterminant de la réussite scolaire, l'enseignement concret de ces stratégies aux élèves semble être un incontournable, et ce, même chez « les plus jeunes qui présentent des capacités métacognitives plus réduites » (Vianin, 2020, p. 45). À ce propos, la méta-analyse de Noël et al. (1995) (cité dans Vianin, 2020, p. 45) indique que parmi les 228 facteurs considérés par cette recension, la métacognition est le facteur qui semble influencer le plus positivement l'apprentissage.

2.2.1 Programme d'éducation cognitive à l'UQAT - UREC

Depuis près de 35 ans, des professeures et des professeurs de l'UQAT développent des programmes d'éducation cognitive inspirés de l'approche de Pierre Audy, qui en 1987 développe un programme d'éducation cognitive visant l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Cette approche a pour but le développement de l'efficacité cognitive et prend racine, entre autres, dans les travaux de Feuerstein (1980) concernant la médiation et l'enseignement par les expériences d'apprentissage médiatisé, ainsi ceux de Sternberg (1985) sur le traitement de l'information. Les divers programmes de l'UREC-UQAT, inspirés de cette approche, visent :

(...) le développement de l'autorégulation de l'apprentissage dans ses aspects affectifs et cognitifs, la maîtrise de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement d'une conception active de l'apprentissage ainsi que l'augmentation du sentiment de compétence et de la motivation (Ruph et Hrimech, 2001, p. 599).

Chacun des programmes, adapté selon l'âge et le contexte des participantes et participants, répond aux constats de la recherche en psychologie cognitive, soit que:

1) la métacognition et l'autorégulation de l'apprentissage sont liées positivement au rendement scolaire; 2) la connaissance des facteurs susceptibles d'affecter l'efficacité cognitive et la maîtrise d'un répertoire personnel de stratégies d'apprentissage augmentent le contrôle [des étudiantes et] des étudiants sur leurs études, et 3) l'une et l'autre des deux premières catégories peuvent faire l'objet d'un entraînement (Ruph et Himech, 2001, p. 599).

Le développement et l'actualisation de l'efficacité cognitive passe, entre autres, par l'amélioration des connaissances sur le fonctionnement du cerveau et l'utilisation plus consciente d'un ensemble de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes qu'elles soient métacognitives, cognitives, affectives ou de gestion des ressources. Cette catégorisation de stratégies d'apprentissage (Saint-Pierre (1991) et Boulet et al. (1996), cité dans Ruph, 1999) indique qu'une

stratégie d'apprentissage peut donc être orientée vers le contrôle des processus cognitifs (comme l'observation méthodique de données), vers la gestion des ressources nécessaires à l'apprentissage (comme la gestion du temps), vers le contrôle des aspects affectifs de l'apprentissage (comme la gestion du stress) ou vers l'orchestration de l'ensemble des stratégies nécessaires à la réalisation complète de la tâche (les stratégies métacognitives) (Ruph, 1999, p. 46).

Afin de transmettre, de développer ou d'actualiser diverses stratégies, les programmes d'éducation cognitive inspirés de l'approche d'Audy (1993) proposent, entre autres, une structure particulière d'intervention, soit une leçon de médiation. Cette leçon vise à faire connaître des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, à découvrir les avantages de leurs utilisations ainsi que divers contextes d'expérimentation. À travers les étapes de la leçon de médiation, diverses activités ludiques sont proposées à l'apprenante ou l'apprenant afin de les amener à prendre conscience de leur utilisation ou non de ces stratégies et de les guider dans une expérimentation en ciblant un objectif de mise en

action, et ce, dans diverses sphères de la vie de l'individu (Annexe A). La personne qui anime ces leçons de médiation est nommée la médiatrice ou le médiateur. Elle ou il accompagne les apprenantes et les apprenants en parlant du fonctionnement du cerveau et en donnant de la signification aux apprentissages, aux stratégies, et « vise également la prise de conscience et la création d'habitude sur le plan de l'efficacité cognitive » (Audy, Ruph, Richard, 1993, 156).

Pour Audy (1993, p. 63), une « personne efficace [apprend et résout] des problèmes avec plaisir, aisance et assurance, tout en évitant le gaspillage de temps, d'énergie et de ressources ».

En plus de jeter les bases d'une définition de l'efficacité cognitive, cet énoncé d'Audy (1993) peut permettre une certaine autoévaluation. Ainsi, si une personne n'a pas un certain plaisir, une certaine aisance et assurance à accomplir une tâche ou résoudre un problème, et qu'elle a l'impression de perdre du temps, de l'énergie et des ressources, c'est qu'il y a des stratégies à mettre en action ; un contexte à réévaluer, des compétences à mettre en place, des connaissances à acquérir.

Pour conclure, une leçon de médiation a pour but d'amener les apprenants et les apprenantes à une plus grande autonomie dans leurs démarches d'apprentissage (Moal, 1994 ; Sorel, 1987) par le développement d'un répertoire plus conscient de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. De plus, les effets de ces leçons de médiation ne doivent pas être perçus comme la présentation d'une finalité, mais plutôt comme partie prenante d'un continuum de développement « du processus d'apprentissage, de la pensée et du transfert des acquisitions » (Büchel, 1995, p. 10). Cette notion de continuum de développement se retrouve au cœur de programmes d'éducation cognitive, tels que ceux élaborés par le Centre DÉBAT et l'UREC.

2.2.2 Programmes d'éducation cognitive développés par Centre DÉBAT et l'UREC

Depuis la fin des années 1990, l'UREC participe activement à l'élaboration de programmes d'éducation cognitive avec le Centre de développement de l'éducation de base au travail (DÉBAT), (Annexe B). À l'époque, ce centre offrait des services à de jeunes adultes peu scolarisés. Lise Duplain contacta François Ruph, alors professeur à l'UQAT en vue d'élaborer un programme d'éducation cognitive pour ces jeunes adultes. C'est alors qu'un premier programme, « Apprendre à apprendre » (Lemieux et Lemay, Sévigny et Ruph, 2000)⁶ se développe. Il est destiné aux formatrices et formateurs d'adultes et il propose la transmission d'un savoir-apprendre fondamental, par le développement et l'actualisation de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, pouvant être transférées dans divers contextes.

Les jeunes adultes et adultes ayant participé au processus d' « Apprendre à apprendre » indiquaient leurs besoins d'aider leurs enfants à développer leurs stratégies et de savoir comment mieux faire de la médiation dite « naturelle » auprès de leurs enfants. C'est à partir de cette demande que se développe, en 2006, le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » (Gagné, Lemieux et Ruph, 2006) destiné aux enfants d'âge scolaire ainsi qu'à leur famille.

2.2.3 « Apprends-moi à apprendre », un trésor à partager

Le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » est composé de trois volets d'intervention : le volet parent, le volet parent-enfant et le volet enfant. Le volet « parent » propose cinq leçons de médiation pour les parents, soit : 1) Je réfléchis avant d'agir ; 2) Je planifie mieux mon temps ; 3) J'organise mieux mes affaires ; 4) Je me parle positivement et 5) Je pense à plusieurs façons de faire les choses.

⁶ Ce programme fut traduit en anglaise en 2006, Learning to Learn, cognitive education workshop for use by the trainers of adults for learning strategies mediation.

Le volet « parent-enfant » propose cinq rencontres dans le but d'aider les parents à faire de la médiation auprès de leur enfant, soit : 1) J'aide mon enfant à réfléchir avant d'agir ; 2) J'aide mon enfant à mieux planifier son temps ; 3) J'aide mon enfant à mieux organiser ses affaires ; 4) J'aide mon enfant à se parler positivement et 5) J'aide mon enfant à penser à plusieurs façons de faire les choses.

Le volet enfant, quant à lui propose les thèmes suivants : 1) J'actualise mon potentiel ; 2) Je prends le temps de savoir ce que j'ai à faire avant d'agir ; 3) J'appelle les choses par leur nom précis ; 4) J'observe ce qui est important ; 5) Je classe mes informations ; 6) Je décompose ma tâche en partie ; 7) Je vérifie ce que j'ai fait ; 8) Je planifie mon temps ; 9) Je fais le bilan de mes apprentissages et 10) Je me récompense. Depuis, 11 nouvelles leçons (10 pour les enfants et une pour les parents sur la gestion du stress) ont été élaborées, expérimentées et mènent à la production et à la publication d'un recueil d'activités complémentaires au programme initial, avec du matériel spécifique à chaque niveau, de la 1^{re} à la 6^e année du primaire. Les thèmes sont : 1) Je réfléchis avant d'agir; 2) J'exprime clairement mes émotions; 3) Je demeure motivé malgré les difficultés; 4) Je contrôle mieux le stress; 5) Je coopère mieux avec les autres; 6) J'observe de façon complète et précise; 7) Je qualifie ce qu'on observe; 8) J'interprète mieux les choses et les situations; 9) Je prends le temps de bien développer ma mémoire; et 10) Je m'attaque au problème de façon méthodique. Dans l'annexe C, François Ruph décrit l'ensemble des leçons du programme « Apprends-moi à apprendre », tant pour le programme initial, que pour le recueil d'activités complémentaires, pour de nouvelles leçons de médiation.

Depuis 2010, les médiatrices du Centre DÉBAT ont proposé des leçons de médiation, issues du volet enfant du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », à plusieurs élèves des écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. En général, chaque classe reçoit la médiatrice du Centre DÉBAT, entre les mois d'octobre et d'avril, pour une durée de 10 rencontres d'environ 30 minutes. À l'aide de ce programme d'éducation cognitive, les élèves sont accompagnés dans un processus particulier de prises de conscience et de mises en action des stratégies d'apprentissage. Ils développent et actualisent également un répertoire

plus conscient et élaboré de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Grâce à l'expérience acquise au fil des années par le Centre DÉBAT dans la dispensation de leçons de médiation au primaire, il semble que leur programme d'éducation cognitive aide au développement de l'autonomie des élèves et influence positivement leur SEP, selon les commentaires reçus des enseignantes et des enseignants.

2.3 Pertinence et objectifs de la recherche

Considérant que la réussite scolaire des enfants et leur développement en général sont des enjeux importants dans la société québécoise, les résultats de diverses recherches sur le développement des enfants et leur parcours scolaire : Bérubé, 2021; Cardin et al., 2012; Jasmin et al., 2019; Homsy et Savard, 2018, 2019; Pelletier, 2020; Réseau réussite Montréal, 2020; Simard et al., 2013; Tremblay et Simard, 2018, entre autres, sont préoccupants. Des enfants, dès leur arrivée à l'école primaire, présentent des inégalités de développement cognitif, langagier et autres.

Cette recherche, souhaitant apporter des propositions pour l'aide à la réussite des élèves, se propose de répondre à la question suivante : Quels sont les effets perçus par les élèves et leur enseignante ou enseignant, à la suite de leur participation, en 2020-2021, à un programme d'éducation cognitive dans leur classe, notamment diverses leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre »? Plus spécifiquement, les objectifs de cette recherche sont de :

- 1) mettre en évidence les stratégies les plus utilisées par les élèves ;
- 2) relever des expériences d'autorégulation, du côté des élèves et des enseignantes ou enseignants;
- 3) constituer un répertoire plus conscientisé de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes chez les élèves, par le développement d'un langage commun entre eux et leur enseignante ou enseignant, en ce qui a trait ces stratégies.

La pertinence de cette recherche se justifie par la volonté d'abaisser le pourcentage d'enfants présentant des vulnérabilités à l'école. Compte tenu des connaissances scientifiques limitées au sujet des effets perçus d'un programme d'éducation cognitive par les élèves du primaire ainsi que sur leurs enseignantes et enseignants, ce projet propose de nouvelles connaissances à exploiter par le monde de l'éducation.

Chapitre 3 : Méthodologie - planification et déroulement de la recherche

Ce chapitre présente les choix méthodologiques dans le but de répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Afin de mener à bien cette recherche, soit de répondre à la question suivante : « Quels sont les effets perçus par les élèves et leur enseignante et enseignant ayant vécu un programme d'éducation cognitive dans leur classe, notamment diverses leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre? », une recherche de type descriptive et exploratoire fut menée. Le type d'analyse choisi ainsi que les méthodes utilisées seront présentés. Ils proposent un double procédé permettant à la fois l'analyse des conditions objectives et des conditions subjectives de l'objet d'étude, ce qui permettra d'essayer de répondre à notre question de recherche.

3.1 Techniques et outils de collecte des données

La collecte des données fût divisée en deux sections distinctes, soit : 1) la section des enseignantes et des enseignants et 2) la section élèves. Pour la section 1, les données ont été recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes et d'enseignants de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve à l'aide du guide d'entretien (Annexe D) prévu à cet effet. Étant donné le contexte particulier lié à la pandémie de COVID-19, le groupe d'enseignantes et d'enseignants sondé fut rencontré virtuellement, et en amont de l'entrevue, un questionnaire relatif aux diverses leçons de médiation vécues en classe fut rempli (Annexe E), afin de relever les effets perçus de ces différents temps de médiation.

Ensuite, la méthode de collecte des données auprès des élèves fut de remplir, à la fin du programme « Apprends-moi à apprendre », un formulaire d'autoévaluation (Annexe F). Le ou la titulaire de classe ainsi que la formatrice du Centre DÉBAT ont veillé à la compréhension des élèves pour chacune des questions du formulaire.

3.2 Population à l'étude, taille et répartition de l'échantillon

La population visée par la recherche correspond à l'ensemble des enseignantes et enseignants (19) ainsi que leur groupe d'élèves (320), s'étant inscrit au Centre DÉBAT afin de recevoir des leçons de médiation dans leur classe durant l'année scolaire 2020-2021. Cette population provient de tous les degrés du primaire d'écoles de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve et un consentement parental fut recueilli auprès des élèves participants (178/320) (Annexe G). Il est important de noter que l'ensemble des 320 élèves a vécu le programme « Apprends-moi à apprendre », mais l'analyse des données de recherche fut réalisée sur les données des 178 élèves dont le consentement des parents fut reçu.

3.3 Analyse qualitative

L'analyse de données est de type qualitatif et se définit comme étant « une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 11).

3.4 Analyse structurale de Lévi-Strauss (1958)

À la manière de Lévi-Strauss (1958), les récits des enseignantes et des enseignants sont analysés. Ce procédé contribue à dégager, à la fois, les consensus, les différences et les particularités dans le discours des participants. Cette méthode d'analyse permet d'obtenir une matrice de base représentant clairement les caractéristiques moyennes des enseignantes et des enseignants de notre étude.

Cette analyse structurale fut effectuée grâce au guide d'entretien (Annexe D) ayant servi aux entrevues semi-dirigées. Ce guide comporte les thèmes suivants : 1) le profil professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant ; 2) les liens avec le Centre DÉBAT ; 3)

les effets perçus de la formation liés aux élèves et aux stratégies d'apprentissage; 4) l'appréciation des leçons de médiation, et 5) les questions finales.

3.5 Analyse phénoménologique

Une fois le modèle de base achevé, l'analyse globale des entrevues semi-dirigées à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale décrite par Paillé et Mucchielli (2016) sera effectuée. Cette méthode permet de décrire davantage les propos des enseignantes et enseignants des écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. La conjugaison des deux méthodes d'analyse choisies nous permet, d'une part, de mettre à jour les récurrences et les singularités des discours des informatrices et des informateurs et d'autre part, de mieux comprendre le sens de leurs propos.

Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats

« La recherche montre en effet que les habiletés à utiliser une variété de stratégies cognitives et métacognitives sont importantes pour réussir dans plusieurs types d'apprentissages et apprendre tout au long de la vie » (Famose et Margnes, 2016, p.12).

Étant donné qu'« apprendre tout long de la vie a été reconnu comme l'une des solutions pour faire face aux changements de la société, particulièrement marqués par une complexité croissante » (Famose et Margnes, 2016, p.12), et que pour ce faire, le transfert et le maintien des connaissances liées aux stratégies d'apprentissage favorisent l'adaptation aux changements du secteur de l'emploi, la tenue de ce projet de recherche s'harmonise à ce constat, en accompagnement de jeunes humains qui deviendront grands. Les programmes d'éducation cognitive du Centre DÉBAT et de l'UREC s'inscrivent dans cette volonté de forger une meilleure capacité d'adaptation, d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le plaisir, l'aisance et l'assurance avec laquelle les élèves cheminent dans leur parcours scolaire, ainsi que, par ricochet, leur vie adulte.

Cette recherche souhaite relever les effets perçus par les élèves et leur enseignante ou enseignant, sur le développement et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, et par ricochet, sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Ces stratégies sont issues de diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre ». De plus, l'analyse des données recueillies permet de répondre aux trois sous-objectifs de cette recherche, soit de :

- 1) mettre en évidence les stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes les plus utilisées par les élèves ;

2) relever des expériences d'autorégulation, du côté des élèves et des enseignantes ou enseignants;

3) constituer un répertoire plus conscientisé de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes chez les élèves, par le développement d'un langage commun entre eux et leur enseignante ou enseignant.

Les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » furent vécues dans certaines classes d'écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

Débutons par la présentation des données recueillies auprès des enseignantes et des enseignants, ainsi que l'analyse structurale de celles-ci.

4.1 Interprétation des données au moyen de l'analyse structurale

L'analyse structurale permet d'obtenir une matrice de base représentant clairement les caractéristiques moyennes des enseignantes et des enseignants de cette recherche. Afin de créer cette matrice, les thèmes abordés sont les suivants : 1) le profil professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant ; 2) les liens avec le Centre DÉBAT ; 3) les effets perçus de la formation par les élèves en lien avec les stratégies d'apprentissage; 4) l'appréciation des leçons de médiation, et 5) les questions finales. Débutons par le profil personnel et professionnel des enseignantes et enseignants de notre échantillon.

4.1.1 Profil personnel et professionnel de l'enseignante et de l'enseignant

Notre échantillon se compose du groupe de 19 enseignantes et enseignants inscrits au programme « Apprends-moi à apprendre », soit majoritairement des femmes (17/19), travaillant dans une des écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. En moyenne, les personnes interviewées de notre échantillon ont à leur actif 17 ans d'ancienneté. Leur expérience de travail au sein des écoles de

l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve varie entre 8 et 21 ans. Par choix, l'une d'entre elles travaille à plus d'une école à la fois. Plusieurs ont occupé un poste au sein d'autres écoles (9/19). Une autre a également travaillé comme superviseure de stage et chargée de cours à l'Université de Montréal. Quelques-unes proviennent également du domaine des arts (2/19), et enfin, deux d'entre elles prennent leur retraite l'an prochain. Unanimement, nous percevons que nos informatrices et informateurs (19/19) sont très fiers d'exercer le métier d'enseignantes et d'enseignants.

4.1.2 Liens avec le Centre DÉBAT

Nos informatrices et informateurs affirment que la venue de la formatrice du Centre DÉBAT est toujours vécue avec enthousiasme autant par les élèves que par le personnel enseignant. Parce que les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » leur furent recommandées (2/19) ou qu'elles ou qu'ils les connaissaient déjà (17/19), ces 19 personnes ont accepté de recevoir la formatrice du Centre DÉBAT dans leur classe lors de cette recherche, soit l'année scolaire 2020-2021. Si certaines de ces personnes ne connaissent le programme que depuis un an (2/19), la plupart d'entre elles reçoivent des leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre » dans leur classe depuis huit ans. Le développement d'habiletés et de stratégies nécessaires à l'apprentissage (17/19) ainsi que le développement d'un langage commun quant aux stratégies d'apprentissage développées lors de ces leçons de médiation, sont autant de bonnes raisons pour nos informatrices et informateurs de faire vivre le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » à leurs élèves, année après année.

4.1.3 Effets perçus des diverses leçons du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » chez les élèves, par les enseignantes et les enseignants

Nous avons questionné notre échantillon concernant les effets perçus chez leurs élèves à la suite du passage de la formatrice du Centre DÉBAT dans leur classe. Unaniment (19/19), les enseignantes et enseignants perçoivent des démonstrations de l'efficacité cognitive chez leurs élèves. Que ce soit au niveau de la métacognition (3/19), de la prise de conscience du pouvoir que peuvent exercer les élèves sur leurs propres stratégies (13/19), de la gestion des émotions (14/19), de la recherche d'outils en classe pour les aider lorsqu'ils sont en difficulté (10/19) ou bien du développement d'un langage commun concernant les stratégies d'apprentissage employées (19/19), les effets perçus du programme d'éducation cognitive sont constatés au quotidien.

La présence des stratégies d'apprentissage acquises lors du passage de la formatrice dans les classes est bien présente (18/19). L'effet d'entraînement établi par les rencontres de 30 minutes dispensées aux 2 semaines, où des réinvestissements sont faits d'une fois à l'autre, est gagnant (19/19). Selon le cycle, certaines stratégies se maintiennent et servent plus facilement que d'autres. Exemple, les stratégies concernant les méthodes de travail et d'organisation, telle la gestion du temps, quoique nécessaire aux premier et deuxième cycles, se développent et sont davantage porteuses de sens au troisième cycle. En effet, les élèves de ce cycle appréhendent particulièrement leur entrée au secondaire et tentent de mettre en application toutes les stratégies qui leur seront efficaces. En contrepartie, les stratégies de gestion des émotions et de gestion de conflits rendent, entre autres, tout à fait service aux élèves des trois cycles du primaire (16/19). Unaniment (19/19), les enseignantes et enseignants conviennent de l'importance de l'ensemble des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes enseigné, et mentionnent qu'elles sont toutes essentielles à leurs élèves.

Lorsque questionnés quant à la fréquence des liens faits entre les leçons de médiation et leurs enseignements dans les classes, la totalité des personnes de notre échantillon (19/19) affirme tenter de réinvestir les stratégies enseignées le plus souvent possibles, au quotidien (17/19), chaque fois que l'occasion se présente (1/19) ou de temps à autre (1/19). Une personne va jusqu'à dire que malgré son réinvestissement très fréquent, elle a l'impression de ne pas en faire assez. Bien que quelques personnes (3/19) mentionnent que les leçons de médiation se prêtent bien aux cours d'éthique et de culture religieuse, étant donné qu'au cœur de cette matière, il y a, entre autres, le développement de la gestion de soi comme un support au vivre ensemble, la majorité des répondantes et répondants (16/19) ne rattache à aucune matière en particulier les stratégies d'apprentissage vues dans les leçons de médiation, étant donné la transversalité des stratégies d'apprentissage enseignées.

Concernant les effets perçus des leçons de médiation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, ils sont de natures positives (19/19). Quelques personnes (5/19) évoquent que les élèves se félicitent plus, seul ou entre eux, allant jusqu'à dire que la confiance en eux a grandi. Une personne signale que dès l'âge de 6 ans, elle voit de grands changements quant à la valorisation de soi des élèves, et ajoute que les élèves deviennent de petits médiateurs, entre eux, dans la classe.

Le personnel enseignant rencontré nomme, en majorité (17/19), des effets positifs perçus sur l'autorégulation des élèves. Que ce soit pour se rappeler entre eux les stratégies à utiliser au moment opportun (7/19), pour se remettre au calme lorsqu'ils vivent des émotions fortes (10/19) ou pour gérer leur stress en temps d'évaluation, l'autorégulation se fait plus aisément. Pour 2 des 19 personnes, les effets perçus chez les enfants sont plus discrets. Selon eux, l'effet de pandémie (1/19) ou le manque de réinvestissement à la maison (1/19) expliquerait ces résultats.

4.1.4 Appréciation des leçons de médiation de la part des enseignantes et des enseignants

Unanimentement (19/19), les enseignantes et les enseignants répondent qu'aucune des stratégies présentées ne répond mieux à leurs besoins qu'une autre. Elles sont toutes très importantes (19/19). Toutefois, certaines stratégies, selon les groupes, ont connu de plus grands succès auprès des élèves. En contrepartie, lorsque nous demandons aux répondantes et répondants lesquelles des stratégies répondent le moins aux besoins de la classe, aucune stratégie n'est pointée du doigt. Cependant, 2 des 19 personnes interviewées signalent que certains thèmes demandent un plus haut degré de maturité chez les élèves, comme exemple : les stratégies de gestion du temps.

Lorsque nous voulons connaître leur perception des diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », unanimement (19/19), les répondantes et les répondants affirment que ce programme est très utile, efficace, nécessaire et qu'il est bénéfique d'accueillir une ressource externe pour enseigner ces stratégies. Cette ressource nourrit, renchérit les contenus déjà enseignés par l'enseignante ou l'enseignant, mais d'une autre manière (12/19), de façon plus ludique (2/19). La consolidation des stratégies d'apprentissage chez les élèves en est alors accrue (17/19).

Sans hésitation, l'ensemble de nos répondantes et répondants (19/19) suggérerait la dispensation de leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans d'autres écoles. Les effets perçus quant à l'utilisation de méthodes de travail plus efficaces (15/19), à l'autorégulation des élèves (17/19) et à l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle de ceux-ci (19/19) serviraient, selon eux et elles, à l'ensemble des élèves, et ce, peu importe leur milieu de vie, leur origine ou leur statut social.

En ce qui concerne les inconvénients d'un tel programme d'éducation cognitive dans leur école, unanimement (19/19), les enseignantes et enseignants n'en dénombrent aucun, si

ce n'est que la durée trop courte des leçons de médiation. En effet, selon la majorité d'entre eux et elles (16/19), les leçons de médiation pourraient aisément se poursuivre de 10 à 25 minutes de plus, selon le cycle et l'âge des élèves. Ainsi, les élèves, les enseignantes et les enseignants profiteraient au maximum du moment présent, sans se sentir pressés par le manque de temps. Deux personnes affirment que la durée de 30 minutes des leçons de médiation convient parfaitement à l'âge des élèves et à leur capacité de concentration et de rétention. Dans tous les cas, elles et ils valorisent la tenue du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans leur classe. En aucun cas, les 10 rencontres de 30 minutes aux deux semaines à l'horaire, investies dans les leçons de médiation de ce programme d'éducation cognitive sont vécues comme étant du temps gaspillé.

4.1.5 Recommandations et suggestions des enseignantes et des enseignants

Pour conclure l'entrevue semi-dirigée auprès des enseignantes et des enseignants, les personnes interviewées n'avaient pas de question pour les chercheuses. Par contre, quelques recommandations et suggestions furent mentionnées en fin d'entretien. La totalité d'entre eux et elles (19/19) nous mentionne qu'il est très judicieux de débiter les leçons de médiation dès le mois d'octobre. Ainsi, l'apprentissage et le développement de bases solides servant tout au long de l'année scolaire amènent les élèves à développer leur plein potentiel. Certaines personnes (3/9) mentionnent qu'il serait intéressant d'optimiser les outils utilisés lors des leçons de médiation, soit par des pictogrammes ou par l'utilisation d'activités nécessitant les outils technologiques qui sont déjà à la portée des élèves, des enseignantes et des enseignants (activités à réaliser pendant ou entre les leçons de médiation). Le souhait d'augmenter la durée du déroulement des leçons de médiation revient régulièrement (17/19).

4.2 Caractéristiques d’enseignantes et des enseignants et les discours unanimes

À la suite de l’analyse structurale, voici les caractéristiques moyennes des personnes sondées, ainsi que le discours unanime relevé quant aux effets perçus des diverses leçons de médiation chez les élèves, et plus particulièrement, quant à l’utilité et aux avantages du programme d’éducation cognitive à l’école, initial ou bonifié.

Tableau 3 : Les caractéristiques issues de l’échantillon « enseignantes et enseignants » des écoles préscolaires et primaires de l’arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve

THÉMATIQUES	ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE DE L’ARRONDISSEMENT MERCIER–HOCHELAGA-MAISONNEUVE ISSUE DE NOTRE ÉCHANTILLON
Profil personnel et professionnel	Femme ; 17 ans d’expérience ; les besoins des enfants lui tiennent à cœur.
Liens avec le Centre DÉBAT	Connait le Centre DÉBAT depuis 8 ans ; accepte année après année la venue d’une formatrice dans sa classe pour recevoir des leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre ».
Effets perçus des leçons de médiation du programme d’éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre »	Perçoit les bienfaits des leçons de médiation dans sa classe, même si ces dernières sont terminées depuis plusieurs semaines ; trouve l’ensemble des stratégies très importantes ; fait des liens entre les stratégies et ses enseignements au quotidien, peu importe la matière enseignée ; perçoit des effets bénéfiques sur le sentiment d’efficacité personnelle de ses élèves ; observe des manifestations d’autorégulation accrues chez ceux-ci ; ses élèves sont plus autonomes grâce aux leçons de médiation du programme d’éducation cognitive.
Appréciation des leçons de médiation du programme d’éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre »	Estime que toutes les stratégies qui sont enseignées répondent à ses besoins en classe ; valorise la tenue du programme d’éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans leur classe et trouve ce programme très utile et important ; le suggère à d’autres enseignants, sans hésitation ; indique que les minutes investies à l’horaire pour les leçons de médiation ne sont pas vécues comme étant du temps gaspillé et affectionne particulièrement le partenariat créé avec le Centre DÉBAT.

L'informatrice ou l'informateur moyen de notre échantillon est une femme et enseigne dans une école primaire de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve depuis environ 17 ans. Elle place le développement global des enfants au cœur des activités pédagogiques. Cette enseignante connaît bien les leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT et accepte de les faire vivre à ses élèves depuis les huit dernières années. Elle est présente dans la classe lors de la venue de la formatrice du Centre DÉBAT, ce qui lui permet de réinvestir le plus souvent possible les stratégies enseignées. Selon elle, l'enseignement des stratégies d'apprentissage de ce programme est très utile, voire essentiel. Elle souligne la pertinence du développement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, de l'élaboration d'un vocabulaire commun quant aux stratégies et méthodes de travail efficaces et de gestion de soi chez les élèves, par le biais du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » qui, quant à elle, ne comporte que des avantages.

4.3 Présentation et analyse des résultats obtenus auprès des enseignantes et des enseignants au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique

L'analyse phénoménologique permet de dégager des concordances entre les personnes de notre échantillon relativement aux effets qu'elles perçoivent en lien avec les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » sur l'autorégulation des élèves de leurs classes. Cette analyse met en relation deux groupes d'enseignantes et d'enseignants d'écoles préscolaires et primaires. Le premier groupe comprend la grande majorité des enseignantes et enseignants de notre échantillon (17/19). Selon eux et elles, il est possible d'observer l'acquisition des stratégies d'apprentissage chez leurs élèves à la suite des leçons de médiation du Centre DÉBAT dans leur classe. Le deuxième groupe est formé de deux personnes (2/19). Elles soutiennent que les stratégies d'apprentissages sont difficilement transférables chez les élèves. Ce deuxième groupe est formé des enseignantes et des enseignants détenant

certaines des classes au premier cycle. Selon ces enseignantes et enseignants, les élèves semblent être plus affectés par le caractère particulier qu'engendre la pandémie de COVID-19 dans leur école. Les stratégies en lien avec les processus internes des élèves seraient très difficiles, voire impossibles à détecter.

Présentons et analysons maintenant les données recueillies auprès des élèves participants à cette recherche.

4.4 Données recueillies auprès des élèves

En ce qui a trait aux données recueillies chez les élèves de cette recherche, tel que pour les données des enseignantes et enseignants, l'interprétation de celles-ci est effectuée, majoritairement, au moyen de l'analyse structurale, à l'aide de formulaires d'autoévaluation (Annexe F). Ces formulaires furent remplis par les élèves, à la fin du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre ». Ces formulaires d'autoévaluation contiennent des phrases-questions, en lien avec les 10 stratégies enseignées lors du passage de la médiatrice du Centre DÉBAT dans leur classe. Pour chaque phrases-questions, sur une ligne mesurant 10 centimètres (100 mm), l'élève devait indiquer par un trait jaune « / » où il pensait se situer avant le début du programme d'éducation cognitive, et par un trait bleu « / » où il pensait se situer à la fin de l'enseignement des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Dans le cas où l'élève percevait qu'il se situait au même endroit, il devait faire les deux traits à la même place, sur la ligne. De plus, six phrases-questions⁷ relatives à la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle furent demandées, soit : 1) Je crois que je suis bon ou bonne à l'école; 2) Je crois que le travail à l'école est assez facile; 3) Je suis capable de faire les tâches que mon enseignante ou mon enseignant me demande; 4) Lorsque je

⁷ La création de ces six phrases-questions est inspirée par les travaux de Julien Masson et de Fabien Fenouillet (2013), Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : construction et validation d'une échelle. *Enfance- Paris-*, 65(4), 373–392 publiés en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2013-4-page-374.htm>

bloque dans une tâche, je me débrouille quand même pour la réussir; 5) Quand c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois afin d'y arriver, et 6) Si la tâche ou l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour quand même y arriver. En plus de ces six phrases-questions, le formulaire d'autoévaluation comportait deux questions à développement, soit : 1) As-tu aimé les leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre »? et 2) Crois-tu que ces stratégies t'aident à t'améliorer à l'école?

4.5 Présentation et analyse des données provenant des formulaires d'autoévaluation des élèves

Pour chacun des 178 élèves participants, l'analyse des traits « avant » et « après », faits sur les lignes de 100 mm des formulaires d'autoévaluation présente un écart. Cet écart indique leur perception sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage avant et après leur participation aux diverses leçons de médiation. Cet écart est représenté sous forme de pourcentage dans les tableaux suivants, à partir des données sur les lignes de 100 mm converties en pourcentage.

Que les élèves aient vécu diverses leçons de médiation de la version initiale ou bonifiée du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre Débat, et ce, peu importe, l'année scolaire dans laquelle ils cheminaient, les 178 élèves participants à la recherche ont tous évalué l'écart d'utilisation quant aux deux mêmes stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, soit la première stratégie du programme : « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi », et la dixième et dernière stratégie : « Quand je termine une activité, je me félicite ». L'analyse des résultats obtenus reflète donc que l'ensemble des élèves participants à la recherche, de chacun des niveaux et chacune des classes dans sa globalité.

Tableau 4 : Écarts perçus par tous les élèves de la 1^{re} stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178)

	Question – stratégie 1 Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi.
1 ^{re} année (n49)	45,8
2 ^e année (n46)	16,8
3 ^e année (n19)	50,5
4 ^e année (n45)	21,5
5 ^e année (n8)	13,5
6 ^e année (n11)	19,5
Tous les élèves (n178)	27,9

Pour la première stratégie, « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi », il y a une augmentation perçue de l'utilisation de la stratégie, pour chaque année. Pour les élèves de 1^{re} = 45,8 %, pour les élèves de 2^e année = 16,8 %, pour les élèves de 3^e année = 50,5 %, pour les élèves de 4^e année = 21,5 %, pour les élèves de 5^e année = 13,5 %, ainsi que pour les élèves de 6^e année = 19,5 %. En somme, la moyenne d'amélioration perçue dans l'utilisation de cette stratégie par les 178 élèves participants est de 27,9 %.

La deuxième question à laquelle l'ensemble des 178 élèves participants à la recherche ont répondu est la suivante : « Quand je termine une activité, je me félicite ». Voyons les résultats obtenus.

Tableau 5 : Écarts perçus par tous les élèves de la dernière stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178)

	Question 10 Quand je termine une activité, je me félicite
1 ^{re} année (n49)	20,4
2 ^e année (n46)	17,1
3 ^e année (n19)	22
4 ^e année (n45)	17
5 ^e année (n8)	15,5

6 ^e année (n11)	19,5
Tous les élèves (n178)	18,6

Pour la dixième stratégie, les élèves de 1^{re} année perçoivent une augmentation de 20,4 %, les élèves de 2^e année = 17,1 %, les élèves de 3^e année = 22 %, les élèves de 4^e année = 17%, les élèves de 5^e année = 15,5 % et les élèves de 6^e année = 19,5 %. En somme, l'ensemble des 178 élèves, toutes les classes et tous les niveaux confondus perçoivent une augmentation de 18,6 % dans l'utilisation de cette stratégie.

Déjà, ces résultats sont intéressants, mais allons voir plus spécifiquement pour chaque année scolaire. Voici d'abord, les réponses obtenues, en débutant par la synthèse des écarts perçus par les élèves de 1^{re} année.

Tableau 6 : Écarts perçus par les élèves de 1^{re} année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 21)

1^{re} année (programme initial)		
1 école : deux classes = n 21		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fière de moi.	60
2	2. Quand je prends le temps de réfléchir avant d'agir quand j'ai des choses à dire ou à faire.	39,5
3	3. a) Quand je parle, j'utilise les bons mots. 3. b) Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	21
4	4. Quand je fais quelque chose, j'observe ce qui est important.	22,5
5	6. a) Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête. 6. b) Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	22,25
6	7. Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	32
7	12. Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	30
8	13. Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	44,5
9	15. Quand je parle aux autres, j'exprime mes émotions.	22
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	17

Tableau 7 : Écart perçus par les élèves de 1^{re} année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 28)

1^{re} année (programme bonifié)		
2 écoles : 3 classes = n 28		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi.	36
2	2. Quand je prends le temps de réfléchir avant d'agir quand j'ai des choses à dire ou à faire.	31
3	3.a) Quand je parle, j'utilise les bons mots. 3.b) Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	19
4	4. Quand je fais quelque chose, j'observe ce qui est important.	17
5	5. Je suis capable de retenir beaucoup de choses dans ma tête.	17
6	6. a) Quand je fais quelque chose difficile, je m'encourage dans ma tête. 6.b) Quand je fais une chose de difficile, je sais quoi faire pour qu'elle soit plus facile.	7
7	7. Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	22
8	8. Quand je prends le temps de situer les informations dans le temps, je comprends mieux et je peux mieux prévoir.	32
9	9. Quand je qualifie ce que j'observe, je communique mieux mes idées.	27
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	23

Nous constatons que pour la 1^{re} année, peu importe que les leçons de médiation proviennent de la version initiale⁸ (n21) ou bonifiée (n28) du programme « Apprends-moi à apprendre », tous les élèves perçoivent leur plus grand écart d'utilisation pour la même stratégie, soit celle apprise lors de la toute première rencontre de la médiatrice du Centre DÉBAT dans leur classe : « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi » (i= 60 et b= 36 %). De plus, la stratégie portant sur le contrôle de l'impulsivité obtient une amélioration perçue de plus de 30 % pour chaque groupe, soit 35 % pour la moyenne de ces deux groupes (n49). Le contrôle de l'impulsivité

⁸ Dans les données, lorsque « i » est utilisé, c'est pour programme initial et « b » pour le programme bonifié.

est une stratégie associée à l'autorégulation et est un élément important lors du processus d'apprentissage et de résolution de problèmes.

Pour les stratégies avec le plus petit écart perçu, pour les élèves ayant vécu les leçons du programme initial, c'est la stratégie « Quand je termine une activité, je me félicite », avec 17 %, alors que pour ceux avec le programme bonifié, c'est la sixième, soit: « Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête et je sais quoi faire pour qu'elle soit plus facile », avec seulement 7 % d'augmentation. Toutefois, aucun de ces résultats n'est négligeable en ce sens où chaque pourcentage d'amélioration d'utilisation perçue, aussi minime soit-il, représente une augmentation, un pas dans la bonne direction, dans l'actualisation du potentiel intellectuel de ces élèves.

Continuons avec la lecture des résultats des élèves de 2^e année.

Tableau 8 : Écarts perçus par les élèves de 2^e année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 10)

2^e année (programme initial)		
1 école : 1 classe = n 10		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièr de moi.	17
2	2. Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	45,5
3	3. a) Quand je parle, j'utilise les bons mots. 3. b) Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	22
4	6. a) Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête. 6. b) Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	18,5
5	7. Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	37
6	8. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	24
7	11. Quand j'ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce que j'entends avant de passer à l'action.	18,5
8	12. Quand j'e vis une situation stressante, je reprends mon clame en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	31,5
9	15. Quand je parle aux autres, j'exprime mes émotions.	28,5
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	15,5

Tableau 9 : Écarts perçus par les élèves de 2^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n =36)

2 ^e année (programme bonifié)		
2 écoles : 4 classes = n 36		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1.Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièr de moi.	16
2	2.Quand je sélectionne ce qui est important, j'atteins mon but plus facilement.	28,25
3	3.Quand je compare ce qui est pareil et différent, je fais de meilleurs choix.	17,75
4	4.Quand je fais de mon mieux ce qui mérite d'être fait, je suis fier de moi.	17
5	5.Quand je tiens compte de plus d'une information à la fois, je n'oublie rien d'important.	18,75
6	6. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	19,5
7	7. Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	16,5
8	8.Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	27,5
9	9. Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à effectuer.	21,75
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	17,5

Les plus grands écarts perçus dans l'utilisation du programme initial (n10) portent sur la stratégie « Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir » (45,5 %) en tête, tandis que ceux du programme bonifié (n36) projettent leur plus grand écart en la stratégie « Quand je sélectionne ce qui est important, j'atteins mon but plus facilement » (28,25 %). Pour l'ensemble des élèves de 2^e année (n46), la stratégie « Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer » obtient $i = 31,5 \%$ et $b = 27,5 \%$, et qui fait une moyenne de 29,5 % pour les deux groupes réunis (n46). Autre constat, l'ensemble des élèves perçoivent sensiblement les mêmes écarts pour les stratégies concernant le sentiment de fierté, soit : 1) Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièr de moi ($i = 17 \%$, $b = 16 \%$), 2) Quand je termine une activité, je me félicite ($i = 15,5 \%$, $b = 17,5 \%$), et 3) Quand je fais de mon mieux ce qui mérite d'être fait, je suis fier de moi ($b = 17 \%$).

Voyons maintenant les résultats obtenus par les élèves de 3^e année.

Tableau 10 : Écarts perçus par les élèves de 3^e année (programme initial), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 12)

3^e année (programme initial)		
1 classe = n 12		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fière de moi.	38
2	2. Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	21
3	3. a) Quand je parle, j'utilise les bons mots. 3.b) Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	21
4	6. a) Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête. 6. b) Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	40
5	7. Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	41
6	8. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	22
7	12. Quand j'é vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer,	35
8	14. Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	35
9	15. Quand je parle aux autres, j'exprime mes émotions.	17,5
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	22

Tableau 11 : Écarts perçus par les élèves de 3^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 7)

3^e année - programme bonifié		
1 école : 1 classe = n 7		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fière de moi.	63
2	2. Quand je suis attentif à ce que j'ai à faire, je reçois toutes les informations utiles à ma tâche.	39
3	3. Quand je suis précis dans ce que j'ai à faire, mon travail est mieux fait.	44
4	4. Quand j'observe de façon complète et précise, j'ai toutes les informations pour réussir.	30
5	5. Quand je me motive, je persévère plus.	52
6	6. Quand je parle aux autres, j'exprime clairement mes émotions.	26
7	7. Quand j'ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce que j'entends avant de passer à l'action.	31
8	8. Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	46

9	9. Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs.	44
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	22

En comparant les résultats des élèves de 3^e année, il ressort de cela que les écarts perçus dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage sont les plus élevés que dans tous les autres niveaux scolaires de cette recherche. Est-ce un niveau scolaire plus réceptif aux leçons de médiation, est-ce que les stratégies étaient plus significatives, est-ce des élèves à la base plus engagés? Les données ne permettent pas de répondre à ces questions, mais il est important de souligner ce fait.

Unanimement, les élèves des deux classes de 3^e année, peu importe qu'ils aient vécu des leçons de médiation issues du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » initial (n12) ou bonifié (n7), perçoivent une augmentation d'utilisation de 22 % lorsqu'il s'agit de la dixième stratégie : « Quand je termine une activité, je me félicite ». Si, pour le programme initial (n12), le plus grand écart perçu est lié à la stratégie « Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait », avec 41 %, qui est presque à égalité à 40 %, pour les stratégies « Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête » et « Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile », du côté du programme bonifié (n7), c'est la stratégie « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi » qui récolte le plus grand écart d'utilisation, avec 63 %. Notons quatre autres résultats intéressants : « Quand je me motive, je persévère plus » à 52 %, « Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête », à 46 % et 44 % pour « Quand je suis précis dans ce que j'ai à faire, mon travail est mieux fait » et « Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs ».

Présentons maintenant les résultats obtenus à la suite de l'analyse des perceptions des élèves de 4^e année.

Tableau 12 : Écarts perçus par les élèves de 4^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 45)

4^e année - programme bonifié		
1 école – 4 classes – n 45		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi.	23
2	2. Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	26
3	3. a) Quand je fais quelque chose difficile, je m'encourage dans ma tête. 3.b) Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	21
4	4. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	16
5	5. Quand j'apprends de mes erreurs, je m'améliore.	18
6	6. Quand je vérifie mes hypothèses, je choisis la meilleure solution.	12,5
7	7. Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	12
8	8. Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	18
9	9. Quand j'utilise mon langage interne, je me sens mieux.	18
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	17

Tous les élèves de 4^e année (n45) ont vécu des leçons de médiation de la version bonifiée du programme « Apprends-moi à apprendre ». De ces classes, les élèves participants à la recherche perçoivent des écarts d'augmentation de leur utilisation des stratégies d'apprentissage allant de 12 % à 26 %. Six des stratégies enseignées retiennent l'attention, soit la stratégie sur le contrôle de l'impulsivité, « Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir » avec 26 % et « Quand je fais quelque chose difficile, je m'encourage dans ma tête » et « Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile » qui obtiennent un écart perçu de 21 %. Finalement, avec chacune une amélioration d'utilisation perçue identique de 18 %, il y a « Quand j'apprends de mes erreurs, je m'améliore », « Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer » et « Quand j'utilise mon langage interne, je me sens mieux ». Les stratégies ayant reçus les écarts les plus faibles, sont « Quand je vérifie mes hypothèses, je choisis la meilleure

solution », avec 12,5 % et « Quand je m’attaque au problème de façon méthodique, je m’assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire » avec 12 %. Ces deux stratégies sont liées avec le processus de résolution de problèmes qui demandent peut-être plus d’accompagnement dans leur compréhension et leur mise en action.

Continuons notre analyse avec les élèves de 5^e année.

Tableau 13 : Écarts perçus par les élèves de 5^e année (programme bonifié), de l’utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 8)

5^e année (programme bonifié)		
1 école : deux classes = n 8		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièr de moi.	13,5
2	2. Quand j’apprécie la différence, je suis plus juste envers moi et les autres.	6
3	3. Quand je m’attaque au problème de façon méthodique, je m’assure de bien clarifier et planifier les opérations.	26
4	4. Quand je prends le temps de situer les informations dans le temps, je comprends mieux les événements.	13,5
5	5. Quand je compare mon problème actuel avec ceux vécus, je profite de l’expérience acquise.	9,5
6	6. Quand je parle aux autres, j’exprime clairement mes émotions.	15
7	7. Quand j’ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce que j’entends avant de passer à l’action.	25
8	8. Quand j’utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	11,75
9	9. Quand je communique clairement, je me fais mieux comprendre.	15
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	15,5

Quoique le nombre d’élèves participant à la recherche de ce niveau est plutôt petit pour deux classes (n8), voici l’analyse des résultats obtenus par les élèves de 5^e année (n8) indique un certain consensus au sein des écarts d’utilisation observés pour certaines stratégies. D’abord, la stratégie « Quand je m’attaque au problème de façon méthodique, je m’assure de bien clarifier et planifier les opérations » est à 26 % d’écart perçu dans

l'utilisation. Ensuite, deux ont un écart de 15 %, soit « Quand je parle aux autres, j'exprime clairement mes émotions » et « Quand je communique clairement, je me fais mieux comprendre », alors que « Quand je termine une activité, je me félicite » obtient 15,5 %. De plus, deux stratégies relèvent le même écart de 13,5 %, soit : « Quand je prends le temps de situer les informations dans le temps, je comprends mieux les événements » et « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi ». Finalement, la stratégie ayant obtenu le plus faible écart (6 %) est la deuxième, « Quand j'apprécie la différence, je suis plus juste envers moi et les autres ». Quoiqu'aucun écart n'est négligeable et que chaque pourcentage d'augmentation d'amélioration d'utilisation perçue des stratégies est important dans l'actualisation de l'efficacité cognitive des élèves, ce faible résultat, comparativement aux autres du tableau, relève peut-être de la nomenclature de la stratégie. Cette façon de nommer la stratégie pourrait porter à confusion chez les élèves étant donné l'étendue des possibilités quant à l'appréciation de la différence, envers soi et envers les autres. Finalement, voyons les résultats obtenus de l'analyse des données issues des élèves de 6^e année participants à la recherche.

Tableau 14 : Écarts perçus par les élèves de 6^e année (programme bonifié), de l'utilisation des stratégies avant et après les leçons de médiation (n = 11)

6^e année - programme bonifié		
1 école : 1 classe = n 11		
Ordre des leçons	Stratégies	Écart %
1	1.Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi.	19,5
2	2.Quand j'utilise les données avec efficacité, j'y vois plus clair.	11
3	3. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	17
4	4. Quand je me motive, je persévère plus.	21,5
5	5. Quand j'extrapole, je connais mieux le présent et le futur.	10
6	6.Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	33
7	7. Quand je conserve en tête les informations utiles, je trouve plus facilement ce que je cherche.	19,5

8	8. Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs.	20
9	9. Quand je m'autorégule dans mon apprentissage, je me réajuste à mesure, par moi-même.	21
10	10. Quand je termine une activité, je me félicite.	8,5

La stratégie d'apprentissage et de résolution de problèmes détenant le plus grand écart d'amélioration d'utilisation perçue parmi celles vécues par les élèves de 6^e année (n11) est la suivante : « Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer » avec 33 %. Au moins trois stratégies se retrouvent avec plus de 20 % d'amélioration d'utilisation perçue des stratégies : « Quand je me motive, je persévère plus » à 21,5 %, « Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs » à 21 % et « Quand je m'autorégule dans mon apprentissage, je me réajuste à mesure, par moi-même » à 20 %. Elles sont suivies de très près par deux autres stratégies soit : « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi » et « Quand je conserve en tête les informations utiles, je trouve plus facilement ce que je cherche » avec 19,5 %.

Deux stratégies détiennent un écart perçu de 10 % et moins. D'abord, avec 10 %, « Quand j'extrapole, je connais mieux le présent et le futur », une stratégie plus difficile, et dont l'énoncé aurait avantage à être revu. Avec 8,5 %, d'écart perçu, il y a « Quand je termine une activité, je me félicite ». Encore une fois, aucun résultat n'est négligeable en ce sens où chaque pourcentage d'amélioration perçue, aussi minime soit-il, représente une augmentation, un pas dans la bonne direction, dans l'actualisation de l'efficacité cognitive des élèves.

Allons un peu plus loin dans l'analyse des données, avec les trois tableaux suivants transposant les résultats précédents en les catégorisant selon le pourcentage d'amélioration d'utilisation perçue par les élèves, par cycle/année, et ce, pour toutes les versions de programme confondues.

Tableau 15 : Stratégies détenant 21 % et + d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie

Stratégies : 21 % et +		
1 ^{er} cycle		
1 ^{re} année	%	n
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi.	48	49
Je prends le temps de réfléchir avant d'agir quand j'ai des choses à dire ou à faire.	35,25	
Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	33,25	
Quand je prends le temps de situer les informations dans le temps, je comprends mieux et je peux mieux prévoir.	32	28 (b)
Quand je qualifie ce que j'observe, je communique mieux mes idées.	27	
Quand je termine une activité, je me félicite.	23	
Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	32	21 (i)
Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	30	
Quand je fais quelque chose, j'observe ce qui est important.	22,5	
Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête.	22,5	
Quand je fais une chose de difficile, je décompose pour qu'elle soit plus facile.	22,5	
Quand je parle, j'exprime mes émotions.	22	
Quand je parle, j'utilise les bons mots.	21	
Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	21	
2 ^e année		
Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	29,5	46
Quand je sélectionne ce qui est important, j'atteins mon but plus facilement.	28,5	36 (b)
Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	21,75	
Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	45,5	10 (i)
Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	37	
Quand je parle aux autres, j'exprime mes émotions.	28,5	
Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	24	
Quand je parle, j'utilise les bons mots.	22	

Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	22	
2^e cycle		
3^e année		
	%	n
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièrè de moi.	50,5	19
Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	41	12
Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête.	40	
Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	40	
Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	35	
Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	35	
Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	22	
Quand je termine une activité, je me félicite.	22	
Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	21	
Quand je parle, j'utilise les bons mots.	21	
Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	21	
Quand je me motive, je persévère plus.	52	7 (b)
Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	46	
Quand je suis précis dans ce que j'ai à faire, mon travail est mieux fait.	44	
Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs.	44	
Quand je suis attentif à ce que j'ai à faire, je reçois toutes les informations utiles à ma tâche.	39	
Quand j'ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce que j'entends avant de passer à l'action.	31	
Quand j'observe de façon complète et précise, j'ai toutes les informations pour réussir.	30	
Quand je parle aux autres, j'exprime clairement mes émotions.	26	
Quand je termine une activité, je me félicite.	22	
4^e année		
Quand j'ai des choses à dire ou à faire, je prends le temps de réfléchir avant d'agir.	26	45
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièrè de moi.	23	
Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête.	21	
Quand je fais une chose difficile, je la décompose.	21	
3^e cycle		

5 ^e année		%	n
Quand je conserve en tête les informations utiles, je trouve plus facilement ce que je cherche.	26	8	
Quand j'ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce que j'entends avant de passer à l'action.	25		
6 ^e année			
Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	33	11	
Quand je me motive, je persévère plus.	21,5		
Quand je m'autorégule dans mon apprentissage, je me réajuste à mesure, par moi-même.	21		

Tableau 16 : Stratégies détenant de 15 à 20 % d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie

Stratégies: 15 à 20 % et +			
1 ^{er} cycle			
1 ^{re} année		%	n
Quand je termine une activité, je me félicite.	20	49	
Quand je parle, j'utilise les bons mots.	19	28	
Quand je veux m'exprimer, je le fais calmement.	19		
Quand je fais quelque chose, j'observe ce qui est important.	17		
2 ^e année			
Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	19,5	36 (b)	
Quand je tiens compte de plus d'une information à la fois, je n'oublie rien d'important.	18,72		
Quand je compare ce qui est pareil et différent, je fais de meilleurs choix.	17,75		
Quand je termine une activité, je me félicite.	17,5		
Quand je fais de mon mieux ce qui mérite d'être fait, je suis fier de moi.	17		
Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.	16,5		
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies, je suis fier-fière de moi.	16	10 (i)	
Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête.	18,5		
Quand je fais une chose difficile, je la décompose pour qu'elle soit plus facile.	18,5		
Quand j'ai à agir dans une situation, je prends le temps de bien comprendre ce que je vois ou ce	18,5		

que j'entends avant de passer à l'action.		
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies, je suis fier-fièrè de moi.	17	
Quand je termine une activité, je me félicite.	17	
2^e cycle		
3^e année		% n
Quand je parle aux autres, j'exprime mes émotions.	17,5	12 (b)
Aucune stratégie à 14 % et moins d'amélioration (toutes perçues à 21 % et plus).	-	7 (i)
4^e année		
Quand j'utilise mon langage interne, je me sens mieux.	18	45
Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.	18	
Quand j'apprends de mes erreurs, je m'améliore.	18	
Quand je termine une activité, je me félicite.	17	
Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	16	
3^e cycle		
5^e année		% n
Quand je communique clairement, je me fais mieux comprendre.	15	8
Quand j'extrapole, je connais mieux le présent et le futur.	15	
Quand je termine une activité, je me félicite.	15,5	
6^e année		
Quand je coopère avec les autres, j'atteins mes objectifs.	20	11
Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièrè de moi.	19,5	
Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	19,5	
Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.	17	

Tableau 17 : Stratégies détenant 14 % et - d'amélioration perçue dans l'utilisation de la stratégie

Stratégies: 14 % et -		
1 ^{er} cycle		
1 ^{re} année	%	n
Aucune stratégie à 14 % et moins d'amélioration.	-	49
2 ^e année		
Aucune stratégie à 14 % et moins d'amélioration.	-	46
2 ^e cycle		
3 ^e année	%	n
Aucune stratégie à 14 % et moins d'amélioration.	-	19
4 ^e année		
Quand je vérifie mes hypothèses, je choisis la meilleure solution.	12,5	45
Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.	12	
3 ^e cycle		
5 ^e année		
Quand je compare mon problème actuel avec ceux vécus, je profite de l'expérience acquise.	13,5	8
Quand je qualifie ce que j'observe, je communique mieux mes idées.	13,5	
Quand j'utilise ma mémoire, je pense clairement à ce que je veux retenir dans ma tête.	11,75	
Quand je prends le temps de situer les informations dans le temps, je comprends mieux les évènements.	9,5	
Quand j'apprécie la différence, je suis plus juste envers moi et les autres.	6	
6 ^e année		
Quand j'utilise les données avec efficacité, j'y vois plus clair.	11	11
Quand je parle aux autres, j'exprime clairement mes émotions.	10	
Quand je termine une activité, je me félicite.	8,5	

À la lecture de ces résultats, nous distinguons que l'entièreté des élèves des classes de 1^{re}, 2^e et 3^e année perçoivent une augmentation dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage de plus de 15 %, en fait, aucune stratégie, pour ces classes ne se trouvent

en deçà de 16 % d'amélioration. Il en va de même pour 9 des 11 stratégies dans les classes de 4^e année.

Si pour la moyenne des classes de 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année, tous les écarts perçus de l'utilisation des stratégies se situent dans les tableaux de 15 à 20 % ainsi que de 21 % et + d'amélioration perçue, pour les stratégies des classes de 5^e et 6^e année, l'amélioration perçue se situe plutôt dans les tableaux de 15 à 20 % ainsi que 14 % et – . Comme l'élève « jeune adolescent est en constante transformation. Il devient peu à peu mature et améliore ses manières de réfléchir, de penser, d'agir et de se comporter » (Tremblay-Gagnon, 2015, p. 69). Ainsi, les élèves participants de 5^e et 6^e année s'inscrivent possiblement à ce constat de transformation, d'amélioration continue, en peaufinant leurs stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes.

Globalement, chacune de ces stratégies soutient les élèves dans le développement de leur efficacité cognitive par la modification de certaines façons de faire, de percevoir ou de se comporter et ce, peu importe le pourcentage d'augmentation d'utilisation perçue par ces derniers. Par exemple, lorsqu'ils perçoivent qu'une tâche est très difficile à effectuer, ils peuvent essayer plusieurs stratégies différentes afin de progresser dans celle-ci. Ils semblent donc investir plus d'efforts, ce qui les aide à persévérer. Indépendamment du pourcentage d'amélioration perçue, le plus important est que les élèves sont capables d'identifier les stratégies qu'ils utilisent davantage. Également, ils utilisent de façon plus consciente ces stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Les résultats de ces tableaux mettent particulièrement en évidence l'importance des stratégies de contrôle de l'impulsivité et d'utilisation du langage interne. Ces stratégies « influencent l'actualisation d'autres stratégies d'apprentissage, car les [élèves] ont développé l'habitude de réfléchir et de se parler avant d'agir » (Lemieux, 2003, p. 89). Finalement, les élèves construisent, et ce, tout au long de leur primaire, un répertoire de stratégies plus conscientes et « disponibles ». Ce répertoire est polyvalent et nourrit le langage interne ainsi que l'autorégulation des élèves, où qu'ils soient.

Afin de cerner la perception des élèves quant au sentiment d'efficacité personnelle, les réponses aux six questions suivantes sont analysées. Calculés aussi en pourcentage d'amélioration, voici les résultats pour chacun des cycles.

Tableau 18 : Analyse globale des six questions en lien avec le SEP (n178)

Phrases-questions	Écart %			
	Total n =178	1 ^{er} cycle n =95	2 ^e cycle n =64	3 ^e cycle n =19
1. Je crois que je suis bon ou bonne à l'école.	17,9	19,7	24	10
2. Je crois que le travail à l'école est assez facile à faire.	16,4	24,3	21	4
3. Je suis capable de faire les tâches que mon enseignant(e) me demande.	14,4	17,3	16	10
4. Lorsque je bloque dans une tâche, je me débrouille quand même pour la réussir.	19	23	18	16
5. Quand c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois afin d'y arriver.	20,9	21,6	22	19
6. Si la tâche ou l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour quand même y arriver.	17,1	17,2	16	18

Les résultats obtenus par ces six questions proposent une amélioration des élèves dans leur croyance en leurs moyens. Ainsi, comme le souligne Lecompte (2004, p. 60), « le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire ». La croyance que l'élève peut avoir de ses capacités personnelles à réussir est un levier important pour la motivation (Bandura, 2007). De plus, certaines réponses proposent une amélioration de la persévérance, qui est une « condition essentielle à l'apprentissage » (Viau, 2009, p. 65).

Par la prise de meilleures décisions quant au choix d'utiliser ou non leurs stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, les élèves font preuve d'autorégulation, soit de contrôle d'eux-mêmes (Bandura, 2007). Lorsqu'une embuche se présente, que les élèves bloquent ou qu'ils trouvent la tâche difficile, l'autorégulation produite par les

décisions prises à ce moment, soit de rester motivé et de persévérer ou non, d'utiliser diverses stratégies d'apprentissage, n'est nullement en lien avec leurs connaissances académiques ou leurs aptitudes à réussir. Indépendamment de leurs forces et leurs défis devant les apprentissages, ils peuvent décider, plus consciemment, de rester motivés, de persévérer, d'utiliser diverses stratégies d'apprentissage, ou non.

Pour leur part, l'ensemble des enseignantes et des enseignants soutient avoir observé une augmentation des expériences d'autorégulation chez un certain nombre d'élèves, grâce aux stratégies d'apprentissage enseignées lors des leçons de médiation. Voici ce qu'elles et qu'ils en disent.

Tableau 19 : Propos des enseignantes et des enseignants quant aux effets perçus de l'autorégulation des élèves

Stratégies : se féliciter
<ul style="list-style-type: none"> — C'est beau de les voir se féliciter. Ils ont un regard plus positif d'eux-mêmes! — Ils se félicitent entre eux, ça ne vient pas de moi! — Certains me demandent si nous pouvons féliciter tel ami ou telle amie après qu'elle ou qu'il a fait un bon coup!
Stratégies : gestion des émotions
<ul style="list-style-type: none"> — Avant les leçons de médiation, au début de l'année, le retour au calme après une crise pouvait prendre jusqu'à 20, 25 minutes. Maintenant, en dedans de 10 minutes c'est réglé! — Ils arrivent à mieux nommer leurs moyens d'agir. — J'ai un coin « calme » dans la classe. Je n'ai pas besoin de dire à un élève qui est en colère d'y aller. Il se lève et y va de lui-même. Même chose pour le retour en classe. Lorsqu'il est prêt, il revient. — Mes élèves nomment mieux leurs émotions. Ça les aide dans toutes les sphères de leur vie.
Stratégies : gestion du temps et des ressources
<ul style="list-style-type: none"> — Les élèves connaissent mieux ce qu'ils ont à faire! — Ils font le partage entre ce qu'ils doivent demander et les tâches qu'ils peuvent effectuer sans ma permission. — Même à 6 ans, j'entends les élèves se dire qu'il ne faut pas avoir toujours besoin d'un adulte. — Lorsqu'un petit a des difficultés, un autre se lève et va l'aider, sans m'avoir consulté avant. Je trouve ça beau de les voir grandir là-dedans. — Je vois et j'entends les élèves entre eux se parler des stratégies de madame Marie-Ève! — Ils se rappellent à l'ordre entre eux en nommant les stratégies vues précédemment et qui pourraient servir.

Des 19 enseignantes et enseignants rencontrés, 100 % d'entre elles et d'entre eux soutiennent que des démonstrations de l'utilisation accrue des stratégies d'apprentissage chez leurs élèves sont perçues quotidiennement et que les répercussions quant à l'augmentation du sentiment de compétence sont importantes. L'effet le plus marquant chez les élèves, qui est soulevé par 74 % des enseignantes et des enseignants, concerne la gestion des émotions de ces derniers. Ainsi, ils seraient plus habiles à reconnaître les émotions ressenties, les accepter et les exprimer de manière plus appropriée. Un autre des effets soulevés par les 2/3 des enseignantes et des enseignants concerne la prise de conscience du pouvoir que peuvent exercer les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage. Cette prise de conscience influence positivement la motivation et l'effort déployé à la tâche, surtout lorsque cette dernière est difficile. Finalement, 53 % des enseignantes et des enseignants perçoivent une amélioration significative quant à la recherche d'outils en classe pouvant aider les élèves lorsqu'ils sont en difficulté. Ainsi, les élèves seraient plus autonomes et efficaces dans leur quête de résolution de problèmes.

Du côté des élèves, 65 % d'entre eux perçoivent positivement les effets des leçons de médiation vécues dans leur classe, notamment en les associant à une augmentation de leurs résultats scolaires. Outre leurs performances à la hausse, une meilleure gestion de leurs émotions, une meilleure capacité de concentration et de mémorisation ainsi que l'augmentation de leur motivation sont énoncées. Le tableau suivant synthétise l'analyse des résultats obtenus.

Tableau 20 : Effets perçus des leçons de médiation

	Par les enseignants.es	Par les élèves
Manifestations	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure gestion des émotions. - Prise de conscience de leurs stratégies. - Meilleure recherche d'outils lors de difficultés. - Augmentation significative du sentiment d'efficacité personnel. - Augmentation de l'autorégulation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentations de leurs résultats scolaires. - Meilleure gestion de leurs émotions. - Augmentation de la capacité de se concentrer. - Meilleure mémorisation. - Motivation augmentée.

En dernier lieu, nous avons analysé les deux questions à développement du formulaire d'autoévaluation des élèves ciblés par notre recherche : 1) As-tu aimé les leçons de médiation « Apprends-moi à apprendre », et 2) Crois-tu que ces stratégies t'aident à t'améliorer à l'école? La question 1 fut répondue par 157 des 178 élèves participants. La diminution du nombre d'élèves n'ayant pas répondu à ces questions semble attribuable à la longueur de l'autoévaluation à compléter par les élèves. Cette hypothèse fut relevée par la médiatrice et des enseignantes et enseignants. Voici une synthèse des résultats obtenus.

Tableau 21 : Synthèse des réponses de la question 1 - As-tu aimé les leçons de médiation? (n157)

Niveaux	Oui	Peu	Non
1 ^{re} année	33	3	1
2 ^e année	30	11	0
3 ^e année	28	4	0
4 ^e année	23	5	1
5 ^e année	7	0	1
6 ^e année	6	4	0
Total des réponses	127	27	3

Globalement, 127 élèves (80,9 %) expriment avoir aimé les leçons de médiation du Centre DÉBAT, 27 élèves (17,2 %) disent avoir peu aimé les leçons de médiation, tandis que trois élèves (1,9 %) mentionnent ne pas avoir apprécié les leçons de médiation. Les élèves expliquent les raisons de leur choix ainsi : d'une part, des 127 (127/157) élèves ayant répondu « oui » à la question « As-tu aimé les leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre », certains apprécient particulièrement le caractère plaisant et amusant des leçons de médiation. D'autres confirment que les stratégies enseignées les aident à mieux apprendre. Une large part des élèves soutiennent que le programme d'éducation

cognitive les aide à s'améliorer dans leurs apprentissages à l'école et qu'ils retrouvent, dans ces leçons, de bons trucs et conseils pour réussir leurs études. De plus, ces élèves trouvent les leçons de médiation drôles et intéressantes. Ensuite, des 27 (27/157) élèves ayant répondu « peu » à la question 1, quelques-uns soutiennent que la durée des leçons de médiation est trop longue ou qu'elles sont redondantes, répétitives, d'année en année. Les trois élèves qui ont répondu « non » à la question 1 disent tout simplement ne pas aimer ce genre d'activités. Pour sa part, la question 2, « Crois-tu que ces stratégies t'aident à t'améliorer à l'école? » fut répondue par 151 des 178 élèves participants. Voici une synthèse des résultats obtenus.

Tableau 22 : Synthèse des réponses de la question 2 - Crois-tu que ces stratégies t'aident à t'améliorer à l'école? (n151)

Niveaux	Réponses oui	Réponses peu	Réponses non
1 ^{re} année	29	7	0
2 ^e année	24	10	4
3 ^e année	22	8	2
4 ^e année	13	12	4
5 ^e année	5	2	0
6 ^e année	5	4	0
Total des réponses	98	43	10

Globalement, des 151 élèves ayant répondu à la question 2, 98 élèves (65 %) d'entre eux croient que les stratégies enseignées dans leur classe, lors de la visite de la médiatrice du Centre DÉBAT, aident à améliorer leurs performances à l'école, 43 élèves (28,5 %) disent que ces stratégies les aident peu et 10 élèves (6,5 %) croient que les stratégies ne les aident pas du tout. Les élèves expliquent les raisons de leurs réponses ainsi : d'une part, des 98 (98/151) élèves ayant répondu « oui », unanimement, ils remarquent l'amélioration de leurs résultats scolaires. Parmi ceux-ci, quelques-uns soutiennent que

les stratégies enseignées les aident à : mieux se concentrer ou mémoriser, mieux communiquer avec leurs amies et amis, à devenir un élève meilleur, à mieux comprendre leurs émotions et les émotions des autres, à travailler étape par étape lors de résolution de problèmes, se motiver ou le rester lorsque la tâche est difficile et mieux performer, particulièrement, en français et en mathématique. Un élève mentionne qu'il s'est amélioré dans son organisation à la maison et que les stratégies l'aident à moins stresser en classe. Ensuite, des 43 (43/151) élèves ayant répondu « peu » à la question 2, quelques-uns : soutiennent que les stratégies vues sont répétitives, qu'elles ne sont pas efficaces étant donné qu'elles ne donnent pas de trucs pour arriver à la bonne réponse, qu'elles sont trop faciles ou peu utiles étant donné qu'ils réussissent déjà très bien. Finalement, des 10 élèves ayant répondu « non » à la question 2, certains mentionnent ne pas les utiliser ou les trouver trop difficiles. Un autre élève dit qu'il ne sait pas si les stratégies sont réellement bonnes.

Une majorité d'élèves constate qu'en utilisant les stratégies enseignées dans les leçons de médiation, ils sont capables de mieux apprendre, de persévérer et d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ainsi, leur sentiment de compétence augmente, ce qui influence grandement leur motivation et leur engagement cognitif (Bandura, 2007). Pour les élèves qui ont de la difficulté à intégrer ou à utiliser diverses stratégies d'apprentissage, il serait souhaitable de pouvoir les identifier rapidement dans leur classe afin que la médiatrice ou leur enseignante ou enseignant puisse les accompagner davantage dans l'appropriation de ces stratégies d'apprentissage, en améliorant la signification en lien avec la stratégie et en les accompagnant de façon plus explicite dans la mise en action.

4.6 Forces et limites de la recherche

Les forces de la recherche

1) Une seule et même médiatrice du Centre DÉBAT s'est déplacée, de classe en classe, durant l'année scolaire 2020-2021, afin d'animer les diverses leçons de médiation. Nous pouvons donc prétendre à une certaine constance de sa part quant à ses savoir-faire, ses compétences à dispenser les leçons de médiation et sa maîtrise de celles-ci. Également, cette médiatrice détient plusieurs années d'expérience dans l'application du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », ce qui ajoute une plus-value à cette recherche.

2) Les écoles participantes reçoivent le Centre DÉBAT depuis plusieurs années et la quasi-totalité (17/19) d'enseignantes et d'enseignants a plusieurs années d'expérience en enseignement et dans l'accueil du personnel en médiation des stratégies d'apprentissage du Centre DÉBAT dans leur classe.

3) Tous les élèves des 19 classes participantes ont vécu les leçons de médiation sélectionnées pour leur classe. Ils ont également participé au processus d'autoévaluation à la fin du programme d'éducation cognitive du Centre DÉBAT. Seules les autoévaluations des élèves dont le consentement parental fut recueilli se rendirent aux chercheuses, soit 178 sur une possibilité de 320.

Les limites de la recherche

1) D'abord, elle se limite dans le temps et dans l'espace, et que les résultats obtenus quant à la perception des enseignantes, des enseignants et des élèves sont propres à un contexte régional particulier, soit celui de certaines des écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve ainsi qu'à une époque précise (2020-2021), de surcroît, en contexte de pandémie mondiale.

2) Une autre limite concerne le nombre restreint d'enseignantes et d'enseignants participants (19). Quoique ce nombre constitue l'ensemble des classes inscrites pour recevoir des leçons de médiation du Centre DÉBAT, ce nombre ne permet pas la généralisation des résultats. Toutefois, il tend à mettre de l'avant des tendances de perceptions recueillies. Du côté des élèves, il est important de noter que le nombre d'élèves participants à la recherche était tributaire des autorisations parentales.

3) Autre contrainte, les entretiens semi-dirigés furent tous réalisés en mode virtuel. Quoique nous étions toutes et tous dans une période pandémique (COVID-19), ce type d'entretien en mode virtuel constitue une manière moins habituelle et naturelle de faire les choses, et qui plus est, se déroulait dans un contexte social plus anxigène. De plus, lors de tels entretiens, il se peut que la chercheuse ou le chercheur dirige trop l'entretien, ne donnant pas suffisamment de place à la personne interrogée. Également, il arrive parfois qu'elle ou qu'il renchérisse les dires du répondant ou de la répondante, emballé par les réponses obtenues et influence, sans mal faire et sans le vouloir, les réponses attendues aux questions subséquentes. Afin de tenter de pallier ces limites, nous avons pris un moment pour mettre les personnes en confiance et nous avons travaillé de concert, les deux chercheuses, afin de nous autoréguler et rester les plus neutres possibles lors des entretiens semi-dirigés.

4) Également, quelques limites concernent le mode de collecte des données en classe, pour la section élève. Nous avons analysé des données collectées par une tierce personne. Nous n'étions pas présentes en classe à ce moment et il est difficile de déterminer avec précision si tous les paramètres de la recherche ont été respectés. Il est à noter que la médiatrice du Centre DÉBAT et l'enseignante ou l'enseignant des élèves se sont assurés de la bonne compréhension des énoncés. Des élèves ont omis de répondre à certaines des questions du formulaire d'autoévaluation, le principal outil de collecte de données auprès d'eux. La médiatrice du Centre DÉBAT et des enseignantes et enseignants rapportent que l'outil était un peu trop long.

Chapitre 5 : Répercussions des résultats

(...) les croyances d'une personne en sa capacité de réaliser diverses tâches seraient aussi importantes que sa compétence réelle (Sinclair et Naud, 2007, p. 3)

L'enseignement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes plus efficaces par des leçons de médiation, tel que proposé par le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT, semble, à la lecture du précédent chapitre, avoir porté fruit auprès des élèves, notamment quant à leur sentiment d'efficacité personnelle et à l'actualisation de stratégies d'apprentissage. Ces résultats peuvent s'expliquer, entre autres, par la structure particulière des leçons de médiation (Annexe A), la fréquence de celles-ci dans les classes, l'intervention sur plusieurs mois, ainsi que le transfert effectué par l'enseignante ou l'enseignant auprès des élèves entre les visites de la médiatrice du Centre DÉBAT. En ce sens, des auteurs, tels que Galand et Vanlede (2004) et Sinclair et Naud (2007) mentionnent que les différents processus stimulant l'émergence du sentiment d'efficacité personnelle, sont « les activités antérieures et leurs résultats, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états émotionnels » (Sinclair et Naud, 2007, p. 3). Autrement dit, le réinvestissement et la pratique, sur plusieurs semaines, des stratégies apprises lors des leçons de médiation, et ce, dans plusieurs contextes de leur vie, forgent la perception du degré de contrôle qu'exercent les élèves sur « le déroulement d'une activité et sur ses conséquences » (Viau, 2004, p. 3), sur leur réussite.

Dans le cadre de cette recherche, les élèves semblent avoir eu l'opportunité de réinvestir les stratégies d'apprentissage à plusieurs occasions, soit par le rappel de celles-ci en début de séance par la médiatrice du Centre DÉBAT, mais surtout par les nombreux rappels et liens faits en classe, par les enseignantes et les enseignants tout au long des deux

semaines entre les visites de la médiatrice. Ces rappels nombreux semblent aussi avoir davantage développé leur motivation, leur autorégulation ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces ajouts positifs permettent aux élèves un plus grand contrôle sur leur « travail d'élève », et de :

(...) se sentir efficace face à une tâche donnée, quelles que soient ses aptitudes, susciterait un niveau de confiance ou de contrôle qui [leur] permettrait de persévérer dans l'utilisation de nouvelles stratégies (Sinclair et Naud, 2007, p. 3).

5.1 Répercussions pour les enseignantes et les enseignants

La nécessité d'accompagner les élèves dans le développement de bonnes habitudes d'apprenantes et d'apprenants par le développement et l'actualisation de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes efficaces est reconnue par les enseignantes et les enseignants.

Comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage n'est pas innée, mais, qu'elle est « la conséquence de la mise en place de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent » (Tardif, 2006, cité dans Vianin, 2020, p. 58.), il est donc important d'enseigner aux élèves des connaissances liées au fonctionnement du cerveau et des stratégies cognitives, métacognitives, affectives, ainsi que de mise à profit des ressources, tel que nous enseignons d'autres matières. Pour les enseignantes et les enseignants consultés lors de cette recherche, cela est une évidence.

Selon Gagné (1992) et Caouette (1996), il est nécessaire de bien connaître le « mode d'emploi de notre cerveau ». L'on « observe qu'un très grand nombre d'enfants ignorent comment ils font pour en arriver à un résultat ; que c'est comme s'ils ne connaissent pas le mode d'emploi cognitif » (Gagné, 1992, p. 55). C'est ainsi que ces mots : « prendre le

temps de montrer aux élèves comment apprendre n'est pas une perte de temps » (Viau, 2009, p. 65) prennent tout leur sens et ce projet de recherche en témoigne grandement.

Dans une large part, la plupart des élèves en difficultés d'apprentissage « ne savent pas comment apprendre ni comment aborder un problème et ce manque de savoir apprendre détermine directement leur faible performance intellectuelle et leur incapacité à bénéficier des opportunités d'apprentissage » (Gagné, Lemieux et Ruph, 2006, p. 11). Par le biais des leçons de médiation offertes par le Centre DÉBAT, les enseignantes et les enseignants consultés ont majoritairement explicité qu'elles et qu'ils perçoivent l'augmentation de l'efficacité cognitive de leurs élèves, c'est-à-dire que leurs élèves développent leur savoir apprendre, essentiel à la réussite scolaire.

Dans un deuxième temps, le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » présente un excellent moyen, un outil concret et assez simple d'utilisation pour accompagner une nouvelle compétence du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, soit la compétence 8 : soutenir le plaisir d'apprendre, qui propose d'« entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun » (ministère de l'Éducation du Québec 2020, p. 66). En effet, la médiation de diverses stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes semble un levier intéressant afin de contextualiser et d'opérationnaliser ce que propose cette nouvelle compétence 8, et plus particulièrement, les dimensions 3 et 4 de la compétence. La dimension 3 propose de « développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès », alors que la dimension 4 ajoute le fait d'« encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie » (ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 67).

Finalement, ce type de programme d'éducation cognitive soutient les actions pédagogiques des enseignants et des enseignantes et renforce le degré d'investissement des élèves dans leurs études. La persévérance, vecteur important à la réussite « est une

condition essentielle à l'apprentissage » (Viau, 2009, p. 65). Toutefois, si cette demande de persévérance s'effectue sans que l'élève ne modifie, ou ne sache comment modifier ses méthodes de travail ou ses stratégies, cela ne peut qu'amener ce dernier à se dévaloriser et à perdre encore plus sa motivation à apprendre (Viau 2009). Malgré l'ajout d'efforts et de temps pour aider l'élève à mener une tâche à terme, « il ne pourra que constater qu'il continue à être en difficulté » (Viau 2009), renforçant ainsi son sentiment d'inefficacité, d'élève en difficulté.

Tant chez les élèves qu'auprès des enseignantes et enseignants ayant participé à cette recherche, leurs propos concernant les répercussions positives dans leur vie d'un programme d'éducation cognitive sont fort intéressants. À la lumière des résultats, voyons quelques-unes des répercussions potentielles de la recherche.

5.2 Répercussions pour les élèves

Comme il est « difficile de réussir des apprentissages complexes sans faire appel à des stratégies efficaces » (Viau, 2009, p. 65), nous constatons, à la lumière des données analysées, que les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » semblent grandement aider les élèves dans leurs apprentissages scolaires. La persévérance qui en découle, perçue à la fois des enseignantes, des enseignants ainsi que des élèves sondés, est à maintes reprises mise de l'avant. Cette persévérance, condition essentielle à l'apprentissage (Viau, 2009) semble perceptible chez les élèves ayant vécu le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT. Par le biais des leçons de médiation et de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants lors de la mise en place des stratégies d'apprentissage, les élèves prennent davantage conscience de leur processus d'apprentissage ; une condition essentielle afin de progresser à l'école (Gagné, 1992).

Comme le rapportent les enseignantes et les enseignants, les diverses leçons de médiation vécues dans leur classe semblent aider le développement de l'autorégulation

chez les élèves. Celle-ci joue aussi un rôle décisif sur le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail (Baumeister et Vohs, 2011). L'autorégulation souhaitée suivant la participation à un programme d'éducation cognitive est obtenue par des prises de conscience, une réflexion métacognitive et des expérimentations de stratégies d'apprentissage. Ces actions portent non seulement vers le développement de ce répertoire de stratégies d'apprentissage, mais tendent également vers l'enrichissement des connaissances métacognitives nécessaires à leur application aux divers contextes de la vie scolaire et personnelle de l'élève (Ruph, Gagnon et La Ferté, 1998). Bref, apprendre à apprendre permet de mieux connaître les « modes d'emploi » pour réaliser son métier d'élève!

5.3 Répercussions – soutenir une transition de qualité de l'école primaire vers l'école secondaire

Afin de contribuer à la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport « (...) de mettre en place des pratiques de transition répondant aux besoins des élèves entre les différents milieux dans lesquels ceux-ci vivent et reçoivent des services » (MELS, 2012, p. 3), en ce qui a trait à l'élaboration d'une transition plus harmonieuse, de l'école primaire vers l'école secondaire, il pourrait être intéressant de faire vivre des leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » à l'ensemble des élèves du 3^e cycle du primaire. Le tableau suivant présente quelques facteurs de risque et de protection lors de la transition du primaire vers le secondaire.

Tableau 23 : Quelques facteurs de risque et de protection : transition primaire-secondaire

	Facteurs de protection	Facteurs de risque
Scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Bonnes relations avec le personnel enseignant : le facteur de protection le plus important. • Personne sur qui compter en période de stress. • Arrimage du primaire au secondaire sur le plan organisationnel, pédagogique et social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retard scolaire : le facteur de risque le plus important Relation maître-élève difficile. • Discontinuité du primaire vers le secondaire sur le plan organisationnel, pédagogique et social.
Familiaux	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien scolaire limité (ex. :

	<ul style="list-style-type: none"> Engagement parental dans la réussite scolaire. Rapprochement entre les familles et l'école. Valorisation de l'éducation auprès de son adolescent. 	barrière linguistique, capacité parentale).
Individuels	<ul style="list-style-type: none"> Estime de soi positive. Sentiment d'efficacité personnelle. Aptitudes à socialiser/bonnes habiletés sociales. Capacité à se développer en surmontant l'adversité. (résilience). Facilité en langues et en mathématique Intérêt pour les matières scolaires. Stratégies de résolution de problèmes efficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> Faible estime de soi. Motivation insuffisante et manque d'engagement. Vision négative de l'école, conjuguée aux difficultés scolaires.

Source : Adapté du Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire (MELS, 2012).

Afin d'amenuiser les facteurs de risque liés à la transition entre l'école primaire et le secondaire, les diverses des stratégies enseignées lors des leçons de médiation semblent un levier à considérer.

Chapitre 6 : Recommandations et suggestions

En premier lieu, le chapitre 6 de ce rapport de recherche propose des recommandations à l'intention de l'équipe du Centre DÉBAT et des divers acteurs en éducation. Par la suite, certains besoins en recherche ayant émergé au cours de ces travaux de recherche seront présentés.

6.1 À l'équipe du Centre DÉBAT

L'attachement des élèves et du personnel enseignant envers la médiatrice du Centre DÉBAT et de ses leçons de médiation ainsi qu'envers les membres du Centre DÉBAT et du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » furent à maintes reprises mentionnés lors de ce projet de recherche. Afin d'optimiser la portée des leçons de médiation, comme le soulignent 84 % (16/19) des enseignantes et enseignants de cette recherche, l'augmentation de 10 à 20 minutes pour chacune des leçons de médiation devrait être mise en place, selon le niveau et les besoins des élèves, des enseignantes et des enseignants. Ainsi, une meilleure consolidation des apprentissages serait envisagée.

Des enseignantes et enseignants, particulièrement celles et ceux au premier cycle ont signifié la pertinence d'obtenir du matériel complémentaire à utiliser en classe. Explicitement, elles et ils aimeraient recevoir du matériel pédagogique à afficher aux murs, comme des pictogrammes, par exemple. Ce matériel servirait au réinvestissement, au transfert et à la consolidation des nouvelles stratégies d'apprentissage auprès des élèves. Des activités pouvant être affichées au tableau numérique interactif (TNI) ou en ligne, lors de périodes d'enseignement à distance furent également suggérées.

Finalement, afin de faciliter l'analyse des données recueillies, il serait pertinent de s'assurer que chacune des classes d'un même niveau reçoive les mêmes leçons de médiation et l'enseignement des mêmes stratégies d'apprentissage, du moins, lors d'une nouvelle recherche.

6.2 Aux enseignantes et enseignants du primaire

Afin d'optimiser les apprentissages faits par l'intermédiaire des leçons de médiation et d'accroître la motivation et l'engagement des élèves dans leur travail, la présence active et engagée de l'enseignante ou de l'enseignant est un levier essentiel (Huart, 2001, 2004) pour l'accompagnement des élèves dans le développement et l'actualisation des diverses stratégies d'apprentissage du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre ». La médiatrice du Centre DÉBAT est une coéquipière dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Votre présence lors des leçons de médiation et votre réinvestissement auprès de vos élèves sont essentiels à la portée des diverses leçons d'un tel programme d'éducation cognitive.

Cette participation était bien présente chez les participantes et les participants à cette recherche, mais comme votre rôle est important, nous voulions le mettre en évidence. Merci encore de votre engagement auprès de vos élèves.

6.3 Aux chercheuses et chercheurs en éducation

Étant donné qu'au Québec, 1) le taux d'obtention du diplôme d'étude secondaire chez les jeunes stagne, 2) qu'en 2018, le taux de décrochage à Montréal est de 16,3 %, tandis que le même taux s'élève à 13,6 %, pour l'ensemble du Québec (Réseau Réussite Montréal, 2020) et 3) qu'en 2016-2017, le taux de décrochage scolaire de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve plus particulièrement était de 37,1 % (Réseau Réussite Montréal, 2020), il semble intéressant de favoriser des recherches sur l'effet du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » quant à la transition entre l'école primaire et l'entrée au secondaire des élèves. Également, le développement d'un programme d'éducation cognitive entièrement adapté aux élèves du secondaire serait pertinent.

En plus des écoles secondaires, il serait également souhaitable de refaire ce projet de recherche auprès de 1) diverses écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement de Montréal et 2) d'écoles préscolaires et primaires d'autres villes et régions du Québec, afin d'avoir une vision plus grande de la portée du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT.

Cette recherche pourrait également se faire à nouveau dans les mêmes écoles, dans un contexte différent que celui connu lors de cette présente recherche, soit la pandémie de COVID-19.

Étant donné que le développement de l'efficacité cognitive peut également se faire lors de médiation naturelle, c'est-à-dire lorsqu'une personne de l'entourage immédiat de l'apprenant, tel un parent ou un membre de sa famille, plus expérimenté que ce dernier, qui intervient auprès de lui, il serait intéressant de favoriser des recherches en ce sens et de valoriser le volet parent du programme « Apprends-moi à apprendre ».

6.4 À l'ensemble des acteurs au cœur des écoles préscolaires et primaires

Les 19 enseignantes et enseignants de cette recherche sont unanimes, elles et ils recommandent sans hésitation les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » qui est un atout dans leur classe. Également, ce programme d'éducation cognitive peut être un outil intéressant afin de soutenir la mise en place de la compétence 8, du nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, soit de soutenir le plaisir d'apprendre au cœur des pratiques enseignantes. En effet, la médiation de diverses stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes semble un levier intéressant afin de contextualiser et d'opérationnaliser ce que propose cette nouvelle compétence 8. Plus particulièrement, pour la dimension 3 qui propose de « développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès », ainsi que la dimension 4, qui ajoute le fait d'« encourager chez chaque élève l'utilisation

de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie » (ministère de l'Éducation, 2020, p. 67).

Noter que ce type de programme peut être réalisé autant par une ressource externe, comme dans le cas du Centre DÉBAT, que par l'enseignante ou l'enseignant de la classe. Dans tous les cas, cela demande une formation appropriée à cette approche d'éducation cognitive.

Chapitre 7 : Mobilisation des connaissances

Afin d'optimiser le partage des connaissances liées aux résultats de cette recherche, étant donné que « la recherche en éducation devrait, ultimement, contribuer à améliorer les pratiques » (Grégoire et Lira-Gonzales (2017, p. 24), plusieurs lieux de diffusion sont convoités.

7.1 Présence sur les réseaux sociaux

Au cours des prochains mois, ce rapport de recherche sera disponible sur le site internet de Centre DÉBAT ainsi que sur la page Web de l'UREC dans le site de l'UQAT. Une publication paraîtra également dans le L'U, journal d'information virtuel, accessible par la communauté de l'UQAT.

7.2 Textes professionnels

Deux articles seront soumis à des revues professionnelles, le premier article à la revue professionnelle « Vive le primaire » de l'association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP) et le deuxième à la revue professionnelle numérique « La pratique en mouvement », de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

7.3 Communications professionnelles et scientifiques

Des communications seront présentées en 2022-2023 dans des colloques professionnels et scientifiques, tel que celui de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).

CONCLUSION

L'objectif général de ce projet de recherche était de répondre à la question: Quels sont les effets perçus par les élèves et leur enseignante ou enseignant, à la suite de leur participation, en 2020-2021, à diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans leur classe? Toutes les enseignantes et tous les enseignants de cette recherche (100 %) soulignent l'importance et l'utilité des stratégies d'apprentissages du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT. Chacune des stratégies enseignées amène l'élève à développer son efficacité cognitive par la modification de certaines façons de faire, de percevoir ou de se comporter.

Le premier objectif spécifique de ce projet était la mise en évidence des stratégies les plus utilisées par les élèves participants à ce projet. Pour 89 % des enseignantes et enseignants, les stratégies d'apprentissages du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » appuient leurs enseignements, renchérissent les contenus déjà vus en classe et soutiennent des méthodes de travail plus efficaces chez les élèves. Deux stratégies étaient proposées dans toutes les classes (n178), et les écarts perçus d'amélioration de l'utilisation de ces stratégies sont de 27,9 % pour « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi » et 18,6 % pour « Quand je termine une activité, je me félicite ». Les stratégies qui se retrouvent le plus souvent citées avec d'écarts perçus d'amélioration de leur utilisation (21 % et plus), pour l'ensemble des élèves, sont souvent des stratégies affectives telles que le contrôle de l'impulsivité (je prends le temps de...), la gestion du stress, l'expression plus appropriée ses émotions. Ces stratégies aident particulièrement l'élève dans son autorégulation. Selon que ces stratégies étaient présentes dans leur programme, les stratégies dites cognitives furent aussi citées (observer, sélectionner ce qui est important, décomposer la tâche). Selon le cycle, des catégories de stratégies peuvent être plus ou moins faciles à intégrer. Par exemple, les stratégies demandant un plus haut degré de maturité chez l'élève, telles que les stratégies de gestion du temps et des ressources seraient plus

adéquates au 3^e cycle qu'au 1^{er} cycle. Quoique l'ensemble des stratégies est adapté au cycle de chaque élève, selon les enseignantes et les enseignants, il est vrai que certaines stratégies se prêtent mieux au 3^e cycle, telles que les stratégies de gestion du temps et des ressources. Comme la transition entre l'école primaire et l'arrivée au secondaire approche, ces stratégies seraient plus pertinentes avec ces élèves.

Le deuxième objectif spécifique était de relever des expériences d'autorégulation, du côté des élèves et des enseignantes ou enseignants participants au projet. Toutes les enseignantes et tous les enseignants soutiennent avoir observé une augmentation des expériences d'autorégulation chez un nombre significatif d'élèves, grâce aux stratégies enseignées lors des leçons de médiation. Exemples : par ce programme, ces enseignantes et enseignants ont vu leurs élèves développer leur savoir apprendre, essentiel à la réussite scolaire, ainsi qu'un répertoire de stratégies plus conscientes pour alimenter l'autorégulation qui joue un rôle décisif sur le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail (Baumeister et Vohs, 2011).

Le troisième objectif était de constituer un répertoire plus conscientisé de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes chez les élèves, par le développement d'un langage commun entre eux et leur enseignante ou enseignant, en ce qui a trait ces stratégies. Par la venue dans leur classe de la médiatrice du Centre DÉBAT, toutes les deux semaines, et ce, pendant quelques mois, les élèves ont pu développer ce répertoire de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes au fil des semaines et par le réinvestissement de ces stratégies par leur enseignante ou enseignant. En prenant davantage conscience de leurs façons de faire, des stratégies déjà présentes chez eux, ainsi que des nouvelles stratégies fraîchement acquises, les élèves perçoivent une progression dans l'utilisation de celles-ci. Rappelons à ce sujet l'écart perçu d'amélioration de l'utilisation de la stratégie « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fière de moi » (27,9 % d'amélioration perçue n=178).

Ce projet de recherche a également permis d'anticiper l'intérêt du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » sur la transition des élèves entre l'école primaire et l'entrée au secondaire, notamment par le développement de stratégies affectives et de gestion du temps et des ressources.

L'animation de diverses leçons de médiation pour développer et actualiser diverses stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes semble un levier intéressant afin de contextualiser et d'opérationnaliser ce que propose la compétence 8, du nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, soit le fait de soutenir le plaisir d'apprendre, et particulièrement sa dimension 4, qui est d'encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie.

Pour conclure, c'est par le biais du développement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes que Pierre Audy (1993, p. 63) propose d'actualiser son efficacité cognitive, soit le fait d'« apprendre et de résoudre des problèmes avec plaisir, aisance et assurance, tout en évitant le gaspillage de temps d'énergie et de ressources ».

ANNEXE A : Déroulement d'une leçon de médiation

Tableau N° 1

Les étapes d'une leçon typique d'un atelier d'éducation cognitive

ÉTAPE n° 1 – Introduction à la stratégie	
Introduction	<i>Mettre en confiance les participants et susciter leur intérêt pour la leçon.</i>
Amorce	<i>Créer le déséquilibre et révéler un besoin pour la stratégie visée.</i>
But de la leçon et clarification des concepts	<i>Expliciter la stratégie visée par la leçon et montrer la valeur de cette dernière. S'assurer que les concepts et les notions essentielles sont compris.</i>
Liens avec les leçons précédentes	<i>Rappeler les buts poursuivis par l'atelier d'efficiace cognitive. Susciter le rappel des éléments importants des leçons et les relier au nouveau thème. Vérifier les progrès.</i>
ÉTAPE n° 2 – Entraînement à l'utilisation pertinente de la stratégie	
Activités de mise en application	<i>Entraîner à l'utilisation consciente et réfléchiée de la stratégie visée. Démontrer son utilité pour une variété de tâches.</i>
ÉTAPE n° 3 – Discussion sur les applications de la stratégie	
Avantage	<i>Formuler un principe simple et facile à se rappeler, montrant les avantages de la stratégie visée. Dégager les conditions d'application de la stratégie.</i>
Applications	<i>Examiner les applications de la stratégie visée dans le contexte de la vie familiale, de l'école et du travail.</i>
Objectif personnel de changement	<i>Planifier un objectif de changement en relation avec la stratégie visée.</i>
ÉTAPE n° 4 – Résumé et conclusion	
Résumé et Conclusion	<i>S'assurer que les participants ont bien retenu les éléments importants de la leçon : but, principe, notions, applications, objectif personnel.</i>

Gagné, M.-C., Lemieux, L. et Ruph, F. (2006). *Apprends-moi à apprendre. Atelier d'éducation cognitive à l'usage des formateurs et des intervenants œuvrant auprès des familles*. Centre DÉBAT (Développement de l'éducation de base au travail) de Mont, p. 17.

ANNEXE B : Petite histoire du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre »

1991	Création du Centre DÉBAT de Montréal
1998	Début du partenariat entre le Centre DÉBAT et l'UREC de l'UQAT
2000	Publication et promotion du programme « Apprendre à apprendre »
2006	Publication et promotion du programme « Apprends-moi à apprendre » et de la version anglaise d'« Apprendre à apprendre »
2010-2011	Début de l'animation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » dans des écoles de l'arrondissement Hochelaga-Maisonneuve.
2012-2013	Conception de nouvelles leçons de médiation à l'intention des enfants.
2017-2018	Projet avec l'UQAT : analyse lexicométrique (Daniel Moreau) des données recueillies de 2012 à 2018 du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », du bilan des formateurs, des outils « mesure d'impacts », du questionnaire « Ce que je fais maintenant », ainsi que la grille d'évaluation remplie par les enseignantes et enseignants.
2019 à aujourd'hui	Structuration d'un recueil d'activités complémentaires au programme initial « Apprends-moi à apprendre » dont la publication est prévue en 2022. Présentation du présent rapport de recherche (2022).

ANNEXE C : Liste et description des diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », incluant les 10 leçons initiales et 11 nouvelles

Les leçons de médiation du programme d'éducation cognitive "Apprends-moi à apprendre"

Le texte qui suit est tiré de l'introduction du recueil de nouvelles leçons de médiation, à paraître en 2022, et est rédigé par François Rugh, professeur à la retraite de l'UQAT, qui avait également collaboré au développement du programme initial d'éducation cognitive "Apprends-moi à apprendre".

Les 10 leçons originales et les 10 leçons complémentaires peuvent être réparties en 4 grands sous-groupes : des leçons d'ordre général, des leçons visant spécifiquement soit la dimension affective de l'apprentissage, soit sa dimension cognitive, soit la résolution de problèmes (en caractères dont, les leçons complémentaires de ce recueil, en *italique*, les leçons du programme original).

Les leçons d'ordre général :

Actualiser son potentiel : cette toute première leçon vise la représentation que l'enfant se fait de sa capacité à apprendre, à la voir comme un potentiel latent qu'il peut actualiser en développant des stratégies nouvelles et à contrer le syndrome d'impuissance acquise chez les enfants en difficultés d'apprentissage.

Prendre le temps de savoir ce qu'on a à faire avant d'agir : l'impulsivité, cette tendance toute naturelle à se précipiter sur une tâche, par excès d'enthousiasme ou par anxiété, est à la source d'un traitement inefficace des informations et, à défaut d'une reprise de contrôle, d'erreurs et d'un échec consécutif. Le contrôle de son impulsivité, la compréhension des circonstances qui la favorisent pour soi est donc un préalable indispensable à tout apprentissage et résolution de problèmes.

Réfléchir avant d'agir : cette leçon complémentaire reprend et développe le thème du contrôle de l'impulsivité avec des activités appropriées aux trois cycles du primaire.

Planifier son temps : l'anticipation réduite de la tâche à accomplir, l'absence d'un objectif clair et précis, une pauvre estimation du temps nécessaire à l'atteindre sont une source d'anxiété et de frustration menant souvent à l'abandon ou à bâcler la tâche entreprise. Le but de la leçon vise à développer chez l'enfant l'habitude de clarifier ce qu'il veut ou doit faire, de planifier et de gérer son temps avant et durant l'exécution de la tâche voulue ou prescrite, de développer le sentiment d'être en contrôle et d'en tirer satisfaction.

Faire le bilan de ses apprentissages : contrairement au jeu spontané, les apprentissages scolaires prennent la forme de tâches prescrites. Sitôt exécutée une tâche à la satisfaction de son enseignant, l'enfant a naturellement tendance à passer à une autre tâche en perdant de vue le but ultime de l'activité, l'apprentissage et le développement d'une habileté précise. Aider l'enfant à développer l'habitude de revenir sur ce qu'il a appris, d'en faire le constat, favorise la mémorisation des connaissances et le sentiment d'avancer vers un but.

Les leçons d'ordre affectif :

Ce recueil de leçons complémentaires aborde quatre thèmes d'ordre affectif qui ont une grande importance pour les apprentissages en général et en situation scolaire en particulier, soit la gestion de ses émotions, la motivation, le contrôle de son stress et la coopération avec les autres.

Exprimer clairement ses émotions : la vie scolaire, les relations entre élèves et avec l'enseignant ou l'enseignante, les défis de l'apprentissage engendrent des émotions tantôt positives, comme l'excitation, la joie, l'enthousiasme, tantôt négatives comme du stress, de l'anxiété de performance, de la frustration ou de la colère. Reconnaître les émotions qu'une situation donnée suscite en nous et apprendre à les exprimer clairement est une habileté fondamentale de la vie en société et du bien-être personnel. Le but de cette leçon est d'aider les enfants à nommer leurs émotions et à les exprimer clairement et d'une façon socialement acceptable.

Demeurer motivé malgré les difficultés : la motivation intrinsèque, c'est-à-dire la satisfaction tirée de l'activité d'apprentissage pour elle-même, est celle qui donne les meilleurs résultats. Mais cette motivation est parfois difficile à maintenir face aux difficultés rencontrées. Les encouragements d'un parent ou d'une enseignante ou d'un enseignant ne suffisent pas toujours à pousser l'enfant à persévérer. Apprendre et développer des stratégies pour s'auto-motiver est une fonction importante pour la réussite d'un apprentissage scolaire, artistique, sportif ou autre.

Mieux contrôler son stress : connaître ce qu'est le stress, distinguer entre un stress normal et un stress nocif, prendre conscience de ses sources personnelles de stress et comment il s'exprime, enfin développer des stratégies pour le gérer, aident à réduire ses effets négatifs sur la performance, sur la confiance en ses capacités et l'estime de soi. Autant les enfants qui réussissent aiment les défis et abordent les difficultés avec confiance de les surmonter, autant les enfants qui vivent des situations d'échecs répétitifs vivent de l'anxiété face aux situations nouvelles pour eux, anticipent un nouvel échec et se démotivent vite devant les premières difficultés. Renverser cette tendance demande une série de petits succès et le développement d'un ensemble de stratégies d'apprentissage d'ordre cognitif.

Se récompenser : ce ne sont pas tous les enfants qui sont encouragés et félicités pour ce qu'ils ont réussi. Beaucoup d'enfants qui ont développé un sentiment d'incompétence et une vision négative des tâches scolaires ont plus souvent reçu des commentaires soulignant leurs insuffisances que des encouragements et un soutien pour leurs efforts à apprendre. Une attribution des difficultés à la tâche et aux stratégies pour la réussir, l'auto-encouragement en cours de réalisation et l'habitude de se faire plaisir après un effort soutenu contribuent au maintien de la motivation et au développement d'un sentiment de compétence à apprendre.

Bien coopérer avec les autres : la collaboration entre pairs, l'entraide, la confrontation des points de vue, le modelage de stratégies efficaces sont parmi les avantages de l'apprentissage en petits groupes. Toutefois, coopérer, travailler en équipe de manière efficace n'est pas nécessairement naturel. Cela fait aussi partie des apprentissages où la dimension affective joue un rôle important ainsi que l'apprentissage de règles de conduite appropriées.

Les leçons d'ordre cognitif :

Sur le plan plus spécifiquement cognitif, le développement de bonnes stratégies d'observation et d'écoute est primordial dans la mesure où le traitement ultérieur qui sera fait des informations recueillies est conditionnel à la qualité de cette observation et de cette écoute. Il ne suffit pas d'être motivé et de bien contrôler son stress pour apprendre et résoudre des problèmes de manière efficace. La connaissance de stratégies cognitives et leur utilisation réfléchie en fonction du contexte s'apprennent également.

Observer de façon complète et précise : la toute première habitude à développer en matière d'apprentissage et en résolution de problèmes est de recueillir toute l'information disponible,

qu'elle soit visuelle ou auditive, de façon précise et complète. L'impulsivité, le stress, l'anxiété de performance, la nonchalance, le manque de motivation amènent souvent à négliger des informations importantes ou à interpréter une situation de façon erronée.

Appeler les choses par leur nom précis : l'habitude d'utiliser les mots appropriés pour désigner les choses plutôt qu'un vocabulaire vague et passe-partout permet de mieux se faire comprendre et aussi de mieux se comprendre soi-même. Le manque de vocabulaire, l'impuissance à communiquer ce qu'ils veulent et ressentent, le sentiment d'être incompris qui en découle, font que bon nombre d'enfants ayant manqué de médiation parentale sur le plan de la communication, recourent plus volontiers aux comportements agressifs pour exprimer ou satisfaire leurs besoins. Tout apprentissage passe par l'acquisition d'un vocabulaire précis et une compréhension du sens ou des différents sens des mots, y compris leur sens figuré et leur histoire. Prendre l'habitude de poser la question « Comment appelle-t-on ceci ou cela? », consulter les dictionnaires, utiliser les bons mots pour dire les choses contribuent au plaisir de communiquer et d'être compris.

Qualifier ce qu'on observe : outre son nom générique, une chose, un animal, une action, un jeu possèdent des qualités qui lui sont propres, physiques comme ses dimensions, sa couleur, sa texture, ou esthétiques, ou son attrait. Ces caractéristiques font aussi partie d'une observation complète et précise et les nommer contribue à enrichir le vocabulaire des enfants.

Observer ce qui est important : selon les contextes, toutes les informations recueillies par une observation complète et précise n'ont pas la même importance ni la même pertinence. Tout est question du but recherché, la résolution d'une énigme, l'apprentissage d'une règle de grammaire, un problème de maths, le résumé d'une histoire. Développer l'habitude de réfléchir à ce qui est important comme information pour effectuer une tâche précise ou atteindre un but particulier est essentiel autant à l'école que dans la vie en général.

Bien interpréter les choses et les situations : une bonne interprétation d'une situation donnée, comme un conflit avec un ami ou un parent, ou une bonne compréhension de ce qu'on attend de soi à l'école ou ailleurs dépend de nombreux facteurs, dont la qualité de l'observation et de l'écoute autant que le contrôle de ses émotions et de son impulsivité. Développer l'habitude de réfléchir à différentes interprétations possibles, de ne pas sauter aux conclusions trop vite, de

poser des questions et de chercher des éclaircissements peut contribuer à réduire les quiproquos et certains conflits.

Classer ses informations : l'organisation des informations recueillies grâce à une observation méthodique facilite leur mémorisation et leur rappel au besoin. Mémoire et organisation vont de pair, particulièrement en apprentissage scolaire. Les enfants qui ne perçoivent pas, sous les apparences, l'organisation cachée des choses, qui manquent eux-mêmes d'organisation ou n'en ressentent pas la nécessité, vivent un sentiment de confusion constante. La leçon vise donc à ce que les enfants développent l'habitude d'organiser leurs connaissances, de les comparer, de les regrouper logiquement, de les ordonner et de les classer.

Prendre le temps de bien développer sa mémoire : outre l'organisation, plusieurs stratégies de mémorisation ont prouvé leur efficacité dans la rétention à long terme des connaissances, qui est le propre des apprentissages scolaires. D'autres stratégies s'avèrent plus efficaces pour une rétention à court terme, comme les données d'un problème, un numéro de téléphone ou un nom pour un usage immédiat. D'autres encore pour apprendre un texte par cœur en vue de le réciter sur demande. Développer non seulement des connaissances sur le fonctionnement de la mémoire humaine en général et sur la sienne propre, mais aussi l'habitude de réfléchir aux meilleures stratégies de mémorisation en fonction d'un but précis contribue à l'enrichissement des connaissances et au développement des compétences.

Les leçons portant sur la résolution de problèmes :

La résolution de problèmes implique toutes les dimensions affectives et cognitives précédentes, mais demande en plus le développement de stratégies plus spécifiques.

S'attaquer au problème de façon méthodique : chaque nouvelle situation d'apprentissage constitue en soi un problème, mais les problèmes posés en classe ont aussi pour but de développer chez les élèves une façon méthodique de les aborder, à commencer par la compréhension de ce qui constitue le problème et à quoi doit ressembler la solution, avant même de se lancer dans la recherche d'une solution.

Décomposer sa tâche en parties : les enfants en difficultés scolaires sont aussi en général des enfants peu méthodiques dans la gestion d'une tâche. Dès que celle-ci est un tant soit peu complexe, le manque de réflexion préalable sur la façon de s'y prendre la rend rapidement difficile, voire impossible à réussir. L'enfant se décourage et abandonne, développant par le fait

même le sentiment d'être incompetent. La leçon cherche à développer chez les enfants l'habitude de bien comprendre une tâche avant d'agir, et d'en réduire la complexité en la découpant en parties et en étapes successives.

Vérifier ce qu'on a fait : beaucoup d'enfants ne vérifient pas si ce qu'ils ont produit correspond à ce qui leur était demandé ou s'ils ont fait des erreurs en cours de tâche. Dans leur tête, la validation de l'activité appartient au parent ou à la maîtresse d'école. La leçon vise donc à inculquer aux enfants cette habitude de vérifier par soi-même, en cours de route et après-coup, qu'une tâche est bien exécutée conformément à ce qui lui est demandé.

ANNEXE D : Le guide d'entretien pour les enseignantes et les enseignants

1. Tout d'abord, nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette entrevue et nous vous rappelons qu'elle est enregistrée pour faciliter notre travail pour ramasser vos informations. L'enregistrement sera audio seulement, sur un enregistreur numérique, donc rien ne restera dans Zoom.

Avez-vous des questions ou des préoccupations avant que nous débutions l'entrevue ?

2. Avant d'aller du côté des questions en lien avec les leçons de médiation du Centre Débat, nous aimerions savoir depuis combien de temps vous êtes dans la profession enseignante, et dans votre école actuelle ?

Enseigne depuis :

Enseigne à cette école depuis :

Questions en lien avec le Centre Débat — 2 questions

3. Connaissiez-vous le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » du Centre Débat avant cette année (combien de temps, qui vous en a-avait parlé) ? **OUI**
NON

Depuis quand :

Qui lui en a parlé?

4. Pourquoi avez-vous accepté leur offre de formation cette année (si 1^{re} ou X^e fois)?

Effets perçus de la formation, les élèves et les stratégies— 7 Questions

5. Quels sont les effets les plus marquants, vécus ou remarqués à la suite des leçons de médiation chez les élèves (exemples pour l'illustrer)?

6. Depuis le passage de Marie-Ève, quelles stratégies vous semblent toujours bien présentes chez les élèves (exemples pour l'illustrer)?

7. Depuis le passage de Marie-Ève, quelles stratégies vous semblent plus difficiles à garder présentes chez les élèves (exemples pour l'illustrer)?

8. Pendant la période où les leçons de médiation étaient dispensées dans votre classe, à quelle fréquence faisiez-vous des liens entre les leçons de médiation et vos enseignements en classe ? Et est-ce que cette fréquence vous convient? Une matière en particulier?

9. Depuis la fin des leçons de médiation dans votre classe, à quelle fréquence faites-vous des liens entre les leçons de médiation et vos enseignements en classe ? Et est-ce que cette fréquence vous convient? Une matière en particulier?

10. Quels sont, selon vous, les effets de ces leçons de médiation sur le sentiment de compétence des élèves de votre classe (exemples pour l'illustrer)?

11. Quels sont, selon vous, les effets de ces leçons de médiation sur l'autorégulation des élèves de votre classe (exemples pour l'illustrer)?

Appréciation des leçons de médiation — 5 questions

12. Quelles sont les stratégies répondant le mieux à vos besoins en classe et pourquoi?

13. Quelles sont les stratégies répondant le moins à vos besoins en classe et pourquoi?

14. Quelle est votre perception de l'utilité de ce programme d'éducation cognitive ?

15. Suggéreriez-vous la dispensation de ces leçons de médiation dans d'autres classes-collègues et pourquoi?

16. Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de ce programme d'éducation cognitive à l'école ?

Question finale

17. Merci d'avoir participé à cet entretien. Auriez-vous des commentaires à ajouter ?

ANNEXE E : Questionnaires type des enseignantes et des enseignants

Notez bien que les progrès remarquables chez nos élèves sont le fruit d'un dévoué travail d'équipe, chaque personne intervenant auprès des jeunes y contribue à sa manière!

1. Avez-vous observé des changements chez les élèves, en lien avec les stratégies enseignées dans votre classe ? Si oui, de quelle nature ? Sinon, pourquoi, selon vous ?

2. Pour chacune des stratégies enseignées dans votre classe, répondez aux informations suivantes :

Stratégie 1 : Actualisation du potentiel

À titre d'exemple : Plus de confiance en soi, fierté quand quelque chose est raconté, se parler positivement, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe.

Stratégie 2 : Je contrôle mon impulsivité

À titre d'exemple : Prends plus le temps de bien lire, est attentif aux consignes, réfléchis avant de répondre, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie 3 : Je nomme les choses de façon précise.

À titre d'exemple : S'exprime plus clairement, plus précis dans ses réponses, utilise les bons mots, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe?

Stratégie 4 : J'observe ce qui est important

À titre d'exemple : Observer les éléments importants de la question, observer ce qui est important afin de ne rien oublier, choisir le matériel dont il a besoin, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe.

Stratégie 5 : Je classe mes informations

À titre d'exemple : Le pupitre est en ordre, meilleure organisation, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie 6 : Je décompose ma tâche en parties et je me parle positivement

À titre d'exemple : Prends son temps, reste calme, trouve des solutions, se décourage moins, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe?

Stratégie 7 : Je vérifie ce que je fais

À titre d'exemple : Utilise les outils autour de lui comme sa règle ou son dictionnaire, relis plus d'une fois sa question, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie 8 : Je planifie mon temps

À titre d'exemple : Utilise plus son agenda, réussit à mieux gérer son temps quand il effectue un exercice, organise plus son matériel, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie Interprétation : Je prends le temps de bien interpréter les choses et les situations

À titre d'exemple : Pose plus de questions, pose moins de jugements rapidement, choisis des mots plus précis. Vérifie ce qu'il fait, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie Stress : Je contrôle mieux mon stress

À titre d'exemple : Panique moins devant un examen/travail, trouve des moyens pour se calmer devant un problème, est capable d'identifier ce qui l'énerve, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie Mémoire : Je prends le temps de développer ma mémoire

À titre d'exemple : l'élève se souvient des notions vues en classe, d'où il range son matériel, il développe des trucs pour faire travailler sa mémoire, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie Méthodique : Je prends le temps d'agir de façon méthodique

À titre d'exemple : l'élève utilise plus un plan, il connaît et suit les étapes dans sa démarche tant dans les productions écrites ou les résolutions de problèmes, il travaille plus efficacement comme de préparer son matériel avant de commencer, etc. Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

Stratégie Émotions : J'exprime clairement mes émotions

À titre d'exemple : Est-ce que les enfants se font mieux comprendre, s'expriment clairement quand ils ont une situation de conflits avec les amis, sont-ils plus attentifs aux autres, etc.

Changements observés : Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous l'importance du changement observé dans votre classe ?

3. À la suite de votre participation aux leçons de médiation « Apprends-moi à apprendre », y a-t-il des découvertes ou des apprentissages qui teintent maintenant votre pratique enseignante ?

Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

4. Selon vous, combien de fois par semaine reparlez-vous des stratégies ?

5. Quelles sont les stratégies avec lesquelles vous avez l'impression d'avoir le plus travaillé avec vos élèves et pourquoi ?

6. Est-ce que vous désirez poursuivre l'an prochain ? OUI PEUT-ÊTRE NON

Si oui, à quel moment désirez-vous débiter ? _____

Pour faciliter la reprise de contact l'an prochain, merci de me laisser votre courriel :

Merci d'avoir pris le temps nécessaire pour répondre à ce questionnaire. Ce sont des données essentielles que nous devons recueillir pour nos bailleurs de fonds.

Centre DÉBAT

(Développement de l'éducation de base au travail)

Je fais le bilan de mes apprentissages 2^e année

AUTOÉVALUATION FIN DE FORMATION

Programme bonifié

Consignes

Pour chaque phrase indique par un « trait jaune / » où tu penses que tu te situais **avant** les ateliers, et par un « trait bleu » / où tu penses te situer **maintenant**. Si tu penses que c'est pareil, faire les 2 lignes à la même place.

Très peu _____ Presque toujours

« Très peu » veut dire que ce qui est dit dans la phrase ne t'arrive pas souvent, et « Presque toujours » veut dire que ce qui est dit dans la phrase t'arrive presque toujours.

Exemple

Quand c'est la fin de ma journée à l'école, je sélectionne bien ce que je mets dans mon sac.

Très peu _____ / _____ / _____ Presque toujours

Lorsque tu as terminé la partie où mettre des traits, il y a deux questions à répondre.

Avant de continuer, nous indiquer si tu es d'accord pour compléter ce document d'autoévaluation de fin de formation. Encerle ta réponse.

OUI

NON

Je fais le bilan de mes apprentissages 2^{ème} année

AUTOÉVALUATION FIN DE FORMATION

Programme bonifié

Consigne : voici une échelle graduée. Pour chaque énoncée, indique avec un avec un « y » où tu te situes.



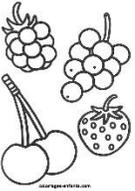
1. Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier-fièrè de moi.

Très peu _____ Presque toujours



2. Quand je sélectionne ce qui est important, j'atteins mon but plus facilement.

Très peu _____ Presque toujours



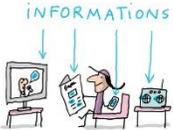
3. Quand je compare ce qui est pareil et différent, je fais de meilleurs choix.

Très peu _____ Presque toujours



4. Quand je fais de mon mieux ce qui mérite d'être fait, je suis fier de moi.

Très peu _____ Presque toujours



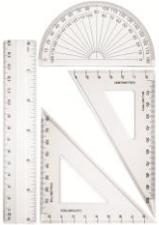
5. Quand je tiens compte de plus d'une information à la fois, je n'oublie rien d'important.

Très peu _____ Presque toujours



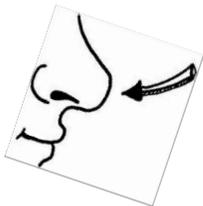
6. Quand j'ai plusieurs choses à faire, je planifie l'ordre de mes activités.

Très peu _____ Presque toujours



7. Quand j'ai fini ma tâche, je prends le temps de vérifier ce que j'ai fait.

Très peu _____ Presque toujours



8. Quand je vis une situation stressante, je reprends mon calme en essayant de trouver des moyens pour me calmer.

Très peu _____ Presque toujours



9. Quand je m'attaque au problème de façon méthodique, je m'assure de bien clarifier et planifier les opérations à faire.

Très peu _____ Presque toujours



10. Quand je termine une activité, je me félicite.

Très peu _____ Presque toujours

11. Je crois que je suis bon-ne à l'école.

Très peu _____ Presque toujours

12. Je crois que le travail à l'école est assez facile à faire.

Très peu _____ Presque toujours

13. Je suis capable de faire les tâches que mon enseignant-e me demande.

Très peu _____ Presque toujours

14. Lorsque je bloque dans une tâche, je me débrouille quand même pour la réussir.

Très peu _____ Presque toujours

15. Quand c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois afin

d'y arriver.

Très peu _____ Presque toujours

16. Si la tâche ou l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour quand même y arriver.

Très peu _____ Presque toujours

Questions à développement :

1. As-tu aimé les leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre »?

Un peu Oui Non

2. Explique pourquoi en quelques mots ou un dessin.

ANNEXE G : Formulaire de consentement parental

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Un trésor à partager



NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : FRANCE PELLETIER ET LOUISE LEMIEUX,
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE, UER ÉDUCATION **COMMANDITAIRE**

OU SOURCE DE FINANCEMENT : PROGRAMME D'ACTION COMMUNAUTAIRE SUR LE TERRAIN
DE L'ÉDUCATION (PACTE – VOLET OPÉRATION PROJETS) DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA CAISSE D'ÉCONOMIE SOLIDAIRE DESJARDINS

DÉBUT DU PROJET : AVRIL 2021

FIN DU PROJET : JUIN 2021

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE
L'UQAT LE :** [DATE]

PRÉAMBULE

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire suite à sa participation aux leçons de médiation « Apprends-moi à apprendre », dispensé par le Centre DÉBAT, à l'intérieur des heures de classe habituelles de votre enfant. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de l'étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant la participation.

Le présent formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous recommandons de poser toutes les questions que vous jugerez utiles aux chercheuses France Pelletier ou Louise Lemieux et à leur demander de vous expliquer les mots ou les renseignements qui ne sont pas clairs. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Le but principal de la recherche est de décrire les effets perçus des leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre » vécues dans des classes du primaire, dont celle de votre enfant, s'étant inscrites volontairement à ces leçons de médiation, construites et animées par le Centre DÉBAT de Montréal.

DESCRIPTION DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Votre participation à la recherche est de signer ce document et le retourner au professeur de votre enfant, afin d'autoriser votre enfant à participer à notre recherche. Pour votre enfant, sa participation sera de remplir un formulaire d'autoévaluation en classe, concernant sa perception de son utilisation des stratégies d'apprentissage vues dans les leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre » dispensées par le Centre DÉBAT, dans la classe de votre enfant (durée estimée de moins de trente minutes).

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE LA PARTICIPATION

Cette recherche ne comporte pas d'avantages directs ou indirects pour vous ou votre enfant. Toutefois, sa participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à l'éducation cognitive et au développement et l'actualisation d'un répertoire de stratégies d'apprentissage des élèves.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE LA PARTICIPATION

Le temps à accorder au projet est d'environ trente minutes et constitue le principal inconvénient associé à la participation de votre enfant. Afin de pallier cet inconvénient et pour aider votre enfant lorsqu'il aura à remplir le formulaire d'autoévaluation, l'enseignant ou la formatrice du Centre DÉBAT, toutes deux bien connues de votre enfant, lira à voix haute la marche à suivre et les questions demandées. L'enseignant-e de votre enfant est présent-e tout au long des leçons de médiation d'« Apprends-moi à apprendre » animées par une formatrice du Centre DÉBAT.

Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de la participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à la vie quotidienne de votre enfant.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les réponses du formulaire de votre enfant demeureront strictement confidentielles. Elles seront transcrites sur un ordinateur par les chercheuses dans des fiches sans le nom de votre enfant. Nous conserverons seulement l'année scolaire de sa classe (1^{re}, 2^e, etc.). De plus, ces fiches seront conservées dans un classeur sous clé et dans l'ordinateur professionnel, dans le bureau de la chercheuse Louise Lemieux, au campus de Rouyn-Noranda de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Finalement, tous les formulaires recueillis pour cette recherche seront déposés dans la voute des archives de l'UQAT où seules les chercheuses seront autorisées à les utiliser.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires,

les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne sera versée dans le cadre de la participation à cette recherche.

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

Les chercheuses France Pelletier, Louise Lemieux, le Centre DÉBAT de Montréal et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue impliqués dans cette recherche déclarent ne pas se trouver en conflits d'intérêts réels, potentiels ou apparents. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus seront disponibles dans le rapport de recherche des chercheuses, pour ce projet « Un trésor à partager », dans le cadre du programme PACTE – volet opération projet (programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. De plus, le Centre DÉBAT organisera une rencontre publique de présentation des résultats de la recherche aux écoles, groupes de l'arrondissement, organismes d'éducation populaire montréalais et provinciaux.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En consentant à ce que votre enfant participe à cette étude, vous ne renoncez à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheuses France Pelletier, Louise Lemieux, le Centre DÉBAT et l'UQAT de leurs obligations légales et professionnelles à son égard.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE.

Votre enfant n'a aucune obligation de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser qu'il ou elle y prenne part. Pour qu'il ou elle puisse participer à cette recherche, il ou elle doit manifester son accord et, en tant que personne représentante légale (ex. : parent, tuteur ou tutrice, mandataire), vous devez fournir votre consentement.

Vous pouvez le ou la retirer du projet en tout temps sans qu'il ou elle ne perde ses droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter sa participation. Un refus ou un retrait de votre part ne modifiera en rien la qualité ou la quantité des services que votre enfant reçoit et auxquels il ou elle a droit.

Vous pouvez demander la destruction des données concernant votre enfant en écrivant à l'adresse courriel suivante : france.pelletier2@uqat.ca

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre : France Pelletier : 819-880-0475 france.pelletier2@uqat.ca

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT DE LA PERSONNE REPRÉSENTANTE LÉGALE (PARENT, TUTEUR OU TUTRICE, MANDATAIRE)

Je soussigné ou soussignée accepte volontairement que (nom de votre enfant)
_____ participe à l'étude « Un trésor à partager ».

Nom de la personne représentante légale (lettres moulées)

Signature de la personne représentante légale Date

ASSENTIMENT DE LA PERSONNE PARTICIPANTE

Je soussigné ou soussignée accepte volontairement de participer à l'étude « Un trésor à partager ».

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR : Nom du chercheur, de la chercheuse ou de l'agent ou agente de recherche (lettres moulées) Signature Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Audy, P. (1993). A.P.I: une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel. *Manuel de formation, au Programme court en efficience cognitive*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P., Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 151-189.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité, le sentiment d'auto-efficacité*. Université de Boeck.
- Baumeister, R.F. et Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and adaptations*. Guilford Press.
- Bérubé, M. (2021). *L'impact de la COVID-19 sur le milieu scolaire québécois*. <http://rire.ctreg.qc.ca/2021/03/impact-covid-19-milieu-scolaire-quebecois>, consulté le 31 mai 2021.
- Büchel, F.P. (1995). « De la métacognition à l'éducation cognitive ». Dans: *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et de son évaluation* p.9-44. Delachaux et Niestlé.
- Caouette, L. (1996). Apprendre à apprendre...ou comment se servir de sa tête! [reportage]. Dans Labrecque, D. (réalisateur), *Québec Plein Écran*. Abitibi-Témiscamingue.
- Cardin J.-F., M., Simard, V., Dumitru, et Desrosiers, H. (2012). *Recueil de mesures repères – Partie III : La maternelle et la première année du primaire, Définition et composition des indicateurs*. Documents de travail de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), Québec, Institut de la statistique du Québec, 316 p.
- Dutat, E. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture*. Éducation. Repéré à [http : www.ffdumas-00861590f](http://www.ffdumas-00861590f) .
- Fablet, D. (2000). La notion d'intervention, dans Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (dir.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. L'Harmattan.
- Fablet, D. (2004). *Professionnel (le) de la petite enfance et analyses pratiques*. L'Harmattan.

- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Feuerstein, R. (1980). *Enrichissement instrumental : un programme d'intervention pour la modifiabilité cognitive*. University Park Press.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il? Comment intervenir? Dans J. Beillerot. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'œuvre de Bandura* (pp. 91-116). L'Harmattan.
- Gagné, P.- P. (1992). *Apprendre à métacogiter*. Québec français, n° 85, 1992, p. 54-59.
- Gagné, M.-C., Lemieux, L. et Ruph, F. (2006). *Apprends-moi à apprendre. Atelier d'éducation cognitive à l'usage des formateurs et des intervenants œuvrant auprès des familles*. Centre DÉBAT (Développement de l'éducation de base au travail) de Montréal.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (2), 31–60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar> .
- Grégoire, P. et Lira-Gonzales, M. L. (2017). *Les technologies en classe de langue première et seconde. Synthèse des connaissances sur l'apprentissage de l'écriture informatisée*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire: un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 7-8. [En ligne]. https://dossier.univ-st-etienne.fr/lafon/public/Ateliers_pedagogiques_MASTER_MEEF_M2/1%20-%20Motivation/cahiers7_12_huart.pdf
- Huart, T. (2004). *La motivation scolaire: évolution au cours du primaire et pistes d'intervention*. 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles. [En ligne]. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=2321&do_check=
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec.
- Jasmin, E., Ariel, S., Gauthier, A., Caron, M. S., Pelletier, L., Currer-Briggs, G. et Ray-Kaeser, S. (2019). La pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 222-250.

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Beillerot. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'œuvre de Bandura* (pp. 59-90). L'Harmattan.
- Lemieux, L. (2003). *Les facteurs favorables au transfert et au maintien des stratégies d'apprentissage expérimentées dans un atelier d'éducation cognitive chez des adultes en formation générale*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lemieux, L., Lemay, J., Sévigny, N. et Ruph, F. (2000). *Apprendre à apprendre. Atelier d'éducation cognitive à l'usage des formateurs d'adultes pour la médiation des stratégies d'apprentissage*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lemieux, L., Lemay, J., Sévigny, N. et Ruph, F. (2006). *Learning to Learn, cognitive education workshop for use by the trainers of adults for learning strategies mediation*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Loarer, E. (1998). « Introduction, l'éducabilité cognitive: repères historiques et enjeux actuels ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, n° 1, p. 3-11.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B. et Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Masson, J., et Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire: Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, (4), 374-392. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2013-4-page-374.htm>
- Mayrand, J. (2016). *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à une formation en efficience cognitive*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec (2017). Politique de la réussite éducative. *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport, Gouvernement du Québec (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/ada

[ptation-scolaire-services-
comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf](#)

Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport, Gouvernement du Québec (2013). *Coup de pouce à la réussite! N°2. Persévérance et réussite scolaire au primaire : pistes d'action proposées par des chercheurs québécois.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-2.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2020). *Nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2021). *Le taux de sorties dans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes – Méthodologie.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2018-2019.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative: l'éducation au-delà de la pandémie 2021-2022.* Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Plan-relance-reussite-educative.pdf?1620329347>

Moal, A. (1994). « L'éducabilité cognitive, comment définir son champ de questionnement ». Dans : *Pratiques nouvelles en éducation et en formation: l'éducabilité cognitive*, p. 29-52. L'Harmattan.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Pelletier, F. (2020). *Mécanismes de reproduction des inégalités sociales et scolaires au sein des centres de la petite enfance de Rouyn-Noranda.* Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement,* 10^e éditions. Presses universitaires de France.

Réseau Réussite Montréal (2020). Motivation et engagement.

<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>.

Ruph, F. (1999). *Les effets d'un programme particulier d'éducation cognitive, l'Atelier d'efficacité cognitive, sur le changement des stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires*. Université de Montréal. Thèse de doctorat.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595–620.

Ruph, F., Gagnon, A. et La Ferté, P. (1998). « Atelier d'efficacité cognitive auprès d'étudiants : programme d'intervention de type métacognitif ». Dans: *Métacognition et compétences réflexives*, collectif sous la dir. de Louise Lafortune, Pierre Mongeau et Richard Pallascio, p. 165-202. Les Éditions Logiques.

Sinclair, F. et Naud, J. (2007). Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance : la contribution du programme EcoCPE. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 1 (1), article 4, 1-11.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de Pédagogie*, 172, 43-61.

Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Institut de la statistique du Québec.

Sorel, M. (1987). « L'éducabilité de l'appareil cognitif: de quoi parle-t-on? Pourquoi? ». *Éducation permanente*, n° 88-89, p. 7-19.

Sternberg, R. J. (1985). *Au-delà du QI : une théorie triarchique de l'intelligence humaine*. Cambridge University Press.

Tremblay, M.-E. et Simard, M. (2018). *Méthodologie de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec, 40 p.

Tremblay-Gagnon, D. (2015). L'adolescence, moment de grands changements: que savent les enseignants de cette période? *Canadian Journal for New Scholars in*

Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 999(999).

Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? : l'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école.* De Boeck Supérieur.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. (2004). *La motivation condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire.* 3ème congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles.
<http://www.pages.usherbrooke.calrviau>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire.* Éditions du renouveau pédagogique.

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques,* 4^e éditions. TC Média Livres inc.

