

**La mise en œuvre de Stratégies Cognitives, Métacognitives,
Affectives et de Gestion des Ressources: Intervention Académique
et Comportementale suite à l'Enseignement à Distance**

**تنفيذ استراتيجيات الإدراك الذهني والتفكير الذاتي والعاطفي
وإدارة الموارد: التدخل الأكاديمي والسلوكي ردًا على التعلم من بعد**

فرح ج. تميم* (Farah J, Tamim)

تاريخ القبول: 2024-3-27

تاريخ الإرسال: 2024-3-15



Résumé

Suite à la période de confinement imposée par le COVID-19, les établissements scolaires ont eu recours à l'enseignement à distance pour accompagner les apprenants au Liban. Après deux années consécutives, les apprenants ont repris l'enseignement en présentiel. Une étude exploratoire a montré qu'il est nécessaire de soutenir les apprenants de tous les niveaux après cette période. Une enseignante a proposé une intervention académique et comportementale dans une classe de CP. Une recherche quasi-expérimentale a été réalisée portant sur deux groupes: un groupe d'intervention et un groupe de contrôle. L'intervention a été étalée sur 3 phases: la première phase portait sur un pré-test pour évaluer les besoins des apprenants, la deuxième phase a consisté en une intervention sur 4 mois (un semestre), et la troisième phase a inclus un post-test évaluant l'impact de l'intervention sur les aspects comportementaux des apprenants.

Une grille d'observation a été utilisée au début de l'intervention pour détecter les apprenants présentant des risques de difficultés comportementales. À la fin de l'intervention, la même grille rendra compte si les apprenants en ont bénéficié.

L'intervention a mis en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources dans une approche proactive visant le développement académique des apprenants en mettant en œuvre leurs propres

* Laboratoire de recherche en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Beyrouth, Liban. Email: Farah.tamim@usj.edu.lb

مختبر البحوث التربوية، كلية علوم التربية، جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان الأستاذ المشرف: البروفيسور جورج نحاس.

stratégies et en gérant les difficultés comportementales.

Les résultats ont mis en lumière le rôle positif des stratégies d'apprentissage dans le développement académique et comportemental des apprenants. Ces derniers ont pu mettre en place des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources pour améliorer leur niveau comportemental.

La recherche met ainsi au point un protocole d'intervention stratégique, académique et comportemental, dans

والمرحلة الثالثة شملت اختبارًا ما بعد التّدخل لتقييم تأثير التّدخل على الجوانب السلوكية للطلاب.

استُخدم جدول ملاحظة في بداية التّدخل لكشف الطلاب الذين يعانون من مخاطر صعوبات سلوكية. في نهاية التّدخل، سيعكس الجدول نفسه ما إذا كان الطلاب استفادوا من التّدخل.

نفذ التّدخل استراتيجيات إدراكية وتفكيرية، وعاطفية وإدارة للموارد في نهج استباقي يهدف إلى تطوير الطلاب أكاديميًا من خلال تنفيذ استراتيجياتهم الخاصة وإدارة الصعوبات السلوكية.

أظهرت النتائج دورًا إيجابيًا لاستراتيجيات التعلم في تطوير الطلاب أكاديميًا وسلوكيًا. تمكن الطلاب من تنفيذ استراتيجيات إدراكية وتفكيرية،

une approche proactive visant à créer un environnement positif d'apprentissage, et développe les actions concrètes à mettre en place par les apprenants et dans les pratiques d'enseignement.

Mots-clés

Intervention académique et comportementale, stratégies d'apprentissage, difficultés de comportement, stratégies de gestion de classe proactive et réactive, gestion de comportement, pratiques d'enseignement.

ملخص

بعد مدّة الحجر الصحي الذي فرضته جائحة كوفيد-19، لجأت المؤسسات التعليمية في لبنان إلى التعليم من بُعد لمواكبة تعلم الطلاب. بعد مرور سنتين متتاليتين، عاد الطلاب إلى التعليم وجهًا لوجه، وقد أظهرت دراسة استكشافية أنه من الضروري دعم الطلاب من المستويات جميعها بعد هذه المدّة.

اقترحت معلمة تدخلاً أكاديميًا وسلوكيًا في فصل دراسي للسنة الأولى. أُجريت دراسة شبه تجريبية تتناول مجموعتين: مجموعة تدخّل ومجموعة مراقبة. قُسم التّدخل إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى تضمنت اختبارًا أوليًا لتقييم احتياجات الطلاب، المرحلة الثانية شملت تدخلاً لمدة أربعة أشهر (فصل دراسي واحد)،

اتخاذها من الطلاب وفي ممارسات التدريس. الكلمات المفتاح: تدخل أكاديمي وسلوكي، استراتيجيات التعلم، صعوبات السلوك، استراتيجيات إدارة الصف الاستباقية والتفاعلية، إدارة السلوك، ممارسات التدريس.

Introduction

La période de confinement imposée par le COVID-19 a contraint les écoles à recourir à l'enseignement à distance. Les apprenants et les enseignants ont été confrontés à diverses difficultés telles que le manque de ressources, les problèmes d'accès à internet, les interactions sociales limitées et les méthodes d'enseignement.

Suite à l'enseignement à distance, plusieurs difficultés ont émergé, notamment sur le plan académique et comportemental, entre autres dans l'apprentissage de la langue française. Par ailleurs, sur le plan comportemental, un grand nombre d'apprenants ont présenté des risques de difficultés de comportement.

Les stratégies d'apprentissage jouent un rôle important dans le processus d'acquisition des connaissances et de développement des compétences de l'apprenant (Beckers, 2007). Dans des contextes formels et informels, les apprenants peuvent utiliser une variété de stratégies pour optimiser l'appren-

وعاطفية وإدارة للموارد لتحسين مستواهم السلوكي.

توضح البحث بروتوكولاً للتدخل الاستراتيجي الأكاديمي، والسلوكي في نهج استباقي يهدف إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم، ويطور الإجراءات العملية التي يجب

tissage sous toutes ses formes (Cristol & Muller, 2013).

Saint-Pierre (1991) explique aux apprenants l'importance de l'enseignement des stratégies d'apprentissage d'une manière structurée. Il souligne que les apprenants les plus performants ont la capacité d'utiliser ces stratégies de manière autonome, tandis que les apprenants moins performants requièrent un encadrement individuel pour les mettre en œuvre.

Nelson(2014)explique l'importance des stratégies métacognitives dans l'apprentissage de la langue étrangère FLE (Français Langue Étrangère). L'auteur considère que l'intégration des stratégies d'apprentissage doit se faire dans la réalisation des tâches, donc encadrée dans un contexte.

Cartier (2006) met en évidence l'importance de prendre conscience des stratégies d'apprentissage et de comprendre comment les utiliser dans différentes situations d'apprentissage.

Rahbaoui et Zeroual (2020) considèrent que divers facteurs de motivation influencent le choix de la stratégie d'apprentissage qui affecte leurs compétences en communication.

Beaumier et Parent (2010) expliquent que pour enseigner les stratégies cognitives, métacognitives et le jugement métacognitif aux apprenants, les enseignants doivent avoir un sentiment d'efficacité personnelle et les compétences pour utiliser ces stratégies dans différents contextes à travers l'apprentissage expérientiel. Ceci facilitera la transmission de ces compétences aux apprenants et permettra l'amélioration de leur apprentissage

Wolfs (2007) considère que la métacognition aide à comprendre les capacités cognitives des apprenants et faciliter le transfert des apprentissages. C'est un outil essentiel pour aider les apprenants à coordonner leur apprentissage et à s'adapter aux différents défis d'apprentissage. Händel, M., Lockl, K., Heydrich, J., Weinert, S., & Artelt, C. (2014) mettent en évidence le rôle crucial de la métacognition dans le processus d'apprentissage. Ils montrent que les étudiants capables de réguler leur apprentissage «métacognitivement» obtiennent de meilleurs résultats scolaires.

Les recherches ont mis l'accent sur le rôle des stratégies dans le développement de l'apprentissage des apprenants. L'apprentissage des stratégies acquises en primaire peut avoir alors un impact durable sur leur éducation future et leur développement personnel.

1. Définitions des stratégies d'apprentissage

Weinstein et Mayer (1986) définissent les stratégies d'apprentissage comme les moyens pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances enseignées. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) explicitent les stratégies d'apprentissage comme des activités effectuées par l'apprenant pour apprendre et faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances. Atlan définit les stratégies d'apprentissage comme des techniques choisies sciemment et utilisées pour améliorer l'apprentissage (Atlan, 2003). Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter (2009) explicitent que les stratégies sont des comportements mis en place pour aider une personne dans la résolution d'un problème. Il s'agit d'une activité consciente visant à atteindre un but précis.

Les différentes définitions et perspectives présentées par ces auteurs mettent en évidence la notion centrale

de stratégies d'apprentissage en tant que moyens concrets, actions réfléchies, pensées conscientes, procédures organisées, séquences ordonnées et comportements spécifiques utilisés par l'apprenant pour acquérir et s'approprier des connaissances dans le but d'améliorer son apprentissage et le rendre plus efficace.

2. La catégorisation des stratégies d'apprentissage

La catégorisation des stratégies d'apprentissage a guidé notre recherche en mettant en œuvre des stratégies cognitives (sélection, mémorisation, décomposition, comparaison, élaboration, organisation, vérification, production et traduction) et métacognitives (anticipation ou planification, régulation, autorégulation et évaluation ou stratégie de contrôle) dans l'apprentissage du langage oral et écrit d'une part et les stratégies affectives (établir et maintenir la motivation, maintenir la concentration, contrôler l'anxiété, maintenir et contrôler les émotions) et de gestion de ressources (gestion du temps, gestion des ressources matérielles et humaines) dans la gestion des difficultés de comportement d'autre part.

Notre recherche adopte une approche holistique qui reconnaît l'importance du développement cognitif, de la

construction active par l'enfant et des interactions sociales dans le développement du langage. Nous utilisons des stratégies d'apprentissage variées pour favoriser les compétences linguistiques, en combinant des éléments de l'interactionnisme, du constructivisme et de la théorie cognitive de Bruner. Cette approche nous permet d'explorer de manière approfondie non seulement l'acquisition du langage oral et écrit, mais aussi l'impact sur les aspects relatifs aux comportements. Nous sommes conscientes de la relation entre les deux aspects cognitif et comportemental, mais dans cet article nous développerons uniquement l'aspect comportemental d'où notre question de recherche.

3. Question de recherche

Dans quelle mesure, et suite à l'enseignement à distance, les stratégies d'apprentissage affectives et de gestion de ressources contribueraient-elles à remédier aux problèmes d'adaptation comportementale?

4. L'intervention stratégique et comportementale

L'intervention s'est basée sur le modèle pyramidal en tant que réponse à l'intervention «Response to Intervention» (RTI) à trois niveaux. Le premier niveau est destiné à tous les apprenants de la classe, le deuxième

niveau présente une intervention supplémentaire plus ciblée pour les apprenants qui ont besoin d'un suivi individuel et en petits groupes, et le troisième niveau est destiné aux apprenants qui continuent à rencontrer des difficultés et nécessitent une intervention plus intensive et individualisée. Tout au long de l'intervention, les apprenants sont surveillés et évalués régulièrement par des grilles d'autoévaluation.

L'intervention est adaptée régulièrement et ajustée en cas de besoin. Pour cela, elle met en œuvre les différentes composantes de la métacognition et adopte un cycle métacognitif: anticiper et planifier, autoréguler et ajuster, évaluer et contrôler l'intervention. Nous proposons alors un cycle métacognitif qui organise et met en place des pratiques concrètes de l'intervention.

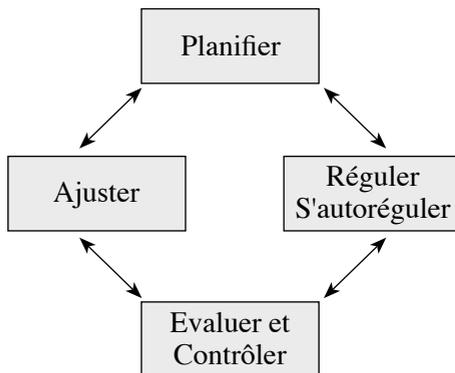


Figure 1 LE CYCLE DE L'INTERVENTION
BASÉ SUR LA MÉTACOGNITION

La réflexion continue de l'intervenant est alors essentielle pour ajuster et contrôler l'intervention. Elle reflète un engagement actif et l'aspect dynamique et réflexif du travail de l'intervenant, qui doit être constamment attentif aux besoins des apprenants et prêt à adapter ses approches en conséquence.

La recherche propose donc une intervention stratégique et comportementale visant à aider les apprenants à mobiliser leurs stratégies affectives et de gestion des ressources afin de gérer et d'ajuster les difficultés de comportement.

5. Méthodologie de la recherche

Notre recherche est de nature quasi-expérimentale, choisie pour évaluer l'efficacité des stratégies d'apprentissage mises en place afin de remédier aux difficultés comportementales observées chez les apprenants à la suite de l'enseignement à distance. Cette approche quasi-expérimentale a permis d'examiner de manière systématique les effets de notre intervention sur les apprenants, en comparant un groupe d'intervention avec un groupe de contrôle. Nous visons à évaluer l'impact de l'enseignement de ces stratégies d'apprentissage sur l'adaptation comportementale des apprenants.

5.1. Les trois temps de l'intervention

L'intervention est étalée sur trois temps:

- En un premier temps, une grille d'observation du logiciel «Premiers signes» est utilisée pour dépister les difficultés de comportement chez les apprenants.
- En un deuxième temps, l'intervention est mise en place pour développer les stratégies affectives et de gestion de ressources.
- En un troisième temps, la grille d'observation «Premiers signes» est mise en place après la période de l'intervention afin de pouvoir analyser l'impact de l'intervention sur le développement du langage oral et écrit ainsi que la gestion des comportements.

5.2. L'échantillon

L'échantillon se compose de deux groupes: le groupe d'intervention et le groupe de contrôle. Chaque groupe est constitué de 25 apprenants francophones, tous scolarisés dans une classe de CP, ayant suivi l'enseignement à distance pendant deux années consécutives (Moyenne section et Grande section) dans un établissement homologué appartenant au réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger (AEFE)

5.3. Méthode d'obtention des consentements éclairés

La direction de l'école est informée de l'étude et de ses objectifs. Les données sont traitées de manière confidentielle et anonyme. Les résultats sont publiés sans aucune information permettant d'identifier les participants individuels.

6. Les résultats

Nous présenterons les résultats de la grille d'observation des comportements «Premiers signes» qui détecte les apprenants ayant des difficultés de comportement ou risquent d'en développer au début et à la fin de l'intervention.

6.1. Les résultats de la grille d'observation «Premiers signes» au début de l'année (Début CP)

Nous présenterons les résultats du logiciel «Premiers signes» (grille d'observation) du groupe d'intervention et du groupe de contrôle au début de l'année (Début CP). Ensuite, nous exposerons les résultats des deux groupes suite à l'intervention en mi-CP.

6.1.1. Les résultats du groupe d'intervention

Le logiciel Premiers Signes permet de classer les apprenants en catégories:

non à risque, risque faible, risque modéré, risque élevé, et à surveiller:

Tableau 1 Les résultats du groupe d'intervention

Risque	Nombre d'apprenants
Non à risque	6
Risque faible	5
Risque modéré	7
Risque élevé	3
A surveiller	4

Les résultats de la grille d'observation indiquent que 6 apprenants ne présentent aucun risque de difficultés de comportement. Cependant 5 apprenants présentent un faible risque de développer des difficultés de comportement. En plus 7 apprenants sont classés à risque modéré, 3 à risque élevé, et 4 autres seront surveillés, car ils pourraient rencontrer des difficultés de comportement. Nous pouvons déduire que 76% des élèves sont identifiés comme étant à risque de présenter des difficultés de comportement, avec différents niveaux de risque allant de faible à élevé. Pour cela, notre intervention visera la gestion des difficultés de comportement chez les apprenants.

6.1.2. Les résultats du groupe de contrôle

Le logiciel Premiers Signes permet de classer les apprenants en catégories:

non à risque, risque faible, risque modéré, risque élevé, ainsi qu'en apprenants à surveiller:

Tableau 2 Les résultats du groupe de contrôle

Risque	Nombre d'apprenants
Non à risque	5
Risque faible	5
Risque modéré	7
Risque élevé	4
A surveiller	4

Les résultats de la grille d'observation montrent que 5 apprenants ne risquent pas de présenter des difficultés de comportement. Cependant 5 apprenants ont un faible risque de rencontrer des difficultés au niveau du comportement, 7 apprenants ont un risque modéré, 4 ont un risque élevé de rencontrer des difficultés au niveau du comportement, et 4 apprenants doivent être suivis et surveillés tout au long de l'intervention. Cela signifie que 80% des apprenants sont catégorisés comme étant à risque de présenter des difficultés de comportement, avec des niveaux de risque variant de «faible» à «élevé».

En comparant les résultats du groupe d'intervention et le groupe de contrôle, nous pouvons déduire que les résultats des deux groupes présentent un risque élevé avec une légère différence de pourcentage.

6.2. Les résultats de la grille d'observation «Premiers signes» (mi -CP)

Dans ce paragraphe nous allons présenter les résultats de la grille d'observation «Premiers signes» après la période de l'intervention.

6.2.1. Les résultats du groupe d'intervention (suite à l'intervention)

Les résultats de la grille d'observation indiquent que 18 apprenants ne présentent aucun risque de difficultés au niveau du comportement. Cependant 2 apprenants présentent un faible risque de développer des difficultés de comportement. En plus 1 apprenant est classé à risque modéré, 2 à risque élevé, et 2 autres seront surveillés jusqu'à la fin de l'année, car ils pourraient rencontrer des difficultés de comportement.

Tableau 3 Les résultats du groupe d'intervention (suite à l'intervention)

Risque	Nombre d'apprenants
Non à risque	18

Risque faible	2
Risque modéré	1
Risque élevé	2
A surveiller	2

6.2.2. Les résultats du groupe de contrôle (suite à l'intervention)

Les résultats de la grille d'observation montrent que 10 apprenants ne présentent pas des difficultés de comportement. Cependant 5 apprenants ont un faible risque de rencontrer des difficultés au niveau du comportement, 6 apprenants ont un risque modéré, 2 apprenants ont un risque élevé, et 2 apprenants doivent être suivis et surveillés tout au long de l'année.

Tableau 4 Les résultats du groupe de contrôle (suite à l'intervention)

Risque	Nombre d'apprenants
Non à risque	10
Risque faible	5
Risque modéré	6
Risque élevé	2
A surveiller	2

6.2.3. Récapitulation des résultats du groupe d'intervention et du groupe de contrôle

Tableau 5 La récapitulation des résultats

	Début CP	Mi-CP	Début CP	Mi-CP
Risque	Groupe d'intervention Nombre d'apprenants	Groupe d'intervention Nombre d'apprenants	Groupe de contrôle Nombre d'apprenants	Groupe de contrôle Nombre d'apprenants
Non à risque	6	18	5	10
Risque faible	5	2	5	5
Risque modéré	7	1	7	6
Risque élevé	3	2	4	2
A surveiller	4	2	4	2
Pourcentage des apprenants à risque	76%	28%	80%	60%

En comparant les résultats du groupe d'intervention avant et après la période d'intervention, une diminution significative du nombre d'apprenants présentant des difficultés de comportement a été observée. Avant l'intervention, le pourcentage d'apprenants à risque était de 76%, tandis qu'il est passé à 28% après l'intervention. De plus, le nombre d'apprenants sans risque a augmenté de 6 à 18.

Dans le groupe de contrôle, une diminution significative du risque de difficultés de comportement a également été constatée, le pourcentage d'apprenants à risque passant de 80% à 60%.

Bien que les deux groupes aient montré des changements, le groupe d'intervention a enregistré une diminution plus marquée. L'écart entre 76% et 28% dans le premier groupe

est plus important que celui entre 80% et 60% dans le groupe de contrôle. Ces résultats soulignent l'efficacité de l'intervention stratégique et comportementale dans la gestion des comportements des apprenants, ainsi qu'une réduction plus significative des risques de difficultés comportementales dans ce groupe.

Dans la partie suivante, nous analyserons l'efficacité de l'intervention stratégique comportementale sur le comportement des apprenants et la réduction des risques de difficultés de comportement.

7. Analyse des résultats de la grille d'observation «Premiers signes»

L'intervention comportementale a eu un impact positif et significatif sur la gestion des difficultés de comportement des apprenants. Elle

a engendré des changements positifs et significatifs, démontrant ainsi son efficacité dans la gestion des comportements des apprenants. Les résultats révèlent une amélioration significative dans les comportements des apprenants, en particulier chez ceux présentant un risque faible et un risque modéré. Pour une analyse approfondie des résultats, il est nécessaire de comprendre comment les apprenants du groupe d'intervention ont utilisé leurs stratégies affectives et de gestion des ressources tout au long de l'intervention. De même, il est essentiel d'examiner les pratiques de l'enseignante en matière de gestion proactive et réactive de la classe. Cela inclut l'enseignement explicite des attentes et des comportements acceptables, en particulier prendre des mesures préventives pour gérer les difficultés de comportement avant leur apparition, répondre d'une manière positive et efficace aux difficultés de comportement, établir des relations positives entre les membres du groupe et entre l'enseignant et les apprenants, guider les apprenants à utiliser leurs stratégies affectives et de gestion de ressources, fournir un enseignement de qualité et de soutien, différencier le contenu, les méthodes d'enseignement et l'évaluation des apprenants. Il est également important

de faire référence aux composantes de la métacognition telles que l'anticipation, l'autorégulation et l'évaluation pour réfléchir sur les pratiques pédagogiques et les ajuster en conséquence.

Par rapport aux apprenants, il est important de distinguer les différentes difficultés de comportement que nous avons détectées dans le groupe d'intervention.

En se référant au logiciel «Premiers signes», nous avons repéré quatre types de difficultés.

- 1- Les apprenants rencontrant des difficultés d'apprentissage affectant leur comportement;
- 2- Les apprenants risquant de présenter des difficultés de comportements extériorisés (agitation).
- 3- Les apprenants risquant de présenter des difficultés de comportements intériorisés (anxieux).
- 4- Les apprenants non motivés

Au niveau du comportement, les apprenants ont utilisé leurs stratégies affectives pour établir et maintenir leur motivation, préserver leur concentration, contrôler leur anxiété et maîtriser et contrôler leurs émotions. De plus, ils ont mis en œuvre des stratégies de gestion des ressources pour gérer leur temps, organiser leurs ressources et contrôler leur environnement de travail.

Les stratégies affectives

- Établir et maintenir leur motivation
- Préserver leur concentration
- Contrôler leur anxiété
- Maîtriser et contrôler leurs émotions

Les stratégies de gestion de ressources

- Gérer leur temps
- Organiser leurs ressources
- Contrôler leur environnement

Figure 2 les stratégies affectives et de gestion de ressources

7.1. L'utilisation des stratégies affectives pour établir et maintenir la motivation

Les apprenants ont adopté des actions spécifiques pour mobiliser et utiliser leurs stratégies affectives afin d'établir et de maintenir leur motivation dans différentes situations d'apprentissage. En développant une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, en acceptant les changements et les adaptations, en établissant des connexions avec leur vie quotidienne, les apprenants ont pu renforcer leur motivation.

7.1.1. Le développement de l'image positive en tant qu'apprenant

Tout d'abord, les apprenants ont développé une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Ils ont pris conscience de leur rôle dans la construction de leur apprentissage en ayant la possibilité de choisir et de s'exprimer. Ils ont établi des objectifs personnels clairs et élaboré des plans d'action spécifiques qu'ils ont évalués tout au long du processus. Cela leur a permis de gagner confiance en leurs capacités et de célébrer leurs succès tout en proposant des stratégies pour améliorer leur apprentissage. Nous avons pu observer ce développement à partir de nos observations et des grilles d'autoévaluation utilisées par les apprenants pour évaluer l'utilisation de leurs stratégies affectives mais aussi leurs stratégies métacognitives.

L'autoévaluation a été un élément clé de ce processus. Les apprenants ont pu évaluer leurs propres efforts, leur évolution et leurs progrès à l'aide de grilles d'autoévaluation, d'évaluations formatives et de rencontres individuelles avec les enseignants. De plus, la présentation semestrielle de leur travail, ainsi que la conduite de conférences avec leurs parents en présence de l'enseignant (student-led conferences), ont renforcé leur réflexion sur leur apprentissage. Cette démarche les a également dotés d'un sentiment d'auto-efficacité basé sur la maîtrise et le contrôle de leurs

propres apprentissages, leur permettant de croire en leur capacité à atteindre leurs objectifs.

7.1.2. Accepter les changements et les adaptations

Au début de l'intervention, les apprenants éprouvaient des difficultés à changer leur façon de travailler en classe. Ils adoptaient une attitude passive, recevant les informations comme s'ils étaient devant un écran. Cette observation nous a permis d'établir un lien direct avec la manière dont ces apprenants avaient reçu les informations pendant la période de confinement et l'enseignement à distance. En cours d'intervention, les apprenants ont modifié leurs attitudes envers l'apprentissage car ils avaient le choix et étaient également responsables d'effectuer des changements et des adaptations dans toutes les disciplines. Une fois de plus, la métacognition a joué un rôle primordial dans l'acceptation des changements et des adaptations, les apprenants ayant appris à planifier, anticiper, réguler et évaluer leur apprentissage, et à l'ajuster dans chaque situation.

7.1.3. Faire des connexions avec leur vie quotidienne

Pour rendre l'apprentissage plus significatif, les apprenants ont été

amenés à établir des liens et trouver des exemples dans leur vie quotidienne pour illustrer les concepts étudiés en classe. Ils ont identifié des situations familiales, des expériences personnelles et des événements pour expliquer les notions apprises.

7.2. L'utilisation des stratégies affectives pour maintenir la concentration

Au début de l'intervention, nous avons constaté des difficultés de concentration chez la plupart des apprenants. Toutefois, au fur et à mesure que l'intervention progressait, nous avons observé un développement de leur capacité à écouter attentivement. Ils ont appris à adopter des comportements tels que regarder la personne avec qui ils parlent, prendre la parole au bon moment, se concentrer sur la tâche en cours, participer activement aux échanges, exprimer leurs opinions tout en respectant celles des autres.

7.3. L'utilisation des stratégies affectives pour contrôler l'anxiété et maîtriser leurs émotions

Au début de l'année, nous avons observé chez la plupart des apprenants des comportements exprimant de l'anxiété et du retrait. Certains avaient du mal à exprimer leurs émotions et

à les contrôler, ce qui se manifestait par des comportements tels que l'agressivité, les altercations avec les autres, les pleurs et le besoin de solitude pendant la récréation.

L'intervention comportementale les a aidés à reconnaître et à nommer leurs émotions (comme la colère, la joie, la fierté de leur travail). Ils ont également appris des techniques pour résoudre les conflits entre amis, ainsi que des techniques de respiration et de méditation pour se calmer. Grâce à cela, ils ont pu communiquer d'une manière constructive leurs sentiments en analysant les situations. L'enseignant a joué un rôle de médiateur, aidant les apprenants à réfléchir sur leurs émotions et leurs comportements afin de les ajuster et de les contrôler. Par exemple, au début de l'année, l'enseignant a proposé des situations concrètes de leur vie quotidienne pour expliquer ce qu'est un ami. Les élèves ont participé à des ateliers qui ont exploré le rôle de l'ami dans la vie de chaque personne, en discutant des qualités d'un bon ami et du profil qu'ils doivent rechercher pour être de bons amis.

7.4. L'utilisation des stratégies de gestion de ressources

Parallèlement à l'utilisation des stratégies affectives, les apprenants ont

développé leurs stratégies de gestion des ressources. Ils se sont fixé des objectifs pour chaque apprentissage, ont identifié leurs points faibles et leurs points forts, et ont établi des plans d'action à court terme et à long terme (utilisation d'une frise chronologique). Au début de l'année, ils rencontraient des difficultés d'organisation. Ils mettaient du temps pour finaliser une tâche, surtout lorsqu'ils travaillaient en groupe ou en ateliers. De plus, ils rencontraient des difficultés à organiser leur matériel, leur casier et leurs cartables.

Suite à l'intervention, ils ont pu organiser leurs affaires, préparer le matériel et gérer leur temps, surtout pendant le travail en groupe.

En ce qui concerne la gestion des ressources humaines, l'enseignant a aidé les apprenants à identifier les personnes responsables susceptibles de leur apporter un soutien, telles que la directrice, les coordinatrices, la psychologue, la responsable du soutien scolaire et l'infirmière. Ces informations sont affichées sur un tableau qui représente clairement le rôle de chaque personne à l'école. La participation des responsables à des activités en classe a aidé les apprenants à comprendre les responsabilités de chacun et à gérer leur environnement de travail.

7.5. Les pratiques de l'enseignant favorisant l'émergence des stratégies affectives et de gestion de ressources chez les apprenants: la gestion de la classe proactive et réactive

Dans le développement des stratégies affectives et de gestion des ressources, le rôle de l'enseignant est central. En tant que médiateur et intervenant principal, l'enseignant guide les apprenants à travers différentes actions et pratiques verbales et non verbales.

Les pratiques de gestion de classe proactive et réactive de l'enseignant créent un environnement propice à l'apprentissage pour les apprenants. Ses actions et ses paroles dirigent les apprenants vers l'utilisation efficace de leurs stratégies affectives et de gestion des ressources. La planification des séances visant à enseigner les comportements acceptables et inacceptables aux apprenants a permis à ces derniers d'observer et de comprendre les attentes ainsi que les comportements appropriés en classe. L'enseignement explicite des attentes et la démonstration concrète des comportements attendus par l'enseignant ont aidé les apprenants à analyser des situations de leur vécu (à l'aide de vidéos, d'exemples de la vie quotidienne et de jeux de rôle).

Pour établir et maintenir leur motivation, l'enseignant a valorisé leurs efforts et leurs réussites à travers le renforcement positif, les encouragements et les félicitations. La création d'un espace de classe accueillant et stimulant a aidé les apprenants à participer et à échanger leurs idées sans hésitation. L'acceptation de toutes les réponses et la possibilité pour les apprenants de s'autocorriger, si nécessaire, ont été encouragées ; par exemple, en cas de réponse inexacte, les apprenants sont incités à réfléchir pour améliorer leur réponse, et des indices peuvent leur être donnés. De plus, la variation des méthodes d'enseignement, l'utilisation de différents supports pédagogiques, ainsi que l'intégration d'activités ludiques et interactives sont essentielles pour maintenir la motivation des apprenants. Cela peut inclure l'utilisation de logiciels interactifs, la mise en place d'ateliers sportifs, l'introduction de jeux éducatifs, ainsi que l'utilisation de jeux de syllabes et de mots.

8. Discussion

La mise en œuvre des stratégies affectives, axées sur l'établissement et le maintien de la motivation, de la concentration et du contrôle des émotions, a été bénéfique pour

les apprenants en favorisant le développement de leurs compétences relationnelles et émotionnelles. Ces résultats confirment les études de Larue et Hrimech (2005) qui ont mis en œuvre les stratégies affectives et de gestion des ressources pour améliorer le comportement et l'apprentissage des apprenants. Ces derniers ont pu développer une image positive d'eux-mêmes, accepter les changements et les adaptations, et établir des liens tangibles entre ce qu'ils apprennent en classe et leur vie quotidienne. De plus, ils ont pu comprendre le but de chaque séance et maintenir leur attention pour se concentrer sur la tâche, participer activement et s'adapter aux changements. La maîtrise et la gestion de leurs émotions leur ont permis de réfléchir sur leur comportement et sur la manière de communiquer leurs sentiments de manière constructive.

À ce niveau, le rôle de l'enseignant était primordial dans la gestion de la classe. Les stratégies de gestion de classe proactives et réactives ont créé un environnement positif en clarifiant les comportements acceptables et inacceptables, en définissant les attentes et en guidant les apprenants dans le choix de leur comportement face à un problème comme le soulignait Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016).

Mais en plus l'enseignement explicite des comportements acceptables et inacceptables et les attentes a créé un milieu propice et positif. Comme Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) nous avons constaté que cet enseignement explicite est présent dans la planification, l'interaction et le suivi. Ces idées confirment les études de Gaudreau (2011), Ladd et Burgess (2001), Hamre et Pianta (2001) qui mettent l'accent sur l'importance de la relation entre les apprenants et l'enseignant dans la gestion des difficultés de comportements. Ainsi que la préparation et la gestion des ressources de la part de l'enseignant permettent aussi de répondre aux comportements problématiques des apprenants d'une manière positive. Les résultats obtenus vérifient l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre des stratégies affectives et de gestion des ressources, dans le cadre d'une gestion de classe proactive et réactive, contribue positivement à l'amélioration et à la gestion des difficultés de comportement chez les apprenants. Donc, nous pouvons déduire que les apprenants qui ont développé leurs stratégies affectives et de gestion des ressources tout au long de l'intervention ont démontré une amélioration significative au niveau de la gestion du comportement ainsi que dans la régulation de leur comportement, par rap-

port à ceux qui n'utilisent pas activement ces stratégies

Le développement d'une manière systématique de stratégies dans l'apprentissage signifie que les apprenants les adoptent de manière planifiée, organisée et régulière. Ils les appliquent de manière consciente et réfléchie tout au long de leur processus d'apprentissage.

9. Conclusion

L'intervention au niveau du comportement a abouti à des changements positifs concernant les difficultés comportementales des apprenants. La mise en œuvre de stratégies affectives et de gestion de ressources a permis aux apprenants de mieux s'adapter et réguler leur comportement. Les stratégies de gestion de classe, qu'elles soient proactives ou réactives, ont créé un environnement positif

favorisant la gestion des difficultés comportementales des apprenants.

Notre intervention stratégique et comportementale a favorisé le développement holistique des apprenants, impliquant une amélioration au niveau cognitif, émotionnel et comportemental.

Pour conclure, notre recherche propose un protocole d'intervention stratégique et comportementale visant le développement holistique des apprenants au niveau cognitif, émotionnel et comportemental. Ce protocole englobe des pratiques et des actions que l'intervenant peut mettre en place pour développer les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources des apprenants. Elle concrétise également les actions observées et démontrées par les apprenants afin de mettre en œuvre leurs stratégies d'apprentissage.

Bibliographie

- Atlan, J. (2003). La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues. Les Après-midi de LAIRDIL, 12, 7-37. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04051945f>
- Beaumier, F. & Parent, G. (2010). Utilisation des stratégies d'apprentissage pour développer, par l'expérimentation, un sentiment d'efficacité personnelle chez les futurs enseignants. *Port Acadie*, (18-19), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1010303ar>
- Beckers, J. (2007). Chapitre 3. L'acquisition des savoirs et des compétences. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans: J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 85-140). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bosson, M., Hessels, M. & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1, 14-20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). Les stratégies d'apprentissage à l'université. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de

- première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460. <https://doi.org/10.7202/014573ar>
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
 - Händel, M., Lockl, K., Heydrich, J., Weinert, S., & Artelt, C. (2014). Assessment of metacognitive knowledge in students with special educational needs. *Metacognition and Learning*, 9, 333-352. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9119-x>
 - Nelsson, R. (2014). L'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de Français Langue Étrangère (FLE).
 - Rahbaoui, A., & Zeroual, C. (2022). Contribution à l'étude des facteurs responsables de l'utilisation des stratégies d'apprentissage en classe. *Revue des Sciences Humaines et Sociales de l'Académie du Royaume du Maroc*, 1(1), 30-42.
 - Ramde, A. K. (2022). Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation. Hal Open Science. <https://hal.science/hal-03741628>
 - Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre: Pour une philosophie de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rebo.2010.01>
 - Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. v. 5, no 2, déc. 1991, p. 15-21 *Pédagogie collégiale*.
 - Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on testing* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
 - Wolfs, J. (2007). 1. Concepts et revue de la littérature. Dans: J. Wolfs, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: Du secondaire à l'université Recherche - Théorie - Application* (pp. 11-62). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.