

# La boîte à outils

**Matériel d'appui pour la mise en œuvre des  
programmes-cadres de la 9<sup>e</sup> année**

Direction du projet : Bernard Lavallée  
Claire Trépanier  
Rédaction : Bernadette LeMay  
Révision linguistique : Louise Malette, communication écrite  
Première relecture : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fourni une aide financière pour la réalisation de ce projet mené à terme par le CFORPau nom des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Cette publication n'engage que l'opinion de ses auteures et auteurs.

Permission accordée au personnel enseignant des écoles secondaires de langue française de l'Ontario de reproduire ce document.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	5
<b>LES IMPÉRATIFS DE LA REFORTE EN ÉDUCATION</b> .....	6
L'éducation en langue française.....	6
1. Le mandat de l'école franco-ontarienne.....	6
2. L'aménagement linguistique en français.....	6
3. L'importance du français.....	6
4. L'animation culturelle comme soutien à l'apprentissage.....	7
Considérations.....	11
1. Les différents types de cours.....	11
2. L'éducation des élèves en difficulté .....	11
3. L'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF).....	18
4. Les nouvelles technologies de l'information et des communications .....	21
5. La santé et la sécurité.....	26
L'évaluation du rendement.....	30
1. Les définitions.....	30
2. Les principes directeurs.....	31
3. La grille d'évaluation du rendement .....	31
<b>LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES</b> .....	32
Les styles d'apprentissage .....	32
1. Définitions et modèles.....	32
2. Connaître son style d'apprentissage.....	33
Les stratégies d'enseignement.....	36
1. L'enseignement stratégique.....	36
2. Les principes didactiques généraux.....	37
3. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	40
L'évaluation du rendement.....	49
1. Les stratégies d'évaluation du rendement.....	49
<b>L'ENSEIGNANT OU L'ENSEIGNANTE EN SALLE DE CLASSE : LES OUTILS D'APPUI</b> .....	55
Les outils favorisant les habiletés de communication.....	56
1. La méthode de recherche documentaire.....	56
2. Les stratégies d'écoute .....	57
3. Le processus de lecture.....	58
4. Les composantes de la situation de communication.....	60
5. Le processus d'écriture.....	61
6. Les étapes de préparation et de présentation d'une communication orale .....	62
7. Les étapes du processus de création.....	64
8. La présentation matérielle d'un document.....	66
9. Le rapport de laboratoire - trois modèles.....	72
10. Les organisateurs textuels.....	74
11. Les marqueurs de relation.....	75
12. Les procédés de manipulation linguistique.....	77
13. Le registre de la langue .....	78
Les habiletés et les moyens favorisant la réussite.....	79
1. La motivation.....	79
2. La résolution de problèmes .....	81
3. La prise de notes.....	82
4. La mémoire.....	83
5. L'attention et la concentration.....	85
<b>CONCLUSION</b> .....	86
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	87
<b>LES NOTES</b> .....	89

# INTRODUCTION

Dans le but d'aider les enseignantes et les enseignants de 9<sup>e</sup> année qui commenceront dès septembre 1999 la mise en oeuvre des nouveaux programmes-cadres de l'Ontario, nous offrons cette boîte à outils qui, nous l'espérons, saura les soutenir dans leur démarche pédagogique.

Qu'est-ce que la boîte à outils? La boîte à outils répond à un besoin exprimé par les rédacteurs et rédactrices des esquisses de cours qui se sont vite rendus compte que plusieurs sujets se retrouvaient dans chacune des esquisses. Pour éviter de multiplier les recherches, nous avons opté pour cette formule de regroupement des éléments communs. La boîte à outils est donc un condensé de textes se rapportant à divers aspects de la mise en œuvre. Bien sûr, toute personne qui voudra en connaître davantage sur un sujet donné devra intensifier ses recherches dans les documents officiels : *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année* (ESO) ou *Planification des programmes et évaluation* (PPE) ou encore les manuels spécialisés d'enfance en difficulté, de technologie, de français, l'évaluation du rendement ou autres.

La boîte à outils se divise en trois sections : la première porte sur les impératifs de la refonte en éducation; la seconde se penche sur les approches pédagogiques; et la troisième, offre des outils d'appui pédagogiques.

Dans la section **Les impératifs de la refonte en éducation**, nous réfléchissons à trois thèmes majeurs.

Il y est d'abord question du contexte de l'éducation en langue française. Par les textes officiels et des textes d'appui dans le cas de l'animation culturelle, nous rappelons le mandat de l'école franco-ontarienne, l'aménagement linguistique, l'importance du français dans nos écoles et le rôle de l'animation culturelle.

Nous apportons également du matériel se rapportant aux considérations pour la planification des programmes d'études : les types de cours, l'éducation des élèves en difficulté, l'actualisation linguistique (ALF) et le perfectionnement du français (PDF), les

nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), la santé et la sécurité.

Puisque les programmes-cadres accordent énormément d'importance à l'évaluation, l'évaluation du rendement fait suite aux considérations. Étant donné que le Ministère poursuit diverses initiatives sur l'évaluation du rendement de l'élève durant l'année, nous avons limité nos propos.

La deuxième section, **Les approches pédagogiques**, comprend les styles d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation du rendement. Dans cette deuxième section, nous avons utilisé des définitions provenant de divers documents en préparation par les équipes du MÉFO.

La troisième section, **Les outils d'appui : l'enseignante ou l'enseignant en salle de classe**, se veut, comme son titre l'indique, plus pratique. Puisque la communication prend de plus en plus d'importance dans tous les cours, nous offrons d'abord divers outils favorisant les habiletés de communication. « Puisque la qualité de la langue est garante de la qualité des apprentissages, il importe qu'en salle de classe on attache la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite, quelle que soit l'activité d'apprentissage<sup>1</sup>. » Dans cette partie, les notes vous sont présentées à titre de suggestion. Peut-être avez-vous déjà adopté un modèle dans votre école et désirez-vous le garder.

Suivent enfin quelques textes d'appui pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves.

Cette boîte à outils pourrait servir de base de réflexion personnelle ou être utilisée lors de rencontres professionnelles.

Le rôle d'un outil étant de rendre service, nous espérons que ces outils pédagogiques sauront vous être utiles et répondre à vos attentes.

## LES IMPÉRATIFS DE LA REFORME EN ÉDUCATION : OUTILS DE RÉFLEXION ET D'ACCOMPAGNEMENT

### L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE

#### 1. Le mandat de l'école franco-ontarienne

« L'école franco-ontarienne a pour mandat de favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de tous les élèves qu'elle accueille. Elle soutient chez ces élèves le développement d'une identité personnelle, linguistique et culturelle forte, mais empreinte d'ouverture à la diversité, de même qu'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale. Pour s'acquitter de son mandat, l'école franco-ontarienne doit non seulement assurer une éducation de qualité en langue française mais veiller à ce que le contexte de l'apprentissage soit lui aussi français, ce qui en milieu minoritaire implique des interventions d'aménagement linguistique. »

*Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, p. 84.*

*Planification des programmes et évaluation, p.4.*

#### 2. L'aménagement linguistique en français

« L'aménagement linguistique se définit comme l'ensemble des mesures, des programmes et des services destinés à améliorer les compétences langagières en français des élèves ainsi qu'à promouvoir et à valoriser l'usage du français dans toutes les activités d'apprentissage qu'offre l'école, incluant celles qui se déroulent à l'extérieur de l'établissement scolaire. Au nombre des interventions d'aménagement linguistique figurent l'offre de programmes d'actualisation linguistique en français ou de perfectionnement du français, la prestation de services d'animation culturelle, l'adoption de mesures de promotion du français, ou de gestion des ressources de langue française et la conclusion d'ententes de partenariat avec les organismes

communautaires pour accroître les occasions d'apprentissage en français ou pour enrichir la vie culturelle de l'élève. Étudier en français prend ainsi toute son importance aux yeux de l'élève. »

*Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, p. 84.*

*Planification des programmes et évaluation, p. 4.*

#### Définition de l'aménagement linguistique

« L'aménagement linguistique se définit comme un ensemble de mesures destinées à **favoriser** et à **valoriser** l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activité d'une société. Dans le cas des écoles franco-ontariennes, les mesures visent trois objectifs :

- **promouvoir l'usage du français**, c'est-à-dire, rendre son emploi usuel, spontané et valorisant;
- **améliorer la qualité du français et développer l'étendue de son usage**, en donnant à tous et à toutes les moyens d'employer les formes orales et écrites de façon appropriée, dans une grande variété de situations;
- **élargir l'aire d'emploi institutionnel du français**, c'est-à-dire augmenter le nombre et la diversité des institutions qui emploient cette langue. »

*Aménagement linguistique en français, p.6.*

#### 3. L'importance du français

« À la fois langue de communication et langue d'enseignement, le français est au cœur du mandat de l'école franco-ontarienne et joue un rôle essentiel dans toutes les étapes du processus d'apprentissage.

Lorsque l'élève fournit des explications, formule des hypothèses ou résout un problème, il ou elle fait appel à des processus cognitifs qui se manifestent et se développent par la langue. Il n'existe pas d'autre outil que la langue pour penser.

C'est dire l'importance que revêt la langue dans toutes les disciplines. Comme la qualité de la langue est garante de la qualité des apprentissages, il importe qu'en salle de classe on attache la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas toutefois de tout corriger, mais plutôt d'encadrer l'élève dans le processus de production orale et écrite afin qu'il ou elle puisse transmettre clairement ses idées.

De fait, la recherche en pédagogie démontre que l'élève développe le mieux ses habiletés langagières lorsqu'il ou elle utilise la langue à des fins réelles, comme lorsqu'un élève est en train de justifier ses réponses à un examen. En proposant une variété d'activités d'apprentissage, tant à l'oral qu'à l'écrit, les enseignantes et enseignants de toutes les disciplines jouent donc un rôle complémentaire mais essentiel dans le développement langagier de l'élève. De même, pour le soutenir dans ses efforts, il faut aussi offrir à l'élève un milieu linguistique cohérent, où tout concourt à enrichir ses compétences en français. Il est donc essentiel que l'élève dispose et se serve de ressources d'apprentissage en français, qu'il s'agisse d'imprimés, de logiciels, de cédéroms ou d'Internet. »

*Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, p. 84-85.*

*Planification des programmes et évaluation, p.4.*

### **Le français au cœur des apprentissages**

« La langue étant au cœur de tous les apprentissages, on peut considérer l'enseignement du français comme le fondement et le complément de toutes les autres matières. La langue est essentielle au développement de la pensée et de la créativité. Il faut des mots et une structure pour nommer ses perceptions, les préciser et les interpréter. Il faut un vocabulaire varié et une maîtrise de la syntaxe pour donner forme à de nouvelles idées, les décrire et les expliquer. Il faut connaître les mots justes et les structures logiques pour trouver des solutions à des problèmes et communiquer

clairement ses trouvailles. En retour, ces efforts pour exprimer le mieux possible ce que notre esprit perçoit et conçoit enrichissent la langue et la pensée.

Étant donné l'importance de la langue pour un apprentissage optimal dans toutes les matières, on ne saurait trop insister sur l'aide que peut apporter le personnel enseignant des autres disciplines. La responsabilité de la maîtrise de la langue n'incombe pas uniquement aux professeurs de français. Cette responsabilité est partagée par tout le corps enseignant, qui pourra guider l'élève dans ses efforts pour s'exprimer avec justesse. »

*Français, Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, p.2.*

## **4. L'animation culturelle comme soutien à l'apprentissage**

« Instrument privilégié d'aménagement linguistique, l'animation culturelle vise à favoriser la réussite scolaire et le cheminement culturel de l'élève en situant l'apprentissage dans un contexte significatif où la culture et la langue françaises deviennent pertinentes aux yeux de l'élève. L'intégration de l'animation culturelle aux diverses disciplines est axée sur le développement des trois grandes compétences essentielles à la réussite et à l'épanouissement des élèves qui fréquentent les écoles secondaires franco-ontariennes, à savoir:

- la *compétence de communication*, c'est-à-dire l'ensemble des habiletés et des connaissances et linguistiques permettant à une personne de s'exprimer en français dans divers contextes et de comprendre la réalité;
- la *compétence d'apprentissage*, c'est-à-dire la capacité d'analyser et de traiter l'information qui donne accès aux connaissances véhiculées par la langue. Cette compétence fait du français un outil d'apprentissage;

– la *compétence d'affirmation culturelle*, c'est-à-dire cette compétence relevant du domaine affectif qui donne à une personne la confiance en soi et la motivation suffisantes pour s'exprimer en français dans divers contextes et s'identifier à la culture d'expression française.

Le développement de ces trois grandes compétences sous-tend la formulation d'une attente générique en animation culturelle. L'élève utilise la langue française et l'ensemble des référents culturels connexes pour exprimer sa compréhension de la matière étudiée, synthétiser l'information qui lui est communiquée et s'en servir dans divers contextes. »

*Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, p. 85.*

*Planification des programmes et évaluation, p.5.*

#### 4.1 L'ANIMATION CULTURELLE – INVESTIR DANS L'ANIMATION CULTURELLE

Vous croyez à l'importance de l'animation culturelle. Connaissez-vous le document de travail *Investir dans l'animation culturelle*<sup>2</sup>? C'est une ressource dont aucune école secondaire de langue française dans la province ne saurait se passer. Vous y trouverez des renseignements regroupés sous les rubriques suivantes :

- I Définition et contexte
- II L'école, une entreprise culturelle
- III Le reflet de l'engagement
- IV L'école franco-ontarienne : une manifestation culturelle
- V Exploitation de l'intervention en milieu scolaire

Annexes (quinze annexes allant du Mandat des écoles franco-ontariennes au Modèle de planification du plan d'action )

« Dans le contexte des écoles franco-ontariennes, l'animation culturelle est un service structuré, fondé sur l'action culturelle, c'est-à-dire sur toutes les interventions visant l'affirmation et le cheminement culturels de l'élève et le

développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste. (...)

#### La culture et la communauté franco-ontarienne

La culture est une notion difficile à cerner, mais on peut dire qu'il s'agit d'un ensemble complexe qui englobe les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe de personnes qui ont certains antécédents historiques en commun. Il s'agit d'un phénomène dynamique, en constante évolution qui contient des éléments d'enrichissement, d'adaptation, de conflit et d'opposition.

La culture reflète la manière d'être d'une communauté qui se donne une vision du futur et un projet d'avenir<sup>3</sup>. (...)

Au cours des trente dernières années, la francophonie ontarienne s'est transformée considérablement sur le plan des origines raciales et ethnoculturelles, s'enrichissant de femmes et d'hommes venus, entre autres, d'Europe, des Antilles, d'Asie et d'Afrique<sup>4</sup>. » (...)

L'élève de l'école de langue française doit pouvoir écouter, discuter, critiquer, penser, conter, chanter, crier, lire, réciter et compter en français dans son école pour apprendre à découvrir et à apprécier la francophonie ontarienne<sup>5</sup>.

#### 4.2 L'ANIMATION CULTURELLE ET LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Vous connaissez la FESFO? Il s'agit de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne. Vous voulez entrer en contact avec elle? Voici l'adresse de son site Internet :

<http://w3.franco.ca/fesfo>

Dans ce site, vous obtiendrez des renseignements sur ce qu'elle est, ses activités, ses services, ses dossiers, son conseil, ses personnes-ressources, ses fascicules et documents. Vous pourrez même y ajouter vos opinions et inviter vos élèves à le faire. Quelle belle façon de découvrir la francophonie ontarienne!

Voici quelques titres parmi leurs nombreux fascicules :

- *Animaction : l'animation de foule*
- *Animer une réunion... Tout un défi!*
- *Comment organiser les Jeux francos dans mon école*
- *Point de vue RACISME*
- *WOW! 100 modèles « jeunesse » franco-ontariens*

## MODÈLE D'UNE ACTIVITÉ

### SEMAINE DE LA FRANCOPHONIE L'ESCALE 1999

#### Le lundi 29 mars

10 h 10 : ouverture de la semaine

- *Notre Place*, de Paul Demers
- Témoignages d'élèves
- Lancement du concours VMPF (vaut mieux parler français)
- Sondage - éveil à la réalité francophone

#### Le mardi 30 mars

11 h : jeu-questionnaire sur la francophonie (concours par classe)

- Volet historique (10 minutes)
- Volet musical (25 minutes)
- Volet compétence (15 minutes)
- Volet culturel (10 minutes)

#### Le mercredi 31 mars

10 h 10 : concours

- Murale : reflet de notre francophonie
- Slogan : éveil à la réalité francophone

13 h 15 : Jeux Escaliens (voir texte suivant)

14 h 50 : retour en classe pour l'évaluation de l'activité

#### Le jeudi 1<sup>er</sup> avril

11 h 30 : repas francophone international

13 h 30 : plénière pour clôturer la semaine de la francophonie

*Le texte qui suit nous a été offert par Pierre Lavigne de l'École secondaire L'Escale de Rockland.*

Les Jeux Escaliens s'inspirent des jeux francos de la FESFO. Les activités variées sont aussi bien sportives que culturelles, sociales, académiques et artistiques. Afin que l'activité soit un succès, on demande à tous les élèves de s'inscrire à l'un des ateliers décrits ci-bas. Le nombre d'inscriptions est limité, donc la première personne arrivée sera la première servie. Pour certaines activités, l'inscription doit se faire par équipe, tandis que pour d'autres, elle se fait de façon individuelle. Attention, l'inscription se fera à un moment précis! Voici une brève description de chacune des activités.

### 4.3 LES JEUX ESCALIENS

1. **Sculptures de glace** : Une sculpture de glace ou de neige devant l'école qui impressionnera les passants et les passantes. Restera-t-il assez de neige? Qu'en penses-tu?  
*Inscription* : équipes de 6 à 8 membres; maximum 5 équipes.
2. **Murales** : Cette activité d'art visuel s'adresse aux artistes qui aimeraient produire une murale géante d'un héros franco-ontarien.  
*Inscription* : individuelle; maximum 9 personnes.
3. **Chorale, chants et musique** : Pour nos rossignols, musiciens et musiciennes, un atelier où on s'amusera en chants... et pourquoi pas un court concert le lendemain?  
*Inscription* : individuelle; maximum 9 personnes.
4. **Course à relais** : Pour les sportifs et sportives, une course par équipe qui fait appel à des qualités d'endurance, d'habiletés sportives et psychomotrices ainsi qu'à l'esprit d'équipe.  
*Inscription* : équipes de 8 (4 filles, 4 garçons); maximum 6 équipes.
5. **Impro** : Tournoi d'impro classique sur des thèmes variés avec un accent mis sur la francophonie.  
*Inscription* : équipes de 6 à 8 membres; maximum 4 équipes.
6. **Danse** : S'amuser en dansant, création d'une chorégraphie inspirée de musique francophone. À partager avec tout le monde le lendemain!  
*Inscription* : individuelle; maximum 24 personnes.
7. **Pyramides humaines** : Réussir des pyramides de 2, 3, 4... 11,12 personnes. C'est là un défi amusant. À présenter au public le lendemain!  
*Inscription* : individuelle; maximum 24 personnes.
8. **Théâtre** : Monter un court extrait d'une pièce de théâtre et le jouer devant les élèves le lendemain. C'est peut-être le début d'une carrière !  
*Inscription* : individuelle; maximum 12 personnes.
9. **Dictée** : Un concours de dictée par équipe où tous les référentiels de correction sont permis. Une dictée difficile, un beau défi à relever.  
*Inscription* : par équipe de 4; maximum 6 équipes.
10. **Jeu d'échecs** : Pour les Karpov et les Fischer de l'école, un tournoi adapté où la meilleure ou le meilleur régnera.  
*Inscription* : individuelle; maximum 16 personnes.
11. **Cruciverbistes** : Un tournoi de SCRABBLE français qui fera un seul maître ou une seule maîtresse!  
*Inscription* : individuelle; maximum 112 personnes.
12. **Compétition de personnes fortes** : Un concours qui déterminera l'équipe la plus forte au niveau musculaire; souque à la corde, tir au poignet, poids et haltères; ça promet!  
*Inscription* : par équipe de 4 (2 garçons, 2 filles); maximum 6 équipes.
13. **Jeux sociaux** : Un heureux mélange (Fais-moi un dessin, Charivari, Charades), dans une sauce à la française.  
*Inscription* : par équipe de 4 ou 5; maximum 6 équipes.
14. **Casse-tête** : Une course de puzzle en équipe? Pourquoi pas? Sur fond de musique française, c'est encore mieux!  
*Inscription* : par équipe de 4; maximum 6 équipes.
15. **Concours de mathématiques** : Des défis, des énigmes drôles et moins drôles, de la résolution de problèmes; pour les personnes peu avaricieuses de leur énergie intellectuelle.  
*Inscription* : par équipe de 4; maximum 5 équipes.
16. **Génies en herbe** : Tu veux vérifier tes connaissances générales; sports, politique, actualité, histoire, géographie, francophonie, etc.  
*Inscription* : par équipe de 4; maximum 6 équipes.
17. **Vidéo** : Un petit reportage vidéo sur les premiers Jeux Escaliens; ça risque d'être amusant.  
*Inscription* : par équipe de trois; maximum 3 équipes.
18. **Photographie** : Un montage de 36 photos qui explorent les premiers Jeux Escaliens. Quelle idée!  
*Inscription* : par équipe de 3; maximum 4 équipes.
19. **Journal** : Un reportage écrit sur les premiers Jeux Escaliens. Une course contre la montre, mais un défi merveilleux.  
*Inscription* : équipe de 5; maximum 2 équipes.
20. **Ciné-club** : Visionner un film classique français avec ouverture et sens critique. Quel film verras-tu? Tu ne l'apprendras qu'à la projection!  
*Inscription* : individuelle; maximum 20 personnes.
21. **Maquillage** : Se promener d'un atelier à l'autre et maquiller les élèves du trille vert et du lys blanc.  
*Inscription* : par équipe de 3; maximum 2 équipes.
22. **Ballon chasseur** : À l'extérieur et dans la neige en utilisant deux ballons. Ça risque d'être du sport!  
*Inscription* : par équipe de 6; maximum 4 équipes.

## CONSIDÉRATIONS

(MÉFO, *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, p. 14)

### 1. Les différents types de cours

#### Organisation des cours du palier secondaire

En 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, les options demeurent relativement ouvertes pour tous les élèves. En 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, les élèves peuvent se spécialiser selon leur orientation.

#### Types de cours

« Les types de cours offerts dans le programme du palier secondaire sont décrits ci-dessous.

En 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, on offre des *cours théoriques*, des *cours appliqués* et des *cours ouverts*. Les *cours théoriques* reposent principalement sur la théorie et les problèmes abstraits, tandis que les *cours appliqués* mettent davantage l'accent sur les applications pratiques et les exemples concrets. Ces deux types de cours comportent des attentes élevées.

(MÉFO, *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, p. 13)

#### Cours théoriques et cours appliqués

« Les attentes des cours théoriques et appliqués sont élevées. Les *cours théoriques* mettent l'accent sur les concepts essentiels de la matière et explorent des concepts connexes. Ils insistent sur les aspects théoriques et abstraits tout en intégrant des applications pratiques selon le cas. Les *cours appliqués* mettent également l'accent sur les concepts essentiels de la matière, mais ils insistent sur les aspects pratiques et concrets tout en intégrant des aspects théoriques, selon le cas. La différence entre les cours théoriques et appliqués réside dans l'équilibre entre la théorie et la pratique ainsi que dans l'ajout de concepts connexes.

L'élève qui aura réussi ses cours théoriques ou appliqués de 9<sup>e</sup> année pourra suivre l'un ou l'autre type de cours dans la même matière. Cependant, on pourra lui recommander d'effectuer du travail supplémentaire pour assimiler les contenus privilégiés par l'autre type de cours de 9<sup>e</sup> année.

#### Changement de type de cours

« Pour les changements de types de cours entre les 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années dans la même matière, la direction d'école doit informer l'élève et ses parents qu'il est nettement préférable que l'élève effectue du travail supplémentaire pour assimiler les contenus privilégiés par l'autre type de cours. Ce travail supplémentaire portera sur les différences entre les types de cours telles qu'établies par le Ministère. Pour ce travail, on pourra prévoir jusqu'à trente heures d'études pendant ou après les heures de classe ou pendant l'été.

(MÉFO, *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, p. 28)

#### La planification des programmes et évaluation

« Les **cours théoriques** mettent l'accent sur la théorie et les problèmes abstraits. Ils portent sur les concepts essentiels de la discipline et explorent des concepts connexes. Des applications pratiques complètent ces cours lorsque cela est approprié. Les **cours appliqués** reposent sur les applications pratiques et les exemples concrets tout en présentant les concepts essentiels de la discipline. Des mises en situation servent à illustrer les concepts et les théories de façon à donner aux élèves la possibilité d'apprendre par des essais et des expérimentations. »

(MÉFO, *Planification des programmes et évaluation*, p. 6)

## 2. L'éducation des élèves en difficulté

### 2.1 L'AMBIANCE DE CLASSE POSITIVE

L'enseignante ou l'enseignant titulaire joue un rôle extrêmement important quant à la réussite de l'intégration de l'élève en difficulté dans sa classe. En se familiarisant avec les antécédents de l'élève, ses capacités actuelles, ses points forts et ses besoins possibles sur le plan éducatif et social, l'enseignante ou l'enseignant peut préparer la voie

à sa réussite. Voici certaines composantes d'une intégration réussie :

- une classe à l'ambiance encourageante et positive, ou l'élève se sent apprécié;
- une classe stimulante pour contribuer, participer, prendre des décisions, coopérer, se faire des amis, avoir du succès, assumer des risques; un climat qui favorise le sentiment d'appartenance, l'appréciation, le respect, l'estime de soi, la satisfaction, la liberté et la confiance;
- une planification qui comporte une communication continue entre enseignants, parents, membres du personnel de soutien, élèves, ainsi qu'organismes et associations, s'il y a lieu;
- une évaluation continue qui se double d'un processus de réflexion.

**Lors de l'intégration d'un ou d'une élève en difficulté dans votre classe, envisager le processus suivant :**

**Planifier la transition :**

- s'assurer que le passage de l'élève à un nouveau cadre d'apprentissage s'accompagne d'un sentiment d'appartenance, d'appui et de sécurité;
- maintenir la continuité du programme en tenant compte des relations avec les camarades;
- familiariser l'élève avec le nouveau milieu;
- connaître les points forts et les besoins de l'élève (notamment sur le plan de la santé), ses compétences sociales et les stratégies pédagogiques qui ont été efficaces dans le passé;
- élaborer un plan général pour les premières semaines de classe; entrer en contact avec l'enseignante ou l'enseignant précédent;
- organiser pour l'élève des visites de sa nouvelle école et de ses classes futures (un système de jumelage peut être mis sur pied), visites au cours desquelles l'élève pourra rencontrer les enseignantes et les enseignants;
- fixer des dates pour l'élaboration ou la révision du plan d'enseignement individualisé.

**Déterminer les besoins de l'élève dans le contexte de la classe :**

- les premières semaines de classe sont critiques si l'on veut instaurer un climat d'acceptation et d'appartenance pour tous les élèves de la classe;
- les élèves doivent avoir le sentiment d'être des membres à part entière de la classe et du milieu scolaire; ils et elles doivent comprendre les droits et responsabilités correspondants;
- les enseignantes et les enseignants peuvent aider à instaurer des relations amicales et sociales entre les camarades de classe;
- les élèves doivent être tenus de participer aux tâches habituelles de la classe et d'assumer les responsabilités correspondantes dans la mesure de leurs capacités;
- le repérage des attentes pour chaque classe et contexte d'apprentissage du point de vue du programme d'enseignement individualisé.

**Préparer l'avenir :**

- planifier les divers aspects de la vie scolaire avec les élèves, leurs camarades de classe, leurs parents, les membres d'associations communautaires, etc.;
- lors des réunions d'équipes, demander ce qu'il y a à faire, qui s'en chargera, quand les tâches seront accomplies, et préparer des réponses de suivi.

**Préparer la fin de l'année scolaire** en amorçant le cycle de transition, c'est-à-dire planifier la transition en reprenant le processus<sup>6</sup>.

**2.2 MESURES D'ADAPTATION EN ENFANCE EN DIFFICULTÉ**

*Le texte qui suit et qui traite des mesures d'adaptation en enfance en difficulté est une adaptation d'un texte provenant de Martine Leclerc, Réseau de l'Est.*

Bien que l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enfance en difficulté assume un rôle de premier plan visant la modification de programme, on reconnaît, avec l'avènement des nouveaux programmes-cadres, que l'enseignante ou l'enseignant de la classe régulière se retrouve avec le défi de modifier le programme pour

répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe la matière.

### a) Les difficultés d'apprentissage

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, pour plusieurs élèves la maîtrise de compétences de base telles que lire, écrire, compter ou mémoriser, que la majorité des gens développent avec une relative facilité, s'avère extrêmement difficile à acquérir. Par contre, ces mêmes individus démontrent souvent des talents exceptionnels dans des activités très complexes comme celles liées aux nouvelles technologies.

#### ADAPTATION : L'ÉLÈVE QUI ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS À LIRE

Il n'est pas rare, au secondaire, de rencontrer des élèves en difficulté. Très souvent, ceux-ci se situent au niveau de 4<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> année dans le curriculum de français. Parfois, l'élève en difficulté ne possède que très peu de compétences en lecture compromettant ainsi ses apprentissages dans les autres matières.

#### *Suggestions*

En situation d'apprentissage :

- lui donner des textes plus simples;
- réduire le nombre de lecture à effectuer;
- lui photocopier les notes de cours et lui demander de se faire lire le texte à l'avance pour un tuteur ou un parent;
- surligner les éléments importants dans un texte;
- examiner l'éventualité de faire participer les parents pour l'aider à comprendre les notions en faisant des exercices oraux avec eux;
- enregistrer les textes sur cassettes et avoir accès à un magnétophone ou un baladeur;
- élaborer une liste de sites Internet et de cédéroms où l'élément visuel occupe une place privilégiée;
- avoir à sa disposition une banque de ressources telle que livres, revues, cédéroms ou textes appropriés à son niveau de lecture pour que l'élève puisse y accéder lors d'une recherche;
- demander de lire tout haut seulement si elle ou il se porte volontaire;

- limiter la quantité de notes écrites au cours d'une seule et même séance (p.ex., à la suite d'explications, inciter à un exercice permettant de mettre en pratique la notion étudiée);
- demander à l'élève quelle couleur de papier et quelle grosseur de caractères lui rendent la lecture plus facile;
- fournir des notes courtes et aérées. En effet, certains élèves ont l'impression que les lettres « dansent » lorsqu'un texte est trop tassé.

Lors des évaluations :

- donner plus de temps pour lire les questions;
- diminuer le nombre de questions;
- formuler les consignes simplement; mieux vaut avoir plusieurs questions qu'une seule question ayant une structure très complexe;
- utiliser les services d'une lectrice ou d'un lecteur pour les consignes écrites;
- limiter les tests papier/crayon;
- poser les questions oralement;
- enregistrer les questions sur magnétophone;
- utiliser tout moyen permettant à l'élève de démontrer sa compréhension (art visuel, informatique, art dramatique, etc.);
- ne pas hésiter à fournir des explications si la consigne écrite n'a pas été comprise;
- exploiter les forces de l'élève, non ses faiblesses: elle ou il connaît fort bien ses difficultés en lecture, on ne doit donc pas le pénaliser davantage dans une autre matière à cause de cette lacune.

#### ADAPTATION : L'ÉLÈVE QUI ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS À ÉCRIRE

Pour certains élèves, l'acte d'écrire (l'aspect moteur) prend toute leur énergie. Effectuer les mouvements requis à la formation des lettres et des mots, leur fait alors perdre totalement le fil de leurs idées, autant lors des activités pédagogiques impliquant l'écriture que lors de l'évaluation avec des tests papier/crayon. On retrouve également des textes illisibles parce que les lettres sont mal formées.

Une autre manifestation très fréquente de ce type de difficulté: l'élève ne peut structurer efficacement ses textes. L'élève a du mal à développer ses idées autour des éléments

principaux. Enfin, un défi de taille se situe au niveau de l'application des règles de grammaire et de l'emploi du vocabulaire approprié. En effet, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage démontrent un déficit de l'intégration du son-symbole (graphème-phonème) ou une incapacité à intégrer la configuration de certains mots entiers.

### *Suggestions*

En situation d'apprentissage :

- lui donner plus de temps pour écrire;
- permettre à l'élève d'enregistrer les leçons;
- l'inciter à s'aider de moyens audiovisuels tels que le magnétophone;
- encourager l'utilisation de l'ordinateur pour rédiger ses travaux ou pour transcrire ses notes de cours;
- mettre à sa disposition un correcteur électronique;
- donner les photocopies de notes de cours (de l'enseignante ou de l'enseignant ou d'une ou un élève dont les notes sont bien rédigées);
- donner *lentement* les directives, les informations, les notions qui doivent être écrites;
- fournir un encadrement (gabarit) sur disquette pour le situer dans le travail demandé;
- outiller l'élève d'une liste de mots difficiles à écrire;
- demander un travail plus simple au niveau de l'écrit, apte tout de même à traduire ses compétences ou les notions demandées;
- exploiter ses habiletés pour mettre en valeur ses écrits (arts, communication orale, etc.).

Lors des évaluations :

- diminuer le nombre de questions;
- ne pas imposer de limite de temps; le facteur temps entraîne automatiquement une situation d'échec chez l'élève présentant des difficultés à écrire;
- limiter les tests papier/crayon;
- faire le test oralement;
- permettre à une autre personne d'écrire les réponses que l'élève lui dicte;
- enregistrer les réponses sur magnétophone;
- utiliser tout moyen permettant à l'élève de démontrer sa compréhension (art visuel, informatique, art dramatique, etc.);
- fournir un gabarit (pour un rapport de sciences, par exemple) afin de mieux organiser le texte;

- diminuer les exigences en écriture en fournissant des phrases à compléter;
- favoriser l'utilisation de l'ordinateur;
- vérifier si l'écriture n'est pas un obstacle à l'expression de ses compétences et si c'est le cas, discuter avec l'élève de quelle façon elle ou il pourrait les mettre en évidence;
- exploiter les forces de l'élève, non ses faiblesses: elle ou il connaît ses difficultés en écriture, on ne doit donc pas le pénaliser davantage dans une autre matière à cause de cette lacune;
- se rappeler que ce sont les compétences dans une matière donnée que vous évaluez, non les habiletés à écrire.

### **ADAPTATION : L'ÉLÈVE QUI ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS À MÉMORISER**

#### *Suggestions*

En situation d'apprentissage :

- permettre d'avoir accès en tout temps à des supports visuels (p. ex.: dessins illustrant le terme);
- utiliser du matériel concret pour permettre de mieux saisir visuellement un énoncé;
- solliciter plusieurs sens (p.ex.: en faisant manipuler, en demandant de dessiner ce qu'elle ou il a compris, en utilisant l'art dramatique pour appuyer un énoncé). De cette façon, on travaille plusieurs types d'intelligence;
- favoriser l'utilisation de la calculatrice;
- encourager la collecte de données à partir d'un dossier d'apprentissage auquel l'élève peut se référer lorsqu'elle ou il a besoin d'utiliser un terme précis;
- s'assurer que l'élève fasse le transfert des notions (lui demander de les utiliser à nouveau dans un autre contexte, etc.).

Lors des évaluations:

- en histoire, permettre à l'élève, par exemple, d'avoir à sa disposition les dates, les lieux, les noms des personnages dont elle ou il a besoin; ce que l'on désire évaluer, en fait, c'est sa capacité à comprendre le phénomène et à interpréter des faits lors de telle ou telle circonstance;

- permettre à l'élève d'avoir accès à sa calculatrice, à la liste de termes précis en mathématiques, etc.;
- fournir à l'élève les termes scientifiques et leurs définitions;
- utiliser tout moyen permettant à l'élève de démontrer sa compréhension sans mettre en péril son résultat à cause de son déficit en mémorisation.

### ADAPTATION : L'ÉLÈVE QUI ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS À S'ORGANISER

#### *Suggestions*

- Encourager le respect des échéanciers à l'aide d'un contrat<sup>7</sup>;
- vérifier régulièrement l'évolution de l'élève dans le développement d'un projet;
- aider l'élève à planifier à long terme en divisant le travail en petites étapes et en faisant un contrôle accru des échéanciers;
- assurer un suivi à la maison et profiter des ressources mises à sa disposition pour l'aider à s'organiser, comme l'emploi de l'agenda;
- favoriser l'approche coopérative où une ou un partenaire aide une ou un élève (vérification des effets personnels, notes de cours, rappel des manuels nécessaires). Amener l'élève à préciser les moyens qui le ou la rendraient plus efficace;
- vérifier régulièrement si l'élève possède les outils nécessaires à ses apprentissages (p.ex.: calculatrices, supports visuels, aide-mémoire) et si elle ou il prend les moyens adéquats pour éviter de les perdre (p.ex.: étui à crayons, séparateurs dans le cartable);
- s'assurer que les notes de cours sont bien classées et qu'elles peuvent être retrouvées facilement (en utilisant une table des matières par exemple);
- la veille d'une évaluation, s'assurer que l'élève apporte à la maison les ressources utiles pour faire la révision adéquatement;
- avant un test, porter une attention spéciale à ce que l'élève possède les effets indispensables: un bref coup d'œil à ses effets personnels quelques jours auparavant, et un rappel, lui évitera peut-être le pire lors de l'évaluation.

### POUR ÊTRE PLUS EFFICACE AVEC LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

- Déterminer au préalable les activités d'apprentissage qui demandent une modification;
- préparer le matériel à l'avance;
- responsabiliser l'élève.

L'élève peut demander:

- plus de temps;
- qu'on lui lise les questions;
- de répondre au test oralement;
- les notes de cours non copiées;
- une explication supplémentaire en cas d'incompréhension du travail demandé.

### b) La douance

#### QUI SONT LES ÉLÈVES SURDOUÉS?

Selon le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, l'élève surdoué/e est un ou une enfant « d'un niveau mental très supérieur à la moyenne, qui a besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes réguliers et mieux adaptés à ses facultés intellectuelles (Éducation de l'enfance en difficulté - Manuel d'information, p. 17) ». De plus, l'élève surdoué/e présente certaines caractéristiques que l'on peut regrouper sous différentes catégories. L'élève surdoué/e peut appartenir à plus d'une catégorie.

#### CARACTÉRISTIQUES

- Aptitudes intellectuelles supérieures;
- aptitudes académiques supérieures;
- capacité affective développée;
- créativité;
- leadership.

#### SOUS-PRODUCTION

L'enseignement adapté à l'élève surdoué/e repose sur une observation judicieuse et sur la reconnaissance de ses caractéristiques propres et des besoins qui en découlent. En découvrant les intérêts particuliers, les sujets qui la ou le passionnent, on favorise la motivation. Si, en plus, on permet l'expression de ses talents et l'exploitation d'habiletés particulières, on jette les bases du développement de l'estime de soi.

**BESOINS**

- Satisfaire une certaine curiosité;
- relever un défi à l'intérieur des cours suivis;
- fournir de la matière suffisamment pour combler la rapidité d'assimilation et la maîtrise des processus;
- utiliser les habiletés supérieures de la pensée;
- favoriser l'expression de la créativité;
- traiter les sujets en profondeur.

*Suggestions*

En situation d'apprentissage :

- choisir des situations d'apprentissage authentiques du fait que l'élève perçoit les conséquences de ses décisions et de ses gestes sur les événements en cours;
- permettre à l'élève d'aborder et d'approfondir un sujet en posant de véritables questions et en ayant de véritables destinataires pour ses travaux;
- soutenir la curiosité intellectuelle et le développement de l'esprit de recherche et encourager l'élève à suggérer des sujets et des projets de travail susceptibles de l'intéresser dans le cadre du cours;
- déterminer des problèmes concrets qui répondent à des préoccupations qui touchent l'élève et l'incitent à trouver des solutions logiques;
- proposer des choix;
- mettre en œuvre des moyens qui lui permettent de développer une image de soi positive par exemple, en diffusant le projet ou en mettant en évidence une solution originale à un problème de l'heure;
- insister sur la qualité du travail plutôt que sur la quantité;
- responsabiliser l'élève dans des domaines qui la ou le valorisent;
- tenir compte de l'opinion de l'élève;
- favoriser les occasions où l'élève peut mettre à profit ses talents de façon constructive;
- l'amener à développer de bonnes habitudes de travail et le sens de l'effort par un encadrement approprié, par exemple à l'aide d'un contrat de travail;
- diriger l'énergie de l'élève pour qu'elle soit utilisée de façon constructive en l'orientant vers des projets qui lui tiennent à cœur;

- encourager l'élève lors des moindres progrès et la ou le rassurer fréquemment;
- illustrer les liens entre les éléments d'apprentissage enseignés en salle de classe et les carrières possibles (l'élève se demande souvent à quoi sert de dépenser autant d'énergie à étudier);
- favoriser chez l'élève la collaboration plutôt que l'isolement en mettant en place des situations qui favorisent l'interdépendance positive et l'écoute active. C'est ce genre d'habileté qui lui sera le plus précieux sur le marché du travail.
- privilégier les approches suivantes :
  - le travail en projet;
  - l'intégration des matières;
  - l'enrichissement;
  - l'exploitation des ressources multimédias;
  - l'approche coopérative.

En situation d'évaluation

Il est bien certain que si l'on pense travail d'équipe, approche coopérative, activités ouvertes ou pédagogie de projet, on remet en question les méthodes traditionnelles d'évaluation. Vous trouverez des précisions sur l'évaluation ainsi que des outils pratiques dans les ouvrages suivants :

HEIDE, A. ET D. HENDERSON. *La classe multimédia*, Éditions de la Chenelière, 1996, p. 112 à 128.

BERGER, M.-J. *Construire la réussite*, Éditions de la Chenelière, 1994, p. 126 à 128.

*Élaboration de programmes pour l'élève surdoué(e)*, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1985, p. 35.

Enfin, l'évaluation se fera à partir d'un problème à résoudre. En effet, tel que Berger le souligne: « *On s'attend à ce que les élèves surdoués soient habiles à résoudre des problèmes. Par conséquent, le programme d'évaluation conçu pour eux doit insister sur le développement des habiletés de résolution de problèmes. On doit considérer la résolution de problèmes comme faisant partie intégrante de toutes les activités d'apprentissage, et ne pas la limiter aux mathématiques et aux sciences*<sup>8</sup>. »

Voici quelques principes sur lesquels devrait se baser l'enseignante ou l'enseignant:

- éviter de donner plus de questions à résoudre;
- ne pas corriger plus sévèrement;
- donner des occasions de raisonner, de traiter un sujet en profondeur, sous plusieurs aspects;
- explorer plusieurs solutions à un problème donné;
- offrir des expériences d'évaluation qui permettent d'exprimer leur créativité;
- donner des tâches nécessitant la démonstration d'habiletés de recherche complexes et d'habiletés supérieures de la pensée telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation;
- donner l'occasion d'exprimer la pensée divergente, par exemple en posant des questions telles que : *Qu'est-ce qu'une personne ayant une opinion différente de celle-ci donnerait comme arguments?*

Cette nouvelle façon de voir le monde nous entraîne sur un sentier totalement différent: l'enseignante ou l'enseignant a désormais une responsabilité indiscutable face à l'élève qu'on lui confie peu importe ses difficultés. L'enseignant et l'enseignante a le devoir de mettre tout en œuvre pour permettre l'épanouissement de ses talents.

La démarche de résolution de problème et les activités authentiques d'apprentissage constituent le point central de la pédagogie moderne et permettent non seulement de trouver des destinataires réels, mais également de pouvoir relier les faits et les événements.

### c) Quelques ressources Internet

#### Difficultés d'apprentissage

Titre	Adresse	Description
Tactiques d'enseignement pour les élèves dyslexiques	<a href="http://edu-ss10.educ.queensu.ca/~lda/ldacfdys.htm">http://edu-ss10.educ.queensu.ca/~lda/ldacfdys.htm</a>	Comportements caractéristiques et tactiques d'enseignement.
Troubles d'apprentissage	<a href="http://edu-ss10.educ.queensu.ca/~lda/ldachomf.htm">http://edu-ss10.educ.queensu.ca/~lda/ldachomf.htm</a>	Définition, stratégies, liens et adresses Internet.
Les élèves un peu spéciaux et les TIC	<a href="http://www.infobourg.qc.ca/articles/101.html">http://www.infobourg.qc.ca/articles/101.html</a>	Chronique du 22 janvier 1998 s'intéressant aux élèves intégrés dans les classes ordinaires.
Réflexion sur l'intégration par Jean-Louis Tousignant	<a href="http://cstaillon.educ.infinit.net/articles.html">http://cstaillon.educ.infinit.net/articles.html</a>	Article publié dans <i>Éducatout</i> , février 1994.

#### Douance

Titre	Adresse	Description
Les surdoués du dernier rang	<a href="http://www.lyoncapitale.com/anciens/6semai.html">http://www.lyoncapitale.com/anciens/6semai.html</a>	Article publié en France qui décrit le comportement d'élèves surdoués.
Guide pratique de l'enfant surdoué	<a href="http://www.st-kilda.com/douance/eipsynt.htm">http://www.st-kilda.com/douance/eipsynt.htm</a>	Caractéristique de l'apprentissage d'un/e enfant surdoué/e
Gifted Ressources Home Page	<a href="http://www.eskimo.com/~user/kids.html">http://www.eskimo.com/~user/kids.html</a>	Articles de recherche; activités employant les talents des surdoués.

**d) Références**

- ADDA, A., Congrès AFEP du 30 mars 1996.
- ARMSTRONG, T., *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.
- ASSOCIATION AMÉRICAINE DE PSYCHOLOGIE (groupe de travail du président sur la psychologie et l'éducation – Une collaboration de l'Association américaine de psychologie et du Laboratoire régional sur l'éducation du Centre des États-Unis). *Principes centrés sur l'apprenant ou l'apprenante – Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'éducation*, janvier 1993, p. 7.
- BERGER, M.-J., *Construire la réussite*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- CLARKE, J. R. WIDERMAN, S. EADIE, *Apprenons ensemble*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1992.
- DUMONT, E., *Douance, un regard sur la différence*, Conseil des écoles publiques d'Ottawa- Carleton, 1997.
- GAUDET, D. et al., *La coopération en classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- GRÉGOIRE, R., R. BRACEWELL et T. LAFERRIÈRE, Étude commandée par Rescol/Schoolnet, *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire* – Revue documentaire. Une collaboration de l'Université Laval et de l'université McGill, août 1996.
- HEIDE, A. et D. HENDERSON, *La classe multimédia*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- HOWDEN, J. et H. MARTIN, *La coopération au fil des jours*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- HOWDEN, J. et M. KOPIEC, *Structurer le succès*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 1998.
- LECLERC, M., *Par quatre chemins*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 1998.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *Élaboration de programmes pour l'élève surdoué(e)*, 1985.
- PAQUETTE, C., *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Victoriaville, NHP.
- SCHWARTZ, S. et M. POLLISHUKE, *Construire une classe axée sur l'enfant*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1992.
- TARDIF, J., *Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage: une pédagogie rigoureuse* – Conférence d'ouverture du 14<sup>e</sup> colloque – AQUOPS, mars 1998.
- TRÉPANIER R., *Les Tics à l'école primaire*, Montréal, Guérin, 1997.

### 3. L'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF)

On trouvera les renseignements complets relatifs à l'aménagement linguistique et au perfectionnement du français dans les documents suivants:

- *Les écoles secondaires de l'Ontario* de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, à l'article 7.3.1.1 : Programmes d'appui dans la langue d'enseignement et à l'annexe 9 : Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.
- *Planification des programmes et évaluation*, à la page 9, *Les programmes d'appui dans la langue d'enseignement : actualisation linguistique en*

*français et perfectionnement du français.*

- *Le programme-cadre de l'Ontario, 1999 : Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français.*

#### ALF et PDF et les autres programmes-cadres

Tous les programmes-cadres doivent tenir compte des consignes énoncées dans le document *Planification des programmes et évaluation, 1999*. Dans les esquisses de cours, pour chaque unité, on a tenu compte du programme d'appui dans la langue d'enseignement. L'enseignante ou l'enseignant se reportera donc à la rubrique « Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves » pour ALF et PDF.

### 3.1 LES MESURES D'ADAPTATION EN ALF ET PDF

*Le texte qui suit est une traduction libre et une adaptation de la version anglaise du **Teacher Guides - ESL/ESD Guide***

Plus de la moitié des personnes qui immigrent au Canada s'installent en Ontario. Le temps requis pour permettre à l'élève de s'exprimer avec aisance et les variables en fonction de ses antécédents influent sur le degré d'acquisition de la langue, d'adaptation et d'intégration de l'élève de ALF / PDF à notre système scolaire.

Voici quelques variables en fonction des antécédents des élèves :

- l'âge à l'arrivée au Canada;
- l'environnement culturel d'origine;
- les expériences personnelles traumatiques résultant de désastres naturels, de soulèvements populaires, de guerres;
- le statut au Canada (sont-ils des réfugiés ou des immigrants reçus)?
- la durée du séjour au Canada;
- le degré d'acculturation /d'orientation au Canada;
- l'expérience précédente en éducation et l'appartenance à un système d'éducation;
- le degré d'alphabétisation dans leur langue maternelle;
- le degré de sensibilisation au français;
- la langue ou les langues parlées à la maison;
- les besoins particuliers d'apprentissage;
- le besoin personnel et la motivation d'apprendre le français.

#### LES ÉTAPES DE LA COMPÉTENCE EN ALF ET PDF

Les étapes suivantes décrivent le processus qui mène à l'atteinte des habiletés langagières en ALF et PDF.

**Étape 1 :** les élèves peuvent utiliser le français dans des situations de survie;

**Étape 2 :** les élèves peuvent utiliser le français dans des contextes familiers et dans des situations où on les aide;

**Étape 3 :** les élèves peuvent utiliser le français sans aide dans la plupart des contextes;

**Étape 4 :** les élèves peuvent utiliser le français avec une aisance qui se compare presque à celle d'un francophone.

En plus des composantes langagières de l'écoute, du parler, de la lecture et de l'écriture, les services d'orientation s'ajoutent au programme de ALF et PDF.

#### LES STRATÉGIES EN ALF ET PDF - SERVICES D'ORIENTATION

Voici des suggestions de stratégies pour l'élaboration du curriculum, la modification de programme et l'évaluation des apprenantes et des apprenants.

- accorder du temps aux élèves pour leur permettre de s'ajuster à leur nouvel environnement et à des expériences d'apprentissage qui ne leur sont pas familières;
- jumeler les nouvelles et les nouveaux élèves à des camarades/ambassadeurs qui les aideront à se familiariser avec l'école et ses habitudes;
- créer des situations où ces élèves pourront se familiariser avec la communauté;
- identifier des élèves qui parlent la langue de la nouvelle ou du nouvel élève, des para-professionnels, des moniteurs de langues internationales et des organismes communautaires afin qu'ils puissent donner des renseignements sur la façon dont se fait l'ajustement et l'intégration des élèves dans un nouvel environnement.

#### LES STRATÉGIES EN ALF ET PDF - ÉCOUTER ET PARLER

- Donner des directives claires accompagnées d'indices visuels;
- s'assurer régulièrement que les élèves ont compris les directives en leur posant des questions;
- demander aux élèves de répéter les directives dans leurs propres mots afin de s'assurer qu'elles ont été bien comprises;
- parler naturellement et faire des pauses entre les groupes de mots;
- regarder les élèves en leur parlant pour vérifier par leur expression corporelle ou faciale, si ce qui leur est dit a été bien compris;
- leur accorder suffisamment de temps pour répondre dans une situation interactive orale;

- accepter que les élèves répondent par un mot ou une phrase incomplète tout en les encourageant à répondre par une phrase complète;
- lire à haute voix pour que les élèves aient un modèle pour la prononciation, l'inflexion, l'accent tonique, le phrasé, le rythme de la phrase, etc.;
- éviter l'emploi d'idiomes avec des élèves de niveaux 1 et 2;
- employer le langage imagé en contexte, puis formuler la phrase différemment pour s'assurer de la compréhension des élèves;
- employer la musique, la répétition en chœur, les rimes, les poèmes, qui représentent des façons intéressantes d'acquérir du vocabulaire;
- mettre sur pied des centres d'écoute de livres/cassettes.
- réduire ses attentes pour les devoirs et les travaux en lecture et en écriture (p. ex.: des passages plus courts, des lectures plus ciblées.) Selon le niveau de compétence, accepter pour réponse des mots, des propositions ou des phrases complètes;
- permettre aux élèves de lire des romans (si disponibles) dans leur langue maternelle et de répondre aux questions en français;
- se servir de livres où la trame de l'histoire est prévisible;
- suggérer que la bibliothèque de l'école puisse offrir des livres écrits dans les langues dominantes de la population étudiante (p. ex.: espagnol, chinois);
- encourager l'usage des fiches de réponse comme un moyen d'observer le progrès de l'élève;
- donner de l'aide pour les compositions écrites.

#### LES STRATÉGIES EN ALF ET PDF - LIRE ET ÉCRIRE

- Écrire en lettres moulées plutôt qu'en écriture cursive;
- créer des occasions pour que les élèves dont la langue maternelle s'écrit en caractères différents ou en pictogrammes puissent apprendre la graphie de cette langue nouvelle;
- leur enseigner la direction dans laquelle elles et ils doivent lire et écrire (de gauche à droite), où on place la marge dans la page, ce que sont la couverture et l'endos d'un livre (certaines langues telles que l'hébreu, l'arabe, le japonais et le chinois s'écrivent de droite à gauche en plus d'utiliser des graphies différentes);
- coller des étiquettes sur certains produits;
- simplifier ou présenter le nouveau vocabulaire s'il est propre à des matières spécifiques (p. ex.: termes mathématiques ou scientifiques);
- avoir des dictionnaires dans la langue de ces élèves;
- encourager les élèves à bâtir leur propre dictionnaire/lexique;
- simplifier la structure de la phrase. Dans la mesure du possible, éviter les phrases complexes et les verbes passifs;
- afficher les nouveaux concepts, les mots nouveaux;

#### ALF ET PDF - LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

- Offrir des appuis à l'apprentissage concrets et visuels (modèles, tableaux, graphiques, cartes géographiques, images, cartes éclair, diagrammes, bannières, jeux de mots);
- enseigner aux élèves à paraphraser, à organiser le matériel et à le présenter;
- simplifier le texte ou avoir des manuels scolaires qui offrent des degrés de difficultés variables au niveau de la lecture et de la complexité;
- employer plusieurs indices non verbaux, (p. ex.: les gestes, les expressions faciales);
- expliquer le sens du langage corporel et ce qui est approprié et acceptable ;
- incorporer, dans le programme, le casse-tête et l'apprentissage coopératif comme stratégies d'apprentissage;
- demander à des élèves qui partagent la même culture linguistique d'agir en tant qu'interprètes, partenaires de classe, tuteurs ou tutrices;
- offrir une liste de vérification de projets avec les échéanciers et les ressources essentielles;
- envoyer à la maison une brève description du projet et garder les parents informés, si possible, s'assurer de leur collaboration;
- faire en sorte que les élèves voient bien et entendent bien (éviter, par exemple, de les placer au fond de la classe).

**ALF ET PDF - LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION**

- Allouer du temps pour terminer les tâches ou les tests;
- expliquer ou simplifier les consignes et les questions, si nécessaire, afin de s'assurer que les élèves comprennent la tâche qui leur est assignée;
- offrir un choix de travaux ou de tests (non seulement des dissertations ou des travaux écrits);
- essayer de faire faire l'évaluation de l'élève pour son placement et son programme dans sa langue maternelle;
- varier ses méthodes d'évaluation;
- employer les jeux de rôle, la dramatisation, les saynètes, la démonstration pour l'enseignement ou les tests;
- écrire des tests de closure, utiles pour le vocabulaire et la compréhension.

**EN RÉSUMÉ**

Un environnement de classe accueillant et soutenant aide l'élève à s'ajuster et à s'intégrer à la nouvelle culture pendant son apprentissage de la nouvelle langue. Les résultats de recherches suggèrent qu'il faut de deux à sept ans à un élève pour atteindre une habileté langagière égale à celle des élèves dont le français est la langue maternelle en lecture, en écriture et dans la conceptualisation d'idées abstraites<sup>9</sup>.

## 4. Les nouvelles technologies de l'information et des communications

### INTRODUCTION GÉNÉRALE SUR L'INTÉGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

*Le texte qui suit est une adaptation du texte Introduction générale sur l'intégration des nouvelles technologies de Pierre Beaudin.*

Pour mieux préparer les élèves de l'Ontario à affronter les nouvelles réalités du monde du travail, il est essentiel de posséder de solides compétences dans l'utilisation efficace des nouvelles technologies de l'information et des communications. Afin d'atteindre ce but, l'élève

doit non seulement avoir accès à ces technologies, mais celles-ci doivent être intégrées à la pédagogie.

Pour la première fois, l'élève a un accès illimité à la documentation et à l'information. Toutefois, la somme énorme d'information disponible représente non seulement un atout mais aussi un défi.

L'utilisation des NTIC doit donc favoriser le développement d'habiletés intellectuelles et de qualités personnelles durables davantage que les compétences techniques qui de toutes façons seront appelées à évoluer constamment.

Les qualités à développer sont, entre autres, l'autonomie, la capacité de raisonner, la créativité, l'aptitude à résoudre des problèmes, la capacité de travailler en équipe, le sens des responsabilités, la capacité d'adaptation, la capacité et la volonté d'apprendre tout au long de sa carrière.

L'élève doit « apprendre à apprendre » par l'expérience, de manière autonome et en collaboration. L'élève peut jouer un rôle plus actif dans son apprentissage car l'accès à l'information se fait sur une base individuelle : l'élève doit la sélectionner, la comprendre, la traiter et la diffuser. Là où le pédagogue ne joue plus le même rôle qu'auparavant. L'enseignant ou l'enseignante peut devenir un modèle à imiter, un ou une guide, un mentor, un ou une partenaire dans un apprentissage réalisé en commun.

Si l'élève doit « apprendre à apprendre », il faut lui fournir certaines conditions :

- offrir une motivation extrinsèque;
- tenter d'inspirer une motivation intrinsèque;
- des contextes d'apprentissage réels;
- faire appel aux intelligences multiples (Gardner);
- offrir des occasions fréquentes de développer la créativité;
- énoncer des attentes claires et précises;
- confronter l'élève à certains problèmes;
- fournir les outils, les méthodes et l'aide nécessaire;
- imposer certaines contraintes.

### CERTAINS PRINCIPES DE BASE POUR L'INTÉGRATION DES NTIC

- La technologie n'est pas une fin en soi : elle est un outil;
- on apprend à utiliser un outil afin de fabriquer ou de modifier quelque chose;
- les NTIC doivent être **au service** de la personne et de l'apprentissage, non le contraire;
- les NTIC ne sont ni bonnes ni mauvaises;
- elles peuvent nous aider à renouveler radicalement la pédagogie et à améliorer la qualité de l'apprentissage;
- l'utilisation des NTIC doit découler des contenus et des attentes des programmes-cadres;
- si un objectif peut être mieux atteint sans le recours à une NTIC, il faut utiliser l'approche la plus valable, la plus efficace.

### LE PROCESSUS CRÉATIF

La société et les employeurs ont de plus en plus besoin d'individus capables d'innover et de créer. Il faut donc inciter nos élèves à créer et à avoir un style de pensée souple qui leur permette de s'adapter aux changements et de trouver des solutions nouvelles aux problèmes posés.

#### 4.1 LES CONSIDÉRATIONS PRATIQUES

*Les renseignements contenus dans le texte suivant ont été offerts par madame Sophie Godbout, spécialiste en technologie éducative.*

##### *Place de la technologie en éducation*

L'école secondaire peut offrir de nombreux cours d'éducation technologique « Grâce à ces cours, les élèves peuvent reconnaître la pertinence de la technologie et de ses applications pour les êtres humains, la société et l'environnement. » (ÉSO, p. 63)

Tout trouver sans perdre.... son temps !

Voici des conseils pratiques pour réaliser de multiples recherches sur Internet, le réseau des réseaux.

Tes alliés : *Les outils de recherche sur Internet.*

##### *Les moteurs de recherche*

Les gestionnaires de recherche gèrent des données à partir d'ordinateurs afin d'enrichir les bases de données.

Alta Vista — <http://www.altavista.telia.com>

##### *Les répertoires de recherche*

Les répertoires de recherche sont en fait des catalogues dans lesquels sont classés les meilleurs sites traitant de différents thèmes.

Yahoo — <http://www.yahoo.com>

La Toile du Québec — <http://www.toile.qc.ca>

Francité — <http://www.i3d.qc.ca>

##### *Les courtiers de recherche*

Les courtiers de recherche interrogent PLUSIEURS outils indépendants en même temps, MégaFrancité regroupe 1500 moteurs de recherche !

MégaFrancité — <http://www.francite.com>

Savvy Search —

<http://guaraldi.cs.colostate.edu:2000>

##### *Une fouille dans l'immense réseau Internet*

Avant de commencer une recherche, faire une liste des mots clés liés au thème de ta recherche. Par exemple, si l'on traite du thème hydrographie, on y retrouve les mots clés suivants: océan, rivières, mer, golf, Grands Lacs, etc. Ajouter cette liste des synonymes aux termes énumérés.

1. Lire attentivement les procédures techniques ci-dessous pour la recherche d'informations.
2. Naviguer et explorer. Commencer la recherche avec les répertoires généraux (YAHOO, Francité, La Toile du Québec).
3. Naviguer et explorer à fond les ressources d'informations. Poursuivre avec les courtiers de recherche (MégaFrancité, SavvySearch).
4. Utiliser les techniques de requêtes en donnant des règles de recherche aux moteurs.

##### *Les techniques de requête d'information*

Il est possible de mettre plus d'un mot clé dans une requête. Les opérateurs logiques (et, and,

ou, or) varieront selon que l'on choisit d'effectuer une recherche à partir d'un moteur anglophone ou francophone.

et, and, + : Les deux mots clés seront contenus dans la liste.

ou, or : La liste contiendra l'un ou l'autre des mots clés recherchés.

sauf, not, - : La liste contient le premier mot clé et non le second.

\* : L'astérisque permet de tronquer des mots clés à rechercher, p. ex.: hydro\*, on y retrouverait, hydro, hydro-électricité, hydrographie, etc.

“ ” : Les guillemets anglais permettront de trouver un groupe de mots clés à rechercher intégralement, p. ex.: “hydrographie +canada”.

L'utilisation des accents permet d'éliminer tout le contenu non francophone d'une recherche. Néanmoins, il est fortement suggéré de faire des recherches avec et sans les accents, puisque certains concepteurs n'ont pas mis d'accents dans leurs pages.

5. Compiler les résultats des recherches à l'aide du fichier de signets.

Les *FrancoDico*

Il est recommandé de se doter des véritables outils d'internautes : une base de connaissance, un dictionnaire et un glossaire et le 911 des TI !

Telecom Database Français-Anglais / Base de connaissance Télécom English-French  
Excellent pour l'Ontario bilingue ! On est assuré la traduction des termes anglais. Trois outils de recherche; des liens accessibles, un index alphabétique et un outil de requête y sont offerts.

<http://www-inf.int-evry.fr/~molinie/bct/>

Le dictionnaire de l'informatique. Liens

<http://www.netweb.org/dico/divers/liens.shtml>

Glossaire informatique des termes de la Commission ministérielle de terminologie informatique

On y trouve, pour la plupart des termes, le terme anglais

<http://www-rocq.inria.fr/~deschamp/www/CMTI/glossaire.html>

Le 911 des TI

Une impressionnante base de connaissances regroupant des produits, des logiciels téléchargeables, les organismes

<http://www.avantage.com/ericch/911.htm><sup>10</sup>

## 4.2 L'UTILISATION DES SERVICES INFORMATIQUES

*Le texte suivant est une adaptation d'un texte provenant de l'École secondaire publique De La Salle - Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario.*

### RÈGLEMENTS

#### Droit d'accès au réseau d'ordinateurs

Tout usager doit obtenir un code d'accès. Il est strictement défendu de partager son code d'accès avec une autre personne.

#### Limite d'accès

Les élèves ont accès aux divers logiciels à partir de l'interface WINDOWS seulement. Il est interdit d'accéder aux systèmes d'exploitation DOS et NOVELL, ou d'installer des fichiers exécutables (\*.exe, \*.bat, \*.sys ...) non autorisés. La gestion des fichiers personnels (ouvrir, sauvegarder) se fait à partir des applications et se limite aux répertoires Partage et Travaux.

La production ou la possession de matériel grossier, vulgaire, sexiste, raciste, haineux, obscène, injurieux ou maléfaisant est strictement interdite, que ce soit par Internet ou par le réseau de l'école ou du Conseil.

On ne doit utiliser les installations informatiques qu'à des fins scolaires et parascolaires.

4.3 LA DEMANDE D'ACCÈS À \_\_\_\_\_ 11  
(INDIQUER LE NOM DE L'ÉCOLE)

Date de la demande : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Classe titulaire : \_\_\_\_\_

Thème de la recherche : \_\_\_\_\_

Brève description du sujet de la recherche :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En rapport avec le cours suivant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Signature de l'enseignante ou de l'enseignant responsable*

---

Bloc de temps requis : \_\_\_\_\_ heures : \_\_\_\_\_ minutes : \_\_\_\_\_

Date requise – choix : \_\_\_\_\_

deuxième choix : \_\_\_\_\_

Bloc de temps accordé : \_\_\_\_\_

Autorisation accordée par : \_\_\_\_\_

CERTIFICAT DE COMPÉTENCE : OUI  NON

J'ACCEPTÉ DE RESPECTER L'ÉTHIQUE DU RÉSEAU.

\_\_\_\_\_

Signature de l'élève

**Manipulation abusive**

Le vandalisme, la négligence, les modifications ou dommages au matériel informatique ne seront tolérés. Il faut éviter toute action susceptible de nuire au bon fonctionnement des installations informatiques.

**Responsabilité**

En début de la session à l'ordinateur, l'utilisateur est responsable de rapporter tout manque, bris, défectuosité ou vandalisme reliés à son poste de travail.

**Utilisation**

Tout usager doit respecter les règles établies par l'école et les directives du personnel en ce qui a trait à l'utilisation du matériel informatique. On ne doit pas tenter d'utiliser ni de copier des fichiers, des programmes ou des renseignements appartenant à autrui sans autorisation.

**Internet**

L'accès à Internet est réservé aux travaux scolaires exclusivement.

Il faut respecter les droits de propriété en citant le nom de l'auteur en références bibliographiques.

Il est interdit d'accéder à des sites qui vont à l'encontre du bon goût et des convenances sociales, comme sexisme, racisme, intolérance religieuse, etc.

**Sanction**

Toute conduite contrevenant à ces règlements risque d'entraîner une révocation des privilèges d'utilisation. D'autres mesures disciplinaires pourront également s'appliquer. Voir le code de conduite de l'école.

## 5. La santé et la sécurité

### 5.1 LA SÉCURITÉ AU LABORATOIRE

*Le texte suivant est une adaptation d'un texte provenant du Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien.*

L'enseignante ou l'enseignant devra faire l'adaptation du guide ci-dessous selon le laboratoire ou l'atelier utilisé.

#### **VOUS ÊTES LA PRINCIPALE CAUSE D'ACCIDENT DANS LE LABORATOIRE!**

#### **QUAND ET POURQUOI ÊTES-VOUS EN DANGER?**

Vous devenez en danger lorsque vous agissez par ignorance ou négligence, ou les deux à la fois. N'oubliez pas cette mise en garde parce que la personne la plus susceptible de subir les effets de vos erreurs, c'est VOUS!

**IGNORANCE** : écoutez bien attentivement toutes les instructions et les mises en garde. Lorsque vous ne savez pas quoi faire, avant de commencer, relisez les directives et, si vous ne comprenez toujours pas, posez des questions.

**NÉGLIGENCE** : pensez avant d'agir. Concentrez-vous sur le travail en cours. Si vous pensez d'abord à ce que vous faites, il est facile de détecter les situations dangereuses. Lorsqu'un accident survient, restez calme: avertissez votre professeur sur-le-champ.

#### **QUELS SONT LES DANGERS?**

1. coupures et brûlures
2. blessures aux yeux
3. décharge électrique
4. empoisonnement
5. incendies
6. explosions

#### *1. COUPURES ET BRÛLURES*

Beaucoup d'appareils de laboratoire sont faits de verre; manipulez-les avec précaution faute de quoi ils peuvent se fracasser et vous blesser.

Signalez toujours les choses ou les pièces que vous trouvez cassés; ne les remettez pas dans un placard : quelqu'un peut risquer de se couper.

Avant d'insérer un bouchon de caoutchouc dans un tube de verre, il faut les enduire de glycérine. Cette précaution diminuera la friction entre le verre et le bouchon.

Le maniement des scalpels et des rasoirs requiert beaucoup d'attention : ne vous promenez pas dans le laboratoire avec une lame découverte à la main. Les appareils de découpage doivent toujours être bien aiguisés; l'utilisation d'un appareil émoussé exige plus de force et risque de causer des blessures sérieuses en cas de faux mouvements. Demandez une lame de rechange au besoin.

Le fait de ramasser un appareil chaud à mains nues avant qu'il ne soit refroidi cause souvent des brûlures. N'oubliez pas que certaines pièces gardent la chaleur remarquablement longtemps après avoir été chauffées. Si, toutefois, vous vous brûlez, laissez couler de l'eau froide sur la brûlure.

Plus les brûleurs Bunsen sont disposés à l'arrière de l'établi, moins il y a de risques de vous brûler les cheveux et les vêtements. Par mesure de sécurité, nouez vos cheveux longs en arrière! S'il vous faut vous éloigner de votre brûleur Bunsen, laissez brûler une flamme jaune.

#### *2. BLESSURES AUX YEUX*

Vos yeux sont précieux. Prenez-en soin! Ils peuvent s'abîmer bien facilement et une particule d'un corps solide ou d'un produit chimique dans l'œil peut causer beaucoup de douleur même si elle ne cause pas de blessure permanente. Il ne faut jamais regarder à l'intérieur des flacons ou des éprouvettes par le haut; il vaut mieux regarder à travers les parois.

Redoublez de prudence si vous faites une expérience où le produit chimique risque de jaillir de l'éprouvette ou du flacon, le bon sens

exige le port des lunettes de sécurité. L'éprouvette ou le flacon ne doit jamais pointer en direction d'une autre personne.

Si un de vos camarades de classe a reçu un produit chimique nocif dans l'œil, il vous faut agir immédiatement : chaque seconde compte !

Faites venir l'enseignant ou l'enseignante. À la station pour laver les yeux, faites couler beaucoup d'eau froide dans l'œil.

Il est très dangereux de se servir d'un microscope à la lumière directe du soleil : si le microscope reflète le soleil par accident, vous risquez d'abîmer vos yeux de façon permanente; n'oubliez pas les propriétés grossissantes d'une loupe. Ne fixez jamais le soleil à l'œil nu ou au moyen de jumelles de télescopes.

### 3. DÉCHARGE ÉLECTRIQUE

L'électricité peut aussi causer des brûlures, mais la décharge est le danger principal lié à l'utilisation de l'électricité.

Ne jamais essayer d'introduire dans une prise autre chose que la fiche qui convient à cette prise électrique.

Ne jamais manipuler les appareils électriques avec les mains mouillées.

Ne jamais enlever le couvercle d'une pièce d'équipement lorsqu'elle est branchée sur une prise électrique.

Toujours vérifier l'appareil avant de le brancher, au cas où il y aurait des fils nus ou desserrés.

S'assurer que l'interrupteur de tout dispositif est hors circuit avant de le brancher.

### 4. EMPOISONNEMENT

Plusieurs dangers se cachent dans le laboratoire. N'oubliez-pas que l'ignorance est votre pire ennemi, surtout lorsqu'il s'agit de substances toxiques dont certaines peuvent vous rendre malade même si, sur le coup, vous ne ressentez aucun effet.

Ne jamais goûter à quoi que ce soit dans le laboratoire, à moins d'indications contraires de votre enseignant ou enseignante.

Étiqueter tout produit chimique que vous devez laisser après un cours afin que les autres personnes puissent les identifier.

Verser le contenu du flacon en le tenant de façon à ne pas toucher l'étiquette. Si tout le monde suit cette indication, l'étiquette reste lisible et vos mains restent propres !

Ne pas mâcher son crayon : vous ne savez pas à quoi il a déjà servi !

Toujours se laver les mains après avoir travaillé dans un laboratoire.

Toujours nettoyer l'établi si vous renversez quelque chose.

Les gaz et les vapeurs sont souvent toxiques, donc il faut prendre les précautions suivantes :

- sauf indication contraire, servez-vous d'une hotte à fumée s'il se dégage des vapeurs de votre expérience;
- servez-vous uniquement de petites quantités de composés chimiques à la fois;
- servez-vous d'une spatule pour manipuler les poudres, la poussière peut être toxique;
- ne mettez pas le nez directement dans l'ouverture d'une éprouvette pour inhaler; il vaut mieux faire avancer les vapeurs vers vous d'un geste de la main, s'il vous faut les mettre à l'essai;
- gardez sous couvercle les cultures de fongi et de bactéries puisqu'elles peuvent facilement s'échapper dans l'air.

Certains composés chimiques pénètrent facilement à travers la peau et peuvent s'infiltrer dans le sang. Il est très rare qu'on les utilise à l'école, mais il est plus prudent de ne pas oublier de manipuler tous les produits chimiques avec soin. Si toutefois vous laissez tomber un produit chimique sur la peau, lavez la partie atteinte tout de suite.

Pour éviter tout accident en manipulant certaines substances, le port des lunettes protectrices est de rigueur.

## 5. INCENDIE

Dans le laboratoire, vous allez souvent manipuler des substances qui s'enflamment facilement. Éteignez toujours votre brûleur Bunsen ou à alcool lorsque vous vous servez d'un liquide inflammable. Servez-vous d'un bain d'eau chaude pour chauffer les liquides inflammables.

Si toutefois un liquide prend feu dans un petit récipient, accidentellement, essayez de couvrir l'embouchure du récipient avec un livre ou un chiffon humide. Cette action empêche l'oxygène d'alimenter le feu et a pour but de l'éteindre. Sinon, tenez-vous bien à l'écart et faites venir la personne responsable.

Lorsque vous faites chauffer un liquide, tenez-vous toujours debout. Si vous êtes assis les genoux sous l'établi et que le flacon se fracasse, vous risquez de vous faire brûler grièvement.

Pour allumer un brûleur Bunsen (ou à alcool), ne vous servez jamais d'un briquet à butane ou d'un morceau de papier, mais d'une allumette, d'une éclisse ou d'un allumeur. Un morceau de papier est difficile à éteindre et vous risquez de mettre le feu à la poubelle en l'y jetant!

Manipulez les produits chimiques avec beaucoup de soin; si vous ne savez pas comment vous y prendre, demandez à la personne responsable. Certaines substances peuvent couvrir dans la poubelle pendant un certain temps avant de prendre feu. D'autres, surtout les liquides inflammables, peuvent exploser si vous les versez dans l'évier.

## 6. EXPLOSIONS

Cette section ne traite pas de la détonation qui se produit quand on fait exploser un pétard; heureusement cela n'arrive pas souvent dans un laboratoire de salle de classe. La plupart du temps, l'explosion fait « pan » et soudainement

le contenu de l'éprouvette jaillit à travers la pièce. Voici quelques règles de sécurité simples pour faire chauffer ou pour mélanger des produits chimiques:

- servez-vous toujours des pinces convenables pour tenir l'éprouvette;
- éloignez toujours l'embouchure de l'éprouvette de votre corps et des autres personnes et gardez-en le contenu en mouvement;
- concentrez-vous toujours sur ce que vous faites;
- portez correctement et constamment les lunettes de sécurité lorsque votre enseignant ou enseignante vous y invite;
- travaillez à bout de bras à côté de l'éprouvette et non pas en y faisant face;
- ne dérangez jamais le travail des autres.

Si vous avez déjà pensé que ce serait amusant d'essayer de faire des feux d'artifice à la maison, de grâce, n'y pensez plus! Beaucoup de gens ont enfreint cette mise en garde et ont fini par perdre l'usage de la vue ou des mains! La même règle s'applique au laboratoire: demandez la permission à la personne responsable avant d'essayer quelque chose de nouveau. Ne faites **jamais** une expérience non autorisée.

## LE RANGEMENT

Rangez tous les appareils dans les endroits appropriés.

Essayez soigneusement l'espace qui vous est alloué sur l'établi.

Servez-vous de votre jugement pour disposer des ordures et mettez-les à la bonne place, surtout pas dans l'évier.

Ne versez pas d'allumettes, de papier ou d'autres matériaux insolubles dans l'évier.

Rangez votre tabouret sous l'établi.

Lavez-vous les mains.

Fermez tous les tiroirs lorsque les élèves circulent dans un espace confiné.

**CONSEILS GÉNÉRAUX**

Tenez les allées libres de tabourets, de sacs de gymnase et de livres. Tous ces sacs doivent être placés en avant ou en arrière de la classe, selon les directives :

- travaillez à votre place pendant l'expérience. Ce n'est pas le temps de circuler inutilement pour jaser avec vos camarades;
- ne courez jamais dans le laboratoire;
- chuchotez ou parlez très calmement et doucement à votre partenaire;

- ne criez jamais lorsque vous vous adressez à votre camarade de l'autre côté de la pièce;
- faites attention à ne pas distraire les autres;
- n'apportez jamais de nourriture ni de boissons dans le laboratoire (incluant les bouteilles d'eau);
- n'apportez pas votre manteau dans le laboratoire;
- les règlements de sécurité s'appliquent tout aussi bien à la maison qu'au laboratoire. Il se peut que les membres de votre famille les trouvent utiles.

**FAITES VOS ÉTUDES EN TOUTE SÉCURITÉ**

.....  
 Découpez au pointillé et remettre cette déclaration à votre enseignante ou enseignant une fois signée.

**Déclaration de l'élève<sup>12</sup>**

*initiales*

- \_\_\_\_\_ 1. J'ai lu et je comprends le document « Sécurité au laboratoire ».
- \_\_\_\_\_ 2. J'ai inclus ce document dans mon cahier de notes.
- \_\_\_\_\_ 3. Je consens à observer les règles de sécurité en tout temps pour ma sécurité et la sécurité de mes camarades de classe.
- \_\_\_\_\_ 4. Je comprends que si je n'observe pas les règles de sécurité dans le laboratoire, l'enseignant ou l'enseignante me donnera un travail quelconque à faire pour m'inculquer l'importance de la sécurité au laboratoire.
- \_\_\_\_\_ 5. Je comprends que si je continue à ne pas observer les règles de sécurité dans le laboratoire, mes privilèges de laboratoire pourront être annulés.

signature de l'élève \_\_\_\_\_

date \_\_\_\_\_

## L'ÉVALUATION DU RENDEMENT

### 1. Définitions

#### 1.1 L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

« Mode d'évaluation qui a pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage. (...) L'évaluation diagnostique permet d'identifier les difficultés individuelles, d'en déceler les causes et d'en déterminer les mesures correctives. » (Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, 1993, p.582.)

« Objectifs spécifiques :

- I) évaluer les habiletés, les intérêts, les capacités, les difficultés et le niveau de réussite d'une ou d'un élève, d'un groupe ou d'une classe;
- II) déterminer les causes sous-jacentes à des difficultés d'apprentissage;
- III) déterminer les modifications pertinentes ou nécessaires à apporter au programme pour une ou un élève, un groupe ou une classe. » (R.J. Cornfield et al., *Construire la réussite, L'évaluation comme outil d'intervention*, Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 8.)

#### 1.2 L'ÉVALUATION FORMATIVE

« Évaluation diagnostique d'une personne, d'un objet, d'une situation, d'une production, etc. dans un but d'assistance, d'amélioration, de correction s'il y a lieu. (...)

Le but de l'évaluation formative n'a rien à voir avec quelque jugement ou verdict que ce soit.(...) Évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de

découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. (...)

La régulation des apprentissages, c'est-à-dire, ce qui doit faire suite à une action d'évaluation formative, peut être réalisée de diverses façons; l'enseignement correctif demeure le moyen le plus souvent indiqué dans les définitions de l'évaluation formative; la rétroaction (*feedback*) est aussi un moyen qui semble s'affirmer de plus en plus dans les écrits à tendance didactique. » (Renald Legendre, *op. cit.*, p.582-584.)

« L'évaluation formative se fait de façon continue au cours de l'enseignement. *Son objectif est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non de simplement classer ou noter les élèves.* Elle permet aux élèves, aux enseignantes et aux enseignants de garder à l'esprit les objectifs à atteindre et les progrès accomplis. Les résultats de l'évaluation formative doivent être analysés et utilisés pour donner une nouvelle direction aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves. » (R.J. Cornfield et al., *op.cit.* p.8.)

#### 1.3 L'ÉVALUATION SOMMATIVE

« Évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études ou encore, à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives entre autres, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des études et à la reconnaissance des acquis expérientiels. (...)

L'évaluation sommative sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. La décision qui en résulte peut être d'*ordre pédagogique* (des mesures de récupération, par exemple) ou d'*ordre administratif* (des notes qui apparaissent sur le bulletin

scolaire, qui font que certains élèves « passent » ou ne « passent pas », par exemple). » (Renald Legendre, *op. cit.*, p. 586.)

« L'évaluation sommative s'effectue à la fin d'une étape, d'un trimestre ou d'un cours. Elle fournit un bilan de ce que l'élève a appris. Elle permet donc de prendre des décisions relatives à l'orientation des élèves.

*Objectifs spécifiques:*

- I) porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève;
- II) attester la maîtrise des objectifs;
- III) fournir aux parents les résultats des apprentissages de leur enfant à l'aide de points de repères très clairs;
- IV) mesurer l'efficacité d'un programme. » (R.J. Cornfield *et al.*, *op. cit.*, p.9.)

## 2. Les principes directeurs

*Les principes suivants accompagnent les cinq vidéocassettes de TFO qui portent sur l'évaluation : ÉVALUATION : UNE VISION NOUVELLE*

Il faut offrir aux élèves une variété de stratégies d'évaluation afin de leur donner l'occasion de démontrer l'acquisition des connaissances et habiletés.

Cette variété permet de tenir compte des différents styles d'apprentissage des élèves.

Il doit exister un lien étroit entre les stratégies d'évaluation et les stratégies d'enseignement. Une tâche d'évaluation doit être semblable aux tâches qui ont été présentées lors de l'apprentissage. Semblable mais non identique.

Avant d'élaborer une tâche d'évaluation, il est essentiel de déterminer les compétences visées et les critères de chacune de ces compétences par rapport à la tâche. Il n'est toutefois pas nécessaire d'évaluer les quatre compétences à chaque évaluation.

L'élève doit connaître et comprendre les critères d'évaluation avant d'entamer une tâche d'évaluation.

L'élément clé de l'évaluation est la transparence. Les critères d'évaluation devraient être rédigés dans un langage que l'élève comprend.

## 3. La grille d'évaluation du rendement

Dans les curriculum, **les attentes** et **les grilles d'évaluation** du rendement sont les deux éléments clés de l'évaluation.

Tous les programmes-cadres présentent des grilles d'évaluation adaptées à leur programme.

Le ministère de l'Éducation projette de finaliser le dossier d'évaluation en produisant des modèles de grilles de même que des copies types. En collaboration avec TFO, le Ministère a aussi préparé une série de cinq émissions portant sur l'évaluation.

## LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

### LES STYLES D'APPRENTISSAGE

#### Style d'enseignement / apprentissage

« L'une des caractéristiques de l'enseignant efficace demeure sa capacité de varier son **style** et ses stratégies **d'enseignement**. (...) Un effort devrait être déployé en vue de créer un environnement scolaire tel que chaque élève y trouve ce qui correspond le mieux à son *style d'apprentissage*. En outre, plus l'enseignant connaît ses élèves, leurs caractéristiques et leurs styles d'apprentissage, plus il sera à même de combler leurs attentes et leurs besoins<sup>13</sup>. »

*Dans les esquisses de cours, les rédacteurs et rédactrices ont essayé de tenir compte des styles d'apprentissage variés des élèves.*

### 1. Définitions et modèles

#### Théorie

Les chercheurs sont portés à définir le terme style d'apprentissage comme s'il existait seulement une théorie de style d'apprentissage. En réalité, les théories sont nombreuses et diverses; il n'existe aucune théorie dominante. Aucune théorie intégrante n'a été développée et en conséquence aucune définition globale n'existe pour le style d'apprentissage.

BONHAM, L.A. (1988).

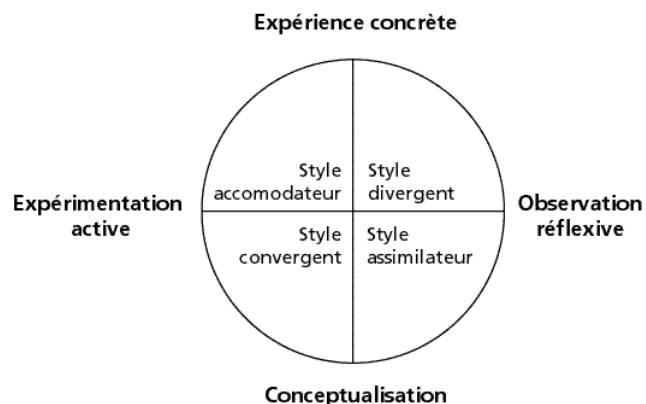
#### Style d'apprentissage / cognitif

On retiendra que le style cognitif relève du tempérament inné, de la nature même de la personne, cette dernière n'ayant en quelque sorte pas pleine autorité sur celui-ci. Le **style d'apprentissage** relève davantage d'une préférence, de forces plus conscientes, d'un choix plus délibéré quant aux façons de composer avec les conditions extérieures d'apprentissage. En d'autres termes, on peut proposer différentes approches au sujet en situation pédagogique; l'agent peut intervenir sur les façons habituelles du sujet d'apprendre. Bien que le sujet ait des préférences pour l'une ou l'autre des formules

d'apprentissage proposées, son mode d'acquisition de connaissances peut être éduqué, peut devenir lui-même objet d'apprentissage. Quant au style cognitif, il est téméraire et improbable d'en arriver à le modifier. À titre d'exemple, il serait vain de tenter d'entraîner un droitier à devenir gaucher; cela nécessiterait une trop grande dépense d'énergie de sa part, énergie qu'il devrait soustraire ailleurs au détriment de ses forces actives et de ses disponibilités du moment. Aux moindres conditions de stress, il reviendrait par la force des choses, à ses automatismes premiers, les mieux développés et les plus engagés à le servir. En résumé, le style *cognitif* est inné et statique, le **style d'apprentissage** peut être acquis et dynamique.(...)

Modèle de KOLB (1984).

À partir des divers modes d'apprentissage, KOLB (1984) identifie quatre modes d'apprentissage. La figure illustre sommairement la relation entre les modes et les styles d'apprentissage selon KOLB (1984) *ibid.*



#### Relations sommaires entre les modes et les styles d'apprentissage selon D.A. KOLB (1984)

#### Le style divergent

Le Sujet manifeste une plus grande disposition pour l'expérience concrète et l'observation réflexive : imagination; habileté à percevoir un objet selon différentes perspectives; conscience de la signification et des valeurs; capacité de

synthèse, habileté à trouver un sens à des pièces éparses (d'où l'adjectif divergent); accent sur l'adaptation par observation plutôt que par action; réussite dans des situations qui font appel à des idées alternatives (p. ex.: séance de remue-méninges); intérêt porté aux personnes; importance accordée aux sentiments.

### **Le style assimilateur**

Le Sujet manifeste une plus grande disposition pour la conceptualisation et l'observation réflexive : préférence pour le raisonnement inductif; habileté à créer des modèles théoriques qui fournissent des explications intégrées de phénomènes disparates davantage orientés vers les idées et concepts que vers les personnes; importance accordée au formalisme plutôt qu'à l'utilité.

### **Le style convergent**

Le Sujet manifeste une plus grande disposition pour la conceptualisation et l'expérimentation active : préférence pour le raisonnement hypothético-déductif; facilité de résolution de problèmes, plus particulièrement les problèmes dont la solution est unique (c'est pourquoi le style est appelé convergent); facilité d'application pratique des idées; contrôle de l'expression des émotions; préférence pour des tâches techniques plutôt que pour l'implication dans des controverses interpersonnelles ou sociales.

### **Le style accommodateur**

Le Sujet manifeste une plus grande disposition pour l'expérience concrète et l'expérimentation active : capacité d'adaptation aux circonstances qui changent; capacité de modifier un plan, de rejeter une théorie; attrait pour l'action, la réalisation; faire des plans, exécuter des tâches,

participer à de nouvelles expériences; acceptation du risque; résolution de problèmes par essais et erreurs; tendance à se fier aux informations des autres plutôt que sur sa propre analyse; aisance avec les autres<sup>14</sup>. »

Il existe évidemment plusieurs modèles de styles d'apprentissage. À la page suivante, nous vous en présentons un parmi d'autres. Vous pouvez le présenter à vos élèves, non pas comme **le** modèle, mais pour les sensibiliser au fait qu'elles et ils auraient avantage à trouver leur style d'apprentissage. Les élèves qui suivent le cours *Stratégies d'apprentissage I* auront la chance d'explorer plus à fond leur style d'apprentissage.

## **2. Connaître son style d'apprentissage**

Nous avons tous et toutes nos façons d'apprendre, ce qu'on appelle notre *style d'apprentissage*. Connaître son style d'apprentissage permet de mieux participer aux cours et de mieux étudier. Voici deux tableaux qui pourraient t'être fort utiles. Si tu as un style visuel, tu liras attentivement les tableaux et tu pourras reproduire une bonne partie des idées. Si tu as un style auditif, tu auras tendance à retenir les idées une fois que vous en aurez discuté en classe.

## LES STYLES D'APPRENTISSAGE

	AUDITIF	VISUEL
<b>Compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il comprend par étapes (analyse).</li> <li>- Il traite les données une à une, pas à pas, en séquences successives.</li> <li>- Il aime travailler en équipe; se concentre facilement dans un environnement bruyant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il comprend globalement (synthèse).</li> <li>- Il traite les données dans un ensemble, les parties dans un tout.</li> <li>- Il travaille le mieux en solitaire, en silence.</li> </ul>
<b>Résolution de problèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il veut tout avoir en main et réfléchir avant de passer à l'action.</li> <li>- Il aime connaître le « pourquoi des choses » ; il demande : « Explique-moi », « Dis-moi ».</li> <li>- Il décompose le problème en problèmes plus simples et explique son raisonnement.</li> <li>- Il part de la règle pour trouver l'exemple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il passe rapidement à l'action : « aussitôt dit, aussitôt fait ».</li> <li>- Il aime connaître le « comment faire »; il demande : « Montre-moi », « Qu'est-ce que je dois faire? ».</li> <li>- Il applique des schémas, des modèles de résolution.</li> <li>- Il part de l'exemple pour illustrer la règle.</li> </ul>
<b>Prédominance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La partie gauche de son cerveau est plus active.</li> <li>- Il aime la logique, l'abstraction (langages oraux, mathématiques).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La partie droite de son cerveau est plus active.</li> <li>- Il aime les formes, le concret (il est plutôt « artiste »). Il a le souci du détail. Il a de l'intuition, de l'imagination, de l'émotion.</li> </ul>
<b>Mémorisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a une mémoire auditive (magnétophone).</li> <li>- Il utilise les sons, les explications orales.</li> </ul> <p><b>Exemple:</b> il mémorise facilement un trajet expliqué au téléphone. Il se rappelle en évoquant les sons ou la voix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a une mémoire photographique (caméra).</li> <li>- Il utilise les couleurs, les images, les dessins, les tableaux.</li> </ul> <p><b>Exemple:</b> il mémorise facilement un trajet s'il voit une carte. Il se rappelle en évoquant les images mémorisées.</p>
<b>Autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il n'a pas besoin de regarder celui qui parle pour l'écouter.</li> <li>- Il « écoute » la télé sans la voir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il regarde celui qui lui parle.</li> <li>- Il « regarde » la télé sans l'écouter et a toujours envie de faire des commentaires à haute voix.</li> </ul>

<b>CONSEILS AUX PERSONNES AUDITIVES</b>	
<b>À L'ÉGARD DE CE QUE TU ENTENDS</b>	<b>À L'ÉGARD DE CE QUE TU VOIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu t'imagines que tu dois le raconter à un ami sous forme d'histoire.</li> <li>- Tu t'imagines que tu joues dans un sketch; tu devras distinguer les acteurs et le décor, le nécessaire et l'accessoire.</li> <li>- Tu dois simuler le son des mots dans ta tête, lire fort dans ta tête et même bouger tes lèvres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu dois démonter le schéma, le dessin, la photo, la carte... ou les reconstruire dans ta tête.</li> <li>- Tu dois parcourir le schéma, le dessin, la photo, la carte... en partant d'un point vers un autre tout en commentant le trajet.</li> <li>- Tu suis le schéma, le dessin, la photo, la carte... avec ton doigt en faisant des gestes. Tu imagines une circulation, un mouvement, un fluide qui se déplace sur le schéma.</li> </ul>

<b>CONSEILS AUX PERSONNES VISUELLES</b>	
<b>À L'ÉGARD DE CE QUE TU ENTENDS</b>	<b>À L'ÉGARD DE CE QUE TU VOIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu fais un schéma pour représenter les objets et leurs positions respectives décrits dans le texte.</li> <li>- Tu places les données ensemble sur une autre feuille.</li> <li>- Tu places tous les éléments sur un même graphique.</li> <li>- Tu représentes des liens entre les objets à l'aide de flèches.</li> <li>- Tu imagines que tu dois préparer une affiche pour faire comprendre le problème aux autres élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu observes le schéma, le dessin, la photo, la carte... pour faire des regroupements, des associations.</li> <li>- Tu indiques visuellement à l'aide de flèches ces regroupements et ces associations.</li> <li>- Tu te demandes: « Ai-je déjà vu quelque chose de semblable? »</li> <li>- Tu modifies le schéma, le dessin, la photo, la carte... en conservant toutes les modifications que tu y as apportées.</li> </ul>

## LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

### 1. L'enseignement stratégique

*Le texte suivant est une synthèse de l'enseignement stratégique provenant de deux livres du même auteur, Jacques Tardif, Pour un enseignement stratégique (1994) et Le transfert des apprentissages (1999), publiés aux Éditions Logiques. Cette synthèse a été réalisée par Réal Charette, Réseau de l'Est.*

Jacques Tardif préconise **SIX** grands principes pédagogiques sur lesquels repose son cadre de référence en enseignement stratégique.

- **L'apprentissage est un processus actif et constructif.**

Les enseignantes et les enseignants doivent prendre conscience du fait que l'élève construit son savoir d'une façon personnelle et progressive.

- **L'apprentissage est l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures.**

Les enseignantes et les enseignants doivent comprendre qu'une ou un élève ne peut traiter l'information sans établir des liens avec des connaissances qu'elle ou il a emmagasinées dans sa mémoire à long terme. Une attention particulière doit être accordée aux connaissances antérieures de l'élève, puisque celles-ci constituent le filtre de traitement des nouvelles données, filtre par lequel la construction de toute connaissance va s'opérer.

- **L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou d'un savoir-faire à acquérir.**

– les connaissances déclaratives correspondent au **quoi**;

– les connaissances procédurales au **comment faire**;

– les connaissances conditionnelles déterminent **quand** et **pourquoi** utiliser une connaissance déclarative ou procédurale.

- **L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.**

Les recherches en psychologie cognitive ont clairement montré que les personnes jugées expertes sont capables d'organiser leurs connaissances dans la mémoire à long terme, et également de traiter de nombreuses données ou de réutiliser plusieurs connaissances simultanément.

- **L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.**

La maîtrise des stratégies cognitives et métacognitives (savoir-faire procédural et conditionnel) s'acquiert grâce à un enseignement explicite de ces stratégies, soit l'enseignement du quoi, du pourquoi, du comment et du quand d'une stratégie à partir de modelage, de pratique guidée, de pratique coopérative et de pratique autonome.

- **La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.**

L'image de soi, les sentiments de compétence et de sécurité influent sur les comportements en situation d'apprentissage. C'est particulièrement à l'école que l'élève construit son image de soi en tant qu'apprenante ou appartenant et qu'elle ou il acquiert un sentiment de sécurité et d'autoefficacité à l'égard des tâches scolaires.

La phase d'intégration de la démarche d'apprentissage doit offrir à l'élève l'occasion d'actualiser ses capacités, de transférer les connaissances et de poser un regard critique sur l'ensemble de sa démarche, afin de faire le bilan de ses apprentissages et de se fixer de nouveaux objectifs. Afin de favoriser le transfert des connaissances, on se doit :

- a) de proposer de nouvelles situations, de nouveaux contextes qui permettront aux élèves de reconnaître les conditions d'utilisation des savoirs et des savoirs-faire qui ont été traités :
- activité de synthèse;
  - tâche complète et complexe;
  - résolution de problèmes;
- b) d'inciter les élèves à généraliser des règles, des principes, des concepts et des habiletés;
- c) d'amener les élèves à prévoir les lieux de transfert possibles des apprentissages maîtrisés.

Pour ce qui est du transfert des connaissances à l'école, les limites sont nombreuses et elles soulèvent des questions importantes sur l'efficacité des interventions pédagogiques. Il importe d'être conscient que c'est l'élève qui fait le transfert et elle seule, lui seul. L'élève fait le transfert des connaissances surtout lorsqu'elle ou il découvre la possibilité d'intégrer des connaissances et des stratégies dans sa dynamique personnelle et de se constituer comme sujet de ses propres actes.

Les propos de l'auteur nous amènent à concevoir que :

- l'apprentissage est un processus actif de construction du savoir et du sens, réalisé par l'élève;
- le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne se limite pas à présenter l'information, mais consiste aussi à introduire l'élève dans l'élaboration de stratégies cognitives nouvelles et mieux adaptées à ses besoins;
- les stratégies d'enseignement doivent mettre l'accent sur des tâches authentiques qui posent des défis stimulants aux élèves et qui leur permettent de développer leur capacité de raisonnement supérieur.

## RÉFÉRENCES

- TARDIF, Jacques, et Yolande OUELLET, *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire*, Cahier de la recherche en éducation, Thématique, La pratique, source de recherche et de formation, Université de Sherbrooke, faculté de l'Éducation, Éditions de CRP, 1995, p. 57 à 88.
- PICARD, Jocelyne et Yolande OUELLET, *Rapport d'une recherche-action. Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1996.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques, 1994.
- TARDIF, Jacques et Philippe MEIRIEU, *Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances*. Vie pédagogique 98, mars-avril 1996.
- TARDIF, Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, les Éditions Logiques, 1999.

## 2. Les principes didactiques généraux

En se référant au cognitivisme, Jacques Henry résume « quelques énoncés de principes simples, voire simplistes, mais qu'il est facile de perdre de vue. »

**C'est l'élève qui apprend.** Apprendre est un processus actif qui exige que l'élève s'investisse et se mobilise. C'est ce à quoi l'on fait référence quand on dit que l'élève est un sujet apprenant ou qu'il est l'agent de son propre apprentissage.

**L'élève doit avoir des raisons d'apprendre.** Il faut que l'élève sente un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande.

**L'élève apprend pour faire.** L'apprentissage doit permettre de réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans la « vraie vie ». Quand on dit que l'acquisition de connaissances ne se justifie que dans le contexte du développement d'habiletés, on veut dire exactement cela.

**L'élève apprend en faisant.** C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage.

**L'élève apprend en se regardant faire.** L'apprentissage vise, en bout de ligne, la correction des erreurs. Mais ce sont aussi les erreurs qui servent à apprendre. Pour cela, il faut que l'élève apprenne à se connaître et à se comparer, trouve ses erreurs et ses réussites, sache quelles façons de faire aboutissent à des réussites

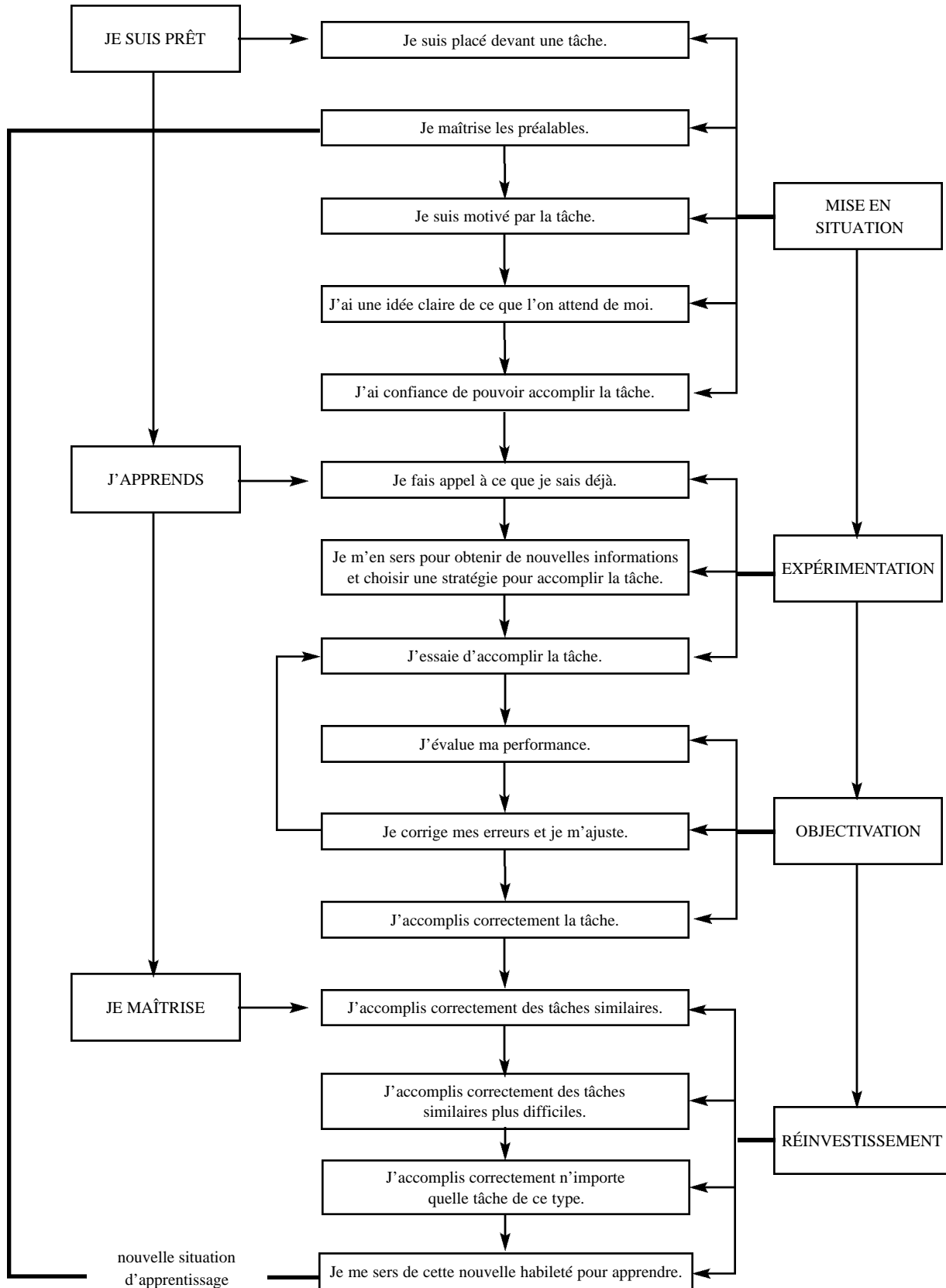
et pourquoi. En conséquence, l'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition, autant de termes techniques désignant l'action de réfléchir sur ce qu'on a fait pour mieux faire ce qu'on va faire.

**L'élève utilise des stratégies pour apprendre.** Même quand il semble apprendre peu ou mal, l'élève n'apprend pas au hasard : il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il en découvre les limites ou qu'il en invente une meilleure. Il va facilement généraliser, se donner des recettes, sinon des règles. L'enseignement doit capitaliser sur cette capacité en la rendant explicite et en l'encourageant.

**L'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà.** Devant une situation nouvelle, il essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent servir de points de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît. Bref, pour apprendre, il fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures<sup>15</sup>. »

## 2.1 LA DÉMARCHE GÉNÉRALE D'APPRENTISSAGE

Le tableau qui suit illustre et résume le processus d'apprentissage décrit par les principes didactiques généraux précédents.



### 3. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont placées à titre de suggestions. Elles ne conviennent pas forcément à toutes les matières ni à toutes les personnalités.

#### 3.1 LISTE ET DÉFINITIONS

<b>Les stratégies d'enseignement/ apprentissage</b>	<b>Définitions</b>
<b>Les activités dirigées de lecture et de réflexion</b>	Une activité dirigée de lecture et de réflexion est un processus qui permet aux élèves d'établir des objectifs et de faire des prévisions à propos des textes qu'ils lisent.
<b>L'apprentissage coopératif*</b>	L'apprentissage en petits groupes est une façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des élèves et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Les élèves ont besoin de l'orientation et de l'appui de l'enseignante ou de l'enseignant afin d'apprendre comment travailler en collaboration, de façon efficace et organisée.
<b>Le calcul mental</b>	Le calcul mental est un processus ou une activité qui permet aux élèves d'effectuer mentalement une série d'opérations.
<b>La cartographie</b>	Une cartographie est une représentation de données physiques, démographiques ou numériques sous forme visuelle.
<b>Le casse-tête (jigsaw)*</b>	L'objectif de cette méthode d'apprentissage coopératif est de permettre aux élèves d'acquérir des perspectives et des points de vue variés en participant à des groupes spéciaux, en mettant en commun et en intégrant les connaissances acquises au sein d'un groupe.
<b>Les centres d'apprentissage</b>	Les centres d'apprentissage décrivent des lieux désignés dans lesquels des activités d'apprentissage ont lieu afin de favoriser les choix, les réflexions et les interactions avec les autres élèves.
<b>Le classement</b>	Le classement est une forme de réflexion inductive dans laquelle les critères établis ou proposés par les élèves permettent de classer et de désigner des groupes.
<b>Le compte rendu de lecture</b>	Le compte rendu de lecture décrit les rapports réfléchis et personnels que les élèves ont avec des idées, des émotions, le langage et les expériences qui se rapportent à un texte littéraire.
<b>La conférence</b>	La conférence en équipe de deux permet de discuter d'idées et de problèmes variés en paires ou en petits groupes; elle peut être réalisée de diverses façons, avec l'enseignante ou l'enseignant, les autres élèves ou les parents.

<b>La conférencière/le conférencier</b>	Une personne spécialiste de l'extérieur de l'école est invitée à venir présenter des idées, des points de vue différents, des opinions et des expériences concrètes, et à répondre aux questions posées par les élèves.
<b>Le contrat d'apprentissage</b>	Un contrat d'apprentissage est un plan d'activités négociées entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves et qui vise à répondre aux besoins et aux intérêts d'un ou d'une élève ou d'un petit groupe d'élèves. Par exemple, un contrat d'apprentissage peut résumer, élargir ou modifier les attentes du programme, ou modifier le cadre et les attentes sur le plan de l'apprentissage.
<b>La définition de problèmes</b>	La définition de problèmes est une composante de la résolution de problèmes qui permet aux élèves et à l'enseignante ou à l'enseignant non seulement de résoudre des problèmes, mais également d'appliquer leur créativité et leur esprit critique à l'élaboration de nouveaux problèmes qui stimulent la réflexion des autres élèves.
<b>Les devoirs</b>	Les devoirs sont des travaux qui sont réalisés par les élèves en dehors de la classe, généralement pour leur permettre de revoir ou terminer les travaux donnés en classe.
<b>Les discussions</b>	Les discussions sont des échanges structurés qui permettent aux élèves d'explorer des sujets de réflexion, de réagir à des idées, de traiter des informations et d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux avec les enseignantes et enseignants et les autres élèves.
<b>Les discussions à deux</b>	Les élèves réfléchissent seuls, pendant un certain temps, à une question posée par l'enseignante ou l'enseignant, puis se regroupent par deux afin d'échanger leurs idées. Ils présentent ensuite une réponse commune à la classe.
<b>L'écriture dirigée</b>	L'écriture dirigée est une méthode qui permet d'orienter les réflexions des élèves par le biais d'expériences de rédaction qui favorisent leur compréhension des procédés, des objectifs et des formes.
<b>L'enquête</b>	L'enquête est une méthode qui permet de faire des apprentissages, de poser des questions et de résoudre des problèmes lors d'activités en classe, ou d'effectuer une recherche à propos d'un sujet, d'une question, d'un phénomène ou d'une idée.
<b>L'enseignement assisté par ordinateur</b>	L'enseignement assisté par ordinateur donne l'occasion aux élèves d'utiliser un ordinateur afin d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'approfondir la matière qu'ils ont déjà étudiée.
<b>L'enseignement par les pairs</b>	Les élèves ou des groupes d'élèves qui ont acquis des compétences ou des connaissances dans un domaine particulier enseignent ce qu'ils ont appris aux autres élèves.

<b>L'entrevue</b>	Une entrevue est une conversation ou un dialogue qui favorise la collecte des données ou de points de vue nouveaux auprès de la personne interviewée.
<b>L'étude de cas</b>	Un problème concret est choisi et étudié par les élèves. L'étude de cas peut être réalisée à partir d'un problème réel ou simulé. L'étude de cas fait souvent appel à un jeu de rôle qui permet aux élèves de comprendre clairement le problème et de déterminer des solutions possibles.
<b>Les études indépendantes</b>	Les études indépendantes permettent aux élèves, sous la direction de l'enseignante ou l'enseignant, d'apprendre à organiser et explorer en détail, de façon indépendante, un domaine d'intérêt ou à approfondir leur apprentissage.
<b>Les exercices en petits groupes</b>	Les élèves font des exercices et des révisions à deux ou en petits groupes, afin de consolider leurs connaissances ou d'approfondir leurs aptitudes.
<b>Les explications orales</b>	Les explications orales représentent une méthode qui permet aux élèves de justifier leur raisonnement en communiquant oralement.
<b>L'exposé</b>	L'exposé est une présentation orale de l'information au cours de laquelle l'élève doit prendre des notes.
<b>La générale, la répétition, la pratique</b>	La générale, la répétition ou la pratique est une technique qui pour s'exercer à plusieurs reprises afin de mémoriser des faits, des règles, des modèles, des compétences, des méthodes ou des stratégies qui doivent être activés instantanément et appliqués afin d'approfondir certains apprentissages ou de faire la démonstration des connaissances acquises.
<b>Le graphique</b>	Le graphique est un outil visuel pour régler un problème. Il fait appel à une description et à une interprétation du monde à l'aide de nombres, ainsi qu'à la représentation de ces notions sous forme visuelle.
<b>L'improvisation</b>	L'improvisation est un procédé qui aide les élèves à réaliser des expériences et à faire des créations dans le cadre de structures prévisibles.
<b>Les indices</b>	Les indices sont des mots, des phrases ou des énoncés pour orienter ou susciter la réflexion.
<b>Le jeu de rôle</b>	Le jeu de rôle permet aux élèves et à l'enseignante ou à l'enseignant d'explorer les pensées et les émotions d'une autre personne en se comportant, dans un contexte dramatique, comme le ferait cette personne.

<b>Le journal des apprentissages</b>	Les élèves indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs apprentissages dans un journal personnel.
<b>Le journal réponse</b>	Le journal réponse est une forme d'écriture qui permet aux élèves d'établir des liens réfléchis avec les textes littéraires ou autres, à l'aide d'explorations, d'analyses, de questions, de réflexions ou d'interprétations, ce qui leur fait connaître de nouveaux points de vue et enrichit leur appréciation ou leur compréhension.
<b>La lecture à haute voix</b>	La lecture à haute voix donne l'occasion à l'enseignante ou à l'enseignant et aux élèves de lire des textes, des récits ou des poèmes afin de réaliser des apprentissages variés.
<b>La lecture assistée</b>	La lecture assistée permet aux élèves de lire un texte en compagnie d'une personne d'expérience.
<b>La lecture autonome</b>	La lecture autonome donne aux élèves le temps nécessaire pour lire des textes de leur choix de façon régulière.
<b>La lecture dirigée</b>	La lecture dirigée est une méthode qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de soutenir l'apprentissage des élèves et d'appliquer des techniques de lecture par le biais d'interactions à propos des idées et des informations contenues dans le matériel de lecture, et de leur interprétation.
<b>La lecture dramatique</b>	La lecture dramatique est une technique pour représenter concrètement une narration tirée d'un roman, d'un récit, d'un livre d'illustrations ou d'un poème.
<b>La lecture en chœur</b>	La lecture en chœur donne à un groupe l'occasion de réaliser la présentation orale d'un texte, généralement un poème, après l'avoir répété.
<b>La lecture individuelle</b>	La lecture individuelle est une composante du programme de lecture qui permet aux élèves de faire des lectures et des apprentissages à partir de textes choisis en fonction de leur intérêt dans un ensemble de textes sélectionnés au préalable par l'enseignante ou l'enseignant, ou par le ou la bibliothécaire.
<b>Les marionnettes</b>	Les marionnettes sont manipulées par les élèves, ou l'enseignante ou l'enseignant, afin d'analyser un récit, un personnage, une question ou une information.
<b>La mémorisation</b>	La mémorisation est un exercice mental, oral ou écrit qui permet le rappel rapide de données afin de les traiter ou de les transférer à d'autres contextes.

<b>Le modèle</b>	La fabrication d'un modèle permet de reproduire des systèmes réels ou imaginaires, des objets, des idées, des technologies, des événements, des contextes, des animaux, des phénomènes.
<b>La narration</b>	La narration permet de raconter une histoire plutôt que de la lire à haute voix.
<b>La numérotation</b>	La numérotation est une méthode pour approfondir les connaissances ou les compétences des élèves. Les élèves sont répartis en petits groupes (généralement de quatre) et chaque élève reçoit un numéro. L'enseignante ou l'enseignant pose un problème (p. ex., chaque groupe doit effectuer une recherche documentaire sur l'utilisation des guillemets) et indique une période limite de temps. Les élèves travaillent ensemble afin de répondre à la question et s'assurent que chaque membre du groupe comprend la réponse. L'enseignante ou l'enseignant annonce un nombre, et l'élève correspondant dans chaque groupe donne sa réponse.
<b>Les objets à manipuler</b>	Les objets à manipuler donnent aux élèves l'occasion de travailler avec du matériel qui fait appel à leurs sens et qu'ils peuvent toucher, déplacer et réorganiser.
<b>La participation communautaire</b>	La participation communautaire permet aux élèves d'établir des liens de collaboration avec la collectivité. Cette collaboration prend la forme d'une vaste gamme d'activités, de réalisations et d'expériences d'apprentissage scolaire.
<b>Les procédés mnémotechniques</b>	Les procédés mnémotechniques sont des indices qui favorisent le rappel de certaines données qui ont été mémorisées.
<b>La psalmodie</b>	La psalmodie est une méthode d'exploration des groupes de mots en les lisant de façon rythmique.
<b>La rédaction-apprentissage</b>	La rédaction-apprentissage est un procédé pour acquérir de nouvelles connaissances par le biais de l'écriture.
<b>La rédaction d'un journal personnel</b>	La rédaction d'un journal personnel favorise l'expression des idées, des expériences, des questions, des réflexions et des connaissances personnelles ainsi que des nouveaux apprentissages, de façon régulière.
<b>La recherche</b>	La recherche est une méthode d'enquête qui permet aux élèves de réunir, choisir, organiser et présenter de l'information afin d'approfondir leurs connaissances et leur capacité à effectuer de nouveaux apprentissages.
<b>La réflexion à haute voix</b>	La réflexion à haute voix est un exercice qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant et aux élèves de verbaliser un processus ou une méthode pendant son application.

<b>Le remue-méninges</b>	Le remue-méninges est une technique de recherche des idées. Les élèves élaborent une liste d'exemples, d'idées ou de questions afin d'illustrer, d'approfondir ou d'explorer une idée centrale ou un sujet.
<b>La simulation</b>	La simulation est une reproduction de la réalité dans laquelle les élèves réagissent comme si la situation était réelle.
<b>Le tableau</b>	Un tableau est créé par un groupe de personnes silencieuses et immobiles qui reproduisent une scène.
<b>Le test de closure</b>	Le test de closure consiste à indiquer les phrases ou les mots manquants dans un texte. Le test de closure favorise l'écoute et la compréhension de lecture.
<b>Le théâtre-forum</b>	Présentation d'un problème sous une forme non résolue, devant un auditoire invité à proposer et appliquer des solutions. Un certain nombre de solutions sont appliquées lors de chaque séance, ce qui permet de mettre en commun les connaissances, les méthodes et l'expérience.
<b>Le tour de table</b>	Dans un tour de table, les élèves, en petits groupes, ont des échanges structurés avec chaque élève, qui présente des idées et de l'information. Ce tour de table fait appel à des textes rédigés par chacun des participants.
<b>Le travail en duo</b>	Le travail en duo permet d'apparier des élèves en fonction de leur âge pour favoriser le soutien mutuel lors de diverses activités relatives au programme.
<b>La visualisation</b>	La visualisation est un processus qui permet de voir, d'imaginer un objet, un événement ou une situation.
<b>Le voyage éducatif</b>	Le voyage éducatif permet aux élèves, à l'enseignante ou l'enseignant, ainsi qu'aux bénévoles, de quitter l'école pour poursuivre diverses activités d'apprentissage <sup>17</sup> .

## 3.2 L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

### Définition<sup>18</sup>

L'apprentissage en petits groupes est une façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des élèves et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Les élèves ont besoin de l'orientation et de l'appui de l'enseignante ou de l'enseignant pour apprendre à travailler en équipe de façon efficace et organisée.

### Caractéristiques

L'apprentissage coopératif:

- est particulièrement utile pour les petits groupes (de deux, trois, quatre);
- exige que l'enseignante ou l'enseignant constitue les groupes;
- exige au début que les groupes travaillent pendant de courtes périodes à des projets limités qui présentent une pertinence directe;
- évolue au fur et à mesure des compétences des élèves pour le travail coopératif, jusqu'à ce que les projets deviennent de plus en plus ouverts ou complexes, et que les groupes travaillent pendant de plus longues périodes;
- fait appel à des échanges, après l'exécution des tâches, afin de mettre l'accent sur les compétences nécessaires pour réaliser le travail.

### Moment approprié

L'apprentissage coopératif est utilisé :

- pendant de courtes périodes afin de favoriser les échanges directs, d'aider les élèves à atteindre la norme et de répéter ou mettre en pratique les compétences à acquérir ou les notions à maîtriser;
- afin de permettre, sur une période plus importante, d'effectuer des travaux d'acquisition de connaissances, de résolution de problèmes, de recherche et de découverte;
- pour favoriser l'acquisition des compétences et des valeurs nécessaires pour collaborer avec d'autres personnes.

### Rôles de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant :

- choisit les éléments d'apprentissage qui seront traités plus efficacement par le biais du travail en petits groupes;
- évalue les compétences et les valeurs que doivent posséder les élèves pour travailler en collaboration, et choisit des tâches appropriées et les compétences à enseigner;
- établit généralement la composition des groupes;
- élabore et explique les travaux d'apprentissage, les contrôles et les échéanciers;
- contrôle le travail et intervient au besoin afin d'aider les groupes à résoudre des problèmes;
- observe le travail des groupes afin de prendre les décisions pédagogiques appropriées;
- rassure les élèves en leur expliquant que le travail en groupe exige de la patience, des négociations, une ouverture d'esprit, et qu'il est généralement une exigence de la vie professionnelle.

### Observations

L'apprentissage coopératif :

- permet aux élèves d'approfondir progressivement les expériences d'apprentissage en petits groupes, au fur et à mesure qu'ils apprennent à travailler avec d'autres;
- exige que les élèves réalisent des interactions en petits groupes pour contribuer à son succès.

### On retrouve CINQ éléments de base dans l'apprentissage coopératif<sup>19</sup>

*L'interdépendance positive* : tous les membres de l'équipe se sentent liés les uns aux autres dans l'atteinte d'un but commun. Chaque individu doit réussir pour que l'équipe réussisse. Chaque membre valorise l'effort individuel. Pour favoriser cette interdépendance positive, l'enseignante ou l'enseignant demande au groupe de remettre un seul produit, ne distribue qu'une feuille de consigne à l'équipe, confie à chaque membre de l'équipe une tâche distincte et l'équipe travaille habituellement ensemble, autour d'une même table.

*La responsabilité de chaque membre* : chaque membre de l'équipe doit pouvoir rendre compte de l'atteinte de l'apprentissage visé. Ainsi, tout en étant responsable de son propre apprentissage, les membres sont aussi responsables de celui des autres.

*L'interaction face à face* : pour partager cette responsabilité, les membres doivent travailler près les uns des autres. C'est en parlant que les gens explorent les idées, les clarifient, s'approprient l'information et l'expérience. Quand la conversation a un but, les élèves apprennent beaucoup les uns des autres.

*Les habiletés sociales* : le travail coopératif nécessite l'emploi d'habiletés sociales telles que le respect de son tour de parole, l'encouragement, l'écoute, l'aide, la clarté des propos, la vérification, la compréhension, la confiance, le leadership, la prise de décision et la gestion des conflits. La plupart des méthodes traditionnelles de travail en équipe n'enseignent pas ces habiletés.

*Le cheminement du groupe* : cette stratégie implique le fait que périodiquement les membres du groupe doivent prendre du temps pour évaluer leur collaboration et se donner des cibles pour s'améliorer. Pour faire cette évaluation, vous pouvez demander aux élèves de réfléchir seuls sur la qualité du travail de leur équipe lors d'un exercice précis. Puis, demandez-leur comment ils pourraient augmenter leur performance si l'activité était répétée. Invitez-les ensuite à partager leurs réflexions avec les membres de l'équipe et à trouver des moyens d'améliorer leur habiletés sociales. Ce moment de réflexion permet aux membres de l'équipe d'améliorer leurs interactions lors des prochaines activités d'apprentissage coopératif.

### **Il faut enseigner les habiletés sociales<sup>20</sup>**

Pour chaque activité d'apprentissage coopératif, il ne faudrait pas viser seulement l'atteinte d'un but pédagogique, mais aussi celle d'un objectif d'habileté sociale. Ainsi, l'enseignante ou l'ensei-

gnant pourrait dire : « On parle à voix basse. », « Tout le monde apporte la contribution de ses idées. », « Vous demandez de l'aide, si vous en avez besoin », « On écoute attentivement les autres membres de l'équipe. », « On encourage les membres de l'équipe. », « On s'assure de ne laisser personne de côté. » On ne devrait pas viser l'atteinte de plus de une ou deux habiletés sociales pendant l'activité<sup>17</sup>.

### **L'apprentissage coopératif vous intéresse?**

Lisez *L'apprentissage coopératif, Rencontre du cœur et de l'esprit*, de Laurie Stevahn, Barrie Bennett et Carol Rolheiser, Ajax, Educational Connections, 1995, p.346

### 3.3 LE CASSE-TÊTE (JIGSAW)

#### Définition

L'objectif de cette méthode d'apprentissage coopératif est de permettre aux élèves d'acquérir des perspectives et des points de vue variés en participant à des groupes spéciaux, en mettant en commun et en intégrant les connaissances acquises au sein d'un groupe.

Les groupes sont formés, puis chaque élève reçoit un numéro et il s'intègre à d'autres groupes en fonction du numéro (tous les numéros 1 ensemble, tous les numéros 2 ensemble, etc.). Dans ce second groupe, les élèves reçoivent un sujet ou une question à étudier. À la fin d'une certaine période de temps, les élèves retournent dans leur groupe d'origine respectif et présentent les nouvelles connaissances ou les nouveaux points de vue qu'ils ont acquis au sein de leur deuxième groupe.

#### Objectifs

Le casse-tête :

- stimule la participation de la part des élèves;
- aide à l'acquisition de compétences et d'aptitudes interpersonnelles;
- favorise la prise de risques lors des expériences d'apprentissage.

#### Moment approprié

Le casse-tête permet :

- d'aider les élèves à passer en revue du matériel et des perspectives variés;
- d'acquérir, de reconnaître et de mettre en commun des connaissances spécialisées au sein d'un groupe;
- d'approfondir ou de revoir la matière déjà étudiée;
- de déterminer des questions ou des problèmes en rapport à un sujet;
- de fournir des points de vue variés à propos d'un sujet complexe donné.

Le casse-tête est principalement utilisé de deux façons :

- la matière est divisée en sections, et chaque groupe numéroté reçoit une section qu'il doit apprendre, explorer et présenter au groupe initial;
- les élèves en classe partagent une expérience d'apprentissage commune, puis les groupes spécialisés adoptent des approches distinctes pour analyser cette expérience ou y réagir (p. ex., en préparant une pièce de théâtre, en rédigeant un poème, en faisant un exposé oral ou en présentant un problème et en indiquant une solution possible – dans ce cas, chaque groupe spécialisé présente ce matériel à l'ensemble de la classe. Des discussions en groupe peuvent ensuite être organisées.

#### Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant :

- donne aux élèves tout le temps nécessaire pour bien comprendre le processus;
- organise à l'avance le matériel d'apprentissage;
- détermine les objectifs, décrit les étapes et établit un échancier;
- évalue l'apprentissage des élèves, grâce à des observations constantes, et modifie le programme au besoin.

#### Observations

Le casse-tête :

- exige que les élèves fassent preuve d'exactitude pour présenter l'information à leur groupe d'origine et qu'ils aient des compétences en écoute active;
- exige le choix de sujets simples si l'exercice est réalisé dans une période de temps assez courte (p. ex., de trente à soixante minutes)<sup>21</sup>.

## L'ÉVALUATION DU RENDEMENT

### 1. Les stratégies d'évaluation du rendement

#### 1.1 LISTE ET DÉFINITIONS

<b>Les stratégies d'évaluation</b>	<b>Définitions</b>
<b>L'autoévaluation</b>	Évaluation par les élèves de leurs progrès quant aux connaissances, aux compétences ou aux méthodes.
<b>Le commentaire anecdotique</b>	Brève narration réalisée par l'enseignante ou l'enseignant d'un événement, d'un incident ou d'un comportement se rapportant à des élèves.
<b>La conférence</b>	Réunion de l'enseignante ou de l'enseignant avec un ou plusieurs élèves, dans certains cas avec les parents, afin de passer en revue les progrès réalisés.
<b>La démonstration</b>	Stratégie d'évaluation permettant à un ou une élève d'illustrer ses compétences personnelles en réalisant des travaux précis.
<b>La démonstration des habiletés</b>	Collecte de données qui met l'accent sur la variété des expériences des élèves lorsqu'ils cherchent à atteindre les résultats prévus au programme.
<b>L'entrevue</b>	Conversation orientée par l'enseignant ou l'enseignante en fonction d'une série préétablie de questions qui visent à obtenir des renseignements précis de la part d'un ou d'une élève.
<b>L'épreuve et l'examen</b>	Méthode d'évaluation qui permet aux élèves d'indiquer par écrit ce qu'ils connaissent ( matière) et peuvent faire (compétences).
<b>L'essai</b>	Travail papier/crayon qui invite l'élève à rédiger une réponse structurée se rapportant à une question, un sujet ou un court énoncé.
<b>Le journal</b>	Méthode d'évaluation qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de noter fréquemment les réponses et les réflexions des élèves concernant leurs lectures, leurs observations et leurs discussions.
<b>Le journal des apprentissages</b>	Dossier permanent dans lequel l'élève indique ce qu'il fait lors de ses travaux ou de ses devoirs.
<b>La liste de vérification</b>	Liste des compétences, notions, comportements, procédés ou attitudes servant à faciliter l'évaluation des réalisations des élèves.
<b>L'observation</b>	Procédé permettant de suivre et de noter de façon systématique les comportements des élèves afin de faire des choix pédagogiques.

<b>Le portfolio</b>	Ensemble des travaux effectués par un élève sélectionnés pour illustrer la variété et l'ampleur de ses réalisations, ses compétences et ses aptitudes en fonction du temps et du contexte.
<b>Les questions et les réponses</b>	Méthode d'évaluation pour déterminer pendant l'enseignement si les élèves ont compris la matière présentée et s'ils peuvent l'utiliser.
<b>La réponse sélective</b>	Évaluation papier/crayon de la faculté de mémorisation et de compréhension des élèves; exercice qui fait appel à des questions ne comportant qu'une seule bonne réponse <sup>22</sup> .

## 1.2 LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES

### Définition

Le journal des apprentissages :

- est un processus qui consiste, pour l'élève, à noter ses faits et ses gestes pendant l'exécution d'une tâche ou d'une assignation particulière;
- rend visible les pensées et les actions de l'élève, à travers de nombreuses notations échelonnées dans le temps.

### Objectifs

Le journal des apprentissages est utilisé pour :

- démontrer le progrès de l'élève et sa croissance personnelle sur une période de temps donnée;
- offrir à l'élève des occasions de faire des collectes d'informations et de les interpréter, de poser des questions et d'établir des liens.

### Caractéristiques

Le journal des apprentissages :

- est un outil pratique si les élèves travaillent à un projet qui s'étend sur plusieurs jours ou semaines;
- peut servir d'amorce à la discussion lors d'une conférence pour évaluer les progrès;
- offre des possibilités illimitées pour la lecture et l'écriture individuelle.

### Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant :

- présente la ligne de conduite pour la tenue du journal des apprentissages;
- donne une rétroaction aux élèves sur une base régulière<sup>23</sup>.

### 1.3 LE PORTFOLIO

#### Définition<sup>24</sup>

Le portfolio:

- consiste en un échantillonnage des travaux d'un élève. Il s'agit d'un ensemble réfléchi et sélectionné en collaboration avec d'autres.
- démontre l'ampleur et la profondeur du travail accompli par l'élève, ses capacités, ses forces, ses faiblesses, ses connaissances et ses habiletés pendant un temps défini et dans une variété de contextes;
- suppose, dans son processus, la participation de l'élève dans le choix du matériel.

#### Objectifs

On utilise le portfolio afin de:

- documenter le travail et les progrès de l'élève;
- donner une vue d'ensemble des progrès de l'élève, de ses efforts et de ses réalisations;
- permettre à l'élève de réfléchir à son propre apprentissage;
- donner la chance à l'élève de s'approprier son apprentissage;
- donner confiance à l'élève dans ses habiletés comme apprenant ou apprenant;
- favoriser un processus continu dans lequel l'élève démontre son travail et s'évalue afin de s'améliorer.

#### Caractéristiques

Le portfolio:

- permet de suivre l'élève à la trace et de l'évaluer pendant une période de temps donnée;
- favorise le développement d'habiletés telles que l'autoévaluation et la formulation d'objectifs;
- a un but formulé et un auditoire cible, éléments importants au processus dans son entier;

- peut inclure des travaux que l'élève et l'enseignante ou l'enseignant considèrent des exemples importants de l'apprentissage;
- peut devenir le sujet de conférence ou d'entrevue avec l'élève, l'enseignante ou avec l'enseignant et les parents;
- donne la chance à l'élève de s'exercer, d'évaluer et de choisir son propre travail.

#### Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant:

- fait des évaluations formatives régulières pendant la période où les élèves montent leur portfolio afin de cerner les besoins et les progrès de chaque élève en fonction des attentes éducatives particulières et dans le but d'offrir des renseignements supplémentaires;
- offre une rétroaction régulière aux élèves quant à leur performance, en fonction de critères préétablis;
- détermine ou discute avec les élèves de l'utilité de leur portfolio, des critères de sélection (p. ex., le nombre d'éléments, les catégories) et le temps alloué pour monter leur portfolio;
- lit les réflexions et les commentaires de l'élève sur l'évaluation de son apprentissage personnel.

Pour en connaître davantage sur l'utilisation du portfolio consulter :

« Le portfolio scolaire : Une autre façon d'évaluer les apprentissages », dans *Vie Pédagogique*, no 103, avril-mai 1997.

Georgette Goupil, *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 78 pages. Il est aussi possible de se procurer la vidéocassette chez le même éditeur.

## 1.4 LA GRILLE D'ÉVALUATION PAR L'ÉLÈVE : DISCUSSION EN PETITS GROUPES

Membres du groupe :					Date :
Sujet :					
<i>Note: Le chiffre 1 désigne le plus faible et le 4, le plus fort.</i>					
<b>LE FONCTIONNEMENT DE NOTRE GROUPE</b>					
Nous comprenions la tâche.	4	3	2	1	Nous ne comprenions pas la tâche.
Tout le monde a participé.	4	3	2	1	Seulement une ou deux personnes ont participé.
La discussion était amicale.	4	3	2	1	La discussion n'était pas amicale.
Nous avons présenté nos idées librement.	4	3	2	1	Nous hésitions à présenter nos idées.
Nos décisions étaient fondées sur un consensus.	4	3	2	1	Nous n'avons pris aucune décision.
La discussion a été très fructueuse.	4	3	2	1	La discussion a été une perte de temps.
<b>MA CONTRIBUTION PERSONNELLE</b>					
J'ai aidé le groupe.	4	3	2	1	Je n'ai rien dit.
Le sujet m'intéressait beaucoup.	4	3	2	1	Le sujet ne m'intéressait pas.
J'ai appris beaucoup.	4	3	2	1	Je n'ai rien appris.
J'ai prêté beaucoup d'attention à la discussion.	4	3	2	1	Je n'ai pas prêté attention à la discussion.
J'ai essayé d'avoir une attitude ouverte.	4	3	2	1	J'ai gardé mes idées pour moi.
J'ai soutenu les idées et les opinions des autres.	4	3	2	1	Je n'ai soutenu aucune idée ou opinion.
<b>NOTE GLOBALE</b>					
Notre discussion de groupe a été excellente.	4	3	2	1	Notre discussion de groupe a été peu fructueuse.
Ma contribution personnelle a été excellente.	4	3	2	1	Ma contribution personnelle a été faible <sup>25</sup> .

## 1.5 LA GRILLE D'ÉVALUATION PAR LES CAMARADES : EXPOSÉ ORAL

Nom de l'élève :	Date :			
Nom des responsables de l'évaluation :				
Sujet :				
<i>Note: Le chiffre 1 désigne le plus faible et le 4, le plus fort.</i>				
<b>LANGAGE CORPOREL</b>				
L'élève avait de l'assurance.	4	3	2	1
L'élève regardait les membres de l'auditoire dans les yeux.	4	3	2	1
<b>VOIX</b>				
L'élève a parlé d'une voix claire et agréable.	4	3	2	1
<b>INTRODUCTION</b>				
L'élève a bien introduit son sujet.	4	3	2	1
<b>ORGANISATION</b>				
L'élève a utilisé des éléments visuels intéressants.	4	3	2	1
L'élève a fait participer l'auditoire.	4	3	2	1
L'élève a utilisé ses notes.	4	3	2	1
L'élève a invité l'auditoire à lui poser des questions et y a répondu.	4	3	2	1
L'élève a respecté le temps alloué.	4	3	2	1
<b>CONNAISSANCE DU SUJET</b>				
L'élève connaît bien sa matière.	4	3	2	1
L'élève répond bien aux questions.	4	3	2	1
L'élève a bien fouillé son sujet.	4	3	2	1
<b>CONCLUSION</b>				
Exposé solide et impressionnant.	4	3	2	1
L'élève a résumé l'exposé <sup>26</sup> .	4	3	2	1

## L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT EN SALLE DE CLASSE : LES OUTILS D'APPUI

Après avoir pris en compte les exigences du Ministère face à l'école de langue française et à la planification des programmes d'études, nous vous offrons dans la présente section des outils d'appui qui vous permettront d'aider les élèves à développer des habiletés en communication, et de leur donner des moyens de réussir.

La présente section n'est pas exhaustive. Il vous appartient de l'enrichir. Pourquoi ne pas commencer à échanger vos bonnes idées, à partager vos succès au moyen d'Internet!

De même que la première partie de la présente section Les outils favorisant les habiletés de communication, n'est pas réservée aux enseignantes et aux enseignants de français, la partie intitulée Les habiletés et moyens favorisant la réussite n'est pas la chasse gardée des conseillères et des conseillers en orientation.

## LES OUTILS FAVORISANT LES HABILITÉS DE COMMUNICATION

### 1. La méthode de recherche documentaire

#### Les SIX ÉTAPES d'un projet de recherche

- Je cerne le sujet
- Je cherche des sources d'information
- Je sélectionne les documents
- Je prélève de l'information
- Je traite l'information
- Je communique l'information

---

#### ÉTAPE 1 : JE CERNE LE SUJET

---

- |  |  |
|--|--|
| J'analyse le travail à exécuter                          | consignes, choix du sujet, question de départ                |
| Je détermine ce que je sais                              | remue-méninges, liste de mots clés                           |
| Je me fais une vue d'ensemble du sujet                   | exploration, synonymes des mots clés, sources d'informations |
| Je choisis l'angle sous lequel je vais traiter mon sujet | angle donné au sujet, idée directrice, mots clés             |
| Je planifie ma recherche                                 | retenus plan provisoire, plan de travail                     |

---

#### ÉTAPE 2 : JE CHERCHE DES SOURCES D'INFORMATION

---

- |  |   |
|--|---|
| Je trouve les sources de documents nécessaires | types de document, répertoire                         |
| À l'aide de mots clés, j'amorce la recherche   | divers types de recherche, combinaisons d'expressions |

---

#### ÉTAPE 3 : JE SÉLECTIONNE LES DOCUMENTS

---

- |  |  |
|--|--|
| Je classe et sélectionne les documents trouvés | documents trouvés  |
| Je repère le contenu utile                     | points d'accès, évolution de la compréhension du sujet                   |
| Je note la référence                           | liste bibliographique ou base de données, caractéristiques des documents |

---

#### ÉTAPE 4 : JE PRÉLÈVE DE L'INFORMATION

---

- |  |   |
|--|---|
| Je lis rapidement                        | techniques de lecture rapide                      |
| Je lis attentivement et prends des notes | notes de lecture                                  |
| Je classe mes notes                      | classement des notes, révision du plan provisoire |

---

#### ÉTAPE 5 : JE TRAITE L'INFORMATION

---

- |  |  |
|--|--|
| J'analyse les informations recueillies   | matériel en main, analyse des notes de lecture                   |
| Je réfléchis à l'ensemble de mon travail | organisation du travail, liens, plan de rédaction final, message |

---

#### ÉTAPE 6 : JE COMMUNIQUE L'INFORMATION

---

- |  |   |
|--|---|
| Je rédige mon travail                      | matériel pour la rédaction, rédaction                                       |
| Je m'assure d'avoir respecté les consignes | fond, forme   |
| Je cite mes sources                        | citations, références, liste des documents consultés                        |
| J'évalue mon travail                       | relectures, corrections, aide-mémoire, retour sur la démarche <sup>27</sup> |

## 2. Les stratégies d'écoute

### APTITUDES À ÉCOUTER ET À S'EXPRIMER

L'écoute active fait partie de l'apprentissage. L'écoute active s'apprend. Voici quelques exemples *de consignes qui pourraient te rendre service* :

- détermine le but de l'écoute;
- porte attention à la personne qui parle ou s'exécute;
- suis les directives et les instructions;
- retiens l'essentiel des idées;
- réagis de façon appropriée aux idées exprimées;
- détermine le moment approprié pour parler ou poser des questions;
- laisse les autres s'exprimer à leur tour;
- parle de façon claire et précise;
- pose des questions afin de clarifier un énoncé ou d'obtenir plus d'information;
- réagis en tenant compte des opinions d'autrui;
- utilise et interprète de façon appropriée les expressions faciales, la gestuelle et le langage corporel<sup>28</sup>.

### 3. Le processus de lecture<sup>29</sup>

#### PREMIÈRE ÉTAPE PRÉLECTURE

L'élève se donne un but précis (p. ex., se divertir, s'informer). Il ou elle fait appel à ses connaissances antérieures et prévoit le contenu. Pour se faire une bonne idée du contenu, l'élève examine le document et divers indices tels que la table des matières, l'index, le résumé à l'endos, la division en paragraphes ou en chapitres.

#### DEUXIÈME ÉTAPE LECTURE

L'élève construit le sens du texte en ayant recours à une gamme de stratégies pour le décoder (p. ex., les indices sémantiques, syntaxiques et morphologiques) et en adaptant sa manière de lire selon son intention (p. ex., une lecture rapide, en survol ou en diagonal, ou encore une lecture attentive).

#### TROISIÈME ÉTAPE RÉVISION

L'élève retourne en arrière pour reconstruire le sens du texte, en reconstituer le contenu et réviser ses stratégies de lecture.

#### QUATRIÈME ÉTAPE INTERPRÉTATION

L'élève dégage mentalement le sens général du texte, repère les caractéristiques du genre de texte, retourne sur certains points, prévoit le déroulement de l'histoire, relit et fait des inférences.

**CINQUIÈME ÉTAPE INTÉGRATION**

L'élève réagit au texte de façon positive ou négative, le résume ou l'explique. Il ou elle établit des liens entre les informations tirées de ses lectures et de ses expériences ou de ses apprentissages dans diverses matières. L'élève fait un examen critique du texte, tire des conclusions et transpose le contenu dans un autre contexte.

## 4. Les composantes de la situation de communication

On appelle **situation de communication** toute situation où deux ou plusieurs personnes échangent des idées, des nouvelles ou des renseignements. Cet échange (ou **message**) peut être oral (conversation, cours, radio, etc.), écrit (journaux, lettres, travail de recherche, etc.) ou visuel (affiches, panneaux de circulation, ordinateur, etc.).

**DANS TOUTES LES SITUATIONS DE COMMUNICATION, ON RETROUVE LES ÉLÉMENTS SUIVANTS :**

- Un **émetteur** ou une **émettrice** : c'est la personne qui transmet un message et dont le rôle est de produire un discours.
- Un **récepteur** ou une **réceptrice** : c'est la personne qui reçoit le message et dont le rôle est de lire ou d'écouter un discours pour le comprendre et l'interpréter.
- Une **intention** précise de communication : c'est le but de la production du discours (informer, faire agir, prévenir, etc.) ou la réception de ce discours (s'instruire, se distraire, agir, etc.).
- Un **message** : c'est ce que l'émetteur ou l'émettrice communique dans son discours. C'est ce que le récepteur ou la réceptrice décode ou comprend du discours.
- Une **forme** de communication : (recette, exposé oral, rapport de laboratoire, compte rendu, directives, consignes, etc.).
- Un **code** : c'est le langage qui permet de réaliser le discours. Le code le plus employé dans une situation de communication est la langue écrite ou parlée. Cependant, rien n'exclut le son, le geste, l'image ou le symbole. D'ailleurs, nous sommes entourés de codes. Il y a le langage des personnes déficientes auditives ou visuelles, la LSQ ou le braille; les codes mathématiques, +, -, etc., les symboles chimiques, etc.
- Un **contexte** : c'est l'environnement dans lequel le discours est produit. Il inclut les aspects physique, social et culturel.

**COMMENT DÉTECTER LES SITUATIONS DE COMMUNICATION**

- L'émetteur** Qui communique le message?
- Le récepteur** Qui reçoit le message?
- L'intention** Quel est le but du message?
- Le message** Quel est le contenu du message?
- La forme** Sous quelle forme le message est-il communiqué?
- Le code** Comment émet-on le message?
- Le contexte** Quelles sont les circonstances qui entourent l'acte de communication?

## 5. Le processus d'écriture<sup>30</sup>

### PREMIÈRE ÉTAPE PRÉÉCRITURE

Cette première étape en est une de mise en place des matériaux. Ce qui domine ici, c'est la recherche des idées qu'on note en vrac à l'aide de formules, de schémas, de séquences, de mots clés... Dans cette étape de clarification des idées, il faut clairement définir le sujet, le préciser, opposer faits et opinions, noter toutes les informations pertinentes, prévoir un ordre et une mise en place selon une structure précise. Il est important de ne pas court-circuiter le processus. C'est le moment de préciser toutes les composantes de la situation de communication (intention, message, code, contexte, destinataire). On peut exploiter toutes les expériences qu'ont vécues les élèves... et toutes les formes. C'est le moment de miser sur ce que Britton appelle le «*sense of audience*», c'est-à-dire la capacité de s'ajuster au destinataire et à la situation.

### DEUXIÈME ÉTAPE RÉDACTION

On entend ici par écriture la mise par écrit des idées (du message) sans égard à la correction. Il s'agit de mettre par écrit, le plus rapidement possible, les idées qui tourbillonnent dans sa tête. Il ne faut surtout pas que ces idées se perdent. Comme il ne s'agit que d'une ébauche, la malpropreté, les incorrections et les choix douteux ne sont pas importants pour l'instant. L'effort de clarification de la pensée se poursuit au fur et à mesure que le scripteur choisit des formulations. Les habiletés de pensée et les habiletés linguistiques sont ici indissociables. C'est le moment de faire des choix, moment qui procède le plus souvent par pauses, bonds, retours.

### TROISIÈME ÉTAPE RÉVISION

Cette étape doit permettre d'assurer la clarté de la pensée. Au besoin, il s'agit d'une réorganisation, de modifications. Il peut s'agir d'une nouvelle composition plutôt que d'une transcription. Le scripteur-lecteur vérifie l'agencement des phrases en fonction de la clarté de la pensée et de l'exactitude du message. Ce travail s'est déjà fait en partie, au fur et à mesure, lors de l'écriture. Cette étape suppose la capacité de décentration, c'est-à-dire la capacité de voir le texte écrit d'un point de vue objectif. Ainsi, le scripteur, devenu lecteur, doit pouvoir entrer dans la peau d'un autre, au-delà de tout égocentrisme.

### QUATRIÈME ÉTAPE CORRECTION

Voici le juge! Il doit améliorer les structures de surface, les rendre correctes, les polir un peu pour améliorer le style. Mais la pensée doit demeurer claire et précise. Pourquoi corriger? Parce que le(s) lecteur(s) s'attend(ent) au respect des contraintes linguistiques et extralinguistiques. Il faut donc s'occuper du code linguistique et extralinguistique par souci d'efficacité d'abord, et par respect des convenances. Eh oui! Comme le langage est social, il doit être convenable, comme les vêtements et les manières. Toutefois, la société tolère, sinon encourage, l'originalité. Le juge est mécanicien. Il doit s'occuper de la mécanique du langage : syntaxe, orthographe, ponctuation, lexique, paragraphes, transition, morphologie, etc. La correction! Seul ou avec d'autres? Les deux, selon le cas. L'aide des camarades et de l'enseignant peut être précieuse. Encore faut-il ne pas encourager la paresse!

### CINQUIÈME ÉTAPE PUBLICATION

Enfin! Le scripteur rend son texte public. Il le présente d'une quelconque façon au(x) destinataire(s) qui le lira(ont). Si l'on veut développer chez l'élève le «*sense of audience*» de Britton, il est très important d'assurer le plus souvent la publication des textes. Cela s'avère indispensable pour la motivation.

## 6. Les étapes de préparation et de présentation d'une communication orale

*Note à l'enseignante ou à l'enseignant : si vous trouvez ce dossier trop complexe pour des élèves de 9<sup>e</sup> année, vous pouvez en simplifier la présentation. Vous trouverez également une autre référence à la fin de ce texte.*

### Phase de préparation

#### Organise ton contenu en vue d'une présentation

**Un conseil :** commence ton travail le plus tôt possible. N'attends pas à la dernière minute, car tu dois te documenter, analyser et extraire des idées, les résumer, fabriquer des outils visuels et t'exercer à quelques reprises. Cela prend du temps!

**1. Prépare le contenu de ton exposé :** sujet, plan provisoire, documentation  
Décide de l'objectif de l'exposé : informer? convaincre?

*Cerne le sujet :*

- fais un remue-méninges sur ton sujet;
- cerne l'objet précis de ton exposé;
- établis ensuite une idée directrice;
- rédige un plan provisoire que tu vas, bien sûr, modifier au fur et à mesure de l'évolution de ta recherche;
- documente-toi;
- note la référence des documents retenus sur des fiches;
- classe tes fiches au fur et à mesure de l'évolution de ta recherche et modifie le plan en conséquence.

#### 2. Rédige le développement

*Le développement :*

- chacune des idées principales et secondaires;
- rédige assez de matière pour remplir le temps qui te sera alloué;
- prends garde de ne pas t'éloigner de ton idée directrice;
- ne t'étends pas sur des données que tes camarades de classe connaissent;
- fais des phrases courtes;

- utilise des verbes actifs;
- souligne les idées importantes sur lesquelles tu veux insister, soit en les répétant d'une autre façon, soit en utilisant un outil visuel;
- explique les termes techniques que tu vas utiliser fréquemment au cours de ton exposé.

*L'argumentation :*

- ton argumentation doit être claire et convaincante;
- apporte des arguments qui justifient tes affirmations;
- distingue les faits des opinions;
- inclus les citations soigneusement notées afin d'être en mesure de donner la référence au besoin;
- fais des synthèses au moment opportun. Par exemple: « Pour résumer... »;
- relis tes fiches et élimine tout ce qui ne sert pas à alimenter ton idée directrice.

#### 3. Réfléchis à la conclusion

*Réflexion :*

- résume rapidement les principaux points de ton discours;
- récapitule l'idée directrice. Amène l'auditoire à partager tes vues.

#### 4. Réfléchis à l'introduction

*Réflexion :*

- trouve un argument déclencheur qui pourrait ressembler à une réflexion, une anecdote, une question, une déclaration;
- annonce ton sujet;
- présente ton objectif;
- résume rapidement les grandes lignes de ton exposé et la manière dont il se déroulera.

*Résume ton exposé :*

- rédige des fiches aide-mémoire;
- conçois des transparents efficaces.

*Rédige le plan final :*

- maintenant que ta recherche est terminée, que tes idées sont en ordre, rédige le plan final;
- pose-toi les questions suivantes:

- Les idées principales et secondaires peuvent-elles être traitées dans le temps alloué?
- Sont-elles trop ou trop peu nombreuses?
- En sais-je suffisamment sur chacune d'elles?
- Les idées retenues sont-elles dans l'ordre final de communication?
- Comment vais-je accrocher l'auditoire au début de l'exposé?
- Quelles illustrations, quels exemples vais-je choisir pour prouver, illustrer, expliquer mon propos?
- Quels moyens audiovisuels vais-je employer?

*Prépare-toi à parler devant un groupe —  
Exposé par une personne*

- exerce-toi : la peur de parler en public vient d'un manque d'habitude. Pour améliorer ta confiance, pense que tu vas réussir et fais des répétitions;
- vérifie les lieux, le matériel et les appareils;
- tu as le trac : respire;
  - établis le contact avec l'auditoire;
  - parle avec tout ton corps : regard, voix, gestes.

## Phase de présentation

### Présente

#### 1. l'introduction

- Commence par saluer l'auditoire;
- trouve un élément déclencheur;
- annonce ton sujet;
- présente ton objectif;
- résume rapidement les grandes lignes de ton exposé et la manière dont il se déroulera.

#### 2. le développement

- Annonce chaque idée principale;
- développe ensuite les idées secondaires;
- rappelle finalement l'idée principale;
- pense à une phrase de transition entre chaque

idée principale, une phrase qui fait le lien entre le sujet que tu viens de terminer et celui que tu vas aborder.

#### 3. la conclusion

- Résume rapidement les points principaux de ton discours;
- récapitule l'idée directrice : c'est elle que l'assistance devrait retenir;
- amène l'auditoire à partager tes vues;
- réponds aux questions;
- remercie l'auditoire.

*J'utilise des outils audiovisuels/multimédia;  
j'utilise l'ordinateur*

- Je fais usage des outils de présentation;
- j'utilise des accessoires audiovisuels, manuels (tableaux, affiches, etc.);
- j'utilise des appareils audiovisuels / multimédias;
- je me sers de l'ordinateur.

*Tu présentes un exposé en équipe?*

- Allie-toi avec des camarades de classe en qui tu as pleinement confiance pour entreprendre ce travail. Un exposé, ça se prépare longtemps à l'avance;
- répartissez le travail;
- partagez-vous équitablement les responsabilités;
- exercez-vous d'abord à la maison et ensuite, en groupe, à l'école;
- durant l'exposé, il faut qu'il y ait interaction entre les membres du groupe. Le public doit sentir que vous faites une « bonne équipe »<sup>31</sup>.

## 7. Les étapes du processus de création

*Note à l'enseignante ou à l'enseignant : ce texte qui s'adresse à la clientèle inscrite à des cours d'art peut s'adapter à toutes les matières.*

Pour la **collecte de l'information** faisant partie du dossier de documentation, l'enseignante ou l'enseignant doit encourager l'utilisation de sources d'information variées et originales. Ces sources peuvent prendre la forme d'une définition, de documentaires, de livres, de périodiques, de journaux, d'entrevues avec des artistes ou des propriétaires de galerie, de sondages auprès d'un groupe cible, de films, de vidéocassettes, etc.

Plus l'information est différente et fouillée, plus l'**énoncé du problème artistique** risque d'être intéressant. C'est ici que l'élève cerne de façon plus précise sa recherche. L'énoncé doit être ouvert, c'est-à-dire qu'il appelle plusieurs réponses possibles. Par exemple: « Comment, à travers la sculpture, puis-je conscientiser la population étudiante au fait que la pollution est un problème réel et sérieux? »

Maintenant que nous avons un énoncé, trouvons des pistes de solutions : il s'agit de l'étape de la **collecte des idées**. Afin d'amener l'élève à trouver des idées nombreuses, variées et originales, on peut se servir de toutes les techniques de pensées divergentes, telles que le remue-méninges, les combinaisons forcées, les analogies, les voyages de fantaisie, la liste de contrôle, la liste d'attributs, etc. Il est très important de générer une grande quantité d'idées afin de trouver les plus prometteuses.

Nous voilà arrivés à la **manipulation**. C'est ici que l'élève fait une présélection d'une dizaine des idées les plus intéressantes et les plus prometteuses pour en faire des petites études ou des échantillons. Cette étape précède celle de l'évaluation et elle est très importante puisque l'œuvre d'art sera un produit concret.

L'**évaluation** est une phase extrêmement importante et fait appel aux habiletés d'analyse et de synthèse. L'élève apprend à élaborer des critères d'évaluation. Ces derniers peuvent consister en l'originalité du concept, l'originalité de la composition, l'originalité du matériel ou de la technique employée, la disponibilité du temps et des matériaux, la force du message, etc.

En attribuant des points à chacun des critères ou à chacune des idées, l'élève peut choisir l'idée ou les idées les plus prometteuses. Certaines idées compatibles peuvent être regroupées afin de rendre l'œuvre encore plus originale et forte.

### Les travaux artistiques

Nous sommes prêts à l'exécution actualisée par les travaux artistiques. Ici, l'élève doit avoir le souci du travail fini et ne pas se décourager face aux problèmes techniques ou conceptuels. L'enseignante ou l'enseignant sert de personne-ressource ou trouve un mentor pour certains projets qui dépassent son champ d'expertise.

Une fois finie, l'œuvre doit passer à l'étape de l'**évaluation**. Trois paliers d'évaluation sont encouragés: l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignante ou enseignant ou par des artistes professionnels.

À partir de l'évaluation et de l'introspection que fait l'élève de son œuvre, il peut réaliser d'autres œuvres avec le même énoncé de problème ou peut en composer une autre à partir des connaissances acquises lors du processus de création d'une première œuvre. C'est ainsi qu'on élabore de **nouveaux défis** et que tout recommence.

Le processus permet à l'élève de revenir à des étapes précédentes, au besoin. Par exemple, après avoir fait face un problème à l'étape de la manipulation, il peut retourner faire une recherche technique pour l'aider à solutionner son problème.

L'élaboration du **projet de travail**, le **dossier de documentation** produit sous formes variées ainsi que tous les échantillons et les **œuvres d'art** font partie du PORTFOLIO de l'élève.

Dans tout ce processus, un des rôles de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à aider les élèves à résoudre des problèmes techniques ou artistiques. L'enseignant ou l'enseignante peut le faire lui-même, ou elle-même, ou avoir recours à des ressources à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Mais son rôle le plus important dans le processus créateur est, selon Jérôme Bruner, d'être un « frustrateur efficace ».

C'est en posant des questions pertinentes que l'enseignante ou l'enseignant poussera l'élève à aller chercher un autre genre d'information, à réfléchir davantage et à aller plus loin. L'élève dépasse ses connaissances afin de créer une œuvre d'art unique, la sienne<sup>32</sup>.

## 8. La présentation matérielle d'un document

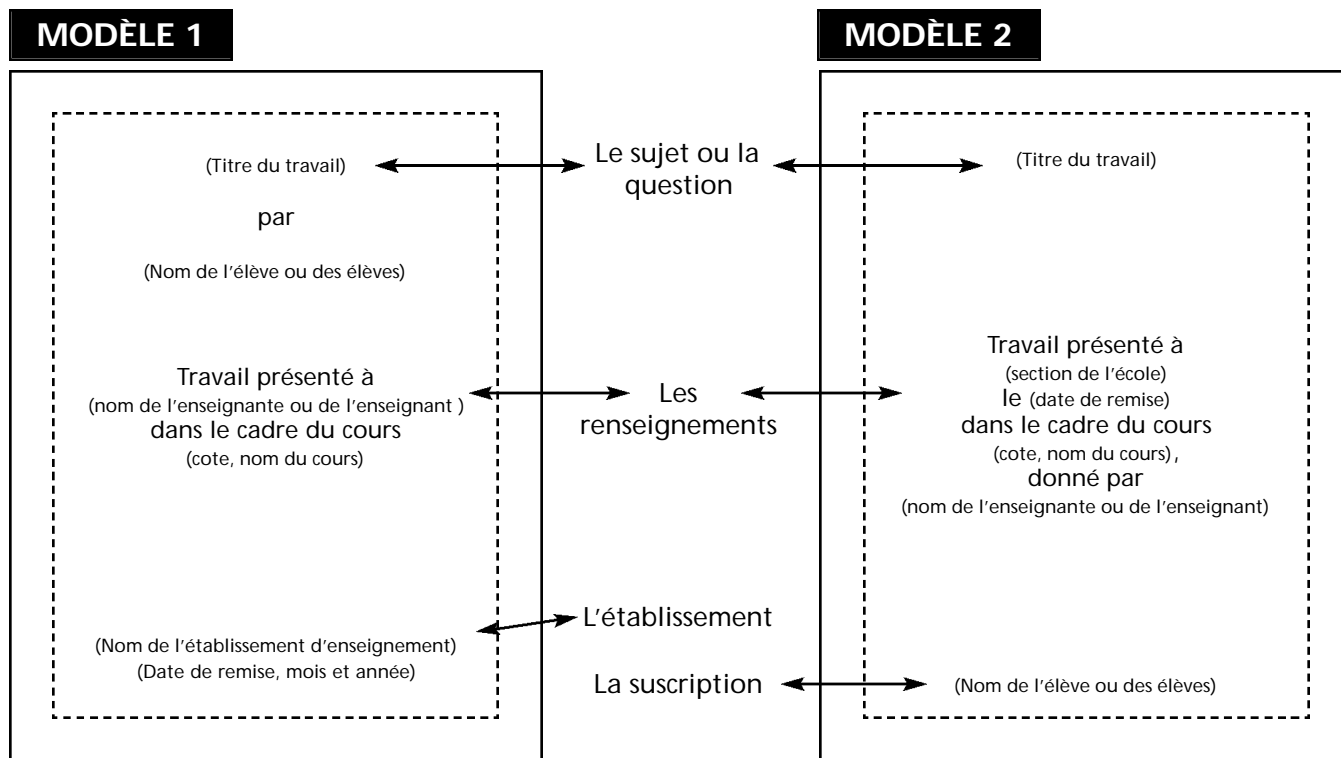
### PLAN DE LA PRÉSENTATION

Observe le plan de cette présentation. Tu pourras t'en inspirer quand ton enseignante ou ton enseignant te fera rédiger un travail important. Dans la présente unité, il n'est question que de la présentation matérielle du document :

- La page de titre
- Le plan
- La mise en pages
- Les chiffres d'appel
- Les citations
- L'emploi des abréviations
- La bibliographie
- Les fiches

## LA PAGE DE TITRE

La présentation de la page de titre peut présenter quelques variantes, mais certains renseignements doivent y apparaître.



## LE PLAN

Il existe différentes façons de présenter un plan. Nous t'en suggérons une, mais ton école en a peut-être adopté une autre. Il faudra alors la suivre.

### I. Introduction

#### A. Idée principale

1. Idée secondaire
2. Idée secondaire

### II. Développement

#### A. Idée principale

1. Idée secondaire
2. Idée secondaire
3. Idée secondaire

#### B. Idée principale

1. Idée secondaire
2. Idée secondaire

### C. Idée principale

1. Idée secondaire
2. Idée secondaire
3. Idée secondaire

### III. Conclusion

#### A. Idée principale

1. Idée secondaire
2. Idée secondaire

Ton plan sera plus ou moins détaillé selon les exigences du travail de recherche. N'écris pas en phrases complètes. Emploie des groupes nominaux ou des groupes verbaux.

### LA MISE EN PAGES

Transcris ton travail, à l'aide d'un ordinateur ou d'une machine à écrire, sur du papier blanc non ligné de 26,6 x 28 cm.

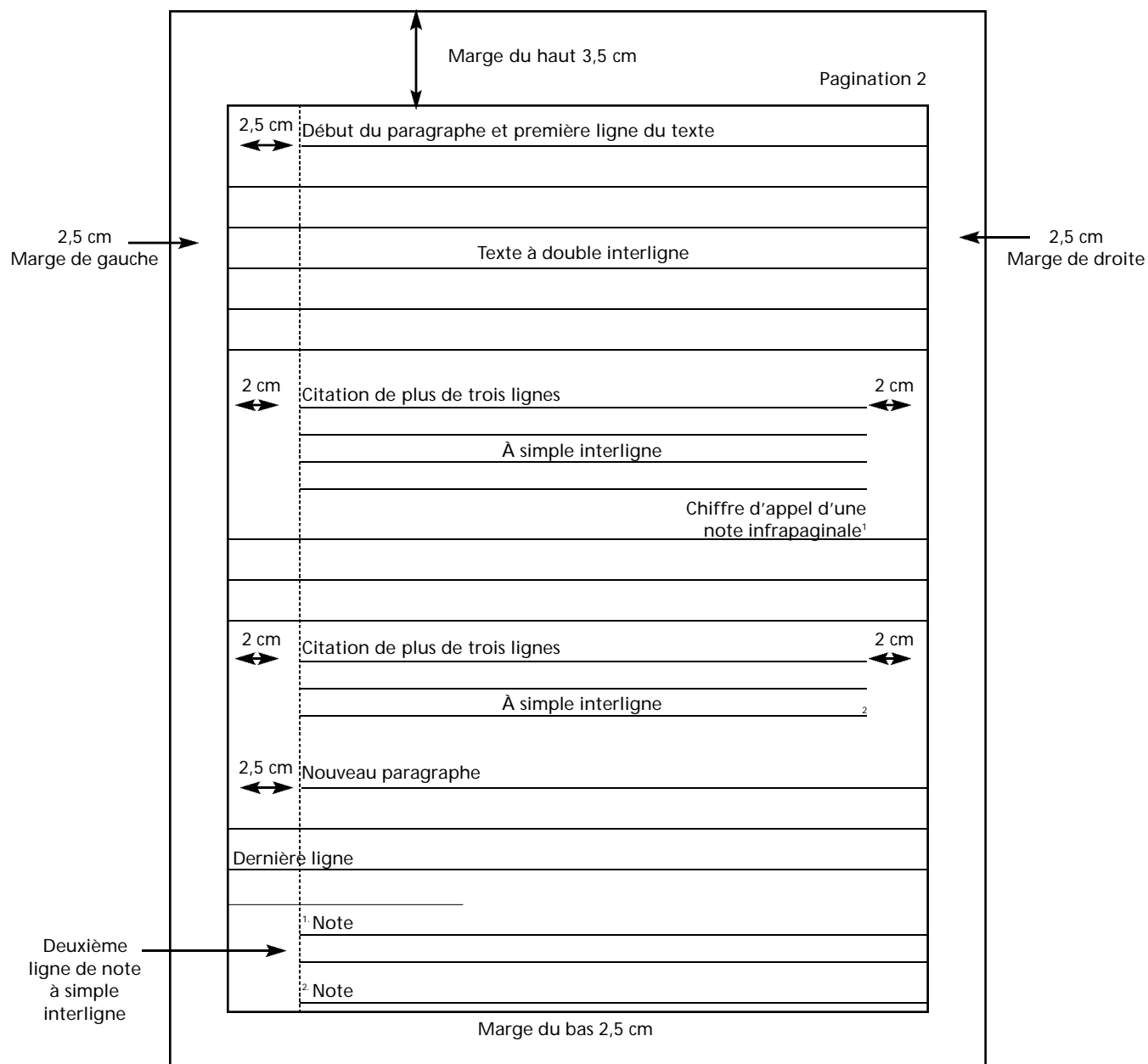
La marge supérieure est de 3,5 cm. La marge inférieure (même si elle contient des références) et les marges latérales sont de 2,5 cm.

Commence la première page de ton texte au tiers supérieur et les autres pages sous la marge supérieure de 3,5 cm.

Au début de chaque paragraphe, ajoute à la marge de gauche un alinéa d'environ 2,5 cm.

Écris le numéro de la page dans le coin supérieur droit à 1 cm au-dessus de la première ligne de texte. Écris le chiffre sans point, ni tiret, ni barre oblique, ni parenthèses.

Compte les pages qui portent un titre (page de titre, plan, bibliographie) mais ne les page pas. Si ton enseignante ou ton enseignant accepte un travail manuscrit, il doit être propre et lisible.



## LES CHIFFRES D'APPEL

À l'intérieur de ton texte, il arrive parfois que tu veuilles employer une citation pour appuyer une opinion. Puisque cet extrait n'est pas de toi, pour éviter toute forme de plagiat, tu dois obligatoirement en donner la référence. Pour cela, tu te serviras du *chiffre d'appel* (aussi appelé *appel de note* ou *note infrapaginale*). Le chiffre d'appel se place avant la ponctuation finale et les guillemets (s'il y a lieu) qui ferment une citation. Exemple : « J'ai un talent ... <sup>33</sup> ». Le chiffre d'appel est reporté au bas de la page, ou à la fin du document, et est suivi, après deux espaces, de la référence bibliographique. Les notes sont numérotées consécutivement jusqu'à la fin du travail. Les notes au bas des pages, ou à la fin du document, s'écrivent à simple interligne mais sont séparées entre elles par un double interligne.

Les notes de bas de page sont séparées du texte par un filet de 5 cm, précédé et suivi d'un double interligne.

## LES CITATIONS

Dans un travail de recherche ou une dissertation, il arrive parfois que l'on veuille appuyer nos arguments par une citation.

### a) Les citations courtes

Place entre guillemets les citations de trois lignes ou moins. « J'ai un talent rare pour faire apparaître... et disparaître les objets<sup>34</sup>. »

### b) Les citations longues

Transcris les citations de plus de trois lignes en retrait de 2 cm de la marge de gauche et de la marge de droite. Tu écris à simple interligne et sans guillemets.

J'ai retrouvé les pistes des rivières et des forêts, comme au temps de mes parents. J'ai voyagé durant d'innombrables jours, souvent seule. Je me suis aussi attardée dans des tribus accueillantes. Et même, une fois, j'ai survécu à la colère de l'une d'elles, particulièrement mal disposée envers les voyageurs étrangers<sup>34</sup>.

### c) Les citations de vers

Si tu cites des vers, tu les transcris hors texte, comme la citation longue, mais seulement pour la marge de gauche.

Écoute plus souvent  
Les choses que les êtres.  
La voix du feu s'entend,  
entends la voix de l'eau,  
écoute dans le vent  
le buisson en sanglots,  
C'est le souffle des ancêtres(...)<sup>36</sup>

## L'EMPLOI DES ABRÉVIATIONS

La première fois que tu cites un ouvrage, tu en fournis la description bibliographique complète<sup>37</sup>.

- Si la citation suivante cite le même ouvrage, emploie l'abréviation Ibid. ou *Ibid.* (pour *ibidem*, qui signifie en latin, « au même endroit »). Indique la page, sauf s'il s'agit de la même page<sup>38</sup>.
- Si tu veux signaler un autre ouvrage d'une auteure ou d'un auteur que tu viens de citer, emploie l'abréviation Id. ou *Id.* (pour *Idem*, qui signifie en latin « le même »). À ce moment, ne répète ni le prénom ni le nom de cette personne.
- Si tu veux citer encore une fois un ouvrage que tu as déjà cité et si cet ouvrage ne précède pas immédiatement ta citation, emploie op. cit. ou *op. cit.* (pour *opere citato*, qui signifie en latin « ouvrage cité »). Tu écris le prénom et le nom de l'auteure ou de l'auteur, suivis de op. cit. ou *op. cit.*, le numéro de la note où apparaît la référence complète pour la première fois et la page de ta dernière citation.

## LA BIBLIOGRAPHIE

- Dans la bibliographie, on trouve toute la documentation que tu as utilisée pour faire ton travail.
- Tu la présentes sur une page séparée à la fin de ton travail.
- Sépare toutes tes indications bibliographiques par une virgule et ajoute un point à la fin.

- Écris chaque référence à simple interligne et sépare tes références par des doubles interlignes.
- Suis les mêmes règles que celles que tu as suivies pour les références en bas de pages.

**Sauf que :**

- pour énumérer les ouvrages consultés, tu mets en ordre alphabétique le nom des auteures ou auteurs;
  - le NOM de l'auteure ou de l'auteur est écrit en lettres majuscules et précède le prénom;
  - s'il y a deux personnes qui ont participé à l'ouvrage, le NOM et le prénom de la première personne sont suivis du prénom et du NOM de la deuxième personne;
  - s'il y a plus de personnes, écris le NOM et le prénom de la première suivi de l'abréviation *et al.* (*qui* signifie en latin « et les autres »).
- *Le dictionnaire* : si tu as consulté un dictionnaire ou une encyclopédie, sépare les indications bibliographiques par une virgule et dispose-les ainsi : le NOM (en lettres majuscules), le prénom (en lettres minuscules), le titre du dictionnaire ou de l'encyclopédie (*en italique* ou souligné), le tome (s'il y a lieu), le lieu d'édition, la maison d'édition, l'année de publication, le nombre de pages.
  - *Le journal* : si tu as consulté un article de journal, sépare les indications bibliographiques par une virgule et dispose-les ainsi : le NOM du ou de la journaliste (en lettres majuscules), le prénom (en lettres minuscules), le titre de l'article du journal entre guillemets, le titre du journal ou de la revue (en italique ou souligné), la date de publication (jour, mois, année), la ou les pages où tu as trouvé l'article.

Voici un modèle de bibliographie.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BERTRAND, Germain *et al.*, *Paroles, mots et vignettes*, (série Mots et discours 2), coll. Français Atout, Laval, Mondia, 1988, 72 p.
- BILLON, Pierre, *L'enfant du cinquième Nord*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1982, 309 p.
- CHARTIER, Jean, « Regards d'écrivains sur l'œuvre de Pierre Perrault », *Le Devoir*, 28 avril 1999, p. B 7.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.
- LÉGER, Lise, *Menteuse, Manon Rousseau!*, Ottawa, CFORP, 1993, 70 p.

## LES FICHES

En faisant tes recherches, tu voudras consigner de façon méthodique une quantité de renseignements. Ce sera parfois une référence à un livre, d'autres fois, une réflexion ou encore une citation. À l'occasion, tu voudras retourner consulter un livre, et le fait d'avoir consigné des renseignements te rendra service. La technique que nous te proposons sera utile tout au long de tes études secondaires et même pendant tes études collégiales ou universitaires.

### a) La fiche bibliographique d'un livre

EPINASSE, M.-C., <i>et al.</i> , (Auteure-s. ou auteur-s)
Parcours sans détour. Guide d'accompagnement méthodologique, Montréal, AQPC, 1996.
(Titre et complément bibliographique)
231 pages (Nombre de pages) (Cote de la bibliothèque)
(Lieu d'emprunt) ○

### b) Les fiches documentaires

Tu peux consigner d'autres renseignements sur trois types de fiches :

- la fiche-citation, (C.I. - indique une citation intégrale);
- la fiche-résumé, (R. - indique un résumé);
- et la fiche commentaire personnel, (C.P. - indique un commentaire personnel).<sup>39</sup>

Tu ne dois écrire qu'une seule idée par fiche. Ainsi, chaque fiche fera référence à une seule idée d'un seul auteur.

### La fiche-citation

TRAVAUX DE RECHERCHE Présentation
« Le cinéma est-il un art d'après vous ? On peut répondre OUI : il tente de créer une œuvre (un film) à partir de procédés généraux (images, mouvements, sons) et de procédés spécifiques (procédés picturaux, narratifs, sonores, etc.). De plus, une œuvre filmique tente elle aussi de dépasser les limites du temps, de l'espace, de l'individualité(...) »
C.I. - Espinasse, M.-C. <i>et al.</i> , <i>Parcours sans détour</i> La prise de notes, p. 158 ○

### La fiche-résumé

TRAVAUX DE RECHERCHE Présentation
Selon l'auteure, le cinéma est un art. L'auteure nomme les procédés généraux et spécifiques qui créent l'œuvre. Elle explique en quoi le cinéma ressemble aux autres formes d'art.
R. - Espinasse, M.-C. <i>et al.</i> , <i>Parcours sans détour</i> La prise de notes, p. 158 ○

### La fiche commentaire personnel

TRAVAUX DE RECHERCHE Présentation
Je partage l'opinion de l'auteure à l'effet que le cinéma est un art. Il faudra faire une référence à certains films en particulier qui ont contribué à justifier cette affirmation.
C.P. - Espinasse, M.-C. <i>et al.</i> , <i>Parcours sans détour</i> La prise de notes, p. 158 ○

## 9. Le rapport de laboratoire — trois modèles

### MODÈLE 1

#### TITRE DE L'EXPÉRIENCE

*À noter que les consignes sont adaptées à l'expérience.*

**Mise en situation :** l'enseignante ou l'enseignant explique la situation et donne la consigne.

**Matériel disponible :** on énumère la liste du matériel que l'élève devrait retrouver à son poste de travail.

#### Tâches à exécuter :

- a) L'élève cerne le problème à résoudre découlant de la mise en situation présentée.
- b) L'élève écrit les étapes du processus à suivre afin de résoudre le problème énoncé.
- c) L'élève effectue les manipulations indiquées à l'étape précédente. Il ou elle inscrit ses données ci-dessous.
- d) L'élève utilise ses données pour résoudre le problème énoncé à la première étape.
- e) L'élève nomme, s'il y a lieu, un autre moyen qui pourrait améliorer les résultats de son expérience, et justifie son choix.
- f) L'élève détermine la fiabilité de ses résultats. Il ou elle justifie sa réponse à l'aide de données mathématiques.

### MODÈLE 2

#### TITRE DE L'EXPÉRIENCE

*À noter que les consignes sont adaptées à l'expérience.*

**Mise en situation :** l'enseignante ou l'enseignant explique la situation et donne la consigne.

**Matériel disponible :** on énumère la liste du matériel que l'élève devrait retrouver à son poste de travail.

#### Tâches à exécuter :

- a) L'élève cerne le problème à résoudre découlant de la mise en situation présentée.
- b) L'élève indique toutes les étapes à suivre pour résoudre le problème énoncé précédemment. Il ou elle écrit les étapes dans l'ordre où elles seront exécutées. Il ou elle n'utilise que le matériel prévu à son poste.
- c) L'élève réalise son expérience en suivant les étapes indiquées à l'étape précédente. Il ou elle inscrit les données ci-dessous.
- d) L'élève note les conclusions tirées des données recueillies à l'étape précédente.
- e) L'élève explique sa démarche. Il ou elle peut proposer des méthodes pour en arriver à plus de précision.
- f) S'il y a lieu, l'élève peut comparer ses résultats avec d'autres résultats connus (par exemple, des résultats d'expériences faites par des entreprises).

*Ces modèles sont présentés à titre d'exemple.*

**MODÈLE 3** <sup>40</sup>

Ce troisième modèle de rapport de laboratoire, est semblable au premier modèle à l'exception des points suivants :

**TITRE DE L'EXPÉRIENCE**

*À noter que les consignes sont adaptées à l'expérience.*

**Mise en situation** : l'enseignante ou l'enseignant explique la situation et donne la consigne.

**Matériel disponible** : on énumère la liste du matériel que l'élève devrait retrouver à son poste de travail.

**Tâches à exécuter** :

- a) L'élève cerne un problème à résoudre ou un phénomène à explorer avec ses pairs et son enseignante ou enseignant.
- b) L'élève détermine un protocole à suivre et le matériel nécessaire pour faire l'expérience.
- c) L'élève présente sa liste de matériel et son protocole à l'enseignante ou l'enseignant pour approbation (il peut s'agir d'une étape d'évaluation du travail déjà fait).
- d) Une fois la permission accordée, l'élève fait l'expérience. Il n'est pas nécessaire, ni même souhaitable, que tous les élèves fassent la même expérience.
- e) Une partie du rapport pourrait être constituée de suggestions pour améliorer le protocole, un partage des résultats parmi tous les élèves de la classe avec une discussion sur les protocoles qui ont semblé fonctionner le mieux ainsi qu'une évaluation de la fiabilité et de la validité des résultats.

## 10. Les organisateurs textuels

Si tu veux que ton texte ait du sens, tu dois l'organiser. D'une part, tu choisiras des titres que tu souligneras ou écriras en caractères gras; d'autre part, tu formuleras des phrases que tu organiseras ensuite en paragraphes. Peut-être ajouteras-tu des illustrations!

Les titres soulignés, les caractères gras, les paragraphes, les illustrations, etc. sont des **organisateur visuels** de ton texte.

Quand tu parles, et particulièrement quand tu écris, tu te sers d'**organisateur textuels** pour assurer la cohérence de ton texte, c'est-à-dire le rapport logique entre tes idées. Les organisateurs textuels assurent l'ordre, la progression de ta pensée. Il peut s'agir d'un mot, d'une expression ou d'une phrase. Tu t'en sers pour indiquer la situation dans l'espace, la situation dans le temps et les relations logiques.

LES ORGANISATEURS TEXTUELS		
Relations spatiales	Situations temporelles	Relations logiques
Ci-haut	avant	Il faut maintenant considérer
ci-bas	après	en somme
en avant	d'abord	ainsi
près de	puis	donc
en arrière	enfin	c'est pourquoi
	avant tout	tandis
	finalement	

Les organisateurs textuels ne sont pas toujours des mots; ils peuvent aussi être des phrases. On les voit souvent au début ou à la fin d'un paragraphe pour établir le lien entre ce qui précède et ce qui suit. **Par exemple** : « Non seulement le soleil est-il... mais encore... ».

*Plus ta pensée sera claire, mieux tu te serviras à bon escient des organisateurs textuels.*

## 11. Les marqueurs de relation

Observe cette phrase :

*Tu peux maintenant faire ton expérience de laboratoire. Pourtant, ton cahier d'expérience est prêt.*

Tu te rends sûrement compte que cette phrase est boîteuse. Que pourrais-tu dire à la place?

Plusieurs réponses sont possibles selon l'intention précise que tu as. Par exemple : *Tu peux maintenant faire ton expérience de laboratoire parce que ton cahier d'expérience est prêt.*

Remarque que la première phrase fait ressortir une idée d'opposition alors qu'elle n'est pas justifiée. Dans l'autre cas, c'est la cause qui explique de façon logique le sens de la phrase.

Ces petits mots qui établissent des liens logiques dans un texte se nomment « marqueurs de relation ». Quelle que soit la matière que tu étudies, dès que tu communique, oralement ou par écrit, tu as besoin de ces marqueurs de relation pour assurer la clarté et la logique de ton message.

### MARQUEURS DE RELATION<sup>41</sup>

ADDITION	CONDITION	OPPOSITION	CONSÉQUENCE
Ajouter une idée ou un argument complémentaire à ceux émis précédemment :	Exprimer une supposition ou une hypothèse :	Mettre en parallèle deux idées ou deux arguments différents :	Faire le bilan des idées ou des arguments émis précédemment :
d'autant plus que	si	mais	donc
et	à la condition que	cependant	ainsi
puis	à moins que	toutefois	alors
aussi	à supposer que	pourtant	c'est pourquoi
ainsi que	au cas où	par contre	par conséquent
de même que	pour peu que	en dépit de	en conséquence
de plus	pourvu que	malgré	de manière que
encore que	en admettant que	plutôt que	à tel point que
bien plus que	dans l'hypothèse où	néanmoins	de sorte que
ensuite	en supposant, etc.	au contraire	tellement que, etc.
par ailleurs		même si	
non seulement		bien que	
mais encore, etc.		quoique, etc.	

<b>MARQUEURS DE RELATION</b>			
<b>CAUSE</b> Expliquer l'idée ou l'argument émis :	<b>TEMPS</b> Présenter l'époque, le moment ou la durée de l'idée ou de l'argument émis :	<b>BUT</b> Dévoiler l'objectif de l'idée ou de l'argument émis :	<b>COMPARAISON</b> Mettre en parallèle deux idées ou deux arguments semblables ou différents :
parce que	alors que	comme	afin que
attendu que	après que	ainsi que	pour que
car	avant que	autant que	de façon que
étant donné que	au moment où	plus que	de manière que
puisque	tandis que	moins que	pour cela
vu que	pendant que	aussi bien que	pour ce faire
sous prétexte que	chaque fois que	de même que	dans le but de, etc.
comme, etc.	aussi longtemps que	tant que, etc.	
	depuis que		
	dès que		
	en même temps que		
	jusqu'à ce que		
	lorsque		
	quand, etc.		

## 12. Les procédés de manipulation linguistique

Tu fais une présentation, peu importe dans quelle matière, et tu veux améliorer ton style? raffiner ta pensée? ajouter des renseignements? éliminer des mots en trop? tu te sers alors du procédé de manipulation linguistique. La manipulation linguistique est une opération qui consiste à transformer des phrases dans le but d'en améliorer la formulation, d'ajouter des précisions ou des variations ou encore de simplifier. Tu peux avoir recours aux procédés suivants :

**L'addition** : elle consiste à ajouter un mot, un groupe de mots ou une phrase dans un texte.

TEXTE ORIGINAL	ADDITION
Verse le liquide dans le tube.	Verse <i>prudemment</i> le liquide <i>chaud</i> dans le tube.
L'enfant avait fait son creux, et il dormait.	<i>Entre l'homme et la femme, l'enfant, tant bien que mal,</i> avait fait son creux, et il dormait. (Antoine de Saint-Exupéry, <i>Terre des hommes</i> , 1939, éd. Gallimard.)

**La soustraction** : elle consiste à supprimer un mot, un groupe de mots ou une phrase dans un texte.

TEXTE ORIGINAL	SOUSTRACTION
Quand vous aurez tout rangé, <i>vos cahiers, vos stylos, vos livres,</i> nous commencerons la projection du film.	Quand vous aurez tout rangé, nous commencerons la projection du film.

**Le déplacement** : il consiste à changer la place d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase dans un texte. Tu remarqueras les effets stylistiques des déplacements. Il arrive fréquemment qu'on utilise ce procédé pour mettre certaines idées en évidence.

TEXTE ORIGINAL	DÉPLACEMENT
Nous commencerons la projection du film quand vous aurez tout rangé.	Quand vous aurez tout rangé, nous commencerons la projection du film.

*Remarque que certains adjectifs n'ont pas le même sens s'ils sont placés avant ou après le nom. Par exemple : un grand homme; un homme grand. Quelle différence y a-t-il entre les deux formulations?*

**Le remplacement** : il consiste à remplacer un mot, un groupe de mots, le complément dans un groupe par un autre complément (nominalisation, pronominalisation).

TEXTE ORIGINAL	REMPACEMENT
J'ai parlé à Michel.	Je <i>lui ai</i> parlé.
Mon objectif cette année : la réussite de mon année scolaire!	Mon objectif cette année : <i>réussir</i> mon année scolaire!
Je savais que tu voulais réussir ton année scolaire.	Je <i>le</i> savais.
Le prix de l'essence a augmenté; les compagnies pétrolières s'enrichissent davantage.	L'augmentation du prix de l'essence a permis aux compagnies de pétrole de s'enrichir davantage.

### 13. Le registre de la langue

Quand tu parles à tes camarades, quand le lecteur ou la lectrice de nouvelles lit les informations à la radio ou à la télévision, quand l'ambassadeur du Canada en France échange avec l'ambassadeur de France au Canada, par exemple, tous vous parlez français. Cependant, le registre de la langue n'est pas le même. Il varie en fonction des situations et des interlocuteurs.

Quand tu parles à tes camarades, quand tu fais une présentation orale, quand tu écris une dissertation, ton registre de langue n'est pas le même. Il varie selon les circonstances.

Il est important d'adapter le registre de la langue à la situation de communication.

On reconnaît quatre registres de la langue: le registre soutenu, le registre neutre, le registre familier et le registre populaire.

REGISTRE SOUTENU	REGISTRE NEUTRE	REGISTRE FAMILIER	REGISTRE POPULAIRE
Voiture	Auto	Char	Bazou
Mener une vie de plaisir	S'amuser	Avoir du fun	Être su'l« party »
Que dis-tu?	Qu'est-ce que tu dis?	Tu dis quoi?	Quoi? Han? Quéssé? <sup>42</sup>

À l'occasion, si tu as des doutes quant à l'emploi d'un mot, consulte le dictionnaire. Ce dernier précise si le mot est familier, populaire ou technique, etc.

## LES HABILITÉS ET LES MOYENS FAVORISANT LA RÉUSSITE

### 1. La motivation

*Le texte suivant est une adaptation du texte La motivation de Georges Moyen.*

La motivation peut se comparer à un moteur intérieur qui nous fait avancer. Elle est mise en action par un but à atteindre. Ici, le but à atteindre est la réussite dans tes études.

Il faut de la motivation pour atteindre quelque but que ce soit: réussir des études, arrêter de fumer, etc.

Bien que la motivation soit un sentiment difficile à cerner étant donné les multiples causes qui peuvent l'influencer, on peut avancer qu'une personne a généralement davantage de motivation:

- lorsqu'elle s'engage dans une action qui a du sens pour elle (un but);
- lorsqu'il s'agit d'une action dont elle retirera une satisfaction;
- lorsqu'il s'agit d'une action qu'elle croit possible de mener à bien pour atteindre le but visé.

Tu dois être en mesure de bien déterminer ce que tu veux, afin de préciser un but significatif pour toi.

Dans cette perspective, tu peux facilement t'apercevoir qu'il existe un lien très étroit entre la motivation et le choix d'orientation: plus ton orientation « colle » à toi, au genre de personne que tu es, plus la motivation a des chances d'être grande.

Naturellement, il n'y a pas que l'orientation qui peut influencer sur ta motivation. D'autres facteurs peuvent également la modifier: la forme physique (fatigue excessive en fin de session); la tendance au perfectionnisme à outrance dans les études (entraînant l'impossibilité de sentir que tu as atteint ton but); des rapports difficiles avec un enseignant ou une enseignante ou avec les autres élèves dans un cours; des problèmes personnels non reliés aux études (conflits avec les parents, séparation, perte

d'un être cher, problèmes relationnels, problèmes d'estime de soi, etc.); toute autre perturbation qui peut survenir dans ta vie et qui monopolise le gros de ton énergie, t'en laissant peu pour te concentrer sur la réalisation des buts fixés.

Il est également utile de savoir qu'**il existe différents types de motivation**.

Il y a **la motivation externe** : elle implique que ce sont des raisons extérieures qui t'amènent à agir. La plus courante est sans doute la pression sociale (qui vient du milieu social, de la famille ou des camarades) qui te poussent à te conformer à une certaine manière d'être pour que les autres individus du milieu auquel tu veux adhérer t'acceptent.

Il y a ensuite **la motivation interne** : elle vient de l'intérieur et elle est directement alimentée par tes propres intérêts, besoins ou valeurs. Ce type de motivation est également plus agréable parce qu'elle est en harmonie avec ta nature, ton caractère, et ta personnalité.

Il y a les **motivations positives** : ce sont surtout les avantages que tu peux retirer d'un effort.

Il y a les **motivations négatives** : ce sont les inconvénients qui surviendront si tu ne fais pas suffisamment d'efforts.

Naturellement, il est plus productif et plus encourageant de te centrer sur les motivations positives.

Il y a également les **motivations immédiates** : celles-ci ont un rapport au plaisir instantané que tu peux retirer d'un effort que tu fournis. Par exemple, si tu es une personne curieuse, il est possible que tu retires du plaisir à réaliser un travail de recherche dans un sujet qui t'intéresse.

Enfin, il y a les **motivations à long terme** : celles-ci sont reliées à un but éloigné, auquel tu tiens suffisamment pour faire les efforts et les compromis nécessaires dans l'immédiat.

Il faut cependant que tu allies une satisfaction immédiate (avoir suffisamment de plaisir à suivre tes cours) à ton but ultime (réussir tes études pour avoir accès à un emploi intéressant) si tu veux être en mesure d'avoir l'élan nécessaire pour terminer tes études<sup>43</sup>.

### **Tu manques de motivation? Sais-tu pourquoi?**

Il peut y avoir plusieurs raisons à ton manque de motivation. Avant de régler le problème, il faut d'abord essayer d'en trouver la cause.

- Tu as des problèmes personnels? N'oublie pas que l'école t'offre de l'aide au service d'orientation. N'hésite pas à consulter un ou une psychologue ou encore un professionnel ou une professionnelle.
- Tu travailles fort, mais tu ne réussis pas comme tu le souhaiterais? Faudrait-il revoir l'organisation de ton temps? Tes attentes sont-elles réalistes? Les cours sont-ils trop difficiles pour toi?
- Tu ne vois pas la fin de tes études? de tes efforts? de tes difficultés? Et si tu prenais le temps d'analyser le problème. Peut-être trouverais-tu des solutions.

L'auteure et pédagogue Jacqueline Caron parle de la « politique des petits pas » : la PPP. Il est surprenant de constater combien ces petits pas peuvent mener loin. Un proverbe que tu as peut-être déjà entendu dit : « Le plus long des voyages commence par un simple pas. »

Voici quelques suggestions qui pourraient te rendre service:

- formule un but précis à atteindre;
- formule un but réaliste;
- donne-toi des objectifs à court terme pour atteindre tes objectifs à long terme;
- fais preuve de régularité et de prévoyance;
- prends le temps d'apprendre;
- essaie de faire des liens entre ton vécu et ce que tu apprends;
- associe-toi à d'autres pour travailler;
- permets-toi de relaxer de temps en temps<sup>44</sup>.

## 2. La résolution de problèmes

### Quelles sont les connaissances à acquérir?

- Un problème se présente lorsqu'on ne sait pas comment accomplir une tâche donnée.
- Un problème peut admettre plus d'une solution. Il s'agit de faire une recherche en vue de prendre la décision qui semble la meilleure en fonction des informations recueillies, de ses goûts personnels et des critères établis (coût, temps, etc.).

### Étapes de la résolution de problèmes

Il y a plusieurs modèles de résolution de problèmes : certains sont très simples, d'autres plus complexes. Quel que soit le modèle adopté, l'élève doit reconnaître les éléments de base qui se retrouvent dans tous les modèles<sup>45</sup>.

MODÈLE 1	MODÈLE 2	
Comprendre le problème	I	Indiquer le problème
Concevoir un plan	D	Définir le problème
Mettre le plan à exécution	É	Émettre des solutions possibles
Revenir sur la démarche	E	Établir des critères
Résoudre le problème	S	Sélectionner une idée et la faire accepter
(Pola)		(J. Bellanca)

MODÈLE 3	MODÈLE 4
Reconnaître le problème	Reconnaître le problème
Déterminer le vrai problème	Décrire le problème
Trouver des idées	Analyser le problème
Vendre ses idées aux autres	Faire un scénario de résolution
Faire un plan d'action	Évaluer l'efficacité des solutions privilégiées
Relever le défi	Mettre en application la solution retenue
	Trouver de nouvelles solutions, au besoin
(J. Bellanca, R. Fogarty)	(J. Tardif)

### 3. La prise de notes

Savoir prendre des notes peut te rendre service à bien des égards. D'abord, cela t'oblige à te concentrer pendant le cours et donc à mieux comprendre; puis, cela te permet de te relire pour déterminer ce que tu as compris et les questions que tu devras poser à ton enseignante ou ton enseignant; enfin, des notes bien prises t'aideront à te préparer aux examens.

Comment peux-tu devenir spécialiste de la prise de notes?

Souviens-toi que tu dois suivre trois étapes :

**AVANT LE COURS**

**PENDANT LE COURS**

**APRÈS LE COURS**

#### AVANT LE COURS

- Relis les notes du cours si tu en as le temps.
- Prépare tout le matériel requis: cahier, crayons, stylo, règle, gomme à effacer.

#### PENDANT LE COURS

- Souviens-toi que tu ne peux pas tout prendre en notes et qu'il va donc falloir faire un choix. La prise de notes n'étant pas chose facile, il ne faut pas te décourager. Mieux vaut prendre des notes incomplètes que de laisser une page blanche.
- Écris d'abord la date.
- Note ensuite le sujet de la leçon. Comment le savoir? Tu remarqueras que ton enseignante ou ton enseignant l'écrit habituellement au tableau ou commence son cours en disant : « Aujourd'hui, nous allons... ».

- Suis le plan de la leçon. Il est souvent écrit au tableau, ou on te l'indique au fur et à mesure.
- Note quelques exemples. Ils te permettront de te rappeler plus facilement l'idée.
- Tu peux remplacer les mots courants par des abréviations : tjrs, qqs, svt.
- Qu'est-ce qui est important? À part le plan, observe bien et écoute attentivement. Ton enseignante ou ton enseignant te donne régulièrement des indices verbaux et non verbaux.

***Exemples d'indices verbaux** : Revoyons les idées de la leçon précédente. Notez bien ceci. Cette question a souvent été demandée à l'examen. Je répète., etc.*

***Exemples d'indices nonverbaux** : L'enseignante encercle une idée, souligne à quelques reprises, indique longuement un renseignement au tableau, hausse le ton, etc.*

#### APRÈS LE COURS

- Relis les notes du cours précédent et complètes, s'il y a lieu.
- Fais tes devoirs.
- S'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, indique un point d'interrogation dans la marge (?) pour te faire penser à demander des explications au prochain cours.

## 4. La mémoire

### Maximiser sa mémoire

*Le texte qui suit a été rédigé à la suite du visionnage de la vidéocassette **Passeport étudiant: maximiser sa mémoire** de TFO.*

« La mémoire est une faculté qui oublie », dit l'adage.

La mémoire ne serait-elle pas une faculté qu'il nous faut apprendre à connaître et à maîtriser? À chaque instant, nous acquérons des connaissances avec lesquelles nous forgeons notre quotidien et notre avenir.

Pour utiliser pleinement notre mémoire, il faut prendre conscience de ses modes de fonctionnement et développer des attitudes et des techniques qui nous permettront de nous retrouver dans ce vaste entrepôt où chaque jour s'accumulent des informations indispensables à l'apprentissage.

Trucs : il n'y a pas de trucs magiques pour mémoriser l'information que l'on reçoit en classe.

#### TECHNIQUES EFFICACES

- Mémoriser, c'est répéter. Le cerveau enregistre l'information à force de répétition.
- Moins de 24 heures : lire ce que l'on apprend en classe à l'intérieur de 24 heures pour passer de la mémoire à court terme à celle du long terme.

#### Comment fonctionne la mémoire

La mémoire n'est pas une bibliothèque où tout est bien rangé sur des étagères. La mémoire ne jette rien. Tout ce qu'on perçoit est entreposé dans notre mémoire, mais selon des règles qui nous échappent la plupart du temps.

**Deux types de mémoire :** la *mémoire à court terme* et la *mémoire à long terme*.

La *mémoire à court terme* est celle qui nous permet de nous rappeler un numéro de téléphone, juste le temps de le composer. Mais si on compose ce numéro de téléphone assez souvent, il laisse une trace dans notre mémoire et s'inscrit dans notre *mémoire à long terme*.

Lorsqu'on lit un texte, on peut se le rappeler à moitié. Mais au bout de 24 heures, on peut n'en avoir retenu que 20 pour cent. C'est pourquoi il est nécessaire de le réviser le plus tôt possible. Il est important de bien connaître le fonctionnement de sa mémoire.

#### La mémoire fonctionne aussi par association

Il est plus facile de se rappeler un ensemble plutôt qu'un élément en particulier. Certaines associations se font spontanément. Mais on peut les faire délibérément.

*Par exemple:* lire un article et faire une association avec la couleur de la reliure ou l'endroit où on l'a lu.

#### La mémoire fonctionne selon deux modes :

- *le mode automatique;*
- *le mode manuel.*

En *mode automatique*, l'importance des souvenirs est marquée par les circonstances heureuses ou malheureuses, tandis qu'en *mode manuel*, la mémorisation est faite consciemment.

En *mode manuel*, c'est nous qui marquons les souvenirs qui ont de l'importance. Un peu comme lorsqu'on lit un texte, on souligne les mots qui nous apparaissent importants.

#### Techniques de mémorisation

Chaque individu mémorise d'une façon qui lui est propre. C'est pourquoi on dit qu'il y a des personnes auditives et visuelles. Mais il y a tout de même des techniques qui ont fait leurs preuves et que tout le monde peut utiliser à différents degrés.

**On apprend à travers TROIS sens :** *la vue, l'ouïe et le sens kinesthésique*, c'est-à-dire le toucher et le mouvement.

- Lorsqu'on lit, on utilise la vue.
- Lorsqu'on lit à voix haute, on utilise la vue et l'ouïe.
- Lorsqu'on lit à voix haute le texte qu'on est en train d'écrire, on utilise les trois sens : la vue, l'ouïe et le sens kinesthésique. En même temps, on crée une situation où 2 + 2 pourrait faire 6, c'est-à-dire que le résultat est plus grand que la somme des composantes.

Chaque technique fait appel à une zone différente du cerveau.

**La mémorisation comprend DEUX phases :**

- l'enregistrement des informations;
- la récupération des informations.

L'essentiel du travail de mémorisation consiste donc à traiter l'information avant qu'elle soit consignée dans la mémoire. On s'efforcera d'accompagner chaque information d'un moyen qui facilitera sa récupération.

**D'autres moyens**

On se rappelle de 90 pour cent de ce qu'on fait.  
 On se rappelle de 75 pour cent de ce qu'on voit.  
 On se rappelle de 20 pour cent de ce qu'on entend.

- On peut mémoriser un texte en le répétant tout en marchant, en l'intégrant dans un jeu et même en le chantant.
- Ce que l'on apprend, on peut l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- Plus on utilise l'information, plus elle est susceptible d'être retenue.
- On l'a vu, tout passe par la mémoire à court terme.
- En réutilisant l'information, on s'assure qu'elle passe dans la mémoire à long terme.

C'est une bonne idée d'insérer des pauses dans notre session de travail, où l'on fait des choses qui nous plaisent.

Il y a également des trucs mnémotechniques comme l'utilisation de sigles ou d'acronymes tels que ACFO, ONU, USA. Au moyen de quelques lettres on peut retenir plusieurs mots. On peut aussi inventer une phrase amusante comme : « Mais où est donc car ni or? » qui nous permet de retenir toutes les conjonctions de coordination.

La visualisation est aussi un moyen mnémotechnique très efficace, surtout quand les notions qu'on veut retenir sont associées à de lieux qui nous sont familiers. Il s'agit de trucs qui peuvent être utilisés particulièrement quand il s'agit de mots, dates ou concepts qu'il faut connaître par cœur. Ces trucs ne remplacent cependant pas les autres moyens comme l'association, la révision active ou la synergie des sens.

**En bref**

Toutes nos perceptions passent dans la mémoire à court terme avant d'être stockées dans la mémoire à long terme.

Pour faciliter la récupération de nos souvenirs, il faut créer des associations en utilisant la synergie de nos sens. La pratique de l'imagerie mentale (la visualisation) et la connaissances des modes dominants de perception aident grandement aux processus de mémorisation et d'apprentissage.

**QUELQUES CONSEILS**

Il a été démontré que le fait d'étudier devant la télévision disperse l'attention. Par contre, un certain choix de musique peut être utile. Il paraît que la musique de Mozart stimule l'activité intellectuelle.

L'éclairage est aussi important : si possible utilise l'éclairage naturelle<sup>46</sup>.

## 5. L'attention et la concentration

*Le texte suivant est une adaptation du texte  
« Attention et concentration » de Georges Moyen.*

L'attention peut se comparer à la lentille d'une caméra que l'on met au foyer pour obtenir une image claire et précise. Le degré de perfection de cette lentille pourrait par ailleurs se comparer à la capacité de concentration: plus la capacité de concentration est grande, plus l'attention est grande.

**On peut dire qu'il existe DEUX sortes d'attention : l'attention spontanée et l'attention volontaire.**

*L'attention spontanée* est celle que tu portes spontanément sur un objet, ou un événement, à cause de sa soudaineté, de sa forme, de sa couleur, de son originalité, etc. Elle s'exerce quand quelque chose t'attire malgré toi et commande ton attention. Par exemple: un coup de klaxon qui te fait te retourner et oublier durant un moment tout ce qui se passe autour.

En revanche, il en va autrement de *l'attention volontaire*. Elle suppose une part de volonté. Cela veut dire qu'il te faudra faire un effort pour mettre hors du champ de ton attention toute autre chose à l'exception de celle sur laquelle tu désires te concentrer. Si tu as à lire un article ou un livre, par exemple, tu vas devoir t'appliquer à le comprendre tout en t'efforçant d'oublier les bruits environnants et les idées qui te traversent l'esprit et qui ne sont pas reliées à ce que tu es en train de faire ou de comprendre. C'est surtout ce genre d'attention dont il sera question dans la présente section.

Si on examine les **conditions reliées à l'environnement** qui interfèrent avec le degré d'attention, on remarque que les préoccupations d'ordre matériel (prêt ou bourse d'études qui n'arrive pas, surcharge de travail à cause d'un

emploi à temps partiel, problèmes de logement, etc.) ou d'ordre émotif (rupture amoureuse ou amicale, conflits avec les parents, perte d'un être cher, etc.). De même, la qualité de l'environnement physique dans lequel tu travailles a un effet sur ta capacité à te concentrer. Un mauvais éclairage, un bruit ambiant sur lequel tu n'as aucun contrôle, l'absence d'un plan de travail sur lequel tu peux t'étendre et disposer tes outils de travail à ton gré, sont autant d'éléments qui peuvent diminuer ta capacité à te concentrer. Par exemple, tenter d'étudier au beau milieu de la cafétéria est sûrement moins efficace qu'étudier en solitaire dans une pièce claire, calme et aérée.

De même, **ta personnalité** influe sur le degré d'attention que tu peux déployer quand tu fais un travail. Ainsi, il existe des personnes au tempérament porté à la réflexion et à l'intériorité, donc ayant déjà l'habitude de se concentrer sur une idée ou un problème. Par contre, d'autres personnes ont un tempérament tourné vers l'extérieur et se laissent plus facilement distraire par ce qui se passe autour d'elles. Ce sont généralement des personnes plus axées vers l'action que vers la réflexion. Il existe aussi d'autres facteurs qui modifient ta capacité d'attention et de concentration: le manque de confiance en toi-même, la peur de l'échec ainsi que le manque de motivation pour certaines matières ou certains types de travaux et enfin, une mauvaise hygiène physique et mentale (mauvaise alimentation, sommeil insuffisant, absence de pauses pour récupérer, etc.)<sup>47</sup>.

## CONCLUSION

Une bonne boîte à outils s'améliore avec le temps. Au marteau et aux clous qu'on avait au début s'ajouteront l'équerre, puis le compas. De la même manière, nous vous encourageons à enrichir cette boîte à outils.

Nous souhaitons que les exigences des nouveaux programmes-cadres vous incitent à tenter de nouvelles expériences et à les partager avec vos collègues de la province.

*Il ne reste plus qu'à enfiler le tablier de l'ébéniste.*

## BIBLIOGRAPHIE

BEAUDIN, Pierre, *Introduction générale sur l'introduction des nouvelles technologies*, Ottawa, Réseau de l'Est, 1998.

CHARETTE, Réal, *Enseignement stratégique*, Ottawa, Réseau de l'Est, 1998.

CHARETTE, Réal, *Grille d'évaluation par l'élève d'une discussion*, travail de synthèse, Ottawa, Réseau de l'Est, 1998.

CHARETTE, Réal, *En petits groupes, Grilles d'évaluation par les camarades : exposé oral*, Ottawa, Réseau de l'Est, 1998.

DISCAS, *Principes didactiques généraux* (site consulté le 1<sup>er</sup> juin 1999), Internet  
<http://discas.educ.infinet.net>

ESPINASSE, Marie-Chantal *et al.*, *Parcours sans détour*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1996, 231 p.

FOURNIER, Gilles et Carol-Ann FOURNIER, *Pour être gagnant, gagnante*, Laval, Éditions Beauchemin, 1991, 86 p.

GOUPIL, Georgette, *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 78 p.

GUERTIN, Hélène, *La méthode de recherche documentaire et Les étapes de préparation et de présentation d'une communication orale*, Université de Montréal (site consulté le 22 avril 1999), Internet  
<http://tornade.ere.umontreal.ca/guertin/secondai/>

*Guide, Sécurité dans les laboratoires*, Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario.

JALBERT, Pierrette, « Le 'Portfolio scolaire' : Une autre façon d'évaluer les apprentissages », *Vie Pédagogique*, 103 (avril-mai 1997), p. 31-33.

*La résolution de problèmes*, Affiche, Vanier, CFORP.

LECLERC, Martine, *La modification de programme*, texte rédigé pour les esquisses de cours, mars 1999, 51 p.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

MARIN, Louise et Laurette PÉROT, *Déclic* (français 5<sup>e</sup> secondaire), Laval, Éditions Beauchemin, 1990, 172 p.

MARQUIS, Andrée et Claudette SAINT-DENIS, *Mots de passe, 1<sup>re</sup> secondaire*, Laval, Mondia, 1996, 144 p.

ONTARIO, MÉFO, *Aménagement linguistique en français*, Toronto, 1994, 52 p.

ONTARIO, MÉFO, *Centre d'études indépendantes, Français FRA4A-6, Leçons 1 - 5*, Toronto, 1991, 205 p.

ONTARIO, MÉFO, *Éducation de l'enfance en difficulté, manuel d'information*, Toronto, 1985, 137 p.

ONTARIO, MÉFO, *Français, Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année*, Toronto, 1999, 86 p.

ONTARIO, MÉFO, *Guides/Méthodes d'enseignement et d'apprentissage*, Toronto, 1998.

ONTARIO, MÉFO, *Investir dans l'animation culturelle*, Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire, Toronto, 1994, 96 p.

ONTARIO, MÉFO, *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, Toronto, 1999, 87 p.

ONTARIO, MÉFO, *Planification des programmes et évaluation*, Toronto, 1999, 15 p.

ONTARIO, MÉFO, *Teacher Guides*, (traduction libre), Toronto, 1998.

QUÉBEC, *Droit de passage, Guide du maître*, Québec, Commission scolaire de la Capitale, 84 p.

ROUSSELLE, James, Louise ROY et Emmanuelle SETTICASI, *Modes d'emploi, pour lire, pour écrire, pour parler*, Anjou, Les Éditions CEC, 1998, 354 p.

### **Matériel audiovisuel**

*ÉVALUATION : UNE VISION NOUVELLE*, TFO (série de vidéocassettes portant sur l'évaluation, 718402, 718404, 718406, 718408, 7184010, 1999).

Passeport Étudiant : maximiser sa mémoire, TFO, (530003).

## LES NOTES

1. MÉFO, *Planification des programmes et évaluation*, 1999, p. 4.
2. MÉFO, *Investir dans l'animation culturelle*, Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire, 1994, 96 p.
3. *Ibid.*, p. 9.
4. *Ibid.*, p. 10.
5. *Ibid.*, p. 36.
6. Traduction libre et adaptation de la version anglaise du *Teacher Guides*, Toronto, 1998.
7. Vous trouverez un modèle de contrat à la page 24 du livre suivant : Leclerc, M. *Par quatre chemins*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
8. Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté - Manuel d'information*, 1985.
9. Traduction libre et adaptation de la version anglaise du *Teacher Guides ESL/ESD Guide*.
10. Renseignements gracieusement offerts par Madame Sophie Godbout, spécialiste en technologie éducative.
11. École secondaire publique De La Salle, Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario.
12. Adaptation d'un document traduit par Jérôme Bézaire et Christiane Zufferay. Permission de reproduire accordée par le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien.
13. R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993, p. 1199.
14. *Ibid.*, p. 1196-1198.
15. <http://discas.educ.infinit.net>
16. *Idem.*
17. MÉFO, *Guides/Méthodes d'enseignement et d'apprentissage*, 1998.
18. *Idem.*
19. *Idem.*
20. Traduit de *Sample Course Profile for Science Grade 9, Appendix 3*.
21. MÉFO, *Guides/Méthodes d'enseignement et d'apprentissage*, 1998.
22. *Idem.*
23. MÉFO, traduction de *Teacher Guides*, 1999.
24. MÉFO, traduction de *Teacher Guides*, 1998.
25. R. Charette, Réseau de l'Est.
26. R. Charette, Réseau de l'Est.
27. Hélène Guertin, Chercher pour trouver. (Site consulté le 22 avril 1999) Internet : <http://tornade.ere.umontreal.ca/guertin/secondai/>

28. MÉFO, *Guides/Méthodes d'enseignement et d'apprentissage*, p. 10. (traduction libre)
29. MÉFO, *Français, Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année*, 1999, p. 6.
30. G. Bertrand, *et al.*, *Dossier d'écriture*, Vanier, CFORP, 1987, 30 p.
31. Hélène Guertin, *Chercher pour trouver*, (Site consulté le 17 avril 1999), Internet <http://tornado.ere.umontreal.ca~guertinh/secondai/>
32. Texte adapté de J. Doucet, « Être artiste : transformation de l'information », *Entre nous*, octobre 1988, p. 30-31.
33. L. Léger, *Menteuse, Manon Rousseau!*, Ottawa, CFORP, 1993, p. 22.
34. *Ibid.*, p. 10.
35. J. Bello, *Le Chamane fou*, Québec, Boréal Junior plus, 1997, p. 37.
36. L. Léger, *Menteuse, Manon Rousseau!*, Ottawa, CFORP, 1993, p. 22.
37. Birago Diop « Leurres... et lueurs », *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, PUF, dans *Anthologie de textes littéraires, D'ailleurs à ici*, Ottawa, CFORP, 1999, p. 24.
38. *Idem.*
39. Les notes du cours FRA4A-6, Leçons 1-5 du Centre d'études indépendantes, MÉFO, 1991, ont servi à la préparation de cette unité.
40. Modèle proposé par Hervé Jodoin de l'OQRE.
41. Tableau présenté dans *Décllic* de L. Marin et L. Pérot (français, 5<sup>e</sup> secondaire), Laval, Éditions Beauchemin, 1990, p. 25-26.
42. C. St-Denis et A. Marquis, *Mots de passe*, sec. 1, Laval, Mondia, p. 121.
43. Texte adapté de : G. Moyen, *La motivation*, Collège de Valleyfield.
44. *Idem.*
45. Modèles tirés de l'affiche *La résolution de problèmes*, Vanier, CFORP, 1994.
46. Texte libre, TFO, Vidéocassette, *Passeport étudiant : maximiser sa mémoire*, (53003).
47. G. Moyen, *Attention et concentration*, Collège de Valleyfield.