



Province
de Liège

Formation

Centre des Méthodes d'Enseignement



Comment aider mes élèves à mieux gérer leur travail scolaire ?

Document destiné aux enseignants

Comment aider mes élèves à mieux gérer leur travail scolaire ?

Document destiné aux enseignants

Introduction	5
1. Stimuler la motivation	5
2. Développer des méthodes efficaces de travail	6
3. Développer les compétences transversales	7
Fiche 1 : Déterminer son profil d'apprenant	9
Fiche 2 : Identifier son style d'apprentissage	19
Fiche 3 : Qui peut soutenir l'élève dans sa scolarité ?	23
Fiche 4 : Prendre des notes	26
Fiche 5 : Aider à la conceptualisation	28
Fiche 6 : Savoir résumer	32
Fiche 7 : Savoir mémoriser	35
Fiche 8 : Planifier et s'organiser	38
Fiche 9 : Effectuer une recherche	40
Fiche 10 : Savoir présenter un travail de recherche	43

Les enseignants, et les adultes en général, déplorent régulièrement le manque d'intérêt accordé par les élèves au travail scolaire et à l'étude.

Et, pour certains jeunes, bien que la volonté soit présente, il leur est difficile de s'organiser et d'être efficace.

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 en sorte qu'il ait un sens pour les élèves, suscite leur curiosité, réponde à leurs attentes ou les crée.

Les facteurs de motivation scolaire d'après J. TARDIF

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'estompent 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. Développer des méthodes efficaces de travail

Les difficultés que rencontrent la plupart des élèves sont les suivantes :

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

3. Intégrer les compétences transversales

Les socles de compétences définissent un certain nombre de 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.

Si l'on ne devait retenir que quelques principes conducteurs de tout ceci :

- Se connaître, connaître ses stratégies d'apprentissage et de mémorisation
- Chercher l'information nécessaire, la comprendre, l'intégrer, la traiter, la résumer, la présenter
- Gérer le temps et les ressources.

Cette formation poursuit l'objectif de vous permettre, à vous enseignants, d'acquérir les moyens d'apprendre à vos élèves comment organiser leur travail scolaire pour devenir plus efficaces et mieux réussir.

Fiche 1

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 Gardner, conteste l'idée de réduire l'intelligence au simple quotient intellectuel. Alléguant que notre culture définit trop étroitement l'intelligence, il propose dans son livre *Frames of Mind* (1983)¹. l'existence d'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.

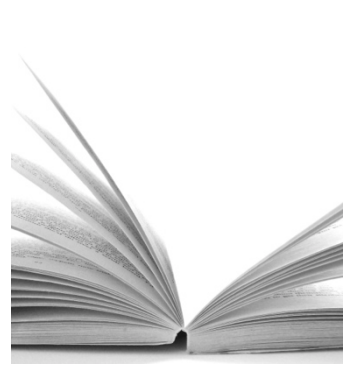
Sa théorie est une façon plurielle de comprendre l'intelligence. Les percées récentes en science cognitive, en psychologie du développement et en neurosciences suggèrent que le niveau d'intelligence de chaque personne est constitué de facultés autonomes qui travaillent individuellement ou de concert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

¹Howard Gardner, *Les formes de l'intelligence*. Édition Odile Jacob, Paris, 1997

Description des huit types d'intelligence selon Howard Gardner

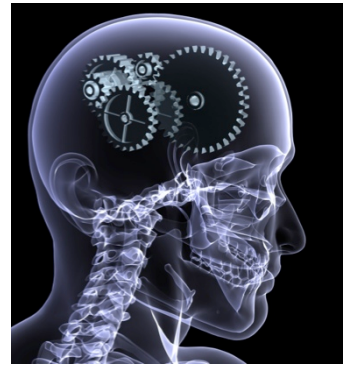
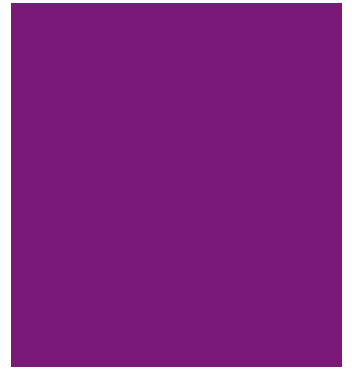
Inspiré de divers documents, dont « *Intelligences multiples* » de Howard Gardner et de la revue « *Educational Leadership* », septembre 1997



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.

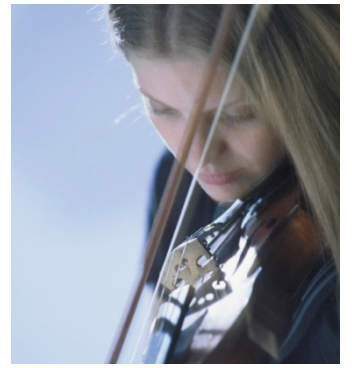
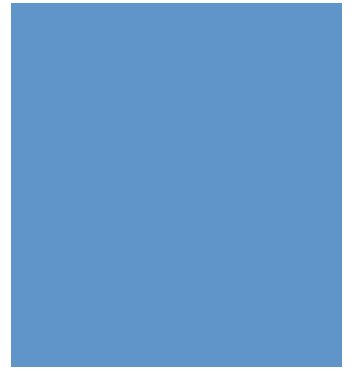
Tous les individus qui manipulent le langage à l'écrit ou à l'oral utilisent l'intelligence linguistique : orateurs, avocats, poètes, écrivains, mais aussi les personnes qui ont à lire et à parler dans leur domaine respectif pour résoudre des problèmes, créer et comprendre. Victor Hugo maîtrisait à merveille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

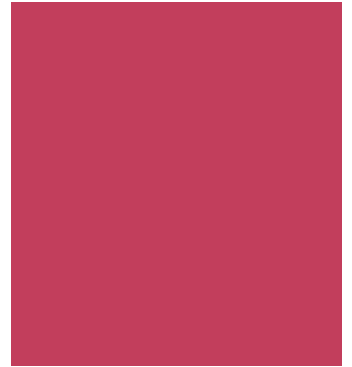
Il existe une dimension non verbale et abstraite dans ce type de fonctionnement du cerveau, car des solutions peuvent être anticipées avant d'être démontrées. Einstein est représentatif de cette forme d'intelligence.



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.

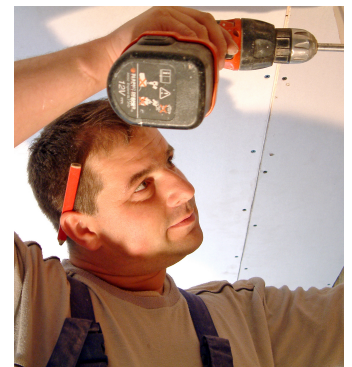


L'intelligence visuelle-spatiale

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.

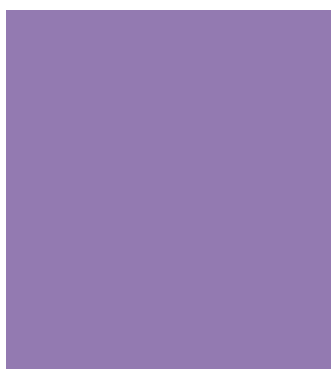
Zinedine Zidane est un bon exemple, on dit de lui qu'il dispose d'une maîtrise technique exceptionnelle. Il existe donc un potentiel intellectuel qui permet par exemple au joueur de ballon-panier de calculer la hauteur, la force et l'effet du lancer au panier. Le cerveau anticipe le point d'arrivée du 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 classifier, 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.

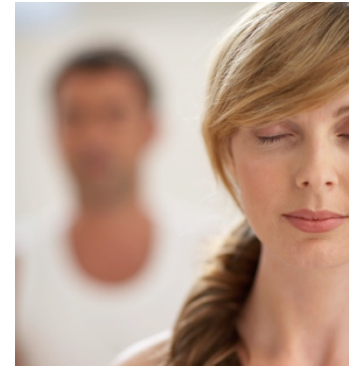
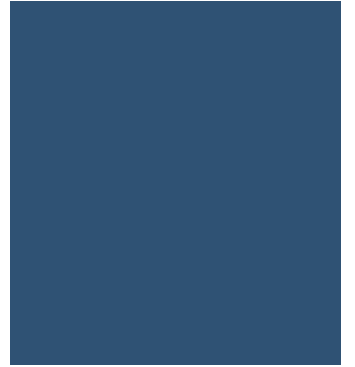
Souvent les personnes chez lesquelles cette forme d'intelligence est bien développée aiment posséder un cahier de notes d'observation ou garder leurs observations en mémoire ; elles aiment prendre soin d'animaux, cultiver un jardin et sont en faveur de l'établissement de parcs dans leur ville ; elles 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'intelligences, 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 peut disposer du test qui lui permet d'identifier ses propres forces.

En fonction de son profil, l'élève pourra anticiper ses difficultés et demander l'aide nécessaire pour réussir.

Il pourra également développer davantage les formes d'intelligences 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 2.

Fiche 2

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

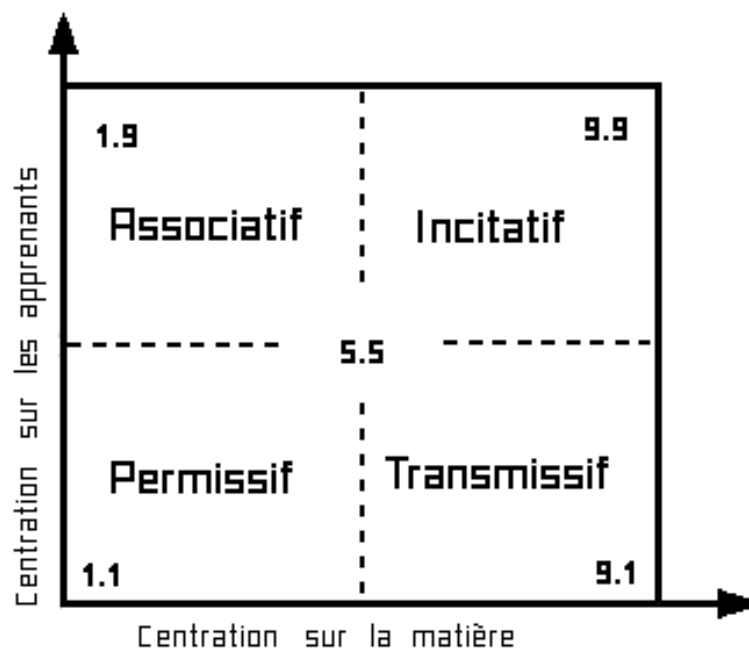
Chaque enseignant développe une manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage. Il adopte également différents comportements didactiques (exposé, démonstration, mise en situation, ...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés.

Therer et Willemart² 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, désintérêt ou intérêt. 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.

² 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 Scott³ 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.

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.

³ Pask G et Scott B., *Learning strategy, teaching style*, London, BBCTV, Open University, (producteur: R. Penfound), 1978.

Fiche 3

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.

Fiche 4

Prendre des notes

La prise de notes est toujours difficile à acquérir parce que :

- on n'apprend nulle part à prendre des notes ;
- cela nécessite de pouvoir effectuer deux choses simultanément : écouter et écrire ;
- il s'agit d'un processus qui va à l'encontre de ce que l'élève a appris jusque-là : écrire lisiblement, sans faute, en respectant les espaces, les majuscules et la ponctuation ;
- la démarche exige de la rapidité.

Mais, au fait, à quoi répond la prise de notes ?

À des **objectifs affectifs**, relatifs aux attitudes et aux émotions qui précèdent, accompagnent ou suivent ma prise de notes en classe. En voici quelques-uns :

- se sécuriser ;
- faire sentir au professeur que son cours est intéressant ;
- se donner bonne conscience par le sentiment du devoir accompli.

À des **objectifs cognitifs** qui peuvent aller de la simple saisie de l'information à l'évaluation critique de celle-ci. En voici quelques-uns :

- s'informer sommairement du contenu du cours ;
- s'informer du détail du contenu du cours ;
- comprendre le contenu du cours ;
- se préparer à l'évaluation des apprentissages.

À des **objectifs psychomoteurs** qui tiennent compte de ses habiletés sensori-motrices. En voici quelques-uns :


- faire quelque chose d'utile pour demeurer attentif au professeur ;
- refréner son besoin de parler durant le cours.

Comment pouvez-vous apprendre à vos élèves à prendre des notes de façon efficace ?

La **première étape** consiste à leur faire prendre conscience de l'utilité de prendre des notes : cela permet de mieux comprendre le cours, d'en fixer une première fois les éléments importants, de préparer son évaluation (interrogation, examen).

La **seconde étape** sert à les rassurer. Vous allez leur apprendre progressivement à prendre des notes. Vous les aiderez à bien le faire. Ils auront du temps pour acquérir cette compétence.

La **troisième étape** est celle de l'explication.



La prise de note, c'est :

- une sélection de l'information pertinente : on ne note pas tout ce qui est dit. On note les termes importants et leur définition. On accorde une importance à ce que le professeur note au tableau, aux mises en garde qu'il effectue, aux exemples qu'il donne.
- Une organisation de l'information : on structure ses notes en dégagant le fil conducteur ou l'idée maîtresse, on articule l'ensemble par des relations de causalité, d'opposition, avec des flèches, des symboles. On trace des schémas. On utilise le dessin. On a recours à des abréviations ; on ne copie pas de longs discours.
- Une gestion de l'espace : les notes sont aérées, lisibles. On laisse une marge, on effectue des notes en retrait, on sépare les idées par des espaces.

La quatrième et dernière étape est celle de la pratique.

Entraînez régulièrement vos élèves à prendre des notes.

Vous pouvez, par exemple, les prévenir au début d'une leçon que celle-ci sert à l'exercice de la prise de notes. Vous réserverez une dizaine de minutes en fin de cours pour vérifier si tous y sont arrivés et pour noter au tableau les éléments essentiels qu'il fallait noter.

Une autre méthode consiste à leur accorder un quart d'heure en fin de cours pour qu'ils échangent en duos sur leurs prises de notes respectives.

Au début de l'apprentissage, aidez-les en inscrivant au tableau les titres, les idées et les schémas importants. Effectuez régulièrement les liens à établir. Modulez votre voix lorsque vous souhaitez capter leur attention sur un élément particulier du cours. Donnez-leur des exemples, n'hésitez pas à recourir à des associations, à des représentations imagées, etc. Indiquez-leur la page du manuel scolaire à laquelle ils pourront se référer.

N'oubliez pas qu'au-delà des informations pertinentes, chacun prend note selon sa personnalité, ses aptitudes, ses préférences. Il n'existe donc pas un seul modèle de prise de notes.

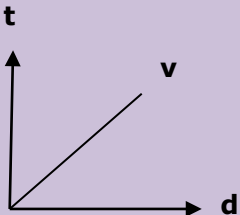
Le plus important est que chaque élève puisse se servir efficacement de ses notes lorsqu'il en a besoin.

Fiche 5

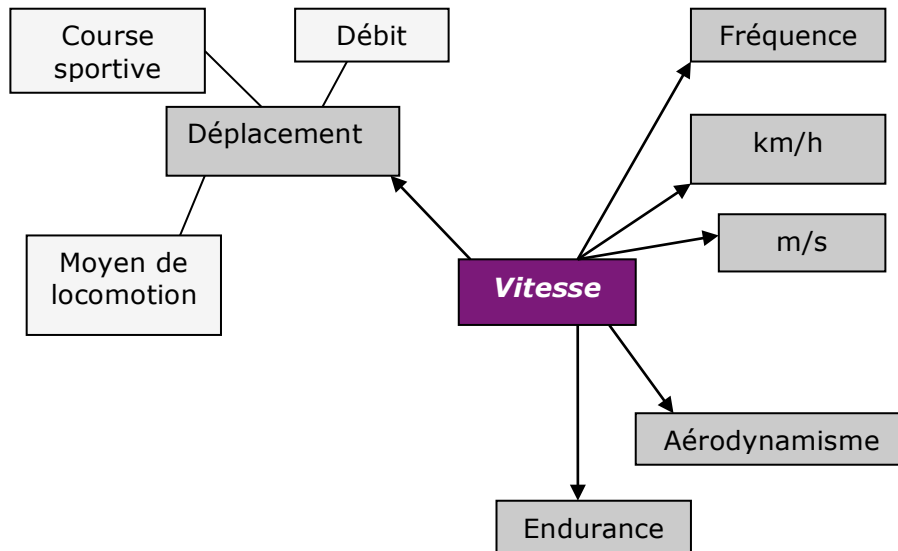
Aide à la conceptualisation

La conceptualisation est une étape importante dans le processus d'apprentissage. Elle peut être définie comme la construction d'une représentation mentale par abstraction. Elle nous sert à construire et à intégrer des concepts.

Prenons, par exemple, le concept de vitesse. Voici comment un groupe d'enseignants l'a cerné : ils ont associé une série d'éléments en un ensemble organisé et structuré :

Des situations	Des objets	Des langages	Autres éléments
Sports, courses. Voyages, déplacements. Mouvements. Éléments naturels. Croissance. Musique, chant. Débit. Exécution. Sécurité routière. ...	Chronomètre. Compteur. Radar. Anémomètre. Moyens de locomotion. Corde à nœuds. Internet, fax. Essoreuse. Magnétoscope (ralenti, accéléré). Métronome. ...	km/h, m/s. Espace/temps. Fréquence. m/s. Panneaux routiers. Année-lumière. Moyenne. Accélérer, freiner. Graphiques :  <i>Des expressions :</i> <ul style="list-style-type: none"> - « Vite fait, mal fait » - « rapide comme l'éclair » - ... 	Sortes de vitesse : <ul style="list-style-type: none"> - de déplacement ou de transmission ($v=d/t$) - de croissance ($v=l/t$) <i>Facteurs influençant :</i> <ul style="list-style-type: none"> - aérodynamisme - constitution - endurance - âge - ... <i>Conséquences :</i> <ul style="list-style-type: none"> - stress - plaisir - accidents, mort <i>Personnages associés :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Speedy Gonzales - Lucky Luke

La formalisation du même concept peut aussi se présenter sous la forme d'une carte conceptuelle :



La conceptualisation confère plus de sens pour celui qui découvre le concept. L'élève, par cette démarche, domine et peut mieux utiliser le concept. Il devient davantage un outil intellectuel, permettant de résoudre des problèmes ou d'organiser le monde dans lequel il vit.

Le second intérêt de cette méthode est aussi de pouvoir mettre en relation diverses informations, divers repères dont dispose déjà l'élève. Cette articulation entre des éléments perçus précédemment comme épars aide également à percevoir davantage de cohérence dans la réalité et procure une meilleure emprise sur elle.

Aider ses élèves à intégrer de façon organisée de nouveaux concepts à partir des méthodes de conceptualisation (carte mentale, représentation en arbre ou tableau) favorise la compréhension et facilite la mémorisation des différentes informations.

L'idéal est évidemment d'amener l'élève à construire lui-même une définition du concept. Une formulation, sans doute plus exacte, mais donnée par l'enseignant et formulée trop tôt dans le processus d'apprentissage risque de rester une formule vide de sens.

Un exemple très parlant est la définition : « une droite est un ensemble infini de points, le point n'ayant aucune dimension » qui, donnée à un élève âgé de 8 ou 9 ans, ne peut rien signifier pour lui.

Démarches possibles pour aider à la conceptualisation :

1) Démarche de classement pour des concepts associés (exemple : vivant/non vivant)

- Des exemples sont donnés, classés en deux colonnes sans titre, sous forme de noms ;
- D'autres exemples sont ensuite donnés et doivent être individuellement classés dans la colonne qui convient (on peut donner des exemples différents à une partie des élèves) ;

- En petits groupes, les élèves se présentent et justifient leurs classements et doivent aboutir à un consensus ;
- Chaque groupe intègre les caractéristiques identifiées en un tout cohérent (texte, tableau articulé, définition, ...)
- Une mise en commun, éventuellement complétée par une vérification dans des ouvrages de référence, clôture, provisoirement, cette démarche.

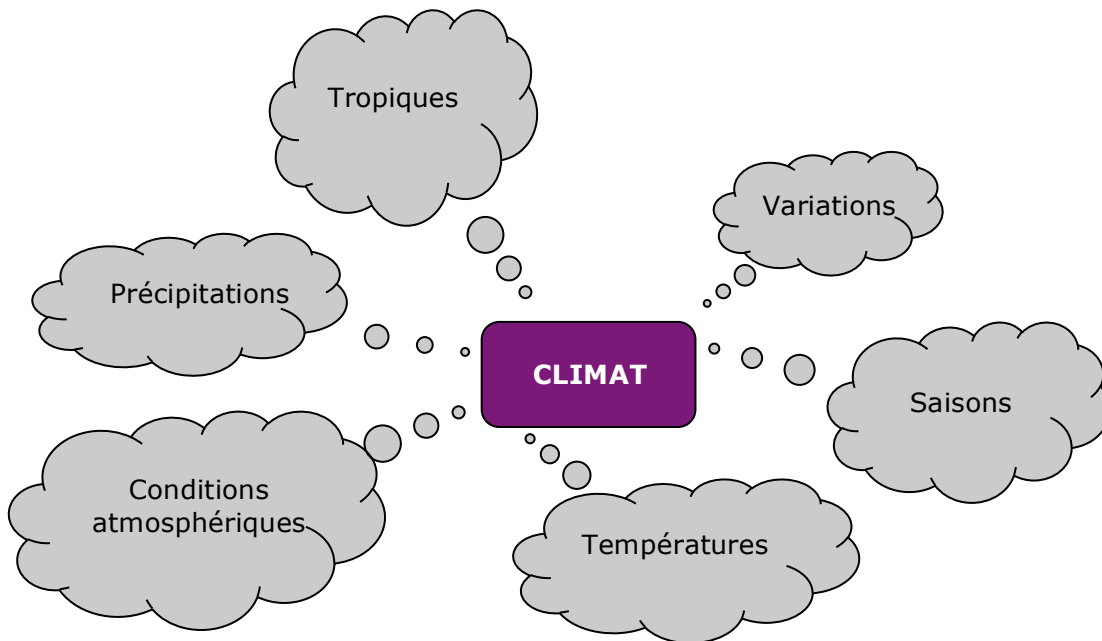
2) Démarche de confrontation vrai/faux (exemple : le climat)

- Chaque élève note ce que signifie pour lui le concept énoncé (cette démarche peut s'accompagner d'une représentation en association d'idées) ;
- Les élèves reçoivent une série de phrases classées en « phrases vraies » (celles qui parlent du concept traité) et en « phrases fausses » (celles qui ne parlent pas du concept traité) ;
- Chacun note à partir des « phrases fausses » les informations qui ne relèvent pas du concept travaillé et chacun souligne dans les « phrases vraies » les mots et expressions relatifs au concept en question ;
- En confrontant leurs réponses par trois, les élèves dessinent le concept et/ou rédigent une définition de ce concept sur base de ses attributs soulignés précédemment et des définitions individuelles initiales ;
- Individuellement, chaque élève identifie parmi de nouvelles phrases données celles qui traitent du concept ;
- Après correction de l'exercice précédent, les définitions rédigées par les différents trios sont confrontées aux définitions académiques.

3) Démarche pour la conceptualisation d'une démarche mentale (exemple : l'inférence en lecture)

- Mise en situation individuelle qui implique, met en œuvre le processus visé ;
- Travail individuel de métacognition (comment as-tu fait pour exécuter la tâche ? Qu'as-tu pensé ? Regarde-toi fonctionner, agir.) ;
- Échange en petit groupe ;
- Mise en commun collective : l'enseignant note les éléments donnés par les différents groupes en quelques colonnes, en veillant à ce que les indicateurs relatifs au processus visé soient regroupés dans une même colonne ;
- Seconde mise en situation individuelle (autre support, autre matériel, mais processus identique impliqué) ;
- Métacognition individuelle ;
- Par petits groupes, rédaction de la définition du processus mental utilisé (seule est restée visible la colonne des indicateurs du processus noté précédemment) ;
- Mise en commun des définitions des différents groupes ;
- Confrontation à des définitions académiques ;
- Transfert, généralisation pour une utilisation plus consciente de ce processus mental.

Exemple de représentation initiale du concept « climat » :



Cette feuille est donnée avec la seule proposition « climat » au centre ; les nuages sont vides et c'est à l'élève de les remplir en associant divers éléments à ce concept. Il peut ajouter des nuages ou au contraire ne pas les remplir tous.

Ce type d'exercice permet à l'enseignant de récolter les représentations initiales de ses élèves avant d'aborder un nouveau concept. Cette représentation devra être rectifiée, complétée par la suite. Il s'agit d'un préalable à la démarche de conceptualisation.

Fiche 6

Savoir résumer

Il est important – pour les études et la vie professionnelle - de savoir se concentrer sur l'essentiel, de dégager les points clés, de réduire un texte sans le déformer.

Il existe deux techniques, souvent confondues, et pourtant bien différentes : le **résumé** et la **synthèse**.

Synthétiser signifie réunir, mettre ensemble, assembler (le radical - *thèse* - signifie « action de poser, de mettre » et le préfixe - *syn-* veut dire « avec, ensemble »).

Une synthèse de textes est le travail consistant à assembler plusieurs textes. Plus exactement, à réunir en un seul texte des informations issues de plusieurs autres. Une synthèse n'est pas un « patchwork », elle ne consiste pas à recopier, à rabouter des fragments hétérogènes, elle implique la production d'un texte dont la formulation est originale (au sens de : personnelle à l'auteur), mais véhiculant des informations qui, elles, ne le sont pas.

L'aptitude à synthétiser est très importante pour la réussite scolaire.

Résumer, c'est recomposer un texte où l'on exprime avec un minimum de mots les idées, les arguments, le mouvement même de la pensée de l'auteur, en restant fidèle, dans la mesure du possible, à son esprit et son ton. En fait, un résumé, c'est un texte réécrit dans un espace limité. Il doit donc aller à l'essentiel.

Les élèves sont appelés à rédiger des résumés de livres lus pour le cours de français mais ils doivent aussi prendre conscience que savoir résumer est une compétence exploitée tout au long des études et une part importante des activités professionnelles.

Le résumé facilite la compréhension et la mémorisation. Il est toujours plus aisé de retenir une masse moins importante d'informations.

Il est donc essentiel d'y entraîner les élèves.

Construire un résumé en 10 étapes

- a) Première lecture : l'approche globale du texte
 - Lire intégralement le texte.
 - Se poser les questions essentielles : de quoi parle-t-on ? Quels sont les thèmes principaux ? Quelle est l'intention générale de l'auteur ? Comment en parle-t-il ?

- b) Deuxième lecture : l'analyse du déroulement du texte
 - À l'aide d'un crayon, tracer une double barre verticale entre chaque unité de sens, entre chaque concept. Cela correspond au développement d'une idée directrice avec des arguments et des exemples... Cela peut correspondre à un ou plusieurs paragraphes visuels, mais pas nécessairement.
 - Entourer les mots de liaisons, les connecteurs logiques.
 - Ajouter les connecteurs logiques implicites dans la marge, c'est-à-dire ceux que l'on comprend, mais que l'auteur ne formule pas.
 - S'assurer que l'on comprend parfaitement toutes les parties du texte.

- c) Troisième lecture : la mise en évidence de l'essentiel
- Souligner pour chaque unité de sens l'idée directrice et les expressions-clefs qui mettent en évidence chaque argument,
 - Mettre entre parenthèses les exemples, images, digressions... Mais conserver les exemples ayant valeur de démonstration.
- d) Constituer un tableau pour schématiser le plan du texte

N° du paragraphe	lignes	titre	développement
§ 1	de la ligne... à la ligne...		
§ 2	de la ligne... à la ligne...		
§ 3	de la ligne... à la ligne...		

- e) Compléter le tableau
- Écrire pour chaque unité de sens un titre reprenant l'idée directrice. Les titres ne doivent pas être trop brefs : ils doivent comprendre tous les sous-titres éventuels, toutes les informations utiles à l'expression du concept,
 - En regardant seulement nos titres, on devra rédiger le développement avec nos propres mots, sans regarder le texte. Cela permettra de ne pas reprendre des phrases du texte. Le développement, c'est en quelque sorte notre résumé auquel il faudra ajouter les mots de liaison.
 - Ajouter les connecteurs logiques au début de chaque unité de sens.
- f) Vérifier la reformulation
- Avons-nous respecté le sens ? Pas d'approximation ni de formules vagues.
 - Notre style est-il vraiment personnel ? Avons-nous repris des expressions du texte ?
 - Le système d'énonciation est-il le même ?
 - Éliminer les phrases du style : « l'auteur dit que, ce texte parle de... »
- g) Rédiger le résumé
- Recopier notre partie développement en y ajoutant les connecteurs logiques.
- h) Compter le nombre de mots
- On compte le nombre de mots. Si notre résumé est trop court, probablement, nous avons omis de résumer certaines idées importantes. Si le résumé est trop long, vérifier la concision de nos propos.
- i) Relecture du résumé – spécial cohérence
- On doit pouvoir comprendre parfaitement le résumé sans connaître le texte de départ.
 - La disposition en paragraphes doit mettre en évidence le plan du texte.
- j) Relecture du résumé – spécial grammaire
- Je relis encore le résumé et pour chaque phrase je me demande : ai-je bien accordé le verbe avec le sujet ? Ai-je bien accordé les noms, les adjectifs et les articles ensemble ?
 - Supprimer les éventuelles répétitions, les redondances
- k) Écrire le nombre de mots
- Recompter la version finale et écrire le nombre de mots utilisés.

Élaborer la synthèse de documents se décompose en 4 étapes

Comprendre	Il faudra lire chacun des documents pour en repérer la nature, l'auteur, le thème, les informations principales, et réfléchir ensuite au lien qui unit ces documents : y a-t-il une hiérarchie entre eux ? sont-ils complémentaires ? s'opposent-ils ? ont-ils même valeur ? Quelle est la problématique sous-jacente ?
Sélectionner	Au cours de cette étape, il s'agira de noter les informations essentielles sur une même feuille. On utilisera un tableau divisé en plusieurs colonnes où chaque colonne servira pour mettre en évidence les informations principales de chaque document, ainsi que sa fonction par rapport aux autres (ressemblance, différence, opposition, complémentarité)
Rédiger un texte structuré	<p>Après avoir sélectionné les informations principales, il faudra chercher un plan de présentation personnel de ces informations, en les regroupant selon la logique du dossier.</p> <p>On pourra donc passer à la rédaction de la synthèse qui se compose de trois parties :</p> <ul style="list-style-type: none">- une introduction en deux phrases maximum :<ul style="list-style-type: none">a) introduction du thème généralb) présentation des documents de référence- un corps central (composé de deux/trois parties)- une conclusion objective mettant en valeur une ou deux idées découlant du développement. <p>Il est nécessaire de soigner la clarté de la synthèse par le choix d'articulateurs logiques mettant en valeur les informations retenues. Il vaut mieux privilégier des phrases courtes : un paragraphe pour chaque partie du document.</p>
Mettre au net le texte final	Il vaut mieux bien calculer le temps à sa disposition pour recopier sur la copie d'examen, appliquer une grille de relecture personnalisée et lire une dernière fois le texte final.

Fiche 7

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.

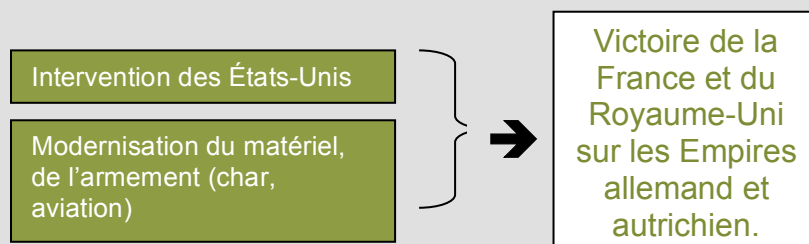
Lire et relire son cours en essayant de l'étudier par cœur n'est pas apprendre. Bon nombre d'élèves se plaignent de passer des heures à relire leur cours « sans que rien ne rentre ». D'autres apprennent et rabâchent formules et théorèmes, mais là non plus, ce n'est pas suffisant pour maîtriser son cours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

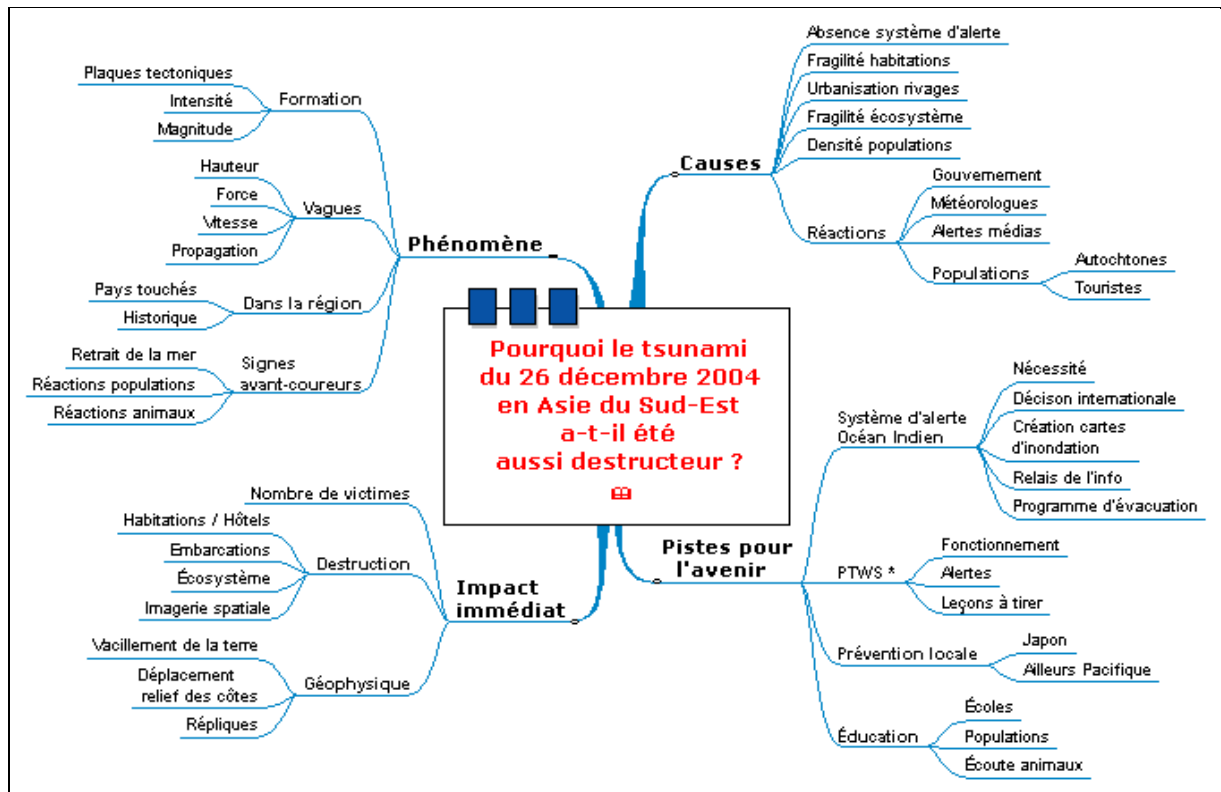
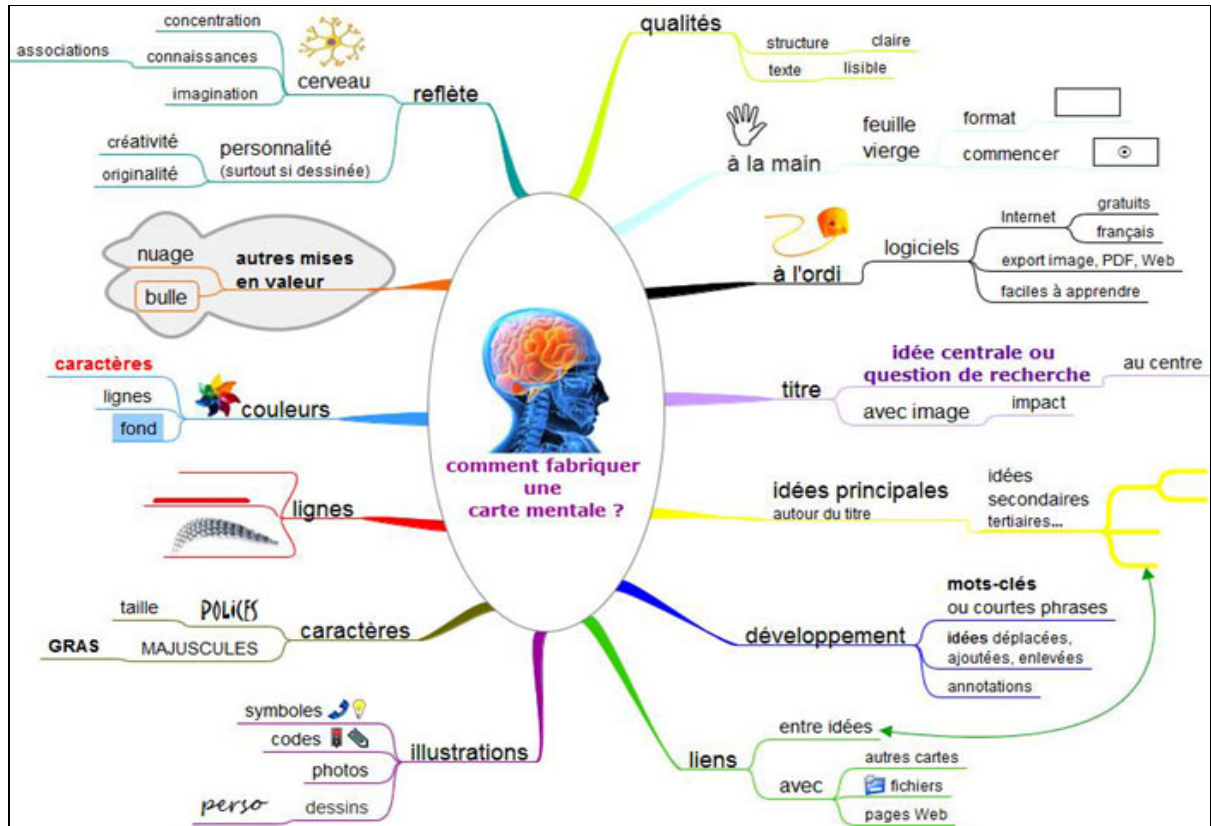
TITRE

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 :



Fiche 8

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.

Fiche 9

Effectuer une recherche

Chercher à savoir et à comprendre est un besoin spontané chez l'homme. Trouver des réponses par soi-même est source de satisfaction personnelle, d'une meilleure estime de soi et d'une plus grande confiance en soi.

Comment pouvons-nous favoriser l'autonomie des élèves dans l'accomplissement d'une recherche et les aider à entrer dans un processus continu d'information et de formation ?

Effectuer une recherche poursuit l'objectif d'approfondir ses connaissances sur un sujet donné, de clarifier ses idées et de les communiquer d'une façon logique et rigoureuse. La recherche peut être menée seul ou en groupe, dans le cadre d'un cours ou d'un projet interdisciplinaire.

Méthodologie de la recherche

1. Compréhension du travail de recherche à effectuer :

- De quoi est-il question : l'objet (le sujet) de la recherche.
- Que me demande-t-on : ampleur du travail ; échéance ; forme de la présentation ; contraintes inhérentes.

2. La recherche documentaire :

- Par mots-clés et de façon exploratoire dans les ouvrages de référence, les ouvrages spécialisés, les revues et sur Internet.
- Sélection des documents : pertinence des documents au regard du sujet, en fonction de la source.

3. L'analyse des documents :

- Lecture des documents et prise de notes.
- Organisation d'un plan de travail selon la structure suivante :
 - . Introduction
 - . Développement : chapitres ordonnés en fonction des idées principales du travail
 - . Conclusion
 - . Annexes
 - . Bibliographie

4. Rédaction du document de présentation de la recherche.

La recherche sur Internet : un apprentissage particulier

Effectuer une recherche sur Internet, c'est d'abord se poser des questions, s'accorder un temps de réflexion pour :

- Affiner sa recherche
- Obtenir des résultats plus pertinents.

Les questions posées au préalable permettent :

- De choisir une stratégie de recherche (méthode + outils)
- D'établir des critères d'évaluation.

Exercer son sens critique est utile en toute occasion et particulièrement lorsque l'on effectue une recherche sur Internet !

Au minimum, se demander si :

- Le site est fiable ?
- L'information est pertinente ?

Mais aussi, savoir :

- Q**ui ?
- Q**uoi ?
- Q**uand ?
- O**ù ?
- P**ourquoi ?
- C**omment ?

QUI ?

Qui est l'auteur du document ?

L'auteur est-il identifié ? Peut-on le contacter ?

Est-ce un spécialiste du domaine ?

S'exprime-t-il au nom d'une institution ? À titre personnel ?

QUOI ?

Quelle est la nature du site ?

S'agit-il d'un site institutionnel ? D'un site associatif ? D'un site commercial ?

Sa compétence sur le sujet et/ou sa fiabilité sont-elles reconnues ?

Pointe-t-il vers des sites fiables ? Les sites fiables pointent-ils vers lui ?

Quelle est la pertinence des informations ?

Est-ce bien le type d'informations dont j'ai besoin ?

Le niveau des informations est-il adapté ?

Est-il suffisamment simple ou au contraire suffisamment approfondi ?

Quel est l'intérêt du document ?

Le document est-il vraiment intéressant ? Qu'apporte-t-il de nouveau ?

OÙ ?

D'où provient l'information ?

S'agit-il d'un site français ?

S'agit-il d'un site francophone ? Européen ? Autre ?

Quelles sont les limites géographiques de l'information ?

L'information concerne-t-elle un pays particulier ? Cela me convient-il ?

L'information vaut-elle ailleurs ?

QUAND ?

De quelle période s'agit-il ?

La période traitée correspond-elle à mes besoins ?

Quelle est la date du document ?

La date du document est-elle indiquée ?

Le document nécessite-t-il une actualisation ?

Si oui, quelle est la date de mise à jour ?

POURQUOI ?

Quel sont les objectifs ?

Dans quel but le document a-t-il été réalisé ? Quel est le public visé ?

Quels sont les objectifs du site ? Quel est le public visé ?

COMMENT ?

Comment se présente le document ?

L'information est-elle rédigée clairement ?

Le document est-il bien structuré ?

Les sources sont-elles bien indiquées ?

Comment accède-t-on à l'information ?

L'information est-elle gratuite ou payante ?

La navigation du site est-elle aisée ?

Les pages sont-elles rapides à charger ?

Le recours au TIC nécessite quelques connaissances et compétences de départ. Les élèves maîtrisent généralement bien les outils informatiques, mais ils ne sont pas toujours suffisamment informés des risques et des pièges à éviter. Il est donc important que les enseignants puissent se former à ces pratiques.

Fiche 10

Présenter un travail de recherche

La présentation d'un travail effectué confère au message intellectuel un ordre, une cohérence et une lisibilité. Elle permet également d'acquérir une discipline de travail essentielle.

L'enseignant doit cependant être très clair par rapport aux exigences de présentation, qu'elle soit écrite ou orale.

Pour une **présentation écrite**, il est nécessaire d'apprendre aux élèves l'ordre de présentation des différents éléments qui la compose :

- Page de titre
- Table des matières
- Introduction
- Corps de l'ouvrage ou développement
- Conclusion
- Annexes
- Bibliographie

N'hésitons pas à proposer aux élèves des moments réservés au suivi de leurs travaux, durant lesquels ils pourront poser des questions et s'assurer qu'ils respectent bien les consignes et les attentes fixées pour ce travail.

Il est également tout aussi intéressant de leur préciser qu'il est préférable :

- d'utiliser du papier blanc (21 x 29,7 cm, format A4)
- de ne pas encadrer son texte
- de respecter des marges (marges du haut, du bas et de droite de 2 à 3 cm ; marge de gauche de 4 à 5 cm)
- de respecter les règles de présentation des sources bibliographiques, citations, notes et bibliographie

L'enseignant doit insister sur l'importance des sources. Ce type de travail exige la consultation de sources qui doivent facilement être identifiables.

Les références bibliographiques doivent répondre à la forme suivante d'organisation des informations :

NOM DE L'AUTEUR, prénom. *Titre*. Édition, lieu de publication, éditeur, année de publication, nombre de pages ou de volumes (Collection).

Vous pouvez leur fournir quelques exemples :

- DOEUFF, Daniel. *La station balnéaire d'Aussois*. Aix-en-Provence, Centre des hautes études touristiques, 1977, 235 p.
- ALLARD, Guy et MORIN, Raymond. *Les stations littorales bretonnes*. 2e éd. rev. et aug., Paris, Dunod, 1983, 723 p. (Collection Voyage).

Les références web sont renseignées de la façon suivante :

Organisme ou auteur du site. *Nom du site consulté*, [adresse Web] (date de consultation).

Exemple :

Université de Montréal, *Bibliothèques de l'Université de Montréal*, [www.bib.umontreal.ca] (site consulté le 8 mai 2004).

Pour une **présentation orale**, il est important d'informer les élèves des ressources dont ils disposent au sein de l'école : matériel de présentation multimédia (projecteur, écran), matériel audio (micro, diffuseurs, amplificateurs), auditoire, ...

S'exprimer face à un public n'est pas un exercice aisé dans lequel tout le monde se sent d'emblée à l'aise.

Permettre à ses élèves de s'y entraîner n'est pas inutile.

Leur prodiguer quelques bons conseils est également souhaitable :

- Parler d'une voix claire : ne pas parler trop bas ni trop haut, bien articuler ;
- Ne pas adopter une position corporelle ni trop raide, ni trop relax. Sourire est toujours plus agréable !
- Rien dans les mains et rien dans les poches : Et surtout pas de mains dans les poches !
- Ne pas apprendre son texte par cœur, car cela risque de prendre des allures de récitation (ce qui endort le public) ;
- Être intéressé par son sujet afin de partager cet intérêt (effet contaminant)
- S'appuyer sur des fiches préparées qui reprennent les idées importantes et quelques annotations repères ;
- Pouvoir répondre aux questions éventuelles : maîtriser son sujet le mieux possible.

Certaines personnes ont besoin d'être fortement encouragées et soutenues dans ce type de démarche. Quelques simples exercices de relaxation peuvent venir à point.

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* n° 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.

