



Province
de Liège

Formation

Centre des Méthodes d'Enseignement



Comment aider mes élèves à mieux gérer leur travail scolaire ?

Document destiné aux enseignants du premier degré

Comment aider mes élèves à mieux gérer leur travail scolaire ?

Document destiné aux enseignants du premier degré

Introduction		5
1. Stimuler la motivation		
1. Faire émerger des méthodes de travail individuelles et efficaces en développant les compétences transversales.		
	As de cœur : Planifier et s'organiser	9
	As de pique : Organiser son espace de travail	11
	As de carreau : Déterminer son profil d'apprenant	15
	As de trèfle : Identifier son style d'apprentissage	25
	Joker 1 : Qui peut soutenir l'élève dans sa scolarité ?	29
	Joker 2 : Savoir mémoriser	33
Bibliographie		37
Notes		39

L'entrée dans l'enseignement secondaire est une étape très importante. Les écoliers deviennent élèves et l'intégration au sein de la nouvelle école, la « grande » école, peut être vécue comme perturbante : le passage progressif à une autonomie plus grande dans le travail, la découverte de nouvelles matières, de nouveaux rythmes dus aux horaires, le nombre accru de professeurs, les nouveaux condisciples...

Ces jeunes doivent se familiariser à cette organisation très différente de celle qu'ils ont connue précédemment. Ils seront donc obligés de revoir leurs méthodes de travail, leur organisation.

Il s'agit, dès lors, pour le corps enseignant, professeurs **et** éducateurs, de les aider à mettre en place une organisation et des méthodes de travail, de les accompagner vers l'acquisition de l'autonomie en :

2. Stimulant leur motivation
3. Développant les compétences transversales qui favorisent l'émergence des méthodes de travail individuelles et efficaces

Alors, comment faire pour les aider ?

1. Stimuler la motivation

Qu'est-ce que cela signifie vraiment ?

Motiver ses élèves, c'est :

- conférer une signification aux différents apprentissages à réaliser
- leur donner un pouvoir sur la réalisation des tâches d'apprentissage
- estimer pour chacun d'entre eux la place du besoin d'apprendre parmi les autres besoins.

Concernant ce dernier point, il est utile de préciser qu'une personne ne peut s'engager totalement dans un apprentissage si ses besoins vitaux ne sont pas satisfaits.

Différentes situations personnelles, sociales, culturelles, peuvent créer des besoins plus ou moins difficilement compatibles avec des études. Ainsi, pour certains jeunes, la seule perspective reste d'accéder à une profession en vue de gagner sa vie, sans que celle-ci suscite le moindre intérêt. Difficile, dès lors, d'être réellement motivé...

Néanmoins tout enseignant devrait s'inquiéter des motivations qui mobilisent ses élèves. La connaissance de ces motivations permet de présenter le contenu de son enseignement pour :

- permettre aux élèves de saisir le sens des apprentissages,
- susciter leur curiosité,
- répondre à leurs attentes ou les créer.

1) Facteurs appartenant au système des **conceptions sur les buts de l'école et l'intelligence** :

- les conceptions sur les **buts de l'école** évoluent chez les enfants. Au départ, ils privilégient la poursuite d'objectifs personnels, s'engagent et participent activement. Ensuite, ils peuvent se heurter à une conception de l'école où les buts d'apprentissage s'estomperaient au profit de buts d'évaluation comparant et classant les élèves ; soumis à une pression de conformité les élèves s'engageraient moins. Ils viseraient à faire valider leurs compétences en recueillant le plus de jugements favorables et le moins de défavorables possibles.
- la conception de **l'intelligence**, sous l'influence de situations d'échecs, évolue de la notion de capacité évolutive à celle d'un état stable sur lequel on ne peut plus agir... justifiant en retour l'échec.

2) Les facteurs du système de **perception de sa tâche** par l'élève déterminent en partie son engagement, sa participation et sa persistance. Ce sont :

- La perception de la **valeur de la tâche**. « *L'élève accepte de s'engager et de participer, est motivé, dans la mesure où il reconnaît que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle ou future.* »
- La perception des **exigences de la tâche**. Elle comporte quatre volets : les étapes de réalisation, les stratégies requises, les prérequis (ou connaissances antérieures disponibles), les critères de réussite qui seront retenus. Si l'enseignement comporte des évaluations formatives, le niveau de motivation sera plus important que s'il y a une seule étape sommative.
- La perception de la **contrôlabilité de la tâche** par l'élève. Un élève est d'autant plus motivé qu'il a du pouvoir sur son apprentissage, traitant alors de façon significative les informations.

En tenant compte de ces facteurs, une école peut stimuler davantage la motivation chez ses élèves, par :

- le recours à des techniques d'enseignement (qui mettent en jeu la participation active des élèves ; font appel à des facteurs affectifs et émotionnels, à tout ce qui constitue la mémoire épisodique) ;
- une orientation qui tient compte des aspirations personnelles ;
- un aménagement des horaires laissant place aux expérimentations, mais aussi à la prise de recul après des étapes importantes d'apprentissage (après les stages par exemple) ;
- une répartition équilibrée de la charge de travail scolaire (éviter les surcharges juste avant les périodes d'évaluation) ;
- des évaluations formatrices en cours d'apprentissage ;
- le recours à l'évaluation individuelle des progrès plutôt qu'à celle des classements.

Retenons principalement :

- tout jeune est généralement motivé pour apprendre afin de satisfaire sa curiosité ;
- tout jeune qui est démotivé l'est certainement davantage en raison de ce qu'il vit et du regard que les autres posent sur lui (échecs répétitifs, dépréciation) ;
- les motivations peuvent relever de désirs (de conformité, de récompense, de reconnaissance) ou de besoins (d'affirmation de soi, de réalisation de soi) qui demeurent de véritables moteurs à l'apprentissage.

2. Faire émerger des méthodes de travail individuelles et efficaces en développant les compétences transversales

La plupart des élèves rencontrent des difficultés telles que :

- établir un juste équilibre entre le temps consacré au travail scolaire et le temps réservé à d'autres activités ;
- respecter les échéances fixées pour la remise des travaux ;
- effectuer un tri entre ce qui est essentiel et ce qui relève du détail au travers des contenus de cours ;
- disposer d'un matériel complet et structuré en lieu et place de feuilles volantes, d'un journal de classe incomplet) ;
- étudier en vue d'un contrôle ou d'un examen.

L'élève a également tendance à perdre de vue l'objectif à atteindre. Il subit les cours au fil du temps et arrive au moment de l'examen sans s'être posé la question du but des apprentissages réalisés.

Il n'établit pas nécessairement les liens entre les différentes séquences, les informations reçues dans un autre cours, ou encore entre la pratique et la théorie.

Structurer sa pensée pour organiser sa mémoire n'est pas inné. Certains apprentissages doivent être effectués ici aussi.

Dans ses pratiques, l'enseignant veillera à mettre à la disposition des élèves un maximum d'indices et de repères afin de l'incliner à davantage de méthode de travail. Cette aide devra s'estomper tout au long de la progression des élèves dans leur cursus pour, in fine, disparaître et laisser place à une véritable autonomie.

Les équipes pédagogiques des premiers degrés commun et différencié disposent pour ce faire de différents outils dont des socles de compétences définissant les compétences disciplinaires mais également les compétences dites transversales (*construites dans le cadre d'activités éducatives relevant de différents domaines*).

Il s'agit soit :

- de démarches mentales
- de manières d'apprendre
- d'attitudes relationnelles.

Elles sont maladroitement, dirons-nous, réparties dans les différentes disciplines alors qu'il serait logique qu'elles les traversent.

Nous y retrouvons :

En français

Démarches mentales :

- Saisir l'information : chercher l'information, en connaître les lieux (centre de documentation, bibliothèque, médiathèque,...) et les moyens (ouvrages de référence, ouvrages spécialisés, presse, Internet...).
- Traiter l'information : relire, analyser, reformuler et résumer.
- Mémoriser l'information : répertorier les idées, associer des mots à une idée, intégrer ce que l'on mémorise à ce que l'on sait déjà, dégager des contenus et des procédures, activer sa mémoire visuelle, auditive et motrice à l'aide de procédés variés.
- Utiliser l'information : l'intégrer à un réseau de concepts déjà fixés, l'utiliser dans l'exécution de tâches analogues, la transposer dans des situations nouvelles.
- Communiquer l'information : communiquer les démarches effectuées, les résultats d'une enquête, d'une recherche documentaire...

Manières d'apprendre :

- Porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres.
- Planifier une activité.
- Gérer le temps de réalisation d'une activité.
- Utiliser des documents de référence.
- Utiliser des outils de travail informatiques, audiovisuels...

Attitudes relationnelles :

- Se connaître, prendre confiance : se prendre en charge, prendre ses responsabilités, faire preuve de curiosité intellectuelle, être sensible à la vie, à la nature et à l'art.
- Connaître les autres et accepter les différences : écouter, dialoguer, travailler en équipe, laisser s'exprimer.

En mathématique :

- Analyser et comprendre un message : se l'approprier avant d'entrer dans une démarche de résolution.
- Résoudre, raisonner et argumenter : cerner les démarches et/ou opérations à effectuer pour arriver à la solution en veillant à justifier toutes les étapes oralement et par écrit.
- Appliquer et généraliser : s'approprier des matières, des méthodes, mais aussi construire des démarches nouvelles.
- Structurer et synthétiser : organiser, oralement ou par écrit, sa démarche de réflexion, réorganiser ses connaissances antérieures en y intégrant les acquis nouveaux.

En sciences :

- Rencontrer et appréhender une réalité complexe : faire émerger une énigme à résoudre, identifier les indices, dégager des pistes de recherche, les confronter, préciser les critères de sélection, sélectionner les pistes selon ces critères.
- Investiguer des pistes de recherche : récolter des informations par la recherche expérimentale, l'observation et la mesure, par la recherche documentaire et la consultation de personnes ressources.
- Structurer les résultats, les communiquer, les valider et les synthétiser : rassembler et organiser des informations sous une forme qui favorise la compréhension et la communication, s'interroger à propos des résultats d'une recherche, élaborer une synthèse et construire de nouvelles connaissances.

En langues modernes :

- Face à des messages oraux : adopter une attitude positive d'écoute, mettre en œuvre des stratégies de compréhension, construire du sens au départ d'éléments compris.
- Parler : oser s'exprimer, adapter son message et son comportement à la situation de communication, au but poursuivi, à l'interlocuteur et à ses réactions, utiliser les ressources non linguistiques de façon à faciliter la compréhension.
- Face à un message écrit : adopter une attitude positive de lecture, appliquer ses stratégies de lecture aux situations de communication, construire du sens au départ des éléments compris, percevoir et réagir à l'objectif de lecture.
- Écrire : rédiger le message en respectant les usages élémentaires en matière d'écrits, écrire lisiblement.

Cette brochure, destinée aux professeurs du premier degré commun, est un outil permettant de développer, entre collègues, une stratégie commune d'acquisition des compétences transversales essentielles à la scolarité des jeunes qui leur sont confiés.

Une brochure adaptée pour la 3^e année est également disponible.

As de cœur Planifier et s'organiser



Aider et soutenir ses élèves pour :

- qu'ils planifient leur travail scolaire ;
- qu'ils remettent à temps les travaux demandés ;
- qu'ils ne se sentent pas complètement dépassés à la veille des examens.

C'est aussi être attentif à tout ce qui relève du domaine de la santé (au sens de bien-être physique, psychologique et social).

Un élève anxieux, peu soutenu, affaibli, isolé, fatigué, déprimé, « pas bien dans ses baskets » ne peut se consacrer entièrement à son travail scolaire.

Pour autant que l'élève dispose d'un environnement physique, moral et social sain, on peut exiger qu'il organise et planifie son travail scolaire.

En tant qu'enseignant, notre façon de structurer et d'organiser notre enseignement constitue un modèle de référence pour les élèves.

Planification de l'enseignement et de l'apprentissage :

Planifier consiste à appliquer un processus qui amène à décider :

- Quoi faire ?
- Comment le faire ?
- Comment évaluer ce qui sera fait avant de le faire ?

La planification de l'enseignement/apprentissage a un caractère prospectif :

- Il s'agit d'une prévision, d'une projection de ce qui doit être entrepris ;
- Elle est gouvernée par le principe de déterminisme : elle établit une relation entre l'action à entreprendre (exercice) et les résultats escomptés (atteinte des objectifs) ;
- Elle consiste en une programmation : c'est l'établissement d'un plan détaillé de ce qui doit être entrepris, à quel moment, par qui et avec quels moyens.

Définition de la planification pédagogique :

Il s'agit d'un processus rationnel qui consiste à prévoir tous les éléments organisationnels, pédagogiques et scientifiques nécessaires pour atteindre les objectifs :

- la liste et la hiérarchisation des contenus,
- les thèmes,
- la succession des objectifs,
- les ressources pédagogiques, institutionnelles, humaines, financières, spatiales et temporelles.

La planification est le premier temps de l'acte pédagogique.

Éléments à considérer dans la planification :

Quatre éléments sont à considérer lors de la planification d'une situation d'apprentissage :

1. La (les) compétence (s) disciplinaire(s) et transversale(s) à développer chez les élèves au regard de leur niveau actuel de compétence ;

2. Les différents profils des élèves ;
3. Les ressources à exploiter dans les trois temps pédagogiques (Préparation, Réalisation, Intégration) ;
4. L'approche choisie pour exploiter cette situation.

Les différents niveaux de planification :

Selon le degré de précision et de détail, on distingue trois niveaux de planification :

- la planification annuelle : elle définit la répartition, dans une année, des grandes divisions du programme (les modules, par exemple) et prévoit les moyens d'évaluation sommative.
- la planification intermédiaire : elle définit, à l'intérieur d'une période de temps donnée, une étape ; par exemple, l'utilisation de chacune des périodes d'enseignement au regard des objectifs. Elle précise également les modalités d'évaluation formative rétroactive.
- la planification opérationnelle : matérialisée par ce qu'on appelle « le plan de cours ». Il décrit, pour une période d'enseignement, le déroulement précis des activités d'apprentissage proposées à l'élève au regard des objectifs, de même que le matériel didactique employé et les instruments d'évaluation formative interactive.

Utilité du plan de cours :

Le plan de cours est un contrat pédagogique qui définit ce que les élèves vont apprendre, comment ils vont y parvenir, comment l'enseignant va évaluer les apprentissages.

Le plan de cours :

- aide l'enseignant à préciser son intention pédagogique ;
- aide les élèves à :
 - . connaître le niveau de compétence qu'ils doivent atteindre ;
 - . comprendre la structure du cours ;
 - . identifier les points importants de la matière ;
 - . se préparer aux différentes activités du cours ;
 - . organiser leurs travaux ;
 - . se situer dans la programmation du cours ;
 - . se situer dans l'acquisition des compétences ;
 - . se préparer aux évaluations.

Le déroulement et le contenu de chaque heure de cours doivent être transmis aux élèves à chaque début de cours. Cette façon de procéder facilite leur entrée en action (d'apprendre) et leur permet d'intégrer une première fois les nouvelles connaissances abordées.

Il en est de même pour les informations concernant les évaluations (formative et sommative) : les élèves sont en droit de savoir sur quoi elles portent, selon quelles modalités et formes, quand elles sont programmées et à quelles fins.

As de pique

Comment aménager l'espace de travail ?



Pour bien travailler, il est essentiel de disposer d'un espace de travail calme et organisé.

Pour ce faire, il y a quelques règles de base à respecter telles que la superficie du plan de travail, la lumière, le matériel de travail (calculatrice, compas, dictionnaire...).

Beaucoup d'élèves ne sont pas conscients que les attitudes qu'ils adoptent au cours de leur étude à domicile nuisent parfois à l'efficacité de leur travail scolaire.

Alors comment susciter leur intérêt face à cette situation sans pour autant s'immiscer dans leur vie privée ?

Il est important de les inciter, sans les contraindre, à :

- **réfléchir sur leurs conditions de travail à domicile**
- **modifier certaines attitudes qui nuisent à leur travail scolaire tant à domicile qu'au sein de la classe**

Ce qui suit est une proposition d'animation¹ à effectuer en classe.

Elle permet d'attirer l'attention des élèves sur quelques conditions de travail de base.

Quelques petits exercices aideront les élèves à réfléchir aux améliorations qu'il leur est possible d'apporter à leurs conditions de travail à domicile.

Ils permettront également à l'enseignant de prendre conscience que tous n'auront pas les moyens de le faire car trop dépendant du contexte familial (manque d'espace, bruits, éclairage...).

Dans certains cas, les devoirs à effectuer pourront, si nécessaire, être ajustés.

¹ Inspirée de Organisation/Gestion du Temps : Séquence 1 : L'organisation matérielle de l'élèves (<http://eduscol.education.fr/ressources-accompagnement-personnalise/>)

Temps 1

Chaque élève complète la première colonne du tableau : **conditions actuelles** (fascicule à destination de l'élève).

	Conditions actuelles	Améliorations possibles
Lieu de travail		
Table et siège		
Espace pour rédiger		
Matériel de travail		
Calculatrice		
Dictionnaires		
Éclairage		
Espace calme		

Temps 2

La table et le siège

Exercice

Pour démontrer la difficulté de travailler dans des positions non adaptées, le professeur met les élèves dans des positions différentes afin de, par exemple, prendre des notes :

- *assis sur la table,*
- *agenouillés sur leurs chaises,*
- *assis par terre et la feuille sur le bureau,*
- *...*

Les ergonomes préconisent :

- un lieu calme sans vis-à-vis pour éviter toute perturbation (posters trop colorés, fenêtres, musique, télévision, lieu de passage...),
- une table dégagée et rangée (outils disposés selon leur importance d'utilisation),
- une hauteur de table de travail de 72 à 76 cm (l'idéal est de pouvoir adapter la hauteur à sa taille) et un siège adapté pour une position adéquate (buste entre 90° et 110°)

Temps 3

La lumière

Exercice

- *Demander aux élèves de réfléchir sur les moments de la journée où ils ont ressentis de la fatigue et un besoin de dormir et quelles ont été leurs réactions (endormissement total, bouger, manger, parler...)*
- *Réfléchir à trois solutions pour éviter les moments de fatigue en journée (l'heure du coucher, alimentation régulière et équilibrée, l'éclairage...).*

Un bon éclairage au niveau de table de travail :

- augmente le confort visuel et diminue la fatigue oculaire,
- améliore la qualité du travail,
- stimule l'attention sur la tâche à effectuer.

De part son principe stimulant, la lumière est également un perturbateur de sommeil : elle arrête la production de mélatonine² et empêche une bonne qualité de sommeil.

Temps 4

Sur base des informations apportées lors des exercices, chaque élève complète la deuxième colonne du tableau (fascicule à destination de l'élève).

	Conditions actuelles	Améliorations possibles
Lieu de travail		
Table et siège		
Espace pour rédiger		
Matériel de travail		
Calculatrice		
Dictionnaires		
Éclairage		
Espace calme		

² Chez l'être humain, la mélatonine est sécrétée la nuit. Elle a un effet antidépresseur et régulateur d'appétit.

As de carreau Déterminer son profil d'apprenant



La Théorie des Intelligences Multiples d'Howard GARDNER

Presque quatre-vingts ans après la création des premiers tests d'intelligence, un psychologue de Harvard, Howard Gardner³, conteste l'idée de réduire l'intelligence au simple quotient intellectuel. Selon lui, il existe au moins huit intelligences de base. Dans sa théorie des intelligences multiples (théorie des IM), Gardner cherche à élargir la portée du potentiel humain au-delà des limites (compétences linguistiques et mathématiques) érigées par le QI. Il remet sérieusement en question la validité d'une méthode qui détermine l'intelligence d'une personne en isolant celle-ci de son environnement naturel d'apprentissage et en lui demandant d'exécuter des tâches isolées qu'elle n'a jamais eu à faire, et qu'elle ne fera probablement jamais par la suite.

Selon Gardner, l'intelligence porte davantage sur la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits, dans un cadre naturel et enrichissant. À son avis, l'intelligence humaine comprend trois composantes :

- une série d'habiletés qui permet à l'individu de résoudre les problèmes réels qu'il rencontre dans sa vie ;
- l'habileté de produire quelque chose ou d'offrir un service qui a de la valeur dans sa propre culture ;
- une capacité de trouver ou de faire ressortir des situations problèmes qui permettent à des individus d'acquérir un nouveau savoir.

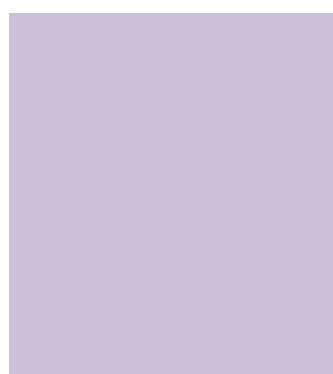
Sa théorie est une façon plurielle de comprendre l'intelligence. Les percées récentes en science cognitive, en psychologie du développement et en neurosciences suggèrent que le niveau d'intelligence de chaque personne est constitué de facultés autonomes qui travaillent individuellement ou de concert avec les autres facultés.

Avant Gardner (en 1983), « intelligence » signifiait QI (intelligence logique verbale). Notre culture serait portée à définir la notion « d'intelligence » de façon trop étroite, alors que nous naissons avec des potentiels biologiques intellectuels bruts et variés que nous développons au cours de notre vie. C'est la combinaison particulière de ces intelligences en tout individu qui fait que nous sommes singuliers et différents des autres.

³ Howard Gardner, *Les formes de l'intelligence*. Édition Odile Jacob, Paris, 1997

Description des huit types d'intelligence selon Howard Gardner

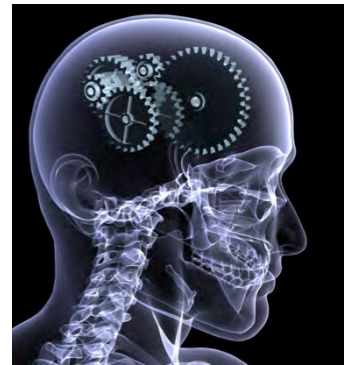
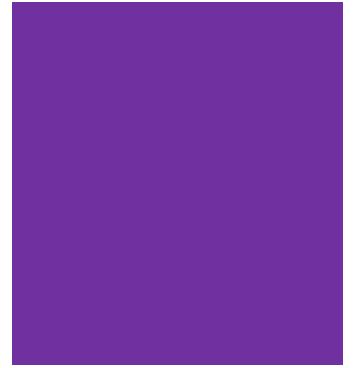
Inspiré de divers documents, dont « *Intelligences multiples* » de Howard Gardner et de la revue « *Educational Leadership* », septembre 1997



L'intelligence linguistique

L'intelligence linguistique (ou verbale) consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. Tout comme l'intelligence logico-mathématique, on la mesure dans les tests de QI. Elle permet l'utilisation de la langue maternelle, mais aussi d'autres langues. C'est aussi l'intelligence des sons, car les mots sont des ensembles de sons. Les personnes auditives ont ainsi beaucoup plus de facilité à entendre des mots que de voir et retenir des images.

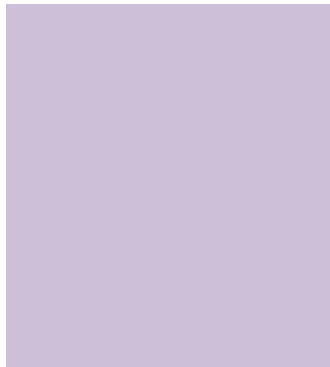
Tous les individus qui manipulent le langage à l'écrit ou à l'oral utilisent l'intelligence linguistique : orateurs, avocats, poètes, écrivains, mais aussi les personnes qui ont à lire et à parler dans leur domaine respectif pour résoudre des problèmes, créer et comprendre. Victor Hugo maîtrisait à merveille ce type d'intelligence.



L'intelligence logico-mathématique

Les chercheurs et chercheuses en biologie, en informatique, en médecine, en science pure ou en mathématique font preuve d'intelligence logico-mathématique. Ils utilisent les capacités intellectuelles qui y sont rattachées, soient la logique, l'analyse, l'observation, la résolution de problèmes. Cette forme d'intelligence permet l'analyse des causes et conséquences d'un phénomène, l'émission d'hypothèses complexes, la compréhension des principes pas toujours évidents derrière un phénomène, la manipulation des nombres, l'exécution des opérations mathématiques et l'interprétation des quantités.

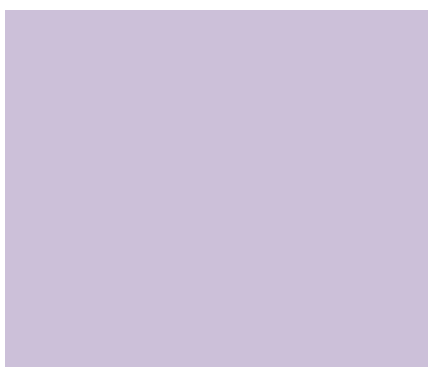
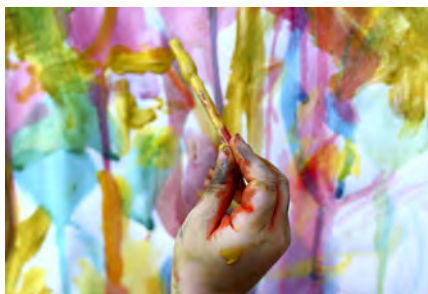
Il existe une dimension non verbale et abstraite dans ce type de fonctionnement du cerveau, car des solutions peuvent être anticipées avant d'être démontrées. Einstein est représentatif de cette forme d'intelligence.



L'intelligence musicale

L'intelligence musicale est la capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases... À l'âge de pierre, la musique jouait un rôle rassembleur. C'est d'ailleurs encore le cas dans un certain nombre de cultures. Dès la petite enfance, il existe une capacité « brute » concernant l'aspect musical.

Les virtuoses en ce domaine montrent leur intelligence *en vous faisant vibrer* par des nuances, des changements de rythme et d'autres variantes transmises par leur instrument de musique ou leur voix. W. Amadeus Mozart est bon modèle de cette forme d'intelligence.

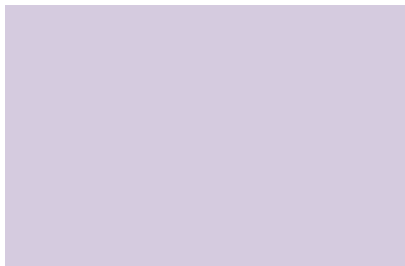


L'intelligence visuelle-spatiale

L'intelligence spatiale permet à l'individu d'utiliser des capacités intellectuelles spécifiques qui lui procurent la possibilité de se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit. Les Amérindiens voyagent en forêt à l'aide de leur représentation mentale du terrain. Ils visualisent des points de repère : cours d'eau, lacs, type de végétation, montagnes... et s'en servent pour progresser ; des navigateurs autochtones font de même et naviguent sans instrument dans certaines îles du Pacifique.

L'intelligence visuelle permet de créer des œuvres d'art et artisanales, d'agencer harmonieusement des vêtements, des meubles, des objets, de *penser en images*.

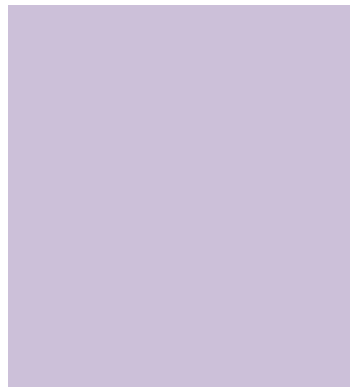
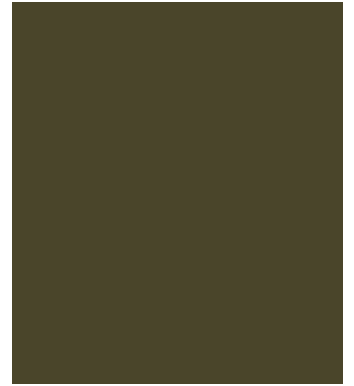
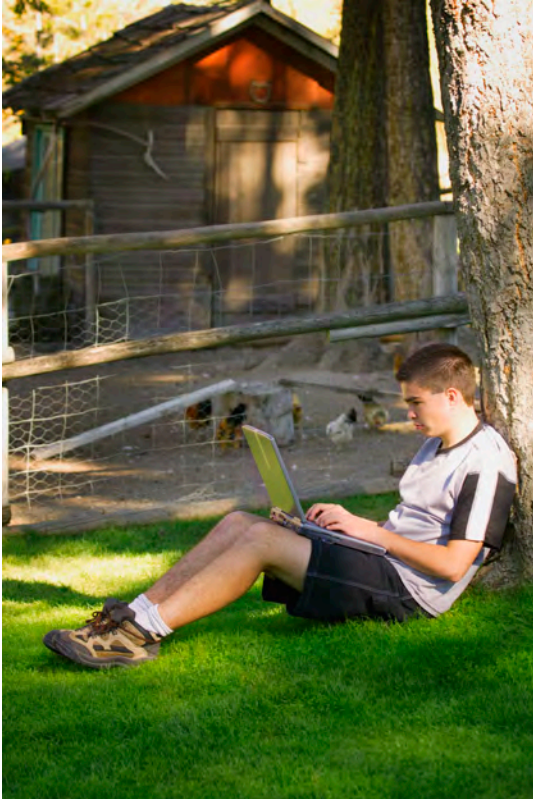
Les géographes, les peintres, les dessinateurs de mode, les architectes, les photographes, les caméramans mettent à profit ce potentiel intellectuel. L'architecte artiste et ingénieur Santiago Calatrava Valls est un bon exemple.



L'intelligence kinesthésique

L'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer dans la vie quotidienne ou dans un contexte artistique ; pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine ; pour apprendre en manipulant des objets ; pour faire des exercices physiques ou pratiquer des sports.

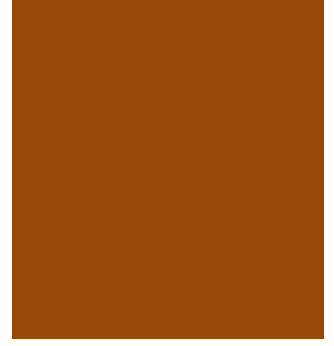
Zinedine Zidane est un bon exemple, on dit de lui qu'il dispose d'une maîtrise technique exceptionnelle. Il existe donc un potentiel intellectuel qui permet par exemple au joueur de ballon-panier de calculer la hauteur, la force et l'effet du lancer au panier. Le cerveau anticipe le point d'arrivée du ballon et met en branle une série de mouvements pour résoudre le problème. Les possibilités d'expression de ses émotions par le corps, de performances physiques, d'utilisation adroite d'outils, montrent la présence d'un potentiel intellectuel à ce niveau.



L'intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est l'intelligence de l'amérindien, du biologiste, du botaniste, de l'écologiste, de l'océanographe, du zoologiste, de l'explorateur, du chasseur, du pêcheur et du chef cuisinier. L'individu est capable de classer, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux, sur les végétaux ou sur les minéraux. Il a une habileté à reconnaître des traces d'animaux, des modèles de vie dans la nature, à trouver des moyens de survie ; il sait quels animaux ou plantes sont à éviter, de quelles espèces il peut se nourrir. Il a un souci de conservation de la nature.

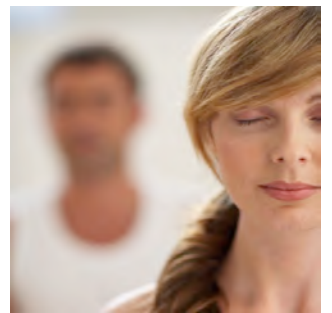
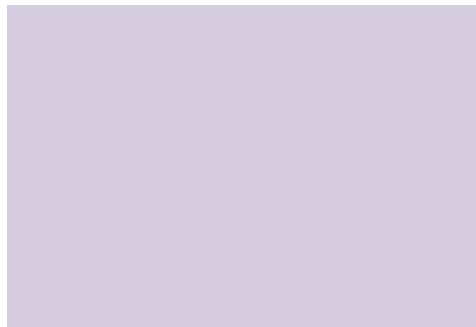
Souvent les personnes chez lesquelles cette forme d'intelligence est bien développée aiment posséder un cahier de notes d'observation ou garder leurs observations en mémoire ; elles aiment prendre soin d'animaux, cultiver un jardin et sont en faveur de l'établissement de parcs dans leur ville ; elles sont adeptes de la conservation de leur environnement. Les peuples indigènes utilisent cette forme d'intelligence de façon exceptionnelle. Hubert Reeves représente cette forme d'intelligence.



L'intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle (ou sociale) permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte. Elle l'amène à constater les différences de tempérament, de caractère, de motifs d'action entre les individus. Elle permet l'empathie, la coopération, la tolérance. Elle permet de détecter les intentions de quelqu'un sans qu'elles ne soient ouvertement avouées. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés aux relations avec les autres ; elle permet de comprendre et de générer des solutions valables pour aider les autres. Elle est caractéristique des leaders et des organisateurs.

Déjà, dans les sociétés préhistoriques, l'organisation sociale était importante, la chasse nécessitait la collaboration et la participation du clan. Les groupes gravitaient autour d'un chef qui en assurait la solidarité et la cohésion. Nelson Mandela représente ce type d'intelligence.



L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est l'aptitude à faire de l'introspection, c'est-à-dire à revenir à l'intérieur de soi, à identifier ses sentiments, à analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions. Cette forme d'intelligence permet de se comprendre soi-même, de voir ce qu'on est capable de faire, de constater ses limites et ses forces, d'identifier ses désirs, ses rêves et de comprendre ses réactions. C'est aussi la capacité d'aller chercher de l'aide en cas de besoin. En somme, c'est être capable de se faire une bonne représentation de soi.

Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés à notre personnalité et de travailler sur soi. Elle fonctionne en étroite relation avec l'intelligence interpersonnelle, car pour bien fonctionner avec les autres, il faut être conscient de ses propres émotions et savoir les contrôler. Goleman, l'auteur de *L'intelligence émotionnelle* est un exemple de ce type d'intelligence.

Implication de cette théorie sur l'enseignement

Que pouvons-nous retirer de cette théorie pour améliorer nos pratiques d'enseignement ? D'abord, en tenant compte des différentes formes d'intelligence, nous comprenons l'utilité de la diversité humaine. Nous savons déjà que nos élèves ne deviendront pas tous d'excellents scientifiques ou de grands mathématiciens. Mais au-delà de leur avenir professionnel, nous pouvons aussi leur permettre de prendre appui sur leurs forces pour développer de nouvelles habiletés.

En diversifiant nos méthodes d'enseignement, en multipliant les modes d'information et de communication, nous facilitons l'accès aux savoirs pour chacun d'entre eux.

Il est également très important de permettre à chaque élève de s'exprimer selon le mode qu'il maîtrise le mieux lors des évaluations. Ainsi, la réponse à une épreuve pourrait-elle prendre la forme d'un tableau, d'un texte, rédigé seul ou à deux, expliquée oralement...

Comment déterminer son profil ?

Chaque élève dispose d'un test lui permettant d'identifier ses propres forces.

En fonction de son profil et avec l'aide de l'équipe pédagogique et éducative, l'élève apprendra à anticiper ses difficultés et à demander l'aide nécessaire pour réussir.

Il pourra également développer davantage les formes d'intelligence qui lui font défaut en s'y confrontant avec l'aide d'autres élèves ou de ses enseignants.

Cette théorie des Intelligences Multiples s'apparente également aux théories concernant les styles d'apprentissage, abordées dans la fiche « As de pique ».

As de trèfle

Identifier son style d'apprentissage



Rappel

Enseigner et apprendre sont deux concepts dissociables, tout comme le sont vendre et acheter.

Ainsi ce n'est pas parce qu'il enseigne qu'ils apprennent !

Enseigner consiste à provoquer, organiser, faciliter ou gérer un apprentissage. Et ce n'est pas parce que l'on parle que l'on enseigne (teaching is not telling). Un enseignant peut parfaitement rester silencieux alors qu'il est en train d'organiser une situation d'apprentissage.

Apprendre ne s'effectue pas uniquement à l'école ! On apprend à skier, à aimer, à conduire une voiture...

L'apprentissage est une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu.

Apprendre n'est pas connaître quelque chose, mais bien savoir répondre à une situation rencontrée.

Les styles d'enseignement

Chaque enseignant développe une manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage. Il adopte également différents comportements didactiques (exposé, démonstration, mise en situation...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés.

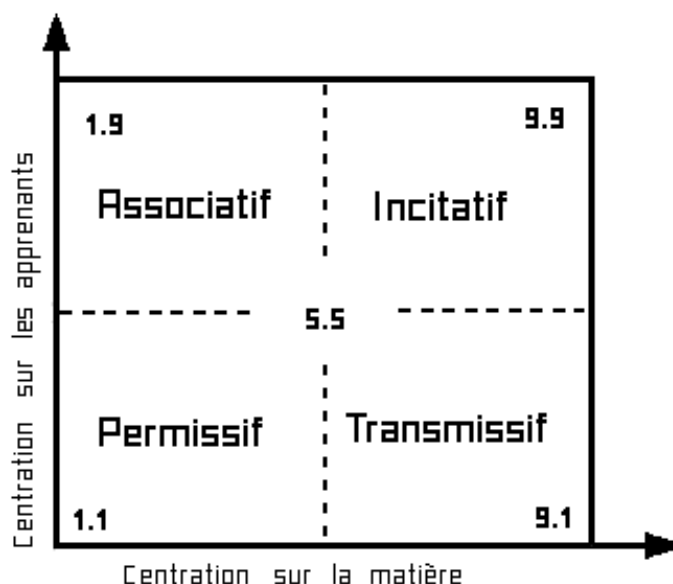
Therer et Willemart⁴ ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables.

Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants.

Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintéressé ou intéressé. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base :

- 1) **Style transmissif** (9.1), centré davantage sur la matière ;
- 2) **Style incitatif** (9.9), centré à la fois sur la matière et sur les apprenants ;
- 3) **Style associatif** (1.9), centré davantage sur les apprenants ;
- 4) **Style permissif** (1.1), très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

⁴ Therer J., Willemart Cl., Styles et Stratégies d'enseignement et de formation – Approche paradigmatique par vidéo, in Education Tribune Libre, février 1984, in Probio revue, vol.7 n°1, 1984.



En outre, Tharer et Willemart formulent l'hypothèse que chacun de ces quatre styles peut se révéler efficace ou inefficace en fonction des situations et en fonction des interventions plus spécifiques de l'enseignant. Il n'existe donc pas un « bon style » valable en toutes circonstances.

Alors comment choisir ?

Quatre critères doivent être retenus :

- 1) La nature des objectifs à atteindre
- 2) Le degré de motivation des élèves
- 3) La capacité des élèves
- 4) Le style d'apprentissage des élèves.

Selon la nature des objectifs poursuivis, l'enseignant pourra avoir recours aux styles associatifs ou incitatifs selon qu'il souhaite atteindre des compétences de haut niveau (esprit critique, argumentation...) ou un style transmissif s'il vise une mémorisation d'éléments.

Le degré de motivation influence aussi son choix : une stratégie centrée sur l'élève favorise le développement des sentiments de réussite et de responsabilité.

Quant au niveau de capacité des élèves, il semblerait que les élèves les moins performants préfèrent un enseignement plus directif alors que les élèves très performants supporteraient mieux un enseignement plus associatif. C'est ainsi que certaines recherches mettent en évidence le caractère de renforcement des inégalités attribué à certaines méthodes d'enseignement.

Finalement, le plus déterminant reste le style d'apprentissage des élèves.

Les styles d'apprentissage

Peut-on concevoir une façon idéale d'aborder et de résoudre un problème ? Certainement pas. Tout dépend de la nature du problème, des circonstances et, surtout, des spécificités individuelles. En fait, confrontés à une même situation, la plupart des sujets observés présentent des réactions diversifiées, parfois très contrastées. Comment pouvons-nous interpréter, respecter et valoriser ces différences ?

Le style d'apprentissage d'un individu, c'est son mode personnel de saisie et de traitement de l'information. En pratique, et en d'autres termes, le style d'apprentissage c'est donc la manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème.

Il n'existe pas une bonne façon d'apprendre ou de résoudre un problème. Nous sommes tous différents, mais complémentaires. Toute tentative pour « normaliser » la démarche intellectuelle d'un apprenant, toute tentative pour prescrire un style d'apprentissage idéal et orthodoxe relève du fantasme normatif qui ne qualifie pas pour enseigner.

Gardons aussi à l'esprit que notre propre style d'apprentissage détermine fortement notre style d'enseignement.

Astolfi propose d'intégrer la « double contrainte » qui s'impose : veiller à ce que l'enseignement ne pénalise pas les élèves dont le style d'apprentissage est éloigné de celui de l'enseignant ; mais en même temps éviter d'enfermer chacun dans son propre système, lui offrir une évolution possible pour lui. Car il y a deux manières symétriques d'empêcher un élève d'évoluer et d'apprendre ; soit lui proposer quelque chose qui soit trop « sur mesure » et ne le tire pas vers l'avant, soit lui présenter un but tellement distant de ses possibilités immédiates que cela le dissuade d'abord d'entreprendre.

Plusieurs classifications des styles d'apprentissage ont été établies. Nous les reprenons, à titre indicatif, dans le tableau suivant :

Styles d'apprentissage	
Centration Balayage	BRUNER, 1956.
Impulsifs Réflexifs	J. KAGAN et PEARSON, 1966.
Holistes Sérialistes	PASK et SCOTT, 1976.
Intuitifs - Réceptifs - Normatifs Méthodiques - Réceptifs - normatifs	KEEN et Mc KENNEY, 1976.
Dépendants du champ Indépendants du champ	A. WITKIN, 1978.
Auditifs Visuels Kinesthésiques	C. de la GARANDERIE, 1980.
Divergents Convergens Accommodateurs Assimilateurs	KOLB, 1985.
Cerveau gauche Cerveau droit	B. Mc CARTY, 1986.

Comment utiliser les styles d'apprentissage ?

Les quelques pistes suivantes peuvent aider :

- L'autodiagnostic de l'enseignant. En connaissant mieux ses propres habitudes cognitives, l'enseignant pourra les relativiser et sera moins tenté de les privilégier.
- L'autodiagnostic des élèves. Pask et Scott⁵ ont démontré expérimentalement que le non-respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec. Dans ce sens, un diagnostic valide des styles d'apprentissage permettrait de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée.
- Une meilleure gestion des ressources humaines (G.R.H.). À l'école, comme dans l'entreprise, l'identification des styles d'apprentissage devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution d'équipes plus performantes lors de travail de groupe.

Comment identifier son style d'apprentissage ?

En s'observant, il est possible de connaître son style d'apprentissage. Mais cette démarche nécessite une très grande connaissance de soi et une extrême objectivité. Il est plus facile de se soumettre au questionnaire repris en annexe.

De façon simplificatrice, nous avons retenu les styles d'apprentissage définis par de la Garanderie : auditif, visuel et kinesthésique.

À quoi cela peut-il servir ?

Connaître les différents styles d'enseignement possibles, mais aussi les différents styles d'apprentissage de nos élèves nous permet de mettre en place la différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique consiste à harmoniser les différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage. Ces composantes sont constituées du sujet (l'élève, le groupe classe), de l'objet (compétences disciplinaires, compétences transversales), de l'agent (l'enseignant, l'équipe éducative) et du milieu (école, classe, ressources matérielles, temps disponible, contraintes...).

En résumé, une action de différenciation pédagogique correspond à une action de l'enseignant qui, sur la base d'une connaissance des préalables et caractéristiques générales de ses élèves vis-à-vis d'un objet d'apprentissage, varie ses formules pédagogiques, le matériel qu'il leur propose, les modes de regroupement dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'entre eux.

Et l'élève, que fait-il dans tout ce processus ?

Lorsqu'un élève identifie les canaux qu'il privilégie durant son apprentissage, il peut adopter une position métacognitive. La métacognition consiste à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer. Aussi, la régulation métacognitive passe par la prise de conscience, puis la capacité d'explicitier et d'extérioriser ce ressenti.

Dans la pratique, cela consiste à se décentrer, à prendre de la distance par rapport à la tâche réalisée, la nouvelle acquisition, ou la difficulté qui s'est présentée. Il s'agit de s'observer le plus objectivement possible, comme si l'on observait quelqu'un d'autre, afin de percevoir ce que l'on a fait, les stratégies que l'on a utilisées dans cette situation d'apprentissage. Il s'agira ensuite d'essayer de comprendre le pourquoi de ces choix, de ces actions ou réactions, d'identifier les processus mentaux mis en œuvre, d'en apprécier la pertinence, de les évaluer, et enfin de voir s'il est possible ou nécessaire de procéder autrement.

⁵ Pask G et Scott B., *Learning strategy, teaching style*, London, BBCTV, Open University, (producteur: R. Penfound), 1978.

L'enseignant peut aider ses élèves à adopter régulièrement cette position métacognitive en les entraînant à expliciter les mécanismes de pensée par lesquels ils sont passés durant un nouvel apprentissage.

Joker 1

Qui peut soutenir l'élève dans sa scolarité ?



L'école, nous le savons, s'est vue attribuer de plus en plus de missions. Mais doit-elle forcément tenter de répondre seule à tous les rôles qui lui sont assignés ?

Certainement pas. L'école se doit d'apporter une réponse aux besoins exprimés par les élèves, mais elle peut s'entourer de partenaires spécifiques qui lui permettront d'y accéder.

Les missions de l'école

Selon l'article 6 du décret définissant les missions de l'école (24 juillet 1997), l'école doit :

- 1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Cela signifie en d'autres termes que l'école répond à des besoins très différents : besoin de sécurité, d'appartenance et d'intégration, d'estime et enfin besoin de s'accomplir. Elle fournit à chaque élève une éducation sociale, une éducation citoyenne, une instruction culturelle et scientifique, une maîtrise des langues, des compétences techniques et pratiques, une capacité d'adaptation, des valeurs (solidarité, pluralisme, tolérance) et lui assure des chances égales d'émancipation.

Les partenaires de l'école

En son sein, l'école dispose déjà de nombreux professionnels : enseignants, éducateurs, personnel ouvrier de maintenance, personnel administratif, personnel médical et paramédical (centre PMS et service PSE), personnel social.

L'école oublie trop souvent que le premier acteur d'éducation du jeune est et demeure **son milieu familial**. Dès lors, ce dernier occupe une place importante dans le processus d'évolution et d'apprentissage de l'élève. Il est par conséquent plus efficace d'entretenir avec les familles de bonnes relations, basées sur le respect et la compréhension mutuelle.

Rappelons que l'école ne doit pas se substituer à la famille, mais que la famille ne doit pas non plus répondre aux manquements de l'école. A chacun son rôle et sa place ! Les complémentarités et le travail en partenariat sont de loin plus enrichissants pour tous.

Pour tout ce qui concerne l'orientation et l'aide psychosociale, le **centre Psycho-Médico-Social (PMS)** dont dépend l'école peut intervenir soit à la demande de l'élève, de sa famille ou d'un professeur. Le centre PMS est composé d'une équipe pluridisciplinaire : psychologue, travailleur social, auxiliaire paramédical.

Ils travaillent en étroite collaboration avec les équipes pédagogiques des écoles où ils proposent les services suivants :

- Être à l'écoute des élèves et de leurs familles et répondre à leurs demandes.
- Prévenir les problèmes d'adaptation scolaire et sociale.
- Favoriser le repérage des difficultés scolaires, promouvoir une remédiation efficace.
- Aider à l'élaboration d'un projet de vie : informer, susciter la réflexion, faire émerger des projets, conseiller dans l'orientation scolaire et professionnelle.
- Renforcer le dialogue famille - école et soutenir les parents tout au long du parcours scolaire de leur enfant.
- Participer à l'éducation à la santé et travailler en collaboration avec le service de Promotion de la Santé à l'École (PSE).

Le **service de Promotion de la santé à l'École (PSE)** propose aussi aux écoles dont il a la charge :

- la surveillance médicale des élèves
- le développement de la qualité de vie et du bien-être à l'école
- des bilans de santé afin de déceler toutes formes de maladies susceptibles de compromettre la scolarité des enfants, adolescents ou jeunes adultes ou toutes pathologies pouvant compromettre leur développement
- le rattrapage des vaccinations de base
- la prophylaxie et le dépistage des maladies transmissibles
- la mise en place de programmes de promotion de la santé adaptés à la situation et aux besoins des écoles
- l'assurance d'un environnement scolaire favorable au bien être de l'enfant.

Le service PSE est également composé d'un médecin, d'infirmiers et d'assistants sociaux.


Il existe aussi une multitude d'organismes vers qui l'école peut se tourner.

Les centres de planning familial organisent des animations de groupes en éducation sexuelle et affective, notamment en milieu scolaire en collaboration avec les enseignants, les directions d'écoles, les centres PMS et les services PSE. Ces animations sont l'occasion pour les jeunes d'aborder avec un professionnel, dans un climat de confiance, les questions liées à leur vie relationnelle, affective et sexuelle.

Les services de prévention en matière de santé et de sécurité sont nombreux et constituent une aide importante pour les équipes éducatives.

Les services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) ont pour activité l'aide préventive au bénéfice des jeunes dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec l'environnement social. Certains d'entre eux ont développé des outils de prévention et proposent d'accompagner les enseignants et les éducateurs qui le souhaitent dans la mise en place d'activités éducatives (en prévention des assuétudes par exemple).

Enfin, pour les jeunes qui ne bénéficient pas des conditions optimales pour étudier, **les écoles de devoirs**, initiatives volontaires extrascolaires, proposent un accompagnement. Elles luttent pour l'insertion, la promotion sociale et culturelle des enfants et des jeunes issus prioritairement du milieu populaire. Les écoles de devoirs visent à développer des actions éducatives, pédagogiques, sociales et culturelles qui doivent permettre d'apporter des réponses réelles aux causes de l'échec scolaire et au phénomène d'exclusion en général.



N'oublions pas que **les pairs** sont une source précieuse d'aide pour ceux qui rencontrent des difficultés de compréhension ou d'appréhension pour une matière déterminée. Le tutorat par les pairs peut s'organiser au sein même de l'école. On peut aussi veiller à développer un esprit de solidarité entre les élèves (par l'apprentissage coopératif). Aider un autre élève à comprendre et à réaliser la tâche demandée nécessite d'abord des compétences relationnelles (écoute active, respect, soutien), mais aussi des compétences cognitives (comprendre, expliciter, démontrer, reformuler, établir des liens). En retour, l'élève qui aide un autre élève intègre et maîtrise de mieux en mieux les connaissances et les compétences sur lesquelles ils travaillent ensemble. Celui qui aide les autres en mathématiques par exemple, peut, à un autre moment, être aidé à son tour dans une autre discipline. Les rôles sont donc interchangeables et risquent moins de stigmatiser l'élève en difficulté.

Joker 2

Savoir mémoriser



Retenir des informations « par cœur » n'a pas beaucoup de sens. Soit, il est nécessaire de retenir certaines connaissances parce qu'elles nous servent à résoudre certains problèmes, soit il est nécessaire de connaître certaines informations traitant d'un même sujet.

Les deux objectifs ne procèdent pas tout à fait de la même méthode de mémorisation.

Pour retenir une série d'informations par cœur, l'élève doit d'abord connaître ses meilleures stratégies de rétention.

Sous quelle forme les choses sont-elles évoquées pour lui ?

Pour certains élèves, ce sont des images qui représentent le mieux les objets d'étude.

Pour d'autres, ce sera l'écriture : copier et recopier une même liste de mots. Et pour d'autres encore, ce sera une évocation auditive : ils devront réciter tout haut. (Voir fiche 2 : identifier son style d'apprentissage)

Pour étudier une matière, un cours, il est absolument nécessaire de lui conférer un sens, de comprendre ce qu'il contient.

Dans ce cas, étudier c'est d'abord anticiper. S'y prendre la veille du contrôle ou de l'examen est un mauvais plan.

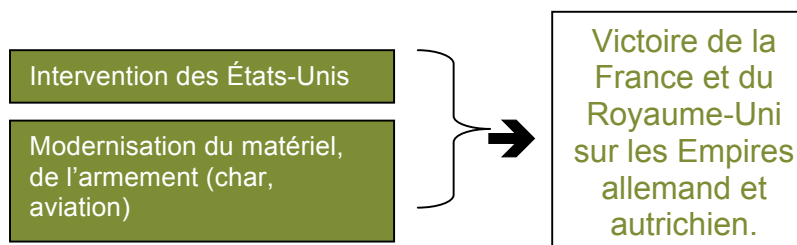
Lire et relire son cours en essayant de l'étudier par cœur n'est pas apprendre. Bon nombre d'élèves se plaignent de passer des heures à relire leur cours « sans que rien ne rentre ». D'autres apprennent et rabâchent formules et théorèmes, mais là non plus, ce n'est pas suffisant pour maîtriser son cours et réussir à le restituer avec succès.

La meilleure méthode réside dans la régularité du travail scolaire : assister au cours, prendre des notes, organiser ses notes de cours, relire la leçon, rédiger des résumés, dresser une table des matières, demander des explications au cours suivant ou à un camarade de classe, etc.

Une méthode très efficace consiste à rédiger des fiches de synthèse pour chaque thème à maîtriser. Les cartes mentales et les schémas peuvent également être utilisés.

Des éléments pour fixer la compréhension et mémoriser :

- Faire des **petits schémas** mettant en évidence les relations de cause à conséquence :



Exemple de fiche-synthèse :

TITRE

Exemple : la Première Guerre mondiale

(N° du chapitre dans le classeur,
N° du chapitre du manuel et pages)

1. **Dates** (si possible sous forme de frise)
Traité de Versailles...

2. **Cartes** (référence du manuel ou
photocopie)

Le monde et l'Europe en 1914 Doc.

N°__ P.__

Les fronts pendant la guerre N°__ P.__

3. **Personnalités** et biographies si nécessaire
Jean Jaurès (classeur et Doc. N°__ P.__)

4. **Vocabulaire** (celui du manuel et celui qui
est intégré au cours)

Minorités nationales (manuel P. __)

5. **Idées principales** exprimées très
brièvement

Guerre totale (cours, manuel P. __)

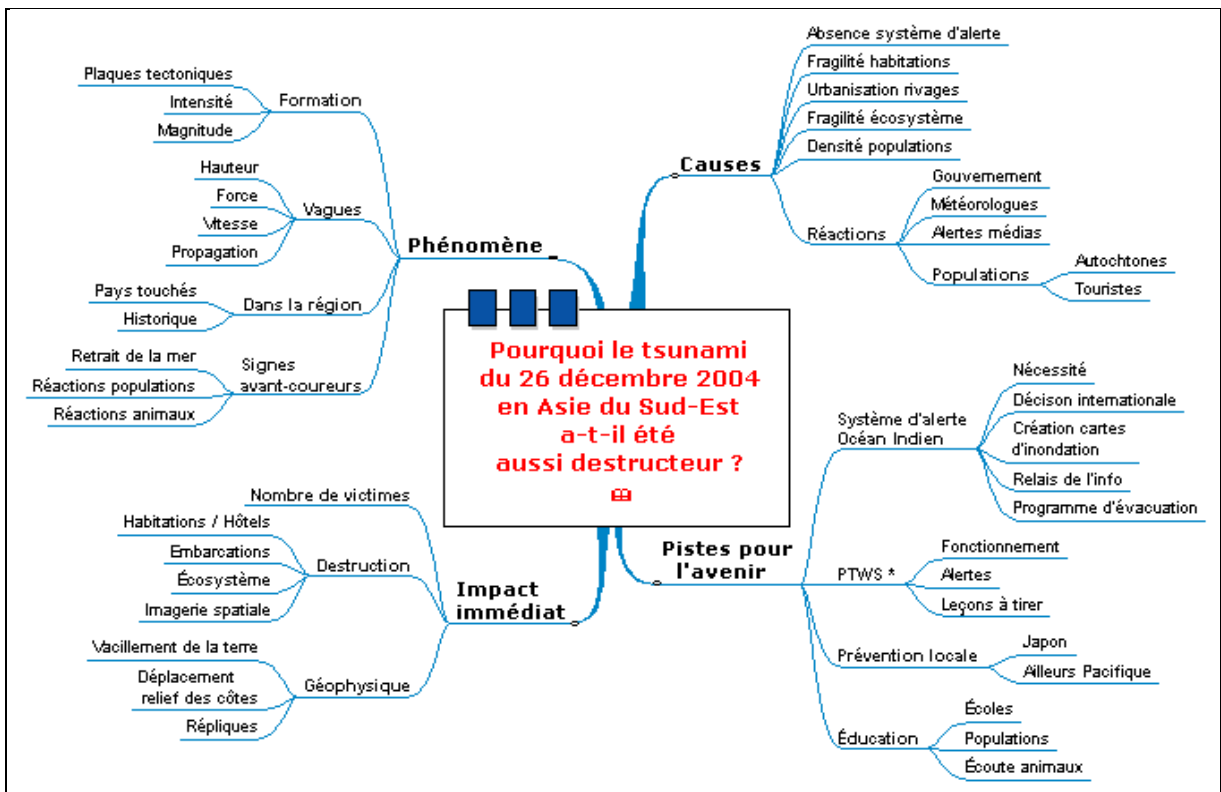
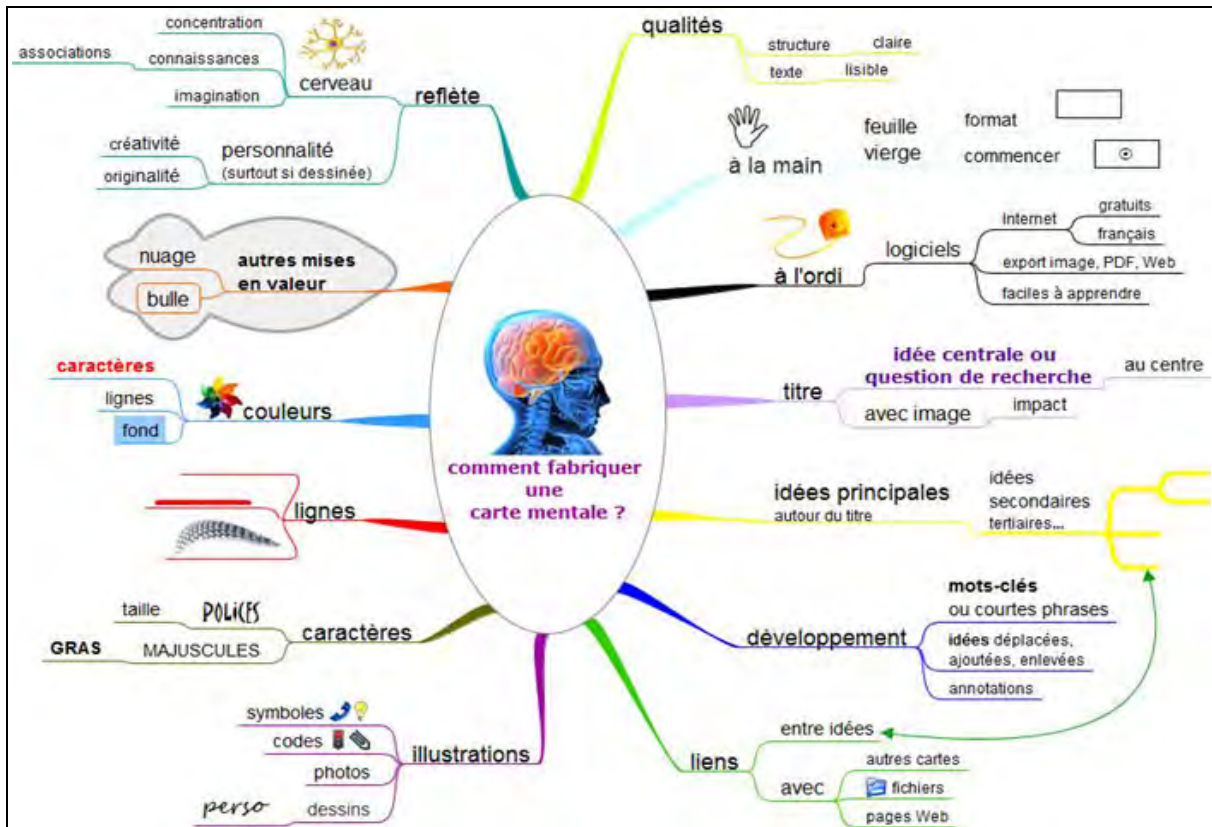
Guerre moderne (classeur)

6. **Documents** à connaître plus
particulièrement (ceux sur lesquels nous
avons passé du temps en classe).

Le traité de Versailles Doc. N°__ P.__

La nouvelle carte d'Europe Doc. N°__ P.__

Exemples de cartes mentales :



BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L. & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.

ASTOLFI J.P. (1987), *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*, Cahiers Pédagogiques n0 254-255, 12-14.

BARBEAU, D. (1993), « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans Actes du 13e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement, Chicoutimi, AQPC, p. JP1.6-1 à JP1.6-14.

BEGIN C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*. Laval, Éditions Beauchemin, Ltée.

BÉGIN, Christian (1992), *Devenir efficace dans ses études*, Laval, Éditions Beauchemin.

BUZAN Tony et Barry (2003), *Mind map, dessine-moi l'intelligence*, Editions d'Organisation, Paris.

CHERDON C. & SCORIELS A. (1982), *Respecter les idées : plan, résumé, commentaire*, dans Collectif, Français 5 / 6 , tome A, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.

DE SÉRÉVILLE Chantal (2000), *Forgez-vous une mémoire d'éléphant*, Paris, Librairie Générale Française.

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997- Site consulté le 07.10.2011 :

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf

DELVOLVE N. (2005), *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Éducation.

DESALMAND P. & TORT P. (1997), *Du plan à la dissertation. La dissertation française aux baccalauréats et aux concours administratifs*, Profil Formation n° 313-314, Paris, Hatier.

DIONNE Bernard (2001), *Pour réussir, guide méthodologique pour les études et la recherche*, Montréal, Éditions Études Vivantes.

Faire une recherche documentaire, Site de MULLER F., consulté en octobre 2011 : <http://francois.muller.free.fr/manuel/faireunerecherche/centre.htm>

GAGNE R.M. (1975), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : Les éditions HRW.

GAILLARD P. & LAUNAY C. (1979), *Le résumé de texte*, Paris, Hatier, Profil Formation, n° 303.

GARDBER Howard (1993), *Multiple Intelligences*, New Horizons. Project Zero Publications, Harvard Graduate School of Education.

JAILLET C. et SAGE C., *Professeurs-documentalistes au lycée Emiland Gauthey Chalon-sur-Saône – Académie de Dijon : Comment faire une recherche documentaire ?* Site consulté le 05.10.2011 : <http://cdi.ac-dijon.fr/ancien/tpe/telechar/eg-rdoc.pdf>

LAFORTUNE L., JACOB S., HEBERT D.(2000), *Pour guider la métacognition*, Presses de l'Université du Québec.

LAMONTAGNE C., La prise de notes en classe par l'étudiant et son profil d'apprentissage. IRPA., Institut de Recherche sur le Profil d'Apprentissage, inc., 3030 rue Howard, Saint-Hubert, Québec, Canada. Site consulté le 08.10.2011 : <http://www.irpa.qc.ca/prisnote.htm>

LANGOUCHE A.S., PETIT V., PHILIPPE M.C. et ROMAINVILLE M., Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre, in Informations pédagogiques n°24, mars 1996. Facultés Universitaires de Namur. Département Éducation et technologie. Professeur J. Donnay.

LETARTE A. (1989). La concentration et la gestion du temps. Service d'orientation et de counseling, Université Laval.

MENEY L. et JEAN L., L'expression écrite par la synthèse des textes in Revue Québec français, Numéro 78, été 1990, p. 58-62.

Organiser ses ressources pour mieux apprendre : Gérer son temps, son espace et ses outils de travail. Site consulté le 08.10.2011 :

http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/07organisation.htm

PASK G et SCOTT B. (1978), Learning strategy, teaching style, London, BBCTV, Open University, (producteur: R. Penfound).

PIERRET-HANNECART M. et PIERRET P. (1999), Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui. Outils pour enseigner, De Boeck.

TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques.

THERER J., WILLEMART CI. , Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo, in Éducation Tribune Libre, février 1984, in Probio Revue, vol. 7, n01, mars 1984.

TREMBLAY Robert (1994), Savoir-faire : précis de méthodologie pour le collège et l'université, Montréal, McGraw-Hill.

VIAU R. (2000), La motivation en contexte scolaire, coll. Pédagogies en développement, De Boeck Université, Bruxelles.

ZAY Danielle (sous la direction de) (1994), Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble, De Boeck Université.

