

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
PAULINE PLOURDE

ÉLABORATION D'UNE DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE  
BASÉE SUR CERTAINS PRINCIPES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET  
ADAPTÉE À DES ÉLÈVES DU 2<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

7 FÉVRIER 2001

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Une telle aventure ne peut se concrétiser sans l'encouragement des gens qui nous entourent. La réalisation de mon projet m'amène à exprimer ma gratitude à ces personnes qui m'ont grandement supportée. J'aimerais tout d'abord remercier Madame Andrée-Claire Brochu, ma directrice de recherche. Sa compétence, sa compréhension et sa disponibilité m'ont été d'une aide très précieuse et indispensable, tout au long de mon processus de recherche. Madame Geneviève Roy, enseignante et étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières, s'est prêtée à une recherche dans ma classe lors de la mise à l'essai de la démarche-d'enseignement adapté et a su m'apporter des commentaires judicieux.

J'ai grandement apprécié aussi la contribution de Monsieur Paul-André Garceau, linguiste, et de Madame Louise Pouliot, enseignante et amie, qui m'ont aidée à mieux formuler mes idées, ainsi que Mesdames Danielle Tourigny et Johanne Demers, collègues toujours prêtes à mettre en pratique les idées nouvelles qui surgissent lors de nuits de sommeil agité par l'excitation de vouloir produire.

Il me fait aussi grand plaisir de remercier mon employeur présent, la Commission scolaire des Bois-Francis, qui m'a permis de mettre mon projet de recherche en pratique et de l'expérimenter régulièrement. Merci aux consœurs qui ont bien voulu m'appuyer à titre d'expérimentatrices, ainsi que les élèves des classes régulières et ceux en difficulté d'apprentissage rencontrés lors de cours de rattrapage. Sans le savoir, ces jeunes m'ont apporté cette « effervescence » nécessaire à la réalisation de mes projets. Leur implication dans mes essais pédagogiques ainsi que les rétroactions desquelles j'ai pu en retirer une véritable richesse m'ont motivé à poursuivre dans ce projet qui me tient tant à cœur. L'amélioration de mon enseignement n'aurait pu se faire sans leur collaboration.

Je profite de cette occasion pour remercier également mes enfants : Lina et Jean-Claude pour leur soutien indispensable dans l'utilisation des logiciels. Un gros merci à ma fille Caroline, à ma belle-fille Martine, à mes petits-enfants et ainsi qu'à ma soeur Pierrette qui ont parfois dû annuler ou écourter leur séjour chez moi.

Enfin, je tiens à souligner particulièrement l'encouragement de mon copain Guy et celui de bons amis qui, lors de moments difficiles ont su constamment m'appuyer dans ce processus de recherche.



## RÉSUMÉ

Les recherches en sciences cognitives ont progressé au cours des dernières années, mais comment mettre en application toutes ces nouveautés qui ne cessent de se multiplier? Comment faire concurrence à l'enseignement magistral? Comment permettre à plus d'élèves d'être rejoints dans leur façon d'apprendre?

Mon désir d'élaborer une démarche d'enseignement-apprentissage adapté s'est accru au cours de mes lectures, lors d'essais en classe, ainsi que par ma participation à des essais de renouveau pédagogique. Les exposés requis dans divers cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), mes lectures et les critiques constructives de collègues ont nourri mon questionnement. Tout au long de ce cheminement, les Gagné, Tardif et De La Garanderie m'ont aussi inspirée.

Le but de la démarche développée dans ce projet de recherche, est de responsabiliser l'élève en lui apprenant à apprendre non seulement des connaissances mais aussi des habiletés métacognitives en relation, particulièrement, à leur style cognitif et à leur façon personnelle d'apprendre et de traiter l'information.

Ce mémoire de maîtrise présente donc la structure et le fonctionnement de cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté ainsi que les activités d'implantation qui la rendent utilisable par les élèves. Les principes de base qui motivent son élaboration sont : l'autonomie, la communication, l'entraide et le dialogue pédagogique. Les étapes de cette démarche sont les suivantes:

L'étape un est la mise en projet. Son but est de préparer l'élève à réussir ou mieux réussir son nouvel apprentissage. L'élève est appelé à découvrir sa capacité (motivation) et sa volonté (attention) d'apprendre. On lui enseigne également à anticiper ses objectifs d'apprentissage et d'évaluation et à activer ses connaissances antérieures.

L'étape deux est l'intériorisation. Son but est de permettre à l'élève d'intérioriser son apprentissage. L'élève est sensibilisé aux comportements facilitant l'apprentissage, aux stratégies de connaissances déclaratives et procédurales. De plus, on le familiarise à la gérance de quelques stratégies affectives.

L'étape trois est l'évocation. Son but est de faire découvrir à l'élève comment retrouver son apprentissage intériorisé pour qu'il puisse en vérifier et préciser sa représentation. L'élève est familiarisé aux composants de l'acte d'évoquer : le réentendre, le revoir, le redire et le réécrire. On le sensibilise aussi à l'importance de compléter un apprentissage par d'autres moyens qui lui seront suggérés ultérieurement (étape suivante).

L'étape quatre est l'expression. Son but est d'apprendre à l'élève à utiliser des stratégies qui tiennent compte des caractéristiques des quatre styles d'apprentissage retenus pour ce projet de recherche: séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal. L'élève est invité à utiliser des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles d'apprentissage préférentiels et à solliciter son enseignant au besoin.

L'étape cinq est la réalisation de la tâche. Son but est de favoriser la mise en pratique et le transfert des connaissances par l'élève. L'élève est confronté aux diverses possibilités de mise en pratique et de transfert de ses apprentissages par différents moyens : l'exercisation, le projet individuel et collectif de même que le récit.

L'étape six est la consolidation. Son but est d'habiliter l'élève à fixer solidement ses apprentissages dans sa mémoire à long terme. L'élève expérimente différents moyens pour renforcer la qualité de sa mémorisation comme : l'étude, la vérification avec un pair, le retour sur ses travaux et l'utilisation d'ancrages divers, qu'il apprend à utiliser pour consolider ses apprentissages.

Le dernier chapitre, quant à lui, expose l'expérience de l'auteure dans ce processus de recherche-développement et présente des exemples de travaux d'élèves illustrant certains éléments de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

En somme, la démarche d'enseignement-apprentissage adapté fait prendre conscience aux élèves de leur processus d'apprentissage, ce qui s'avère, pour un grand nombre d'entre eux, un moyen positif susceptible de favoriser leur réussite tant scolaire, familiale que sociale. La mise en pratique de cette démarche devient davantage signifiante pour l'élève parce qu'elle lui fournit des outils cognitifs et métacognitifs fort utiles, qui lui permettront d'acquérir des connaissances transversales dans sa future vie professionnelle et sociale.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| REMERCIEMENTS.....                                                                                         | i   |
| RÉSUMÉ.....                                                                                                | iii |
| LISTE DES TABLEAUX .....                                                                                   | ix  |
| LISTES DES FIGURES .....                                                                                   | x   |
| INTRODUCTION .....                                                                                         | 1   |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE .....                                                                            | 5   |
| 1.1 Non à l'enseignement sclérosant! .....                                                                 | 5   |
| 1.2 Un renouveau pédagogique s'impose... ..                                                                | 6   |
| 1.3 Les objectifs et l'importance de la recherche.....                                                     | 13  |
| 1.3.1 Les objectifs.....                                                                                   | 13  |
| 1.3.2 L'importance de cette recherche .....                                                                | 13  |
| CHAPITRE 2: MÉTHODOLOGIE .....                                                                             | 15  |
| 2.1 Le type de recherche.....                                                                              | 15  |
| 2.2 Les caractéristiques de ce type de recherche et leur application dans<br>la recherche .....            | 16  |
| 2.3 Le lieu et les conditions d'expérimentation de la mise à l'essai .....                                 | 20  |
| 2.4 Les outils de cueillette de données.....                                                               | 21  |
| 2.4.1 Le journal de recherche de la première mise à l'essai a été<br>structuré selon cinq dimensions ..... | 22  |
| 2.4.2 Les travaux des élèves .....                                                                         | 24  |

|     |                                                           |    |
|-----|-----------------------------------------------------------|----|
| 2.5 | La gestion et le traitement des données recueillies ..... | 24 |
|-----|-----------------------------------------------------------|----|

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| CHAPITRE 3: FONDEMENTS CONCEPTUELS DE L'ÉLABORATION DE LA DÉMARCHE ..... | 27 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

|         |                                                                                                                     |    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1     | Concepts généraux sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.....              | 29 |
| 3.1.1   | La psychologie cognitive .....                                                                                      | 29 |
| 3.1.2   | L'enseignement adapté.....                                                                                          | 30 |
| 3.1.3   | Le traitement de l'information.....                                                                                 | 31 |
| 3.1.4   | La résolution de problèmes .....                                                                                    | 31 |
| 3.1.5   | Le transfert .....                                                                                                  | 32 |
| 3.1.6   | La métacognition .....                                                                                              | 33 |
| 3.1.7   | Les styles d'apprentissage .....                                                                                    | 34 |
| 3.2     | Principes de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.....              | 35 |
| 3.2.1   | L'autonomie intellectuelle.....                                                                                     | 35 |
| 3.2.2   | La communication .....                                                                                              | 36 |
| 3.2.3   | L'entraide.....                                                                                                     | 37 |
| 3.2.4   | Le dialogue pédagogique .....                                                                                       | 38 |
| 3.3     | Composantes conceptuelles spécifiques à chacune des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté ..... | 39 |
| 3.3.1   | ÉTAPE 1: La mise en projet.....                                                                                     | 41 |
| 3.3.1.1 | La motivation.....                                                                                                  | 42 |
| 3.3.1.2 | L'attention .....                                                                                                   | 43 |
| 3.3.1.3 | L'activation des connaissances antérieures .....                                                                    | 44 |
| 3.3.1.4 | Les objectifs de réussite.....                                                                                      | 45 |

|         |                                                                 |    |
|---------|-----------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.2   | ÉTAPE 2: L'intériorisation de la connaissance .....             | 45 |
| 3.3.2.1 | Les comportements facilitant les apprentissages.....            | 47 |
| 3.3.2.2 | Les stratégies de connaissances déclaratives .....              | 47 |
| 3.3.2.3 | Les stratégies de connaissances procédurales .....              | 48 |
| 3.3.2.4 | Les stratégies affectives .....                                 | 49 |
| 3.3.3   | ÉTAPE 3: L'évocation orale.....                                 | 49 |
| 3.3.3.1 | L'image mentale .....                                           | 51 |
| 3.3.3.2 | La représentation.....                                          | 51 |
| 3.3.4   | ÉTAPE 4: L'expression écrite du contenu de l'apprentissage .... | 52 |
| 3.3.4.1 | Les quadrants des styles d'apprentissage .....                  | 54 |
| 3.3.5   | ÉTAPE 5: La réalisation de la tâche.....                        | 55 |
| 3.3.6   | ÉTAPE 6: La consolidation des apprentissages .....              | 56 |
| 3.3.6.1 | L'ancrage .....                                                 | 58 |

#### CHAPITRE 4: LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ADAPTÉ .....                                                                                     | 60 |
| 4.1 La structure et le fonctionnement de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....   | 61 |
| 4.1.1 Éléments structuraux de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....              | 62 |
| 4.1.2 Les buts et les objectifs de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....         | 63 |
| 4.1.3 Le matériel pédagogique utilisé dans la démarche d'enseignement-apprentissage adapté ..... | 66 |
| 4.1.4 Gestion quotidienne de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....               | 80 |
| 4.1.5 Une leçon type à l'intérieur de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....      | 86 |

|         |                                                                                                                                          |     |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2     | L'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté ...                                                                    | 102 |
| 4.2.1   | Gestion pédagogique lors de l'implantation de la démarche<br>d'enseignement-apprentissage adapté .....                                   | 102 |
| 4.2.2   | Recommandations pour l'implantation de la démarche<br>d'enseignement-apprentissage adapté .....                                          | 105 |
| 4.2.3   | Caractéristiques générales, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation .....                                   | 106 |
| 4.2.3.1 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape préliminaire ...                       | 106 |
| 4.2.3.2 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 1 :<br>la mise en projet.....          | 115 |
| 4.2.3.3 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 2 :<br>l'intériorisation .....         | 138 |
| 4.2.3.4 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 3 :<br>l'évocation .....               | 169 |
| 4.2.3.5 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 4 :<br>l'expression .....              | 188 |
| 4.2.3.6 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 5 :<br>la réalisation de la tâche..... | 218 |
| 4.2.3.7 | Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement<br>des activités d'implantation de l'étape 6 :<br>la consolidation.....           | 235 |

|         |                                                                          |     |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.4   | Fiches d'apprentissage correspondant aux activités                       |     |
|         | d'implantation.....                                                      | 250 |
| 4.2.4.1 | Fiches d'apprentissage de l'étape préliminaire (0) .....                 | 251 |
| 4.2.4.2 | Fiches d'apprentissage de l'étape 1 : la mise en projet ..               | 258 |
| 4.2.4.3 | Fiches d'apprentissage de l'étape 2 : l'intériorisation ..               | 296 |
| 4.2.4.4 | Fiches d'apprentissage de l'étape 3 : l'évocation.....                   | 352 |
| 4.2.4.5 | Fiches d'apprentissage de l'étape 4 : l'expression .....                 | 379 |
| 4.2.4.6 | Fiches d'apprentissage de l'étape 5 : la réalisation<br>de la tâche..... | 417 |
| 4.2.4.7 | Fiches d'apprentissage de l'étape 6 : la consolidation ..                | 456 |

|                                                     |                                                                                                    |     |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CHAPITRE 5: À PROPOS DE MON PROCESSUS DE RECHERCHE- |                                                                                                    |     |
| DÉVELOPPEMENT .....                                 |                                                                                                    | 491 |
| 5.1                                                 | Mon expérience de recherche-développement.....                                                     | 491 |
| 5.1.1                                               | Mon expérience d'élaboration de la démarche<br>d'enseignement-apprentissage adapté .....           | 493 |
| 5.1.2                                               | Mon expérience de mise à l'essai de la démarche<br>d'enseignement-apprentissage adapté .....       | 504 |
| 5.2                                                 | La démarche d'enseignement-apprentissage adapté en action.....                                     | 510 |
| 5.2.1                                               | Retour sur les étapes de la démarche d'enseignement-<br>apprentissage adapté .....                 | 511 |
| 5.2.2                                               | Réactions des personnes concernées par cette démarche<br>d'enseignement-apprentissage adapté ..... | 513 |
| 5.3                                                 | Commentaires et observations de quelques travaux d'élèves.....                                     | 518 |
| 5.4                                                 | Des pistes de recherches éventuelles .....                                                         | 551 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE .....                                                                  | 553 |
| BIBLIOGRAPHIE .....                                                                               | 563 |
| ANNEXES .....                                                                                     | 567 |
| ANNEXE 1: ACTIVITÉS JUSTIFIÉES .....                                                              | 568 |
| ANNEXE 2: LES INCIDENTS-CRITIQUES .....                                                           | 569 |
| ANNEXE 3: MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL<br>(BROCHU, 1993): LES CINQ ÉTAPES D'ÉCRITURE ..... | 570 |
| ANNEXE 4: LES COMMENTAIRES .....                                                                  | 571 |
| ANNEXE 5: EXTRAITS DU JOURNAL DE RECHERCHE .....                                                  | 572 |
| ANNEXE 6: EXTRAITS D'ACTIVITÉS ORIGINALE DE LA MISE<br>À L'ESSAI .....                            | 577 |
| ANNEXE 7 EXTRAIT ORIGINAL DU CAHIER D'APPRENTISSAGE<br>DE LA MISE À L'ESSAI .....                 | 580 |



## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Les objectifs des six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.....                                                           | 12 |
| 2. Les concepts généraux et les principes de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....           | 27 |
| 3. Les composantes conceptuelles spécifiques rattachées aux six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté .....                   | 28 |
| 4. Comparaison des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté de Plourde (2000) et d'un acte d'apprentissage de Gagné (1974) ..... | 40 |
| 5. Les six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté ainsi que leurs objectifs généraux et spécifiques.....                       | 65 |

## LISTE DES FIGURES

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. La structure du mémoire.....                                                     | 4  |
| 2. La structure générale de la démarche d'enseignement-apprentissage<br>adapté..... | 62 |

## INTRODUCTION

Les changements de la société, entre autres, famille éclatée, l'écart entre riches et pauvres, le pluralisme et la pluriethnicité, ont obligé les acteurs de l'éducation à repenser le système scolaire. Et quoi qu'on en dise ou quoi qu'on en pense, les institutions d'enseignement québécoise doivent maintenant composer avec ce « nouveau vent de marée ». D'ailleurs, les participants des États généraux sur l'éducation, qui se sont tenus en 1995-1996, l'admettent. Selon eux, devant un tel virage, il faut recentrer l'école sur l'élève, la rendre plus humaine, accueillante et stimulante, en lui offrant une formation de base très solide, où la connaissance et la culture doivent faire figure de maître. Cet avis est également partagé par beaucoup d'administrateurs et élus scolaires qui, eux aussi, reconnaissent l'importance de la réussite tant scolaire qu'éducative chez les jeunes ainsi que celle de leur implication, de même que celle des parents, dans leur processus d'apprentissage. Mais en pratique, comment cette situation se vit-elle? Sommes-nous encore loin de l'atteinte de ces objectifs en matière cognitive?

En tant qu'enseignante d'expérience au primaire et au secondaire (trente-cinq ans de profession), je me suis fortement questionnée à ce sujet au cours des dernières années. Après de nombreuses observations et expérimentations faites auprès de mes élèves, j'en conclus hélas que, beaucoup de chemin reste encore à parcourir pour améliorer l'enseignement. La démotivation constante chez la clientèle scolaire m'inquiète ainsi que les échecs de nombreux élèves qui ne sont pas rejoints dans leur façon d'apprendre, la présentation des contenus et les exercices en tant que tels ne correspondant pas à leur style d'apprentissage.

Mais comment rejoindre les élèves de façon à faciliter leur réussite scolaire? Dans le cadre d'une remise en question lors d'un changement de niveau scolaire comme enseignante, j'entreprends alors une réflexion approfondie et j'essaie de définir le rôle de l'enseignant. Ensuite, je visualise mes élèves. Je les vois inactifs. Je veux à tout prix pallier cette situation. Je cherche des solutions. Voilà, enfin, j'en trouve une : je dois les aider à combler leurs besoins afin qu'ils puissent naître l'autonomie et la réussite scolaire. Leur apprendre à apprendre pour leur permettre de bien réussir! Ce précepte, d'apparence fort simpliste, me motive à élaborer et expérimenter une démarche d'enseignement adapté, pour mes élèves de quatrième et cinquième année et dont la philosophie de base s'inspire de certains concepts de la psychologie cognitive qui privilégient cette ligne de pensée. Ainsi, la particularité de cette démarche, qui fait appel à un enseignement individuel et collectif, réside surtout dans le fait qu'elle mise sur la prise de conscience par l'élève de son processus d'apprentissage, qu'elle laisse à l'apprenant une certaine latitude dans la responsabilisation de l'acquisition de ses nouvelles connaissances et qu'elle favorise une meilleure intégration des apprentissages. De plus, cette démarche est transférable, c'est-à-dire qu'elle peut être utilisée en classe comme à la maison. Autrement dit, le parent, informé ou non de la matière, peut y avoir recours, puisqu'il s'agit d'une procédure applicable à tout savoir scolaire ou sociétal. En somme, avec cette méthode, qui se veut bien adaptée aux besoins des enfants d'aujourd'hui, l'éducation reprend son statut de formation permanente. L'efficacité de cette technique du « apprendre à apprendre » semble vouloir faire son petit bonhomme de chemin. Les commentaires sont très positifs, et j'en suis fière.

Dans le but de partager les fruits de cette expérience avec vous, et qui sait, peut-être vous donner le « goût » de l'expérimentation, vous-mêmes, en tant qu'enseignant du primaire, je vous présente ici ma démarche d'enseignement-apprentissage adapté dans ce mémoire qui comprend six parties.

Le premier chapitre fait d'abord ressortir des préoccupations relatives au développement d'une pédagogie mieux adaptée à l'élève. Les objectifs et l'importance de cette recherche y sont également mis en évidence.

Le chapitre deux, pour sa part, décrit le type de recherche ainsi que la méthodologie utilisée dans l'élaboration de cette nouvelle démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

Le chapitre trois présente les fondements théoriques sur lesquels s'est élaborée la démarche: concepts généraux relevant de la psychologie cognitive, principes pédagogiques de base, et concepts spécifiques relatifs à chacune des étapes de la démarche.

Le chapitre quatre explicite le fonctionnement de la démarche d'enseignement adaptée : sa description, sa mise en application et la gestion de classe nécessaire à son implantation et à son usage.

Le chapitre cinq traite de mon expérience d'élaboration de la démarche et de sa mise à l'essai dans une classe de quatrième année. Il y présente aussi la démarche d'enseignement-apprentissage adapté en action et quelques réactions de parents, élèves et collègues. Des commentaires faits à partir de quelques travaux d'élèves, sont de plus apportés à titre de complément d'information. Enfin, des pistes de recherches éventuelles sont proposées.

La figure un présente la structure de ce rapport de recherche.

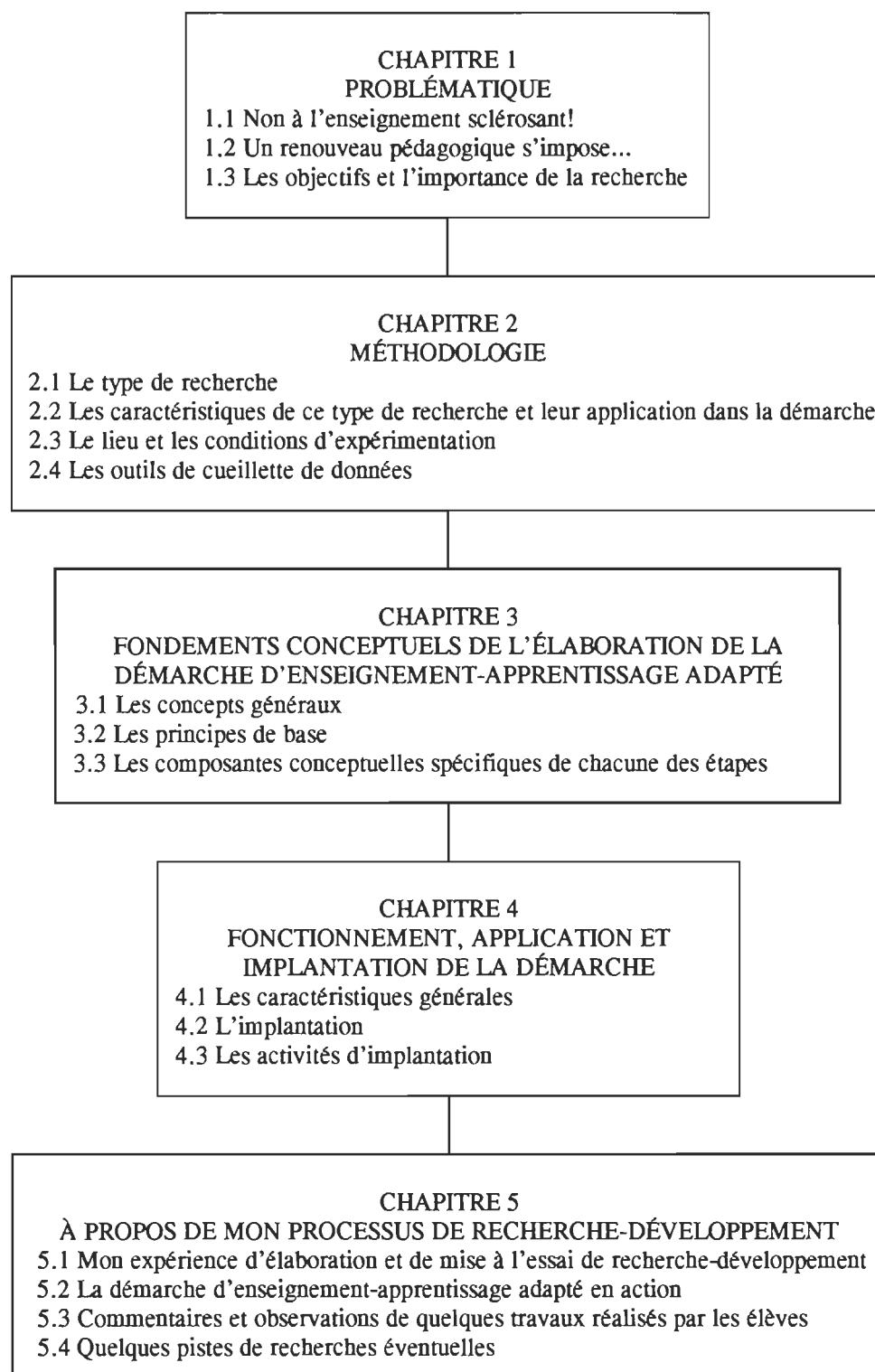


*Figure 1 : La structure du mémoire*

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire porte sur l'élaboration d'une démarche d'enseignement-apprentissage adapté à des élèves du primaire. Tel que le préconise la psychologie cognitive (Tardif, 1992)<sup>1</sup>, une démarche d'enseignement devrait s'attarder au processus de traitement de l'information et non seulement la transmission de cette dernière. La démarche proposée est un moyen suggéré à l'élève pour qu'il puisse lui-même s'approprier les connaissances. Elle peut être implantée en début d'année scolaire. L'élève peut ensuite utiliser les stratégies nouvellement acquises pour mieux s'approprier les connaissances, voire même à façonner ses apprentissages selon son style propre d'apprentissage.

La problématique ayant conduit à l'élaboration de cette démarche sera présentée dans les pages suivantes ainsi que les objectifs et l'importance de la recherche.

#### 1.1 Non à l'enseignement sclérosant!

L'enseignement tel que vécu actuellement dans nos écoles répond-il aux besoins réels des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage? Je me suis souvent posée cette question en tant qu'enseignante au secondaire, sans pour autant jamais obtenir de réponse valable.

Mon retour au primaire, en 1989, confirme mes doutes par rapport à l'enseignement qui s'y donne. Dès mon arrivée dans l'établissement où je travaille,

j'identifie des lacunes tant dans la présentation que dans la transmission de la matière. Mes déceptions sont de deux ordres. D'abord, je trouve inadapté le choix des manuels de français imposés aux enseignants et aux élèves. Ensuite, je demeure perplexe devant le fait que l'on ait de part et d'autre, mon groupe et moi, à nous restreindre aux activités proposées dans ces livres. Quoi qu'il en soit, j'adopte, cette première année-là, la façon d'enseigner de mes consociaux de travail, en le faisant toutefois malgré moi. J'avoue que je n'ai jamais été très fervente, voire même friande, du « remplissage de cahiers d'exercices! ». Cette conception de l'enseignement laisse, selon moi, les jeunes trop peu actifs intellectuellement.

Mes réflexions et mes observations m'amènent à visualiser en rêve des apprenants oisifs cloués sur des chaises. Ce cauchemar me pousse à vouloir changer rapidement mon approche. Il en va du respect de mes croyances profondes dans le respect de mes élèves. Comme un désintéressement se précise de plus en plus chez les élèves dans ma classe, je me décide d'agir. Je crains trop que cette « démotivation » dégénère en une forme de « décrochage » scolaire. Au début, je ne sais trop quoi faire ni par où commencer. En pédagogie, les avenues sont souvent multiples et les « sentiers non battus » en effraient plusieurs. Je reste cependant convaincue d'une chose: qu'importe les efforts que j'aurai à déployer, je dois à tout prix trouver une solution pour sortir de cette pédagogie qui ne répond qu'aux besoins de quelques élèves dans ma classe. Laquelle? Je l'ignore toujours.

## 1.2 Un nouveau pédagogique s'impose...

Mes idées restent confuses quant à cet éventuel « nouveau pédagogique » auquel j'aspire. Je dois prendre une décision. Je vois ma propre démotivation s'accroître de jour en jour. Je trouve les journées interminables. Bref, chaque matin,



le retour en classe me pèse lourd. Mes élèves s'ennuient. Peu accrochent à cette forme d'enseignement dite traditionnelle, où les « expliquer », « exercer » et « étudier » que je leur impose quotidiennement deviennent très vite pour eux routiniers et ennuyeux. Très tôt, je le constate. Pendant les explications données au tableau, plusieurs baillent aux corneilles, sont inattentifs, bougent continuellement ou regardent à gauche et à droite. Ils ne me paraissent pas intéressés à vouloir apprendre et à se dépasser. Certains copient la réponse dans le cahier de l'autre sans même daigner se soucier de la question posée. D'autres font par eux-mêmes l'exercice exigé, et souvent de façon très assidue, mais en ignorant l'importance des notions incluses dans ce numéro, cet aspect de l'apprentissage ne leur ayant pas été ou peu appris. À quoi bon alors investir temps et énergie dans de telles activités, si au bout du compte elles ne rapportent que très peu à l'apprenant? Comme le dit si bien le vieil adage: « Ne vaut-il pas mieux montrer à pêcher à quelqu'un que de lui donner du poisson ».

Je discute de cette contrariété qui m'habite avec mes collègues de travail qui cumulent, tout comme moi, plusieurs années d'expérience en enseignement. La plupart disent être d'accord avec mon point de vue. Elles trouvent, elles aussi, m'avouent-elles, que les cahiers d'exercices sont souvent encombrants et restreignants, mais puisque c'est là la décision de la Commission scolaire, ne vaut-il pas mieux s'y astreindre, sans trop rouspéter? À chacun, chacune de trouver à ces « outils de travail » une utilisation particulière et personnalisée.

Je perçois immédiatement dans les propos tenus par mes consœurs une certaine crainte face à l'innovation. Ou est-ce plutôt du conformisme? Je ne comprends pas très bien la situation. Pourtant, un grand nombre d'entre elles disent avoir encore et toujours le « feu sacré » de la profession. Pourquoi démontrent-elles

alors ce qui m'apparaît être un grand désintéressement à l'amélioration de la pédagogie?

Ces interrogations enclenchent immédiatement chez moi un processus intérieur de réflexion. En effet, je trouve, plutôt étrange que les « vieux profs » lâchent prise si aisément, alors que pour moi le renouveau pédagogique revêt toujours un si grand intérêt. D'ailleurs, dans ma propre conception des choses, ce sont à ces enseignants d'expérience que revient particulièrement cette tâche de « renouveau ». La grande maîtrise des contenus des programmes ainsi que l'aisance que les enseignants expérimentés ont généralement développée dans la gérance des problèmes de comportement en classe devraient être des atouts qui les incitent à favoriser le changement dans leur approche. Comme le souligne Paquin (1995)<sup>2</sup> :

« Est-il possible que le manque d'innovations pédagogiques relativement aux méthodes d'enseignement soit lié à l'insécurité des maîtres face à l'utilisation de techniques nouvelles auxquelles ils n'ont pas été préparés, puis à l'effort qu'exige les nouvelles expériences pédagogiques et le peu de ressources investies pour en assurer le développement? »

L'explication de cet auteur apporte une dimension intéressante à la problématique. L'insécurité, face aux nouvelles techniques, vécue dans mes premières expériences d'enseignement me laisse croire que ce facteur est présent chez les jeunes enseignants comme chez des enseignants d'expérience. Alors, avec mes années d'expérience d'enseignement, avec du temps et de l'effort, je croyais possible de relever le défi d'un changement à l'enseignement magistral afin d'avantager l'élève en difficulté.

Je prends donc mon courage à deux mains et je décide de faire « cavalier seul » dans cette grande bataille dont je ne sais trop où elle me mènera. J'essaie de trouver

des solutions pour « motiver » davantage mon groupe d'élèves. J'observe, je cherche et je commence en classe quelques expérimentations puisées à même certaines données de psychologie cognitive. Comme les résultats s'avèrent positifs, je commence peu à peu à me renseigner sur ces nouvelles notions psychologiques. J'entreprends la lecture du bouquin de Tardif (1992), « Pour un enseignement stratégique », et je m'inscris au perfectionnement en gestion mentale et sur les styles d'apprentissage donné par la Commission scolaire de ma région. Un peu plus tard, me voilà assise sur les bancs de l'Université du Québec à Trois-Rivières où j'entame la rédaction d'une maîtrise en éducation. Adapter mon enseignement à certains concepts de la psychologie cognitive pour développer une plus grande autonomie intellectuelle afin de rendre l'élève plus responsable de ses apprentissages, en lui apprenant à « apprendre à apprendre », devient pour moi une grande préoccupation.

Au cours des années, j'expérimente diverses pistes. Petit à petit, mon orientation se précise. Ma décision s'arrête à l'essai d'une nouvelle pédagogie axée sur le développement de l'autonomie intellectuelle et de la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Cette approche consiste à laisser à l'enfant sa liberté « dans ses essais, ses tâtonnements et ses erreurs » (Piaget, 1972)<sup>3</sup>. Bref, il revient au maître de bien accompagner et de guider l'élève dans son cheminement personnel d'intégration des connaissances.

Tardif (1992)<sup>4</sup> est très clair dans sa façon de démontrer l'importance de la responsabilité de l'élève face à ses apprentissages :

« La psychologie cognitive conçoit qu'il importe que l'élève devienne plus conscient de sa responsabilité dans sa réussite scolaire. Elle signale cependant que l'enseignant doit intervenir directement à ce niveau pour aider l'élève à se définir des buts réalistes, à développer le contrôle personnel de ses réussites et de ses échecs,

selon une progression vraisemblable, dans une marche vers une autonomie de plus en plus grande. »

Pour ce chercheur, l'enseignant a un grand rôle à jouer pour responsabiliser l'apprenant en classe. Il affirme qu'il est essentiel que le maître face à ses élèves doit:

- accorder une grande attention aux stratégies que l'élève utilise aux cours de ses activités et axer l'évaluation sur la construction graduelle de la connaissance (évaluation formative) ;
- concevoir que le système cognitif de l'élève doit contenir des données factuelles, mais également des stratégies cognitives et métacognitives et que la rétroaction concerne tout autant des connaissances que des stratégies ;
- tenir compte de l'importance des connaissances antérieures et collaborer avec l'élève à la construction des règles en choisissant des exemples et des contre-exemples ;
- considérer l'organisation des connaissances pour faciliter une intégration significative dans la mémoire à long terme par la liaison des informations à l'aide de réseaux sémantiques, de graphiques, de schémas, etc. ;
- guider le choix des stratégies, dans leur mise en application et aider à développer la gestion active des stratégies cognitives sélectionnés ;
- organiser un environnement de sorte qu'il contienne tout ce qui est nécessaire au développement de l'élève, un environnement riche pour intervenir directement pour aider l'élève à sélectionner les éléments les plus utiles ;

- se préoccuper des composantes affectives et reconnaître que l'estime de soi, la motivation scolaire, la perception de la tâche et le contrôle possible sur sa réussite contraignent sa participation et sa performance.

La psychologie cognitive s'avère alors pour moi une avenue fort intéressante. Je décide donc d'élaborer une démarche d'enseignement-apprentissage adapté à des élèves du primaire basée sur certains principes de la psychologie cognitive dont les étapes sont inspirées de la grille d'apprentissage de Gagné (1974)<sup>5</sup>, où les jeunes agissent non pas en spectateurs, mais en réels « artisans » de leurs savoirs.

Dans mes premiers essais, cette démarche qui vise l'autonomie intellectuelle, s'avère très concluante auprès de mes élèves de quatrième année. Prendre son apprentissage en main par diverses stratégies afin d'en arriver à une meilleure intégration des connaissances et une meilleure réussite scolaire devient un réel plaisir pour l'élève et cette démarche est susceptible de nombreux transferts dans la vie quotidienne, à l'école, à la maison et en société. Chacune des étapes de la démarche d'enseignement adapté fait appel à différents moyens, comportements ou stratégies, pour accéder à un mieux-être tant intellectuel que physique.

Le tableau 1 décrit chacun des objectifs d'apprentissage des six étapes de la démarche que l'élève doit parcourir au cours de l'année scolaire, dont les concepts sont définis au chapitre quatre.

*Tableau 1*

Les objectifs des six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

| ÉTAPES | OBJECTIFS                                                                                                                                                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | L'élève se prépare à l'intégration de nouvelles acquisitions.                                                                                                                                              |
| 2      | L'élève intériorise les apprentissages à partir de comportements et de stratégies.                                                                                                                         |
| 3      | L'élève retrouve l'apprentissage dans sa mémoire pour vérifier et préciser, s'il y a lieu, sa représentation.                                                                                              |
| 4      | L'élève apprend à utiliser des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles préférentiels et à solliciter son enseignant et ses pairs pour en arriver à une plus grande intégration de son savoir. |
| 5      | L'élève s'exerce à mettre en pratique l'apprentissage et à en faire par la suite le transfert à d'autres situations.                                                                                       |
| 6      | L'élève consolide les apprentissages sous diverses formes.                                                                                                                                                 |

### 1.3 Les objectifs et l'importance de la recherche

#### *1.3.1 Les objectifs*

Mes objectifs de recherche visent notamment à :

- élaborer une démarche d'enseignement adapté à des élèves de deuxième cycle du primaire, basée sur certains concepts de la psychologie cognitive ;
- préciser, à la suite d'une mise à l'essai auprès des élèves, des directives concrètes pour les enseignants intéressés dans la mise en oeuvre de cette nouvelle approche ;
- illustrer par des exemples concrets certains éléments expérimentaux observés.

#### *1.3.2 L'importance de cette recherche*

Cette recherche se veut utile pour tout enseignant qui désire parfaire ses connaissances en pédagogie. Les raisons qui motivent une telle affirmation sont multiples :

- d'abord, j'ai constaté qu'il y avait actuellement peu de démarches pédagogiques concrètes qui facilitent l'utilisation en classe des nouveautés prônées en psychologie cognitive ;
- mon travail concret de planification pourra servir de repères à d'autres enseignants soucieux d'expérimenter une approche pédagogique similaire ;

- l'analyse réflexive de l'implantation de cette démarche dans ma classe permet de faire ressortir des conditions facilitantes afin d'aider mes collègues à éviter certains écueils ;
- enfin, cet exercice me sert de réel perfectionnement tant dans mon rôle de chercheuse que dans celui d'enseignante. Cette pratique me fournit des critères plus solides qui me permettent de mieux lire ma réalité scolaire avec les enfants.



## CHAPITRE 2

### MÉTHODOLOGIE

#### 2.1 Le type de recherche

Les outils d'investigation dont je me suis servi pour effectuer l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté au primaire s'apparentent au type de recherche-développement. Cette méthodologie, comme le spécifie Loisel (1999)<sup>6</sup>, diffère des autres recherches par le fait qu'elle origine à la fois d'une résolution à un problème formulé à partir de la pratique et qu'elle s'inspire de théories et de connaissances déjà existantes. En fait, tel que l'explique l'auteur, ce genre de recherche sert surtout au développement d'objets réels (matériel pédagogique et guide) et de prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies et méthodes) (Richey, 1994)<sup>7</sup>. Souvent même, elle peut se limiter à l'étude du processus de création ou d'amélioration d'un produit, en laissant à d'autres le soin de faire la preuve scientifique de son efficacité ou d'en faciliter son implantation dans le milieu (Loisel, 1999). C'est le choix qui a été fait ici.

## 2.2 Les caractéristiques de ce type de recherche et leur application dans la recherche

Tel que stipulé par Loisel (1999), mon étude tient compte des six caractéristiques inhérentes à la démarche de développement de produits que sont :

### *1. Le caractère novateur*

*Définition de l'auteur* : Pour Loisel (1999), le caractère novateur est un élément important dans le développement de produits, tant au niveau de sa catégorisation, des méthodes utilisées que de l'application d'un cadre théorique particulier à des types de produits conventionnels ou au développement de ceux qui n'ont pas fait l'objet de recherches intensives.

*Application* : Ma démarche d'enseignement-apprentissage adapté est novatrice. Elle est une création qui résulte d'une synthèse nouvelle de principes existants, en un processus cohérent dont la mise en application s'est avérée réalisable et pertinente. Les habiletés métacognitives acquises par les élèves pourront ultérieurement être transférables à leur quotidien dans la résolution de divers problèmes (non pas seulement scolaires).

### *2. La présence de descriptions détaillées du contexte et du développement de l'expérience*

*Définition de l'auteur* : Pour Loisel (1999), l'analyse des besoins, du contexte et du public cible sont des atouts qui facilitent la recherche de solutions adéquates.

*Application* : Dans mon projet de recherche, le problème a été identifié (manque de motivation chez les jeunes en difficultés d'apprentissage). Le contexte et le public cible ont également été définis (ma méthode s'adresse à des élèves du deuxième cycle

du primaire). Ma problématique est bien explicitée, en chapitre un et le contexte méthodologique en chapitre trois.

### *3. La collecte des données détaillées et l'analyse rigoureuse du processus de développement*

*Définition de l'auteur :* Pour Loisel (1999), la tenue d'un journal de recherche s'avère très important pour mettre en évidence les décisions prises en cours de développement. Comme il le souligne, l'analyse de ces données, en plus de faire ressortir les connaissances théoriques et pratiques ainsi que les observations empiriques, favorise un meilleur renforcement et questionnement chez le chercheur.

*Application :* Étant moi-même la conceptrice de mon projet, je peux dire que j'ai eu recours au journal de recherche et qu'il a été pour moi des plus salutaires. Ainsi, grâce à ce moyen, mes premières observations ont pu être soigneusement analysées lors de l'implantation de la méthode et de son utilisation en classe durant l'année scolaire. Parfois, des éléments plus représentatifs de l'objectif ont été ajoutés ou changés. À d'autres occasions, par exemple, c'est l'activité qui s'est vue partiellement ou complètement changée. À noter que, dans un deuxième temps de mise à l'essai, ces modifications ont été expérimentées dans la classe d'une de mes consœurs et retravaillées par après. Le chapitre cinq présente des éléments expérientiels recueillis lors de l'élaboration et la mise à l'essai de la démarche, ainsi que leurs liens avec le processus de structuration de la démarche.

### *4. L'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques*

*Définition de l'auteur :* Pour Loisel (1999), la recension des écrits doit tenir une place de choix dans le développement d'un produit. Selon lui, la littérature permet en effet au chercheur de prendre connaissance des expériences réalisées antérieurement

dans des domaines connexes et lui fournit des connaissances théoriques et pratiques qui peuvent le guider dans sa conception du projet.

*Application* : Les écrits des auteurs m'ont été d'une grande utilité dans la formulation des objectifs de ma recherche et dans la construction de ma démarche. J'y ai eu également recours pour la rédaction des principes fondamentaux, des concepts généraux et spécifiques. Le corpus de concepts spécifiques est présenté au chapitre trois de ce mémoire. Toutefois, l'objet de cette recherche met l'accent non pas sur l'approfondissement de concepts, mais sur leur application pédagogique dans le cadre d'activités expérimentées auprès d'élèves de neuf à onze ans de quatrième année du primaire.

### *5. La mise à jour de caractéristiques essentielles du produit*

*Définition de l'auteur* : Pour Loisel (1999), la recherche-développement vise la réalisation d'un produit et la production de connaissances, à la suite de l'expérience de son développement, en y mettant en évidence ses caractéristiques.

*Application* : Dans mon projet, le but a été défini. Il en est de même pour les principes de base et les concepts qui en motivent l'élaboration. La description de la démarche ainsi que les conditions d'implantation constituent une nouvelle synthèse théorique très bien explicitée au plan psychopédagogique. Le quatrième chapitre décrit précisément tous les éléments structuraux et fonctionnels de la démarche d'enseignement adapté.

## *6. Une ouverture vers des pistes de recherche qui dépassent le cas particulier de l'expérience de réalisation*

*Définition de l'auteur :* Pour Loisel (1999), la recherche développementale doit amener le chercheur à prendre un recul face à l'expérience réalisée et à établir des contacts plus généraux, applicables à d'autres expériences connexes, d'où l'ouverture de pistes vers un contexte d'application plus large.

*Application :* Bien que ma démarche adaptée à des élèves du deuxième cycle du primaire soit toujours perfectible, des pistes ont été suggérées pour éviter des écueils aux futurs chercheurs et enseignants. De plus, des suggestions ont été apportées afin de pouvoir faire bénéficier les élèves du premier cycle du primaire des avantages de l'implantation en classe et de l'utilisation de la démarche au quotidien.

Loiselle (1999) fait ressortir les quatre étapes d'une recherche-développement: l'analyse des besoins, le développement (élaboration, mise à l'essai, analyse et adaptations) l'évaluation du produit puis, l'implantation et la diffusion. La présente recherche correspond principalement à la deuxième étape qui est celle du développement de la démarche. Au chapitre cinq, cette notion sera explicitée davantage.

### 2.3 Le lieu et les conditions d'expérimentation de la mise à l'essai

La démarche d'enseignement-apprentissage adapté a été élaborée pendant les années scolaires 1994-1995 et 1995-1996, alors que j'enseignais dans des classes de 4<sup>e</sup> année à la Commission scolaire de Victoriaville. Ces dernières ont servi de laboratoire à l'élaboration de mes stratégies qui y ont été essayées, mais individuellement, pas dans le cadre d'une démarche globale et unifiée. La mise à l'essai de la démarche complète s'est faite en plusieurs temps. D'abord, à l'école Saint-David de la Commission scolaire de Victoriaville en 1996-1997 dans ma classe de 4<sup>e</sup> année, ensuite en 1997-1998, dans la classe de 5<sup>e</sup> année de Louise Pouliot, toujours dans la même école. Pendant l'été 1998, certaines activités ont été remises à l'essai auprès de jeunes en difficulté, rencontrés lors de cours de rattrapage donnés par la chercheuse auprès de jeunes de la troisième à la sixième année.

Les interventions de l'année scolaire 1996-1997 dans ma classe de 4<sup>e</sup> année ont toutefois constitué la mise à l'essai principale de cette démarche pédagogique, celle dont il est surtout question dans cette recherche. À noter que dans ce projet, les élèves avaient une moyenne d'âge de neuf ans. Ce groupe régulier composé de 15 garçons et de 14 filles provenait d'un milieu socio-économique moyen. Parmi eux, six se démarquaient par leurs faibles notes et n'avaient pas atteint les objectifs prévus dans le programme de troisième année. Ce sont, par ailleurs, les mises à l'essai subséquentes qui sont venues confirmer ou infirmer les correctifs apportés.

Avant le début de la mise à l'essai, j'ai informé la directrice de l'école de mon intention. Une permission écrite a été demandée aux parents qui ont bien voulu se prêter à mon expérimentation. La phase d'implantation a eu lieu au cours des six premières semaines de l'année scolaire débutant le 26 août 1996. Chaque jour se tenaient quatre séances d'activités d'implantation d'environ dix à quinze minutes. Ces

dernières étaient réparties au début de chacune des entrées en classe de l'élève: le matin et le midi, après les récréations et au retour en classe après la période de jeu.

Lors des périodes d'enseignement, la mise en pratique quotidienne des stratégies nouvellement apprises suivaient les séances d'implantation. Les six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté se succédaient au fil des activités dans toutes les matières prévues à l'horaire, sauf celles enseignées par un spécialiste, telles l'éducation physique, la musique ou l'anglais. Le restant de l'année, les élèves ont continué à mettre en pratique les stratégies apprises et moi, à observer comme chercheure.

Par ailleurs, il s'est avéré nécessaire de préparer mon groupe à un changement de gestion de classe. Une discussion sur la différenciation de la nouvelle gestion de classe par rapport à celle des années antérieures a rassuré les élèves face à la nouvelle procédure. Des informations ont été données à chacun pour que les élèves puissent effectuer le travail en diade que je leur avais demandé. En plus de tenir compte du style d'apprentissage complémentaire, les élèves devaient aider un pair en difficulté, communiquer régulièrement entre eux en classe pour vérifier la représentation de l'apprentissage et s'assurer de l'importance des conditions préalables au bon fonctionnement et à la formation des équipes. Si les équipiers ne pouvaient s'entendre entre eux, la démarche proposait alors une résolution de problèmes. Après l'application des solutions, le changement de partenaires devenait parfois nécessaire.

#### 2.4 Les outils de cueillette de données

Dans ce projet, la chercheure contribue à l'élaboration théorique d'une démarche d'enseignement-apprentissage adapté et précise des directives pour la mettre

en oeuvre. Elle fait part, par ailleurs, de certaines conditions d'implantation dégagées de réflexions tirées de son journal de recherche tenu principalement pendant la mise à l'essai de la démarche du projet dans sa classe de quatrième année, au cours de l'année scolaire 1996-1997. La première mise à l'essai est la plus importante. Elle a été l'objet principal de la cueillette de données de cette recherche. La deuxième n'a toutefois fait l'objet que de notes succinctes basées sur l'observation participante de la chercheure et du visionnement de quelques séquences d'enseignement, vu le peu de modifications qu'elle a dû susciter. Ces ajustements ont alors été apportés sur-le-champ, directement sur les fiches d'activités des élèves. En fait, elle avait pour but de vérifier la pertinence des corrections apportées lors de la première mise à l'essai. Les outils de recherche et les aspects contextuels considérés ici se réfèrent donc essentiellement à la première expérience de mise à l'essai.

#### *2.4.1 Le journal de recherche de la première mise à l'essai a été structuré selon cinq dimensions :*

- 1) la description et la justification des activités de la démarche qui ont été décrites quotidiennement lors de la mise à l'essai de l'implantation et de la mise en pratique, puis hebdomadairement d'octobre 1996 à mars 1997. On y retrouve la description d'objectifs précis et de conditions d'application (voir annexe 1) ;
- 2) l'utilisation de la méthodologie des incidents-critiques (Brochu, 1991-1993) <sup>8a</sup> qui consiste en un relevé quotidien précisant, après chaque objectif d'activité d'implantation, un incident soit favorable ou défavorable dans le processus d'apprentissage des élèves. (voir annexe 2) ;



- 3) l'application du modèle d'apprentissage expérientiel (Brochu, 1993 ) <sup>8b</sup> qui contient cinq étapes d'écriture : a) description d'un élément expérientiel, b) premières constatations et réactions, c) apprentissages et découvertes, d) généralisations expérientielles et conceptuelles, e) application professionnelle (voir annexe 3) ;
- 4) la transcription de notes volantes prises rapidement en cours d'action à partir d'éléments observés chez les élèves ou réfléchis par la chercheure-enseignante lors d'interactions avec les élèves ou d'observations des travaux d'élèves. Ces éléments expérientiels s'avéraient surtout nécessaires pour l'amélioration de la démarche. Beaucoup de ces notes résultaient en des ajustements intégrés à la démarche, la journée même, et étaient parfois inscrites sur la fiche même de l'activité pédagogique ;
- 5) la rédaction des commentaires et des rétroactions recueillis auprès des parents d'élèves, de collègues enseignants, du directeur et du psychologue de l'école, de futurs enseignants et inévitablement de mes élèves (voir annexe 4).

Le journal de recherche a été le témoin privilégié de l'observation participante de la chercheure tout au long de la mise à l'essai de la démarche. Il a été tenu de façon assidue et journalière. Cet outil d'observation et de validation qu'est le journal de recherche, est souvent utilisé dans les recherches de type « immersion expérientielle de la chercheure dans son propre milieu de travail », qui font partie du mouvement : « Teacher-as-researchers », décrit par Elliott (1988) <sup>9a</sup> et Barrell (1975) <sup>9b</sup> Son utilité? Permettre, à cause de l'oscillation entre la participation et l'observation à laquelle il donne lieu, de mieux comprendre ses propres expériences. Il a surtout servi, dans un premier temps, pour mieux faire ressortir les richesses et les difficultés

de l'expérimentation et, dans un deuxième temps, pour valider et ajuster « le tir » de l'enseignante-chercheuse à la réalité de la classe.

« Within the terms of this model, teachers develop the curriculum and themselves through cycles of action research-of reflection upon action followed by action upon reflection. » Elliott (1988).

#### *2.4.2 Les travaux des élèves*

Pour fin d'illustration, certains travaux d'élèves ont servi à mieux expliciter la démarche en action (voir chapitre quatre et cinq).

### *2.5 La gestion et le traitement des données recueillies*

Le rôle principal du journal de recherche, en tant que témoin privilégié de l'observation participante de la chercheuse pendant la mise à l'essai de la démarche a servi essentiellement d'aide-mémoire et d'outil de réflexion. Son réinvestissement quotidien permettait l'ajustement journalier des activités et des stratégies de la démarche, ainsi que l'élaboration de ses conditions d'implantation. Il s'est comme « fondu » dans la description des étapes, des caractéristiques et des conditions d'implantation de la démarche.

Tout au long de la mise à l'essai de la phase d'implantation de la démarche, de deux à cinq activités étaient utilisées quotidiennement en classe. Généralement, elles étaient proposées à l'élève au début de la journée, après les récréations et au début de l'après-midi. Parfois, la motivation du groupe était telle que le contenu pouvait être

présenté dans une même période. Après la compréhension de chacune des étapes, il fallait introduire graduellement le nouvel apprentissage tel que noté au journal de recherche, l'observation du comportement de l'élève face à la démarche permettait d'ajouter ou d'améliorer des éléments qui rendaient les activités d'implantation plus cohérentes les unes par rapport aux autres, ce qui en facilitait ainsi l'apprentissage des élèves. Les résultats de cette étude de comportements provenaient de notes volantes ou d'une analyse plus poussée basée sur l'utilisation du modèle d'apprentissage expérientiel. Les comportements pouvaient aussi être classés comme incident facilitant ou inhibant la démarche. Enfin, certaines autres réflexions étaient directement intégrées aux ajustements faits lors de la planification journalière.

Dans la première partie du journal de recherche (section activité), la planification des objectifs d'apprentissage à atteindre le lendemain dans les matières académiques se faisait après le départ des élèves. Ensuite, succédait le choix des activités appropriées. Lors de cette planification de la journée, l'objectif éventuel à atteindre et la description de l'activité étaient identifiés. Des éléments manquants se rajoutaient parfois à la dernière minute. La section « activité » du journal de recherche demeurait ouverte sur mon bureau afin de noter les changements à apporter (voir annexe 5).

Dans la section basée sur la méthode des incidents-critiques, tout ce qui peut rendre facile ou difficile l'implantation de la démarche en classe est noté, afin d'améliorer le contenu de chacune des activités d'implantation et du cahier d'apprentissage (voir annexe 5).

Le modèle d'apprentissage expérientiel utilisé dans le journal de recherche comprend cinq étapes d'écriture. La première étape donne une description de l'élément expérientiel à mettre à l'essai auprès des élèves. Les autres étapes, quant à

elle, servent à noter les réflexions suite à l'action. Donc, dans la deuxième étape de ce modèle, chacune des constatations et des réactions personnelles face aux activités d'implantation de la démarche sont décrites. La troisième étape du modèle permet de noter les apprentissages et les découvertes qui découlent de la réflexion sur l'action. Cependant, c'est dans l'étape de généralisation expérientielle et conceptuelle, que se prennent les décisions en faisant des liens avec le cadre conceptuel. Enfin, à l'étape cinq, une fois une décision claire et précise prise, il s'agit de structurer une future application professionnelle pour améliorer la démarche (voir annexe 5).

Dans la section « commentaires », les interventions des élèves en classe et dans la cour de récréation, devient primordiales dans la mise au point du projet. Il en est de même pour les dires qui s'avèrent plutôt favorables à l'utilisation de cette méthode en ce qui a trait aux devoirs et leçons. Des critiques positives d'enseignants et de d'autres intervenants dans mon milieu scolaire faisaient aussi partie de cette cueillette de données (voir annexe 5).

À l'hiver 1998, le projet a pu être présenté aux élèves du Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Ces rencontres m'ont permis de consolider ma confiance dans la démarche. Une vidéo-cassette enregistrée par une de mes collègues, lors de la deuxième mise à l'essai des activités et de l'utilisation du cahier d'apprentissage, a aussi été une occasion propice pour apporter quelques correctifs à l'ensemble de la démarche. Ces événements ont aussi fait l'objet de moments d'écriture dans mon journal de recherche.

Mon journal de recherche a donc été un outil essentiel dans cette recherche-développement puisqu'il a été le témoin privilégié de ma recherche et qu'il a été un intermédiaire de tous les ajustements faits à ma démarche, particulièrement lors de la mise à l'essai de cette dernière.

## CHAPITRE 3

### FONDEMENTS CONCEPTUELS DE L'ÉLABORATION DE LA DÉMARCHE

La démarche d'enseignement, exposée dans cette étude, repose sur des principes de base et des concepts généraux ainsi que des concepts spécifiques relevant de la psychologie cognitive. Afin de présenter clairement son mécanisme interne, nous expliciterons, dans ce chapitre, les notions théoriques qui motivent et structurent son élaboration. Il ne s'agit pas ici de faire une étude exhaustive de chacun des concepts mais de les présenter et d'expliquer leurs liens respectifs. Dans les deux tableaux suivants sont présentés, d'une part au tableau 2, les concepts généraux et les principes de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche et d'autre part au tableau 3, les composantes conceptuelles spécifiques rattachées à chacune des six étapes de la démarche d'enseignement apprentissage adapté.

Tableau 2

Les concepts généraux et principes de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

| CONCEPTS GÉNÉRAUX                                                                                                                    | PRINCIPES DE BASE                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| ENSEIGNEMENT ADAPTÉ<br>TRAITEMENT DE L'INFORMATION<br>RÉSOLUTION DE PROBLÈME<br>TRANSFERT<br>MÉTACOGNITION<br>STYLES D'APPRENTISSAGE | AUTONOMIE INTELLECTUELLE<br>COMMUNICATION<br>ENTRAIDE<br>DIALOGUE PÉDAGOGIQUE |

Tableau 3

Les composantes conceptuelles spécifiques rattachées aux six étapes de la démarche  
d'enseignement-apprentissage adapté

| ÉTAPES DE LA DÉMARCHE      | COMPOSANTES CONCEPTUELLES SPÉCIFIQUES                                                                                                                        |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Mise en projet          | Motivation<br>Attention<br>Objectifs de réussite<br>Connaissances antérieures                                                                                |
| 2. Intériorisation         | Comportements facilitant les apprentissages<br>Stratégies de connaissances déclaratives<br>Stratégies de connaissances procédurales<br>Stratégies affectives |
| 3. Évocation               | Images mentales<br>Représentation                                                                                                                            |
| 4. Expression              | Les quadrants des styles d'apprentissage                                                                                                                     |
| 5. Réalisation de la tâche | Tâche                                                                                                                                                        |
| 6. Consolidation           | Ancrages                                                                                                                                                     |

Pour en faciliter la consultation, notons que dans chacune des sections 3.1, 3.2 et 3.3, à chaque concept correspond une brève définition ainsi que ses fonctions auprès de l'élève et dans la démarche d'enseignement-apprentissage adapté, soit celles définies par la littérature, soit celles observées lors de la mise à l'essai en classe.

### 3.1 Concepts généraux sous jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

#### 3.1.1 La psychologie cognitive

##### *Définition*

« La psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information » Tardif (1992) <sup>10</sup> En fait, la psychologie cognitive est une des sciences cognitives. Son objet est la compréhension des comportements intelligents par l'observation des performances des sujets. Brien (1994) <sup>11</sup>.

##### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève de préciser et de décrire son apprentissage (le comment de son apprentissage et sa compréhension ) (Tardif, 1992) <sup>12</sup>.
- Aide l'enfant également à mieux comprendre ses comportements intelligents par l'observation de ses performances (Brien, 1994) <sup>13</sup>.

##### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Fait prendre conscience à l'élève, par différentes activités organisées en ce sens par l'enseignant, qu'il existe des comportements intelligents qui facilitent l'intériorisation des apprentissages.

- Renforce le processus d'apprentissage de l'élève par l'utilisation quotidienne de diverses stratégies d'apprentissage : le jeune apprend à mieux se connaître, il s'auto-observe, s'auto-analyse, découvre son propre degré de compréhension, etc.

### *3.1.2 L'enseignement adapté*

#### *Définition*

Pour le M.E.Q. (1985) <sup>14</sup>, l'adaptation de l'enseignement est un processus qui consiste à prévoir au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève d'être respecté dans son rythme et ses différences, car cet enseignement est axé sur une plus grande individualisation. En enseignement magistral, l'enfant en difficulté d'apprentissage n'arrive pas à tout comprendre ce qui est préparé pour lui. (Goupil, 1990) <sup>15</sup>.
- Facilite la progression de l'élève en difficulté (Goupil, 1990) <sup>16</sup>.
- Évite des retards de croissance chez l'élève, corps et esprit étant mieux harmonisés (Claparède, 1951) <sup>17</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Donne à l'élève la possibilité de mieux connaître son processus d'apprentissage, par le biais de diverses stratégies, de procédés et de modes enseignés ;
- Lui propose des activités adaptées à ses besoins, à son degré d'acquisition de connaissances et à son âge.



### *3.1.3 Le traitement de l'information*

#### *Définition*

Legendre (1993) <sup>18</sup> (p.1368) définit le traitement de l'information comme : « un modèle d'enseignement basé sur les données de la psychologie cognitive de la connaissance qui perçoit l'apprentissage dans l'optique de l'esprit et de structures cognitives ».

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève une meilleure compréhension de l'apprentissage. Avec cette procédure interne, l'enseignant tient compte des informations affectives, cognitives et métacognitives dont l'élève a besoin en situation d'apprentissage (Tardif, 1992) <sup>19</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Offre au jeune apprenant un enseignement de qualité supérieure. Cette procédure exige toutefois, tant de l'élève que de l'enseignant, d'en connaître les caractéristiques pour que chacun se donne le privilège de se respecter et se faire respecter dans cette démarche . Il en résulte en une meilleure intégration des apprentissages.

### *3.1.4 La résolution de problèmes*

#### *Définition*

Une résolution de problèmes, c'est « un processus de recherche de solutions à un « problème » (Brien, 1994) <sup>20</sup>, à une « difficulté » (Legendre, 1988) <sup>21</sup> ou même « plusieurs solutions » (Tardif, 1992) <sup>22</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Favorise le contexte d'apprentissage. Chaque phénomène est présenté dans sa complexité et l'élève doit établir de nombreuses relations entre ses connaissances antérieures pour faciliter le transfert (Tardif, 1992) <sup>23</sup>.
- De bonnes stratégies mises en oeuvre développent des opérations mentales plus complexes et susceptibles de provoquer de nouvelles stratégies (Audy, 1993) <sup>24</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Facilite la réussite et est favorable aux apprentissages qui se font tant en classe, en famille qu'en société, autant pour les élèves novices que les plus performants.
- Aide le jeune à solutionner toute situation nébuleuse à l'école, à la maison et même dans la société.

### *3.1.5 Le transfert*

#### *Définition*

On appelle transfert « le passage d'une connaissance d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le cas d'un apprentissage, d'une tâche à réaliser ou d'un problème à résoudre » (Tardif, 1992) <sup>25</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Acquérir une nouvelle connaissance grâce à l'utilisation d'une connaissance antérieure (Tardif, 1992) <sup>26</sup>.
- Résoudre un problème nouveau grâce à l'utilisation de connaissances, peu importe son niveau de complexité (Tardif, 1992) <sup>27</sup>.
- Examiner ses méthodes de réflexion aussi bien à propos du travail scolaire que pour les activités artistiques ou de loisir (De La Garanderie) <sup>28</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Constitue un outil indispensable à l'école, dans la famille et dans la société. La procédure apprise dans le milieu scolaire peut devenir un mode de vie intéressant à utiliser dans toute autre situation.
- Facilite l'intégration des apprentissages.
- Permet à l'élève d'accéder à une plus grande réalisation de soi .

### *3.1.6 La métacognition*

#### *Définition*

D'après (Tardif, 1992, p. 60) <sup>29</sup> « La métacognition fait référence à la personne elle-même, à la connaissance et au contrôle que la personne a sur elle-même ».

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Donne à l'élève l'occasion d'analyser et de réfléchir sur sa démarche cognitive et sur sa capacité de mettre en oeuvre consciemment un raisonnement (Britt-Mari Barth, 1987) <sup>30</sup>.
- Amène l'élève parfois à aboutir à un jugement sur la qualité des activités mentales ou de leur produit. Une décision de modification peut être apportée à l'activité cognitive, à son produit ou même à la situation qui l'a suscitée (Noël, 1991) <sup>31</sup>.
- Permet d'assurer un meilleur contrôle sur ce que l'élève est en train de faire (Marzano, 1988) <sup>32</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Accroît la connaissance de soi chez l'élève.
- Donne à l'élève l'occasion d'approfondir davantage son processus

d'apprentissage et ses styles d'apprentissage pour ensuite mieux intervenir à la fois auprès de son enseignant et sur son savoir. C'est un pouvoir de contrôle sur la procédure spécifique à utiliser.

### *3.1.7 Les styles d'apprentissage*

#### *Définition*

On appelle style d'apprentissage, les comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, psychologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un élève perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (M.E.Q) <sup>33</sup>.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet d'adapter des stratégies d'enseignement selon la diversité des groupes-classes (Guy, 1992) <sup>34</sup>.
- Rend responsable de ses apprentissages (Guy, 1992) <sup>35</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Permet à l'élève de travailler sur la matière (connaissance) en vue d'en arriver à une meilleure représentation et de pouvoir intervenir auprès de l'enseignant, lorsque l'enseignement donné n'est pas représentatif de son style d'apprentissage.

### 3.2 Principes de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

Dans cette section seront explicités les principes pédagogiques de base sous-jacents à l'élaboration de la démarche d'enseignement adapté.

#### 3.2.1 L'autonomie intellectuelle

##### *Définition*

En psychologie cognitive, être autonome intellectuellement dans ses apprentissages réfère à cette capacité qu'a l'élève de faire des choix, correctement et par lui-même, et d'en assumer les conséquences (Conseil supérieur de l'éducation, 1995) <sup>36</sup>. De La Garanderie s'exprime en termes de « liberté ». « La liberté est la valeur par excellence de l'homme » (p.85)<sup>37</sup>. Il ajoute que l'insertion de cette notion fondamentale dans l'activité pédagogique est une condition de responsabilisation.

##### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Amène à réfléchir sur sa démarche d'apprentissage (MEQ, 1995) <sup>38</sup>.
- Accentue le sentiment de compétence de l'élève. Il se sent capable de réaliser des choses et de maîtriser des phénomènes (Conseil supérieur de l'éducation, 1995) <sup>39</sup>.
- Aide l'élève à s'épanouir davantage (Piaget, 1972) <sup>40</sup>.
- Favorise ses acquisitions d'informations et ses prises de décision (De La Garanderie, 1994) <sup>41</sup>.
- Permet à l'élève de témoigner de ses procédures utilisées, de les examiner et d'en discerner les lacunes, les limites et les qualités (De La Garanderie, 1994)<sup>42</sup>.
- Lui fait découvrir le sens de ses responsabilités et affirmer son sentiment d'être

responsable (De La Garanderie, 1994) <sup>43</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Fait acquérir à l'élève une plus grande réalisation de soi.
- Amène l'élève à réfléchir sur sa propre démarche d'intégration des apprentissages, puisqu'il est constamment en présence de différentes stratégies.
- Le stimule à faire le transfert de ses apprentissages en d'autres situations, tant à la maison, en classe qu'en société. Elles sont aussi bénéfiques pour son développement intégral que son épanouissement.
- Accroît son désir d'apprendre (sa motivation à l'autonomie étant plus grande).

#### *3.2.2 La communication*

##### *Définition*

La communication est un : « Domaine d'étude dont l'objet est le transfert d'informations entre les êtres humains ainsi que les divers modes et moyens d'expression de ces informations » (Legendre, 1992,p.222) <sup>44</sup>. De La Garanderie (1994) <sup>45</sup> pousse cette réflexion un peu plus loin. En fait, en adaptant cette notion à l'enseignement, l'auteur voit plutôt la communication comme un « retour sur », qui fait que l'être sent ou comprend.

##### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève de déclencher l'acte de réflexion nécessaire dans tout apprentissage (De La Garanderie, 1994) <sup>46</sup>, puisqu'il doit réfléchir avant de communiquer.
- Assure une meilleure compréhension des concepts fondamentaux de la pédagogie et des outils mentaux de la praxis intellectuelle (connaissance et être) (De La Garanderie, 1994) <sup>47</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- L'expression entre pairs est un excellent moyen de vérifier sa représentation d'un apprentissage afin de pouvoir la réajuster avant que ne s'en installent de fausses.
- Donne la chance à chacun de s'exprimer, de l'élève novice à l'élève le plus performant. Communiquer, intervenir oralement sur un contenu d'apprentissage entre amis de classe favorise l'intégration des connaissances. De plus, cela évite ces situations fâcheuses où, souvent, seuls les écoliers performants donnent les réponses, les autres préférant se taire de crainte d'être ridiculisés par le contenu de leurs réponses inappropriées.

### *3.2.3 L'entraide*

#### *Définition*

On nomme entraide cette collaboration au quotidien entre pairs qui a pour but de mieux faire intégrer les apprentissages des élèves, tout en leur permettant d'ajuster leur représentation.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Constitue pour l'élève des leitmotiv (De La Garanderie, 1994) <sup>48</sup>.
- Rend l'élève solidaire et pour le présent et pour l'avenir : laisser tomber un pair devient pour lui inacceptable (De La Garanderie, 1994) <sup>49</sup>.
- Permet souvent d'étendre l'entraide à la communauté entière (De La Garanderie, 1994) <sup>50</sup>.
- Apprend à l'élève à respecter l'autre à titre d'humain où chacun est fondamentalement responsable de lui-même (Bédard, Brault, 1986) <sup>51</sup>.
- Amener l'élève à confronter les essais et les efforts entrepris (De La Garanderie, 1994) <sup>52</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Accroît le degré de confiance en soi. L'élève devient une personne-ressource, un médiateur prêt à être entendu et à écouter.
- Permet à l'élève d'être plus attentif et actif intellectuellement.
- Lui procure une plus grande variété de moyens pour faciliter sa réussite.
- Améliore la qualité de ses apprentissages. L'entraide s'avère un outil indispensable et très valorisant pour l'aidant comme pour l'aidé. Par cette stratégie, l'élève peut reformuler le contenu à intégrer et apporter plus rapidement les correctifs nécessaires, s'il y a des erreurs de représentation. l'élève peut aussi réfléchir sur les moyens d'apprendre et pouvoir en trouver de meilleurs ou de nouveaux afin d'aider un pair en difficulté. Ceci devient intéressant pour chacun.

### *3.2.4 Le dialogue pédagogique*

#### *Définition*

De La Garanderie (1994) <sup>53</sup> définit le dialogue pédagogique comme une forme de réflexion partagée avec autrui.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Fournit à l'élève des procédures pour mieux apprendre et comprendre, c'est-à-dire des ressources et des moyens d'action pédagogiques pour gérer sa pensée (De La Garanderie, 1994) <sup>54</sup>.
- Accentue sa « responsabilité pédagogique ». Il faut toutefois enseigner à l'élève comment se servir de ses gestes mentaux ainsi que de ses évocations visuelles et auditives pour qu'il puisse en arriver à une bonne adaptation de ses tâches scolaires (De La Garanderie, 1994) <sup>55</sup>.



*Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Fait prendre conscience à l'élève qu'il existe des concepts pour exprimer la procédure d'intégration et de transmission des apprentissages.
- Permet de renforcer l'habilité, à utiliser ces concepts (en l'occurrence le langage précis) mis en pratique tous les jours, pour ainsi mieux se faire comprendre.
- Fait réaliser à l'élève que ses réponses apportées en groupe-classe ou avec un pair, lors d'une vérification de la compréhension d'un apprentissage, sont toujours adéquates, puisqu'on lui demande : « Qu'as-tu fait pour comprendre que...? ».
- Lui apprend qu'il y a diverses façons d'apprendre et que toutes sont propices à sa réussite en classe, bien qu'il doive s'approprier un style qui lui convient le mieux.

### 3.3 Composantes conceptuelles spécifiques à chacune des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

Chaque étape de la démarche d'enseignement est inspirée de Gagné (1974) ainsi que certains autres auteurs spécifiés dans le texte qui suit. Le tableau qui suit démontre le lien entre les étapes de la démarche élaborée et les phases d'un acte d'apprentissage de Gagné.

Tableau 4

Comparaison des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté de Plourde (2000) et d'un acte d'apprentissage de (Gagné, 1974).

| Étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté<br>Plourde (2001) | Phases d'un acte d'apprentissage de<br>Gagné (1974) |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1. Mise en projet                                                           | 1. Motivation<br>Appréhension                       |
| 2. Intériorisation                                                          | 2. Acquisition                                      |
| 3. Évocation                                                                | 3. Rappel                                           |
| 4. Expression                                                               | 4. Rétention                                        |
| 5. Réalisation de la tâche                                                  | 5. Transfert                                        |
| 6. Consolidation                                                            | 6. Performance<br>Renforcement                      |

Chacune des étapes du tableau 4 concernant la démarche d'enseignement-apprentissage adapté sera maintenant présentée ainsi que les concepts de la psychologie cognitive qui s'y rattachent spécifiquement.

### 3.3.1 ÉTAPE 1 : La mise en projet

Cette étape de la démarche est inspirée des phases de motivation et d'appréhension d'un acte d'apprentissage et des processus d'expectative, d'attention et de perception sélectives de Gagné (1974)<sup>56</sup>. Pour cet auteur, pour promouvoir l'apprentissage, nous devons agir sur la motivation d'accomplissement, motivation qui incite l'individu à réaliser un but. L'accomplissement reflète les tendances naturelles de l'humain (manipuler, dominer et maîtriser). L'auteur définit l'expectative comme une conséquence de son activité d'apprentissage (ce qu'il espère voir se produire). Pour lui, le processus d'attention est appelé « dispositions mentales », et cette disposition doit être provoquée par une stimulation externe. Aussi, il ajoute que l'enregistrement des stimuli par l'apprenant est une question de perception sélective. La perception de l'élève est sélective, telle que déterminée par la disposition mentale. Elle est ensuite influencée à son tour par le but de l'apprentissage.

#### Définition personnelle de l'étape de la mise en projet

La mise en projet consiste en une activité mentale suscitée par l'enseignant et appliquée par l'élève. Cette étape vise la préparation à l'acquisition du nouvel apprentissage. C'est en quelque sorte une prise de conscience des décisions futures auxquelles l'élève se verra confronté quant à :

- sa motivation ;
- son niveau d'attention ;
- ses objectifs de réussite : évaluation et apprentissage ;
- son activation des connaissances antérieures.

### *Définition*

Une mise en projet, c'est un « acte mental par lequel l'individu humain structure implicitement ou explicitement (de façon précise ou imprécise) l'activité corporelle ou intellectuelle à laquelle il va se livrer ». (De La Garanderie, 1987) <sup>57</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Demande à l'élève d'être attentif et de réfléchir (De La Garanderie, 1987) <sup>58</sup>.
- L'élève apprend à se structurer, planifier et s'organiser (Commission scolaire de Victoriaville, 1994) <sup>59</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Prépare l'élève à sa réception du nouvel apprentissage.
- Le sensibilise à sa capacité et à sa volonté d'apprendre.
- Lui apprend à se fixer des objectifs d'évaluation et d'apprentissage et à activer ses connaissances antérieures.

#### *3.3.1.1 La motivation*

##### *Définition*

La motivation est définie par Tardif (1992) <sup>60</sup> comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une activité en classe dans le but de faire le transfert à d'autres apprentissages ». « La motivation, c'est d'une part le fait pour un sujet d'être incité de lui-même à faire quelque chose, et d'autre part l'acte de l'y inciter » (Reboul, 1980) <sup>61</sup>. Reboul identifie deux types de motivation. Les motivations extrinsèques sont du domaine de « l'intéressé » et poussent à apprendre pour autre chose, non à apprendre à apprendre. Les motivations intrinsèques sont du domaine de « l'intéressant » et avec elles, on apprend pour apprendre. Celles dites intrinsèques sont supérieures, car elles ont une valeur en elles-mêmes.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Peut aider l'élève à atteindre de meilleurs résultats scolaires. La psychologie cognitive reconnaît que la motivation est l'une des composantes de la réussite. (Tardif, 1992) <sup>62</sup>.
- Fait prendre conscience à l'élève du « pourquoi » il est à l'école. Lui faire comprendre l'enjeu de ce qu'il fait pour accepter les efforts, les épreuves, les risques pour atteindre le but qu'il s'est donné. (Reboul, 1980) <sup>63</sup>.
- Demande à l'élève de prendre conscience de son investissement à accomplir une tâche (Brien, 1994) <sup>64</sup>.
- L'influence à s'engager, à fournir l'effort et à persister dans la tâche (Guy, 1992) <sup>65</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Sensibiliser l'élève à sa capacité d'apprendre par un rappel des activités qui l'ont amené à se développer physiquement et à réussir intellectuellement.
- Lui faire prendre conscience des avantages positifs qu'il peut retirer de sa capacité d'apprendre.

#### *3.3.1.2 L'attention*

##### *Définition*

De La Garanderie (1994) <sup>66</sup> définit l'attention comme étant la concentration de l'esprit sur un objet donné.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

Essentiel pour la représentation de l'apprentissage et le traitement adéquat de l'information (Gagné, 1974) <sup>67</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Sensibiliser l'élève à sa volonté d'apprendre par un rappel des activités qui l'ont amené à se développer physiquement et à réussir intellectuellement ;
- Lui faire prendre conscience des avantages positifs qu'il peut retirer de sa volonté d'apprendre.

### *3.3.1.3 L'activation des connaissances antérieures*

#### *Définition*

Les connaissances antérieures sont des représentations que l'élève possède dans sa mémoire à long terme. Elles sont du domaine affectif, social, sensoriel ou moteur (Tardif, 1992) <sup>68</sup>.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Les connaissances antérieures servent de référence. C'est là le monde où il attribue de l'importance et une signification (Tardif, 1992) <sup>69</sup>.
- L'activation des connaissances permet d'établir des liens avec les nouvelles informations. Les connaissances antérieures jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances (Tardif, 1992) <sup>70</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Fait prendre conscience à l'élève que les connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'acquisition et l'intégration de tout nouveau savoir. Insister sur les activités qui l'ont amené à se développer physiquement et à réussir intellectuellement ainsi que les avantages qui l'en a retirés).
- Permet de faire des liens avec le nouvel apprentissage.

### *3.3.1.4 Les objectifs de réussite*

#### *Définition*

Les objectifs de réussite, appelés stratégies d'objectifs par (Lépineux et al, 1976) <sup>71</sup> sont des outils de clarification et de diagnostic personnel qui nécessitent un travail d'organisation de la pensée de même qu'une gestion des émotions, des timidités et des inhibitions.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Motive l'élève à promouvoir son apprentissage. Les buts doivent cependant être réalisables pour lui. (Gagné et Briggs, 1974) <sup>72</sup>.
- Lui permet de développer une meilleure maîtrise de soi et de son environnement. Toutefois, l'élève doit se définir des buts réalistes. (Tardif, 1992) <sup>73</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Faire prendre conscience à l'élève de l'importance et des avantages retirés de l'atteinte des objectifs réalisés antérieurement, tant physiquement qu'intellectuellement.
- Lui permet de se fixer des objectifs d'évaluation (note) et d'apprentissage (actions et procédés à apprendre).

### *3.3.2 ÉTAPE 2 : L'intériorisation de la connaissance*

Cette étape est inspirée de la phase d'acquisition et du processus de codification (l'entrée en mémoire) de Gagné (1974) <sup>74</sup>. Pour l'auteur, cette phase d'acquisition est l'incident essentiel de l'apprentissage, le moment de l'entrée de nouvelles entités dans la mémoire à court terme qui, plus tard sera transformé en un

état persistant dans la mémoire à long terme. De plus, il définit la codification comme la transformation de l'entité perçue en une forme plus facilement emmagasinable.

### *Définition*

L'intériorisation est un processus qui transforme un événement ou un fait en une trace mnésique (Tulving, 1976) <sup>75</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Acquérir et retenir les apprentissages (Gagné, 1974) <sup>76</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche-d'enseignement*

- Sert à intérioriser les apprentissages. À cette étape, l'élève est sensibilisé à divers comportements facilitant ses apprentissages ainsi qu'aux stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <h3>Définition personnelle de l'étape d'intériorisation de la connaissance</h3>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>L'intériorisation des apprentissages consiste en une activité mentale suscitée par l'enseignant et mise en pratique par l'élève. Cette étape vise le codage de la connaissance dans la mémoire à court et à long terme. Elle exige en quelque sorte, la prise de conscience :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des comportements facilitant la réussite ;</li> <li>• des stratégies de connaissances déclaratives ;</li> <li>• des stratégies de connaissances procédurales ;</li> <li>• des stratégies affectives.</li> </ul> |



### *3.3.2.1 Les comportements facilitant les apprentissages*

#### *Définition*

Les comportements facilitant les apprentissages consistent en un ensemble de conduites observables exposées ou discutées avec les élèves.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- L'élève apprend ainsi la maîtrise de soi, le respect des autres et l'autonomie (Reboul, 1990) <sup>77</sup>.
- Ces comportements facilitent l'amélioration du rendement scolaire (Archambeault, Gagné et Ouellet, 1986) <sup>78</sup>.
- Augmente chez l'élève sa connaissance des critères de réussite (Tardif, 1992) <sup>79</sup>.
- Préalable à l'enseignement (Reboul, 1980) <sup>80</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Sensibilise l'élève à différents comportements à adopter pour faciliter sa réussite en classe.
- Lui donne une bonne discipline personnelle, propice à sa réussite.
- Responsabilise l'élève.
- Permet de s'autoévaluer.

### *3.3.2.2 Les stratégies de connaissances déclaratives*

#### *Définition*

On nomme connaissance déclarative « la connaissance de ce qu'est une chose », du « quoi », c'est-à-dire les faits, les concepts, les principes, les lois et les théories emmagasinés dans la mémoire à long terme ainsi que les événements positifs ou négatifs expérimentés par un individu (Guy, H. 1992) <sup>81</sup>.

*Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Utile pour l'emmagasiner dans la mémoire des connaissances factuelles (Tardif, 1992) <sup>82</sup>.

*Rôle de ce concept dans la démarche-d'enseignement*

- Permet à l'élève de faire un retour sur ses stratégies utilisées antérieurement et mises en pratique inconsciemment, tant sur le plan de son développement physique que de sa réussite intellectuelle.

*3.3.2.3 Les stratégies de connaissances procédurales*

*Définition*

Les stratégies de connaissances procédurales sont des séquences d'actions. C'est dans l'action que leur acquisition a plus de probabilité de se produire (Tardif, 1992) <sup>83</sup>.

*Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Aide l'élève à développer des opérations mentales plus complexes, susceptibles d'engendrer à leur tour de nouvelles stratégies de résolution de problèmes (Audy, 1993) <sup>84</sup>.
- Entraîne chez l'élève des progrès cognitifs (Brien, 1994) <sup>85</sup>.

*Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Permet à l'élève de faire un retour sur ses stratégies utilisées antérieurement et mises en pratique inconsciemment (tant sur le plan de son développement physique que de sa réussite intellectuelle).

### *3.3.2.4 Les stratégies affectives*

#### *Définition*

Les stratégies affectives jouent un rôle de soutien. Leur but est de maintenir l'équilibre affectif durant le déroulement du processus de résolution de problèmes (Rulph, 1993) <sup>86</sup>.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Aide l'élève à passer au travers des moments d'apprentissage plus difficiles en contrôlant mieux son impulsivité, en surmontant ses blocages, en gérant son stress, etc. (Audy, 1993) <sup>87</sup>.
- Lui évite les méfaits qui influencent son apprentissage (Noël, 1991) <sup>88</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Amène l'élève à une prise de conscience dans la façon de gérer ses attitudes négatives et ses attitudes positives pour ainsi éviter le plus d'entraves possibles dans l'acquisition de ses futurs apprentissages.

### *3.3.3 ÉTAPE 3 : L'évocation orale*

Cette étape est inspirée de la phase de rappel d'un acte d'apprentissage ainsi que des processus de repérage et de retrait de la grille de Gagné (1974) <sup>89</sup>. Cet auteur précise qu'un acte d'apprentissage doit inclure une phase dans laquelle la modification apprise est rappelée pour donner lieu à la performance. Cette phase, qu'il a nommée « repérage et retrait » peut être affectée par une stimulation externe.

### Définition personnelle de l'étape d'évocation orale

L'évocation consiste en une activité suscitée par l'enseignant et mise en pratique par l'élève. Dans cette étape, l'élève retrouve son apprentissage dans sa mémoire et en vérifie sa représentation, en ayant recours aux stratégies du :

- Réentendre ;
- Revoir ;
- Redire ;
- réécrire.

### *Définition*

Pébel (1993) <sup>90</sup>, qui s'appuie sur les travaux d'Antoine De La Garanderie, définit l'évocation en ces termes : « C'est un retour que la conscience opère sur un objet de perception pour faire exister mentalement ce qui est perçu sous formes d'images visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, etc. ... C'est re - garder, ré - entendre, re - sentir ».

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet de réactiver l'information contenue dans la mémoire à long terme et de la transférer dans la mémoire de travail afin de l'utiliser adéquatement (Fortin et Rousseau, 1989) <sup>91</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Vise à faire vérifier et préciser la représentation de l'élève afin d'éviter chez lui de fausses représentations, d'où l'utilisation des évocations multisensorielles (réentendre, revoir, redire et réécrire).

### 3.3.3.1 *L'image mentale*

#### *Définition*

L'image mentale est une représentation interne des impressions sensorielles associées à des objets, qui, physiquement, ne sont pas présents (Guy, 1992) <sup>92</sup>.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet une meilleure mémorisation et rétention des connaissances dans la mémoire à long terme (Guy, 1992) <sup>93</sup>.
- Améliore la performance de l'élève (à cause des informations visuelles et spatiales qui en découlent) (Tardif, 1992) <sup>94</sup>.
- Apporte un meilleur équilibre entre l'hémisphère gauche et droit du cerveau (puisque les images mentales permettent autant à l'imagination qu'à la raison de se côtoyer) (Villeneuve, 1991) <sup>95</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Structure le nouvel apprentissage (c.-à.-d. qu'il donne une organisation à la pensée) ;
- Amène à une prise de conscience plus grande quant à sa capacité qu'il a de retrouver un apprentissage, le vérifier et le préciser.

### 3.3.3.2 *La représentation*

#### *Définition*

La représentation est le phénomène qui arrive, lorsqu'à partir des informations reçues, un élève comprend, par exemple, une phrase d'un texte ou d'un discours (Ehrlich, 1975) <sup>96</sup>.

*Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Cette phase de rappel permet de revivifier la représentation apprise (Gagné, 1974)<sup>97</sup>.
- Comprendre la dynamique de chacune des connaissances procédurales et déclaratives (Tardif, 1992) <sup>98</sup>.

*Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Cette phase d'évocation permet à l'élève de retrouver une représentation en mémoire pour ensuite l'élaborer et la préciser, s'il y a lieu, avant que de fausses représentations s'installent.

*3.3.4 ÉTAPE 4 : L'expression écrite du contenu de l'apprentissage*

Cette étape de la démarche se veut une aide complémentaire à l'élève plus en difficulté. Pour l'élève moyen, cette étape permet de mieux fixer ses apprentissages. L'élève qui n'est pas en difficulté de fixer de façon permanente la connaissance. Cette étape est inspirée de la phase de rétention, la conservation en mémoire, et du processus d'emmagasinement, permanent ou partiel, de Gagné (1974) <sup>99</sup> qui précise que la mémoire a une grande capacité. Pour ce même auteur, la façon de procéder sur la connaissance choisie par l'apprenant est la meilleure procédure de rétention.

### Définition personnelle de l'étape d'expression

On donne le nom d'expression à cette quatrième étape de la démarche, puisque d'après mon expérience, cette activité mentale nécessite une intervention écrite, orale et un choix de rétention qui est personnel à l'élève. C'est le « savoir intervenir » avec des schèmes propres à l'élève (en d'autres mots, l'élève utilise des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles préférentiels). L'élève prend conscience de son pouvoir de contrôle sur ses interventions. Ainsi se voit-il demandé, afin de compléter sa représentation de l'apprentissage, d'agir :

- sur le contenu à retenir en tenant compte des stratégies de ses deux styles préférentiels ;
- auprès de son enseignant et ses pairs au besoin.

### *Définition*

La vérification de la représentation, qu'elle se fasse verbalement ou par écrit, permet de vérifier le déroulement du processus d'intégration de l'apprentissage (Villeneuve, 1991) <sup>100</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève de dégager davantage de sens de ses apprentissages (Guy, 1992) <sup>101</sup>.
- Lui permet de structurer les propositions en ensembles, sous-ensembles, sous sous-ensembles, etc. (Guy, 1992) <sup>102</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Permet d'exprimer et de compléter la représentation d'un apprentissage ;
- Apprend à l'élève à travailler par écrit en tenant compte de son style d'apprentissage personnel et le deuxième style d'apprentissage prioritaire.

### 3. 3.4.1 Les quadrants des styles d'apprentissage

#### Définition

Les quadrants des styles d'apprentissage sont une représentation schématique des styles d'apprentissage qui se déterminent en composant un des deux procédés de traitement de l'information : séquentiel et simultané et un des deux modes utilisés pour traiter l'information: le mode verbal et le mode non verbal. (Flessas et Lussier, 1994)<sup>103</sup>. Pour ces auteures, les quadrants supérieurs reposent sur des habiletés séquentielles et permettent de différencier les sujets plus « verbaux » des sujets plus « non verbaux ». Les quadrants inférieurs reposent sur des habiletés simultanées et débouchent sur des caractéristiques comportementales bien différentes selon qu'ils privilégient une modalité verbale ou non verbale.

|            | verbal | non verbal |
|------------|--------|------------|
| séquentiel | 1      | 3          |
| simultané  | 2      | 4          |

#### Fonction de ce concept d'après la littérature

- Décrit les caractéristiques distinctives du sujet relativement à son style d'apprentissage (Flessas et Lussier, 1994) <sup>104</sup>.
- L'élève qui connaît son style d'apprentissage développe chez lui une plus grande intégralité de sa personne (Guy, 1992) <sup>105</sup>.

#### Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage

- Lui donne la possibilité de recevoir un enseignement adapté qui correspond à son style d'apprentissage.



- Fait prendre conscience à l'élève qu'il existe des procédés d'intégration dans son inconscient qui l'ont amené à se développer physiquement et intellectuellement.
- L'habitue à réfléchir et à s'exprimer régulièrement sur la façon dont il a procédé pour traiter ses apprentissages.
- Lui apprend à s'observer en train d'apprendre. Un questionnaire rempli par l'élève l'aide à déterminer le style prioritaire d'apprentissage et le deuxième en importance).

### 3.3.5 ÉTAPE 5 : La réalisation de la tâche

Cette étape de la démarche correspond à la phase de généralisation et au processus de transfert de la grille de Gagné (1974) <sup>106</sup>. Pour l'auteur, la généralisation est le pouvoir d'utiliser la connaissance. L'application à de nouveaux et différents contextes est le transfert de l'apprentissage.

#### *Définition*

Pour Tardif (1992) <sup>107</sup>, la réalisation de la tâche est le pouvoir individuel (contrôlabilité) d'intervenir de façon significative dans la réalisation des activités et même en changer le déroulement si nécessaire. Ce chercheur mentionne que, si l'école reconnaît plus un but d'évaluation que d'apprentissage, l'élève privilégie des activités plus faciles, où les probabilités de réussir sont les plus élevés, au détriment des tâches où l'acquisition de connaissances serait plus significative. L'élève sera sur la défensive pour se protéger car il n'a aucun intérêt à démontrer qu'il est cancre, ignorant ou incompetent.

### Définition personnelle de la réalisation de la tâche

Dans cette avant-dernière étape de la démarche, les élèves sont appelés à mettre en pratique leurs apprentissages et d'en faire par la suite le transfert afin de vérifier la solidité des acquis. Cette prise de conscience doit s'effectuer à l'intérieur d'un choix d'activités proposées par l'enseignant :

- l'exercisation ;
- le projet individuel ;
- le projet collectif ;
- la rédaction d'un récit.

#### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- L'élève s'intéresse davantage au processus d'apprentissage (l'élève est préoccupé par la contrôlabilité de la tâche ; cela nécessite chez lui l'appropriation de stratégies efficaces pour le réaliser) (Tardif, 1992) <sup>108</sup>.

#### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Intéresse davantage l'élève parce que la valeur de la tâche est axée sur l'apprentissage et non sur l'évaluation.
- L'amène à choisir une tâche significative d'après ses intérêts.
- Augmente la confiance en soi (le sécurise) dans ses choix de tâche parce qu'il peut en discuter avec un pair.

### **3.3.6 ÉTAPE 6 : La consolidation des apprentissages**

Dans les phases d'un acte d'apprentissage, Gagné (1974) s'attarde en tout dernier à la performance. Pour cet auteur, la rétroaction en classe est un élément

essentiel dans un cheminement positif de l'élève afin de vérifier l'intégration des apprentissages. Dans la démarche d'enseignement-apprentissage adapté, la sixième étape appelée « consolidation » permet d'inciter l'élève à revenir sur ses apprentissages pour lui permettre de remédier au non encodage ou à un encodage incertain visant à solidifier ses apprentissages. Cette étape permet à l'élève de pouvoir démontrer des acquis, ce qui le valorise et augmente la réalisation de soi. Ce dernier effort, ce support complémentaire, permettra à l'élève qui a toujours été en difficulté, de fixer davantage la connaissance, de démontrer une performance plus grande et de désirer davantage la réussite.

#### Définition personnelle de la consolidation de la tâche

La consolidation consiste en une activité mentale suscitée par l'enseignant et mise en pratique par l'élève pour palier à l'incertitude des acquis. Dans cette dernière étape, le jeune apprenant fait une prise de conscience sur ses intentions de solidifier, de compléter ou de stabiliser ses apprentissages en ayant recours à des stratégies diversifiées (histoire de garder ses acquis le plus longtemps possible en mémoire) telles :

- l'étude ;
- la vérification ;
- le retour sur les apprentissages ;
- l'utilisation des ancrages.

#### *Définition*

La consolidation est la dernière phase de l'apprentissage qui permet la synchronisation des nouvelles informations et des connaissances antérieures (Guy, 1992) <sup>109</sup>.

### *Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Assure la fixation, la préservation et la persistance de la trace neuronale de rétention (Harvey, 1977) <sup>110</sup>.

### *Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Solidifie et stabilise les apprentissages (accroît leur qualité puisque l'élève a recours à différentes formes de rétention : l'étude en classe et à la maison, la vérification des devoirs entre pairs, le retour sur les stratégies de connaissances déclaratives et procédurales utilisées pour l'intériorisation de l'apprentissage ainsi que pour l'ancrage).
- Le sécurise davantage face aux acquis.
- Accroît sa satisfaction personnelle (l'enfant est fier d'être actif mentalement et d'avoir atteint l'autonomie intellectuelle dans ses apprentissages).

#### *3.3.6.1 L'ancrage*

##### *Définition*

L'ancrage, dont le concept est emprunté à la programmation neurolinguistique « consiste en un ensemble de modèles de communication visant à mobiliser toutes les ressources du cerveau. Elle met l'accent sur la liberté et la responsabilité de l'individu dans ce qu'il a de plus intime : sa propre pensée ». Un des postulats de ces mêmes auteurs est que toute personne dispose en elle des ressources pour opérer ses propres changements (Lépineux, Soleilhac et Zerah, 1996)<sup>111</sup>. Il est aussi, une activité mentale directement reliée à l'apprentissage et démontrée par une communication verbale ou écrite de la connaissance (Carol et Barrère 1988)<sup>112</sup>. « L'ancrage est une association entre un stimulus et un état émotionnel. » (Thiry et Lellouche, 1995) <sup>113</sup>.

*Fonction de ce concept d'après la littérature*

- Permet à l'élève, puisque cette approche relève de la communication, de provoquer des changements dans ses apprentissages en faisant l'analyse des opérations mentales utilisées pour lui permettre d'apprendre (Cayrol et Barrère) <sup>114</sup>.
- Apprendre à apprendre pour qu'un enfant réussisse (Thiry et Lellouche, 1996)<sup>115</sup>.
- Apprendre à l'élève à comprendre et à mémoriser (Thiry et Lellouche, 1996)<sup>116</sup>.

*Rôle de ce concept dans la démarche d'enseignement-apprentissage*

- Fait prendre conscience à l'élève qu'il possède des comportements intelligents.
- Renforce son processus d'apprentissage. Le jeune apprend à mieux se connaître : il s'auto-observe, s'auto-analyse, découvre son propre degré de compréhension.
- Solidifie et stabilise les apprentissages, accroît leur qualité puisque l'élève a recours à différentes formes de stratégies de consolidation : l'étude en classe et à la maison, la vérification des devoirs entre pairs, le retour sur les stratégies de connaissances déclaratives et procédurales utilisées pour l'intériorisation de l'apprentissage ainsi que l'encrage par répétition.
- Accroît la confiance en soi lors du codage de l'apprentissage à faire.
- Accroît sa satisfaction personnelle (l'enfant est fier d'être actif mentalement et d'avoir atteint l'autonomie intellectuelle dans ses apprentissages).
- Augmente ses performances et entraîne donc une rétroaction positive.

## CHAPITRE 4

### LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ADAPTÉ

La démarche d'enseignement-apprentissage adapté privilégiée ici s'inspire de concepts utilisés en psychologie cognitive déjà présentée au chapitre précédent. Soigneusement adaptée à l'âge de l'enfant, elle fait le pont entre les stratégies pédagogiques d'ordre cognitif et métacognitif et les matières académiques. L'implantation et l'application progressive et régulière, au cours de l'année, des six étapes bien distinctes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté est dirigée par l'enseignant à travers différentes activités académiques structurées. La démarche en action permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de tenir compte du processus d'apprentissage. Elle s'adresse aux jeunes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire et peut être utilisée dans des groupes réguliers, auprès de petits groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage, individuellement ou en dyade. Cette approche pourrait également être appliquée à la maison, avec un parent, un frère, une sœur ou un ami.

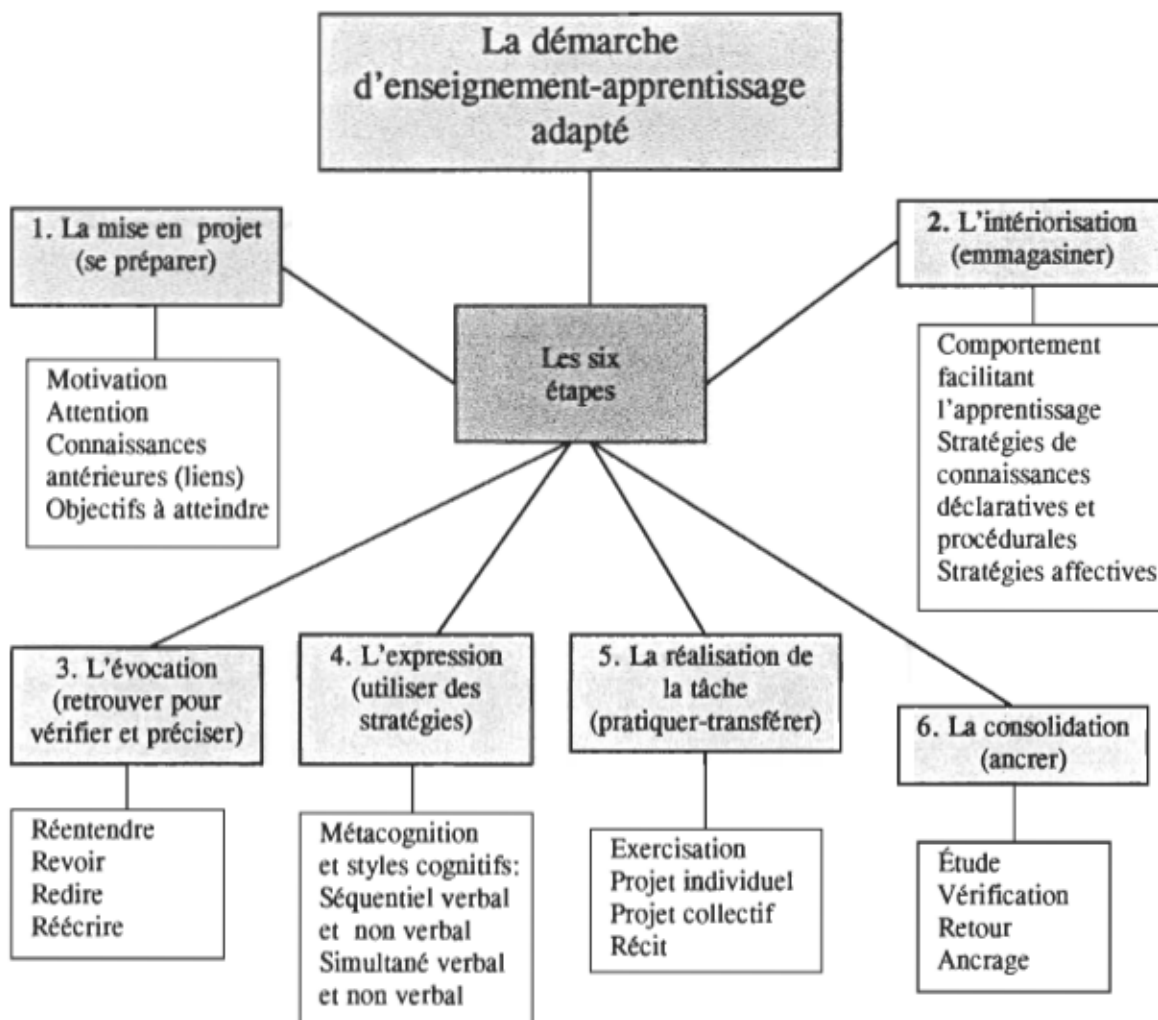
Pour faciliter la compréhension de l'essence de cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté, le chapitre quatre a été divisé en deux sections :

- la structure et le fonctionnement de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté (section 4.1) ;
- l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté (section 4.2).

#### 4.1 La structure et le fonctionnement de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

Cette section présente les éléments structuraux de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté puis les buts et ses objectifs, ainsi que le matériel utilisé et la gestion pédagogique appropriée. La figure 2 présente les éléments structuraux de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

#### 4.1.1 Éléments structuraux de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté



Légendes :



= Les étapes basées sur la théorie du traitement de l'information (Gagné).



= Les contenus stratégiques basés sur des données de la psychologie cognitive.

Figure 2 : La structure générale de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté



#### *4.1.2 Les buts et les objectifs de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

Le but de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté est d'apprendre à l'élève à apprendre et à être plus actif intellectuellement afin de favoriser chez lui une plus grande réussite scolaire ainsi qu'une responsabilisation de ses apprentissages et une autonomie intellectuelle accrues. Les objectifs généraux sont les suivants: l'élève doit être capable de :

- ☐ communiquer régulièrement avec un pair ;
- ☐ privilégier l'entraide ;
- ☐ se questionner davantage sur ses responsabilités comme élève ;
- ☐ se concentrer sur sa façon d'apprendre et développer des habiletés métacognitives (ex : il doit se familiariser avec les caractéristiques de sa façon d'apprendre, avoir recours à des stratégies diversifiées, s'informer et appliquer différents moyens pour parvenir à une meilleure réussite, etc.) ;
- ☐ développer une autonomie intellectuelle accrue en apprenant à gérer lui-même ses apprentissages avec l'aide au besoin de pairs ou de l'enseignant.

Chaque étape de la démarche comprend un grand nombre de connaissances stratégiques que l'élève doit intérioriser. Des objectifs bien précis sont rattachés à chacune des étapes pour faciliter la mise en oeuvre de ces apprentissages. Ainsi, à ce propos, est-il demandé à l'élève :

##### *À la première étape :*

- de bien se préparer mentalement. Il s'agit de prendre conscience de sa capacité intellectuelle et définir sa volonté d'apprendre, d'activer ses connaissances antérieures et de se fixer des objectifs d'évaluation et d'apprentissage ;

*À la deuxième étape :*

- d'intérioriser ses apprentissages : apprendre à désigner des comportements facilitant l'apprentissage, utiliser les stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives qui s'y rattachent, découvrir, et développer les stratégies appropriées afin de mieux comprendre et retenir ;

*À la troisième étape :*

- de retrouver dans sa mémoire une connaissance déjà acquise (question de vérifier et de préciser sa représentation) ;

*À la quatrième étape :*

- de se familiariser aux caractéristiques des deux procédés et des deux modes d'expression privilégiés (séquentiel verbal et non verbal, simultané verbal et non verbal) ;
- d'utiliser des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles préférentiels (c.-à.-d. apprendre à exprimer un apprentissage d'après son style dominant et de son deuxième en importance) ;
- de solliciter son enseignant pour compléter sa représentation ;

*À la cinquième étape :*

- de mettre en pratique et de faire le transfert des connaissances sous différentes formes (exercices, projet individuel, projet collectif, récit) en respectant les caractéristiques de ses deux styles d'apprentissage préférentiels ;

*À la sixième étape :*

- d'instaurer des ancrages dans sa mémoire en respectant les caractéristiques de ses deux styles d'apprentissage préférentiels.

Tableau 5

Les six étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté ainsi que leurs objectifs généraux et spécifiques.

| Étapes                            | Objectifs généraux                                                                           | Objectifs spécifiques                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Étape 1 : Mise en projet          | Se préparer à apprendre                                                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réaliser sa capacité d'apprendre.</li> <li>2. Définir sa volonté d'apprendre.</li> <li>3. Se fixer des objectifs d'évaluation et d'apprentissage.</li> </ol>                                                                                                          |
| Étape 2 : Intériorisation         | Emmagasiner un apprentissage                                                                 | Sensibiliser l'élève aux : <ul style="list-style-type: none"> <li>- comportements facilitant les apprentissages ;</li> <li>- stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives.</li> </ul>                                                                                                   |
| Étape 3 : Évocation               | Retrouver un apprentissage                                                                   | Apprendre à l'élève à reformuler sa représentation d'un apprentissage sur les plans suivants: réentendre, redire, revoir et réécrire.                                                                                                                                                                           |
| Étape 4 : Expression              | Utiliser des stratégies d'apprentissage reliées à ses styles d'apprentissages préférentiels. | Apprendre à l'élève à mieux se connaître en le sensibilisant à quatre styles d'apprentissage différents : séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal.                                                                                                                   |
| Étape 5 : Réalisation de la tâche | Mettre en pratique les connaissances et apprendre à en faire le transfert.                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apprendre à l'élève à mettre en pratique ses connaissances et en faire le transfert sous quatre formes différentes: exercisation, projet individuel, projet collectif et récit.</li> <li>2. Apprendre à l'élève à faire le transfert à d'autre situations.</li> </ol> |
| Étape 6 : Consolidation           | Faire des ancrages                                                                           | Apprendre à l'élève à faire des ancrages sous les formes suivantes: étude, retour et vérification.                                                                                                                                                                                                              |

#### *4.1.3 Le matériel pédagogique utilisé dans la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

La démarche d'enseignement adapté exige des outils pédagogiques peu complexes qui comprennent à chacune des six étapes :

- a) Des principes ;
- b) Des affiches qui représentent chaque étape sous forme d'un principe à retenir ;
- c) Des transparents ;
- d) Des livres de classe et autre matériel de référence ;
- e) Un cahier d'apprentissage (reliures à attaches) ;

##### *a) Le principe*

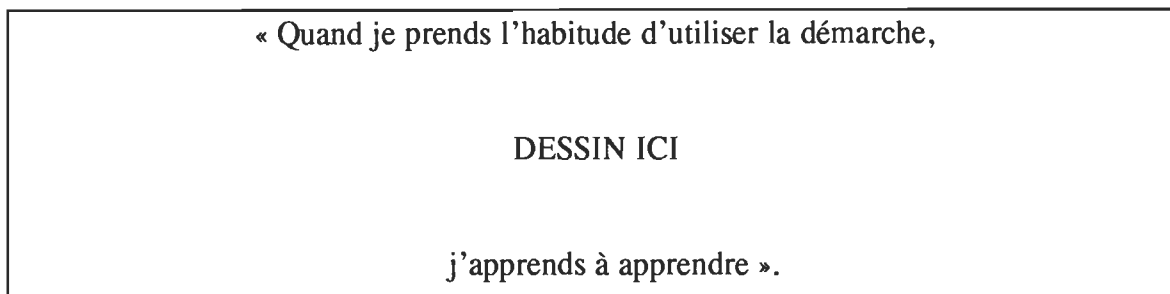
À chacune des étapes est présenté un principe particulier. Ce dernier a pour but de démontrer l'importance de l'utilisation de la démarche. On y recourt occasionnellement à l'intérieur des activités. L'élève doit le retenir pour en faire plus tard un ancrage. Il permet de créer chez le jeune apprenant une habitude. Son contenu doit être énoncé par l'élève avant l'intégration de nouvelles acquisitions de connaissances. Il est donc important de l'afficher bien en vue dans la classe ou ailleurs, là où le jeune pourra aisément le consulter. le principe est appris par l'élève lors de la phase d'implantation et on y recourt au besoin ensuite.

##### *b) Les affiches*

Les affiches cartonnées incluent le principe (complété en groupe-classe avec des dessins ou images choisis par l'élève) ainsi que les composantes à mémoriser. Le contenu de ces petits cartons doit être énoncé par chacun des membres du groupe lors de leur apprentissage au début de chacune des étapes de la démarche. Il est important d'afficher le principe à retenir en classe.

- *Objectif à atteindre* : l'élève doit en arriver, puisqu'il est énoncé régulièrement, à retenir le contenu du principe et prendre conscience de son importance dans l'utilisation adéquate de la démarche.

*Exemple d'affiche*



*c) Les transparents*

Les transparents représentent des illustrations de résultats d'élèves obtenus après l'utilisation adéquate de chacune des étapes de la démarche et de ses composantes. En les projetant, le maître doit les commenter ou, s'il le désire, les faire commenter également par les élèves.

- *Objectif à atteindre* : L'élève doit, à la suite de la projection des transparents, au nombre de quatre ou cinq, apprendre à se reconnaître et s'identifier comme agent responsable de ses réussites.

*d) Les livres de classe et autre matériel de référence*

La démarche d'enseignement adapté ne nécessite aucun livre de classe spécifique. Les manuels et matériel suggérés par la Commission scolaire ou décidés par les enseignants en début d'année sont appropriés.

*e) Le cahier d'apprentissage (C.A.)\**

Le cahier d'apprentissage sert en classe pour l'intériorisation des connaissances de l'élève. Il ne s'agit pas d'un cahier d'exercisation traditionnel mais bien d'un outil métacognitif qui aide le jeune à prendre conscience de sa façon d'apprendre et à garder une trace de sa façon de structurer son traitement des informations, d'intérioriser ses apprentissages, de les appliquer et de les transférer. En fait, l'élève utilise surtout cet outil mis à sa disposition lors de l'utilisation quotidienne de la démarche et par après, pour l'acquisition de toute nouvelle connaissance.

*Exemple du cahier d'apprentissage*

Suit maintenant, dans les pages roses suivantes, le cahier d'apprentissage de l'élève.

---

\* Pour écourter l'écriture, le sigle C.A. sera utilisé pour signifier le cahier d'apprentissage.

J'apprends avec  
mon style d'apprentissage à  
l'intérieur d'une  
**démarche d'enseignement-  
apprentissage adapté**  
( Apprendre à apprendre )

Cahier d'activités personnalisées

|                          |                              |
|--------------------------|------------------------------|
| <b>Séquentiel verbal</b> | <b>Séquentiel non verbal</b> |
| <b>Simultané verbal</b>  | <b>Simultané non verbal</b>  |

Je suis à l'école pour « **apprendre et réussir** ».  
À la maison, j'ai travaillé \_\_\_\_ minutes

Date \_\_\_\_\_

Nom \_\_\_\_\_

Jour \_\_\_\_\_

Style d'apprentissage \_\_\_\_\_

### DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE ADAPTÉ

**Je décris le nouvel apprentissage :**

---



---



---

#### Étape 1: Mise en projet (Je me prépare à apprendre.)

1. Je suis en \_\_\_\_ (C+ ou C-)

2. Je suis en \_\_\_\_ (V+ ou V-)

3. Mes connaissances antérieures sont :

\_\_\_\_\_

4. Mon objectif d'évaluation est : \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Mon objectif d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

5. Je vais améliorer : \_\_\_\_\_

#### Étape 2 : Intériorisation (J'intériorise mon apprentissage dans ma mémoire.)

**Je nomme :**

1. un comportement facilitant la réussite : \_\_\_\_\_

2. une stratégie de connaissance déclarative ou procédurale :

\_\_\_\_\_

3. une stratégie affective : \_\_\_\_\_

#### Étape 3: Évocation (Je retrouve mes apprentissages dans ma mémoire.)

1. Je réentends l'apprentissage.

3. Je redis l'apprentissage.

2. Je revois l'apprentissage.

4. Je réécris l'apprentissage.



|                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Étape 4 : Expression</b> (J'utilise les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage préférentiels.) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Matière \_\_\_\_\_ page \_\_\_\_\_

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner  
en procédé **séquentiel** et  
en mode **verbal**?

---

---

---

---

---

---

---

---

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner en  
procédé **séquentiel** et en  
mode **non verbal**?

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner  
en procédé **simultané** et  
en mode **verbal**?

---

---

---

---

---

---

---

---

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner en  
procédé **simultané** et  
en mode **non verbal**?

|                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Étape 5 : Réalisation de la tâche (Je pratique et fais le transfert.)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|

- |                                           |                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Exercice         | <input type="checkbox"/> Projet individuel |
| <input type="checkbox"/> Projet collectif | <input type="checkbox"/> Récit             |

### 1. Exercice

Je prépare un exercice pour mettre en pratique l'apprentissage à faire.

---



---



---



---

### 2. Projet individuel

Parmi les projets suggérés, j'en choisis un et je le réalise :

- ☐ ☐ composition de phrases complètes ;
- ☐ ☐ résumé d'un apprentissage en sciences humaines ou en sciences de la nature ;
- ☐ ☐ partie de production écrite ;
- ☐ ☐ recherche personnelle ;
- ☐ ☐ phrases entendues à la télévision lues ;
- ☐ ☐ phrases lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- ☐ ☐ projet de future construction ;
- ☐ ☐ poème ;
- ☐ ☐ lettre ;
- ☐ ☐ courrier électronique ;
- ☐ ☐ etc.

a) Mon choix est : \_\_\_\_\_

b) Je décris le projet : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

c) Je réalise le projet.

### 3. Projet collectif

But du projet : \_\_\_\_\_

#### Production écrite

Je donne un titre à ma production écrite :

\_\_\_\_\_

#### Introduction

Sujet amené

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sujet posé

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sujet divisé

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Développement

J'écris les mots clés pour commencer le 1<sup>er</sup> paragraphe et je le compose.

☐ Mots clés du 1<sup>er</sup> paragraphe :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

☐ Je compose le 1<sup>er</sup> paragraphe.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**J'écris les mots clés pour commencer le 2<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

☐ Mots clés du 2<sup>e</sup> paragraphe :

---

---

☐ Je compose le 2<sup>e</sup> paragraphe.

---

---

---

---

---

---

---

---

**J'écris les mots clés pour commencer le 3<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

☐ Mots clés du 3<sup>e</sup> paragraphe :

---

---

☐ Je compose le 3<sup>e</sup> paragraphe.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Conclusion

**J'écris les mots clés pour commencer la conclusion et je la compose.**

☐ Mots clés de la conclusion :

---

---

☐ Je compose la conclusion.

a) **Premièrement**, je fais un retour sur le sujet de la production.

b) **Deuxièmement**, j'énonce mon opinion personnelle.

---

---

---

---

c) Pour terminer le projet collectif, je **réécris ma production** sur les pages suivantes en respectant les consignes de mon enseignant.



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. A vertical red margin line runs down the right side of the page. The paper appears to be from a notebook or a standard composition book. There are no markings, text, or drawings on the page.



## 4. Récit

**Je raconte des faits réels de la journée en utilisant les apprentissages acquis ou je résume la matière avec laquelle j'ai de la difficulté.**

Le récit doit tenir compte des trois grandes parties d'une production écrite.

Titre \_\_\_\_\_

- **Introduction (sujet amené, pose et divisé)**

[illegible]

- Développement (au moins trois paragraphes)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

### Conclusion (retour sur le sujet et opinion personnelle)

---

---

---

---

---

---



**Étape 6 : Consolidation (Je fais des ancrages.)**

Mon style d'apprentissage préférentiel est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style préférentiel est : \_\_\_\_\_

**Je consolide mes apprentissages par :**

1. L'étude
2. La vérification
3. Le retour dans mon cahier d'apprentissage
4. Les ancrages

Où?

\_\_\_\_\_

Quand?

\_\_\_\_\_

Comment?

\_\_\_\_\_

Pourquoi?

\_\_\_\_\_

#### *4.1.4 Gestion quotidienne de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

Pour faciliter la tâche des futurs utilisateurs, il est important d'expliciter quelques conseils pour éviter des écueils vécus lors de l'implantation et lors de l'utilisation régulière en classe. Qu'il s'agisse d'un grand groupe d'élèves au régulier ou d'un petit groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage, l'utilisation de la démarche se fait en classe à différents moments de la journée. Une fois l'implantation de la démarche terminée, les activités qui se rattachent aux stratégies cognitives et métacognitives de la démarche doivent être réalisées parallèlement, « en transaction » avec les activités académiques du curriculum du MEQ.

Il est très important de contextualiser l'utilisation de cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Les exemples et les fiches d'activités présentés dans ce mémoire s'ils sont pris hors contexte, peuvent sembler non-significatifs pour les jeunes élèves et pour le lecteur. Dans la pratique auprès des élèves, il est indispensable de conserver l'esprit constructiviste et d'intégrer les stratégies et activités proposées dans un contexte plus large, significatif pour les élèves. Par exemple, à l'occasion d'une séquence thématique d'activités académiques sur la vie des animaux que les élèves pourraient avoir à apprendre l'orthographe du mot « rhinocéros ») (Voir les activités aux pages 87 à 101).

Il ne faudrait pas confondre l'aspect stratégique de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté proposé ici et l'aspect « contenu » du curriculum scolaire. Cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté met l'accent sur des stratégies cognitives et métacognitives de construction des connaissances adaptées au style cognitif des élèves, ce qui rehausse la signification de l'apprentissage pour l'élève, mais cette démarche doit aussi être intégrée dans un contexte curriculaire

signifiant pour l'élève, en ce qui a trait au contenu, et pertinent par rapport à sa vie d'écolier.

Les moyens pédagogiques plus bas, dans les encadrés explicitent les rôles de l'enseignant et de l'élève à chacune des six étapes de la démarche.

### Étape préliminaire

| L'enseignant                                                                                                          | L'élève                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Propose de faire la lecture des principes.                                                                         | Fait la lecture.                                                                                            |
| 2. Demande de faire un retour à l'étape six de la leçon précédente pour en vérifier l'amélioration à apporter.        | Reformule l'amélioration à apporter concernant l'utilisation de la démarche qui est inscrite à l'étape six. |
| 3. Fixe l'objectif d'apprentissage et identifie les moyens pour parvenir à de plus grands succès quant à la démarche. | Copie cet objectif dans son cahier.                                                                         |

### Étape 1 (Mise en projet)

| L'enseignant                                                                                      | L'élève                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Énonce la connaissance à intégrer.                                                             | Se questionne quant à sa capacité d'intégrer cet apprentissage et son désir de le réaliser.          |
| 2. Invite l'élève à identifier sa capacité et sa volonté d'apprendre.                             | Inscrit sa réponse dans son cahier d'apprentissage.                                                  |
| 3. Incite l'élève à activer ses connaissances antérieures et à se fixer un objectif d'évaluation. | a) Active ses connaissances antérieures ayant trait au sujet traité ou aux connaissances similaires. |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>b) Partage ses connaissances avec un pair et chacun les écrit dans son cahier respectif.</p> <p>c) Partage avec ses pairs l'opinion qu'il a des objectifs d'évaluation et d'apprentissage.</p> <p>d) Précise enfin une amélioration qu'il pourrait apporter à cette utilisation.</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Étape 2 (Intériorisation)

| L'enseignant                                                                                                                                                         | L'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Identifie l'objectif d'apprentissage et enseigne ce contenu à l'élève en commençant par le quadrant 4, ensuite il passe par le 3, le 2 et finalement le 1.</p> | <p>a) Explore avec un pair l'apprentissage à acquérir globalement et de façon séquentielle.</p> <p>b) Énonce et écrit dans son cahier un ou deux comportements facilitant la réussite (différents ou le même pour les deux) qui pourraient l'aider dans sa nouvelle acquisition de connaissances. Le pair fait de même.</p> <p>c) Discute (toujours avec son acolyte) des stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives à utiliser dans un tel cas, en tenant compte à la fois du contenu de l'apprentissage et de ses deux styles préférentiels</p> <p>d) Inscrit dans son cahier la stratégie dont il se servira pour obtenir son résultat (même consigne pour le coéquipier).</p> |

|  |                                                                                                                                                                                           |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>e) OU</p> <p>découvre avec son ami la stratégie utilisée ou a nouvelle à utiliser (tous deux la verbalisent). Par la suite, en équipe de travail, ils l'écrivent dans leur cahier.</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Étape 3 : Évocation

| L'enseignant                                                                                                                                                                                                                                                           | L'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Amène l'élève à discuter de ce qu'il a entendu (et il essaie de le réentendre), sur ce qu'il a vu (et il essaie de le revoir), ou sur ce qu'il a dit (et il essaie de le redire).</p> <p>2. Annonce finalement, à l'élève qu'il l'écrira à l'étape suivante.</p> | <p>a) Ferme son livre et doit formuler l'apprentissage nouvellement acquis pour vérifier et préciser (voire corriger) sa représentation.</p> <p>b) Dit ce qu'il a entendu (et il essaie de le réentendre) ou ce qu'il a vu ( et il essaie de le revoir).</p> <p>c) Reformule l'apprentissage à acquérir (le redire), en ayant soin de l'écrire dans son cahier avec le plus de réalisme possible.</p> |

### Étape 4 : Expression

| L'enseignant                                                                                                                                                            | L'élève                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Doit vérifier, à ce stade-ci, la compréhension de son groupe-classe en revenant sur les notions de stratégies et comportements favorables aux apprentissages.</p> | <p>a) Formule sa représentation de l'apprentissage dans le cahier et le compare avec un pair.</p> <p>b) Vérifie par la suite dans son livre l'exactitude de sa réponse et précise ou complète sa représentation avec un stylo rouge.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2. Fait verbaliser ces deux concepts par quatre élèves dont le style d'apprentissage est représentatif des quatre styles d'apprentissage avec lesquels ils sont déjà familiers (modes verbal et non verbal et procédés séquentiel et simultané).</p> <p><b>N.B.</b> Si un des élèves faillit dans sa tâche, un appel sous forme de S.O.S. est lancé et on suggère alors à cet ami les moyens appropriés pour résoudre son problème.</p> | <p>a) Se rappelle ensuite du comportement facilitant son apprentissage identifié à l'étape précédente (étape 3) et il le met alors en application.</p> <p>b) Intervient sur ce nouvel apprentissage, découvre la stratégie de connaissances procédurales utilisée ou en développe une nouvelle, en tenant compte toutefois de son propre style d'apprentissage.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Étape 5 : Réalisation de la tâche

| L'enseignant                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | L'élève                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter une activité.</li> <li>- imposer des exercices d'application.</li> <li>- laisser l'élève composer lui-même des exercices sur la mise en pratique et le transfert des connaissances en dyade.</li> </ul> <p>OU</p> <p>choisir un projet individuel ou de groupe-classe, en tenant compte cependant des caractéristiques du style d'apprentissage propre à chacun.</p> <p>2. Apprendre au jeune à rédiger une production</p> | <p>a) Rédige une production écrite, dont le canevas est tracé dans son cahier d'apprentissage.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>écrite.</p> <p><b>Remarque :</b> Si l'élève ne trouve pas d'idée de projet individuel, il lui est suggéré de faire un récit relatif à ses apprentissages ou à sa façon d'apprendre (but : mise en application de son apprentissage).</p> |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

### Étape 6 : Consolidation

| L'enseignant                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | L'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Supervise les élèves et les laisse travailler en dyade.</p> <p>2. Propose, dans le cas d'emmagasinement incomplet des connaissances, d'avoir recours à l'ancrage par répétition (étude).</p> <p>3. Invite l'élève à inscrire l'étape de la démarche la mieux respectée et à mettre en pratique l'amélioration à apporter pour le futur apprentissage.</p> | <p>a) Inscrit dans son cahier en arrivant le matin en classe le temps alloué à ses leçons et devoirs faits à la maison.</p> <p>a) Vérifie si la tâche de la journée précédente est faite ou terminée en comparant son cahier avec ses pairs.</p> <p>b) Fait ensuite un retour sur ses apprentissages réalisés la veille afin de compléter l'emmagasinement de ses connaissances dans sa mémoire.</p> <p>c) Répète au moins trois fois (étude) la connaissance à acquérir.</p> |

#### *4.1.5 Une leçon type à l'intérieur de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

Pour faciliter la tâche des futurs utilisateurs, il est important d'exprimer quelques conseils pour éviter des écueils vécus lors de l'utilisation régulière en classe. Dans cette partie, j'explique en sept phases le déroulement de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté en utilisant une leçon-type : la mémorisation de l'orthographe du mot : rhinocéros. Tout au long de la leçon, les élèves utilisent leur C.A. (Voir les pages précédentes à la section 4.1.4). De plus, des extraits de ce C.A. seront intercalés dans le texte entre des « \* \* \* \* » pour faciliter la compréhension.

L'*objectif* de cette activité est de mémoriser l'orthographe d'un mot.

Pour définir l'objectif de la leçon, comme pour tous les apprentissages à faire, l'enseignant part du quadrant quatre (dessin global du mot), passe au quadrant trois (dessin séquentiel du mot), poursuit au quadrant un (écriture du mot en séquence) et finalement termine au quadrant deux (écriture du mot). D'après mon expérience d'utilisation de la démarche, cette façon de procéder permet à l'élève de style « simultané » de se raccrocher à l'apprentissage à intégrer et d'oublier de provoquer l'indiscipline parce que régulièrement non motivé (caractéristique particulière de cet enfant). Alors, cette procédure en classe lui évite l'ennui et le motive davantage aux apprentissages. Cette partie doit être courte parce que les mots sont retravaillés après.



## Phase 0 (préliminaire)

*Déroulement de la séquence :*

|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

Pour exploiter la démarche d'enseignement :

*L'enseignant*

- part du quadrant quatre (dessin global des mots en composant une histoire avec l'élève) ;
- passe au quadrant trois (dessin séquentiel des mots) ;
- poursuit avec le quadrant un (écriture des mots en séquence) ;
- termine enfin avec le quadrant deux (écriture du mot) et demande à l'élève de l'inscrire dans la partie du C.A., partie reproduite, plus bas, dans la même page et lui demande aussi de souligner la difficulté du mot.

Cette partie de la séquence globale doit être courte, puisque le mot sera par la suite retravaillé.

\* \* \* \* \*

Objectif d'apprentissage :

Je décris le nouvel apprentissage

**rhinocéros**

\* \* \* \* \*

*Exemple détaillé de présentation d'un mot :*

*Quadrant 4*

*L'enseignant*



- compose une histoire avec le mot de vocabulaire à mémoriser (présenté en désordre de syllabes). Il dessine l'histoire au tableau ou sur un carton dans le quadrant quatre, en soulignant la ou les syllabes susceptibles de présenter des difficultés ou même toutes les syllabes. Cette première phase est bien à la vue de l'élève. La présentation du mot rejoint les caractéristiques d'un simultané non verbal.

*Exemple d'histoire :*

*Un jour, un rhinocéros rencontre sur sa route une hirondelle qui s'est cassée un os dans une aile. Elle ne peut plus voler mais, elle peut marcher. En marchant, elle rencontre un clown appelé Domino qui mangeait des céréales dans l'escalier de sa maison et lui demande de soigner la petite bête.*

Comme variante, un élève simultané peut, au préalable, composer l'histoire et la dessiner.

*Les élèves*

- deux par deux et oralement, se remémorent l'histoire en verbalisant le mot à intérioriser. De plus, ils identifient les syllabes sur lesquelles ils butent habituellement.

*Quadrant 3 :**L'enseignant*

- présente en séquence dessiné le mot. Ce mot exprimé en désordre dans l'étape quatre est maintenant en syllabes dessinées et ordonnées dans le quadrant trois.

*Les élèves*

- s'expriment sur les difficultés anticipées.

*Exemples de dessins :*

Route

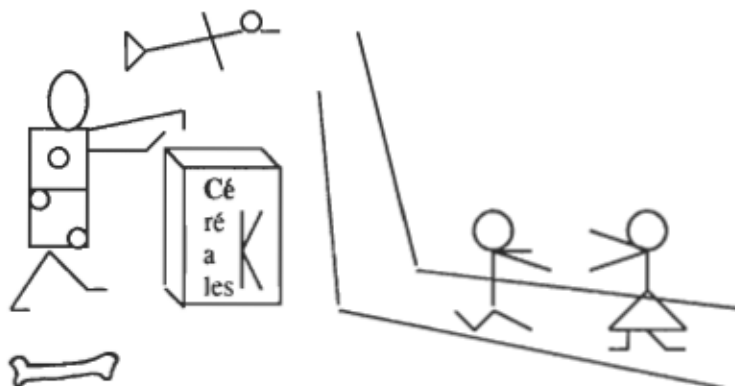
Hirondelle

Domino

Céréales

Rencontre

Os

*Quadrant 1 :**L'enseignant*

- écrit le mot en syllabes au tableau ou sur une affiche. Les difficultés sont soulignées ou précisées en ayant recours à des couleurs différentes.

*Les élèves*

- deux par deux, ils lisent le mot en syllabe inscrit au tableau ou sur une affiche et ils le mémorisent en se rappelant l'histoire et les mots liens trouvés.

*Exemples de mots liens:*

|           |                 |
|-----------|-----------------|
| <b>R</b>  | pour route      |
| <b>Hi</b> | pour hirondelle |
| <b>No</b> | pour Domino     |
| <b>Cé</b> | pour céréales   |
| <b>R</b>  | pour rencontre  |
| <b>Os</b> | pour os         |

*Quadrant 2 :*



*L'enseignant*

- fait la lecture du mot qui est écrit dans ce quadrant avec les élèves et remémore l'histoire ou la phrase composée.

*L'élève*

- lit le mot.

## Phase 1

*L'enseignant*

- demande à l'élève de compléter la partie de leur journal de bord concernant la mise en projet. Dans la partie reproduite du C.A., les réponses en italiques peuvent être des réponses d'élèves.

*L'élève*

- complète avec son pair cette partie du C.A. Il se questionne sur sa capacité et sa volonté d'apprendre, active les connaissances antérieures et se fixe des objectifs (évaluation et apprentissage).

La partie (e) de la première étape de la démarche du C.A. permet à l'élève de faire un retour continu sur l'utilisation de chacune des étapes de la démarche.

\* \* \* \* \*

**Étape 1****Mise en projet (je me prépare)**

- a) **Capacité** C+ (C+ ou C-)
- b) **Volonté** V+ (V+ ou V-)
- c) J'utilise mes **connaissances antérieures**. **Lesquelles ?**  
*rencontre, hirondelle, domino, céréales, route, os*
- d) Je me fixe des **objectifs** :
  - **évaluation** : la note que je désire est de : 3 / 4
  - **apprentissage** : Rhinocéros
- e) J'écris ce que je peux **améliorer à l'intérieur de la démarche**.  
*Me faire confiance et anticiper une note de 4/4*

\* \* \* \* \*

## Phase 2

*L'enseignant*

- demande à l'élève d'écrire dans le C.A. les comportements facilitant son nouvel apprentissage, (c'est-à-dire : les stratégies procédurales, déclaratives et affectives à mettre en pratique dans un tel processus).

*L'élève*

- écrit les comportements et les stratégies pouvant faciliter le nouvel apprentissage.

\* \* \* \* \*

**Étape 2****Intériorisation (j'intériorise l'apprentissage)**

1. Je nomme **deux comportements facilitant mon apprentissage** :

*J'écoute bien.**Je fais beaucoup d'efforts.*

2. Je nomme **deux stratégies de connaissances déclaratives** qui m'aident à intérioriser mon apprentissage :

*Je me parle de l'apprentissage dans ma tête.**J'utilise la couleur.*

3. Je nomme **deux stratégies** de connaissances procédurales qui m'aident à intérioriser mon apprentissage :

*Je décompose le mot.**J'entends toutes les syllabes du mot.*

4. Je nomme **une stratégie affective** qui m'aide à intérioriser mon apprentissage :

*Je contrôle mon impulsivité.*

\* \* \* \* \*

## Phase 3

*L'enseignant*

- invite les élèves à fermer tout livre où ils pourraient être en contact avec le nouvel apprentissage et leur demande de travailler deux par deux à revoir ce qu'ils ont vu, à redire ce qu'ils ont entendu et à réentendre ce qu'ils ont nouvellement appris.

*Les élèves*

- discutent deux par deux, de leur nouvel apprentissage (redire, revoir et réentendre) et réécrivent individuellement l'apprentissage dans leur C.A. pour pouvoir intervenir sur les difficultés non réglées.

\* \* \* \* \*

**Étape 3****Évocation (je retrouve pour vérifier et préciser)**

- a) Je réentends l'apprentissage ;
- b) Je le revois ;
- c) Je le redis ;
- d) Je le réécris : \_\_\_\_\_ *rhinocéros* \_\_\_\_\_

\* \* \* \* \*

## Phase 4

*L'enseignant*

- demande à l'élève de réécrire ou de dessiner l'apprentissage (sans avoir recours à ses notes) et après d'aller vérifier le mot concerné ;
- si nécessaire, il lui demande d'apporter les correctifs requis.

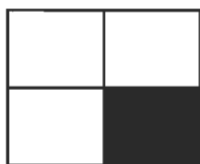
*L'élève*

- réécrit le nouvel apprentissage, dans son C.A., dans le quadrant correspondant à son style prioritaire et à son deuxième en importance, et si cela est nécessaire, après vérification, il y apporte des correctifs nécessaires. Il peut aussi faire des liens nouveaux pour mieux intérioriser son apprentissage.

*Exemples :*

## Quadrant 4

À cette étape de la démarche, l'élève de style « simultané non verbal » dessine sa phrase ou sa propre histoire dans le quadrant 4, à partir du mot de vocabulaire à retenir. Dans la composition de la phrase ou de l'histoire, il fait entrer des mot connus pour faire des liens qui ont du sens pour lui. Les syllabes n'ont pas nécessairement d'ordre particulier.



*À l'intérieur du quadrant, l'élève a reproduit son mot en dessinant sa propre histoire ou sa propre phrase disposée en désordre. Voir à la phase 1.*



### Quadrant 3

À cette étape de la démarche, l'élève de style « séquentiel non verbal » dessine sa propre histoire en séquences dessinées à partir du mot de vocabulaire à retenir.



*À l'intérieur du quadrant, l'élève a reproduit son mot en construisant sa propre histoire ou sa propre phrase disposée en séquences. Voir la phase 1.*

### Quadrant 1

À cette étape de la démarche, l'élève de style « simultané verbal » compose sa propre histoire en syllabes (mots) à partir du mot de vocabulaire à retenir.



*À l'intérieur du quadrant, l'élève a reproduit son mot en écrivant les syllabes du mot disposé en séquences. Voir la phase 1.*

### Quadrant 2

À cette étape de la démarche, l'élève de style « simultané verbal » écrit sa phrase ou sa propre histoire du mot à interioriser.



À l'intérieur du quadrant, l'élève a reproduit son mot en écrivant la phrase ou une histoire contenant ce mot et les mots liens.

\* \* \* \* \*

#### Étape 4

Expression (j'apprends à utiliser les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage préférentiels).

1. J'écris dans chacun des quadrants l'apprentissage à faire.

*Procédé SÉQUENTIEL*

*Mode VERBAL*

\_\_\_\_\_ R \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ hi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cé \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ r \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ os \_\_\_\_\_

1

2

*Procédé SIMULTANÉ*

*Mode VERBAL*

\_\_\_\_\_ Rhinocéros \_\_\_\_\_

*Procédé SÉQUENTIEL*

*Mode NON VERBAL*

L'élève représente les syllabes du mot par un dessin (voir les pages 88 et 89).

3

4

*Procédé SIMULTANÉ*

*Mode NON VERBAL*

L'élève fait un dessin global (voir les pages 88-89)

\* \* \* \* \*

## Phase 5

*L'enseignant*

- demande à l'élève de se choisir une activité qui lui permettra de faire le transfert de ses connaissances. Cette activité doit tenir compte du style d'apprentissage prioritaire et du deuxième en importance ;
- guide le jeune apprenant dans son choix et l'amène à diversifier ses activités.

*L'élève*

- choisit une activité en collaboration avec un pair et demande l'approbation de son enseignant ;
- commence ensuite l'activité.

\* \* \* \* \*

**Étape 5**

Réalisation de la tâche (je pratique et fais le transfert de mes connaissances)

☐ Exercice

☐ Projet individuel

☐ Projet collectif

☐ Récit
**1. L'exercice**

Je prépare un exercice pour mettre en pratique mon nouvel apprentissage :

---



---



---



---

## 2. Le projet individuel (voir la phase 1 pour la procédure)

Parmi les projets suggérés, j'en choisis un et je le réalise :

- ☐ ☐ composition de phrases complètes ;
- ☐ ☐ résumé d'un apprentissage en sciences humaines ou en sciences de la nature ;
- ☐ ☐ partie de production écrite ;
- ☐ ☐ recherche personnelle ;
- ☐ ☐ phrases entendues à la télévision ;
- ☐ ☐ phrases lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- ☐ ☐ projet de future construction ;
- ☐ ☐ poème ;
- ☐ ☐ lettre ;
- ☐ ☐ courrier électronique ;
- ☐ ☐ etc.

a) Mon choix est : \_\_\_\_\_

b) Je décris le projet :

---



---



---



---



---



---

c) Je réalise le projet.

### **3. Le projet collectif** (voir la phase 1 pour la procédure)

But du projet : \_\_\_\_\_

### **Production écrite**

Je donne un titre à ma production écrite :

\_\_\_\_\_

(Mon enseignant me donnera une feuille pour composer ma communication)

### **4. Le récit** (voir la phase 1 pour la procédure)

Je raconte des faits réels de la journée en utilisant les apprentissages acquis ou je résume la matière avec laquelle j'ai de la difficulté.

Le récit doit tenir compte des trois grandes parties d'une production écrite.

Titre : \_\_\_\_\_

\* \* \* \* \*

## Phase 6

*L'enseignant*

- demande à l'élève d'écrire dans son carnet de leçons ce qu'il compte faire au cours de la soirée pour consolider ses apprentissages (l'étude) ;
- rappelle la consolidation à faire au retour en classe la journée suivante (la vérification, le retour dans la C.A. et la répétition).

*L'élève*

- note en équipe de travail les activités de consolidation à entreprendre ou à compléter dans la soirée ;
- commence la vérification, le retour dans le C.A. et l'étude.

\* \* \* \* \*

**Étape 6****Consolidation (je fais des ancrages)**

Mon style d'apprentissage préférentiel est : \_\_\_\_ *simultané non verbal* \_\_\_\_

Mon deuxième style préférentiel est : \_\_\_\_ *séquentiel non verbal* \_\_\_\_

**Je peux consolider par :**

1. l'étude ;
- ☐ 2. la vérification ;
3. le retour dans mon cahier d'apprentissage ;
- ☐ 4. les ancrages.

Où ? Dans ma chambre

Quand ? À 4:00

Comment ? *En regardant mon travail de la journée, en lisant les phrases que j'ai composées, en composant des phrases en liens avec la règle de grammaire.*

Pourquoi ? Pour avoir de bonnes notes, pour passer mon année, parce que je vais être fier de moi si j'ai une bonne note

\* \* \* \* \*

## 4.2 L'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté

La démarche d'enseignement-apprentissage adapté proposée ici exige une période d'implantation essentielle qui en assure le succès ultérieur. La section 4.2 expose l'important dispositif de mise en oeuvre pour cette implantation. Dans un premier temps, en 4.2.1 sera exposée la gestion pédagogique de l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Ensuite, en 4.2.2 suivront les recommandations pour l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. En 4.2.3 seront présentées les caractéristiques générales, les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation pour chacune des étapes. Finalement en 4.2.4, suivront les fiches d'apprentissage correspondant aux activités d'implantation pour chacune des étapes.

### *4.2.1 Gestion pédagogique lors de l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

Les moyens pédagogiques suggérés visent une meilleure gestion lors de l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Pour l'implantation viennent s'ajouter du matériel particulier:

- ☐ l'analogie ;
- ☐ un recueil de fiches d'activités.

#### *a) L'analogie*

L'analogie, dont le contenu diffère quelque peu d'étape en étape, consiste en un court texte qui fait le parallèle entre les différentes composantes d'une excellente santé et les différentes composantes de chacune des étapes de la démarche.



*Voici un exemple d'analogie*

Cette analogie est celle proposée pour l'introduction à la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

| Analogie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Les aliments des quatre groupes du Guide alimentaire sont essentiels pour éviter les carences. Ils permettent de demeurer en bonne santé et mieux se réaliser pleinement (c.-à-d. courir, marcher, sauter, etc.).</p> <p>Les six étapes de la démarche d'enseignement adapté sont essentielles pour réussir ou mieux réussir en classe. Elles permettent de bien intégrer les apprentissages et de se réaliser pleinement (c.-à-d. lire, écrire, compter, etc.).</p> |

*b) Un recueil de fiches (RFAI)\* relatives aux activités d'implantation*

Les activités, incluses dans six recueils différents (reliures à attaches), afin de faciliter un repérage au cours de l'année scolaire, ont pour but une meilleure compréhension et une meilleure utilisation du contenu lors de l'implantation de chacune des étapes. Ces activités comprennent :

- ☐ Les objectifs de chacune des étapes ;
- ☐ Le principe ;
- ☐ Les concepts à intégrer par l'élève ;
- ☐ La procédure générale ;
- ☐ La mise en œuvre de chacune des étapes ;
- ☐ Un court examen.

---

\* Recueil de fiches d'activités d'implantation

Comme chaque séquence d'enseignement a été conçue selon un degré de difficulté, il importe donc pour l'enseignant de suivre, à chacune des étapes, l'ordre suivant :

*a) présenter d'abord l'analogie comme amorce à la compréhension de la matière enseignée ;*

- *Objectif à atteindre :*

L'élève doit être capable de bien établir le parallèle entre l'analogie utilisée et la matière enseignée.

*b) faire ensuite intérioriser les nouveaux concepts ;*

- *Objectif à atteindre :* À la suite de ces activités, l'élève doit être capable d'utiliser le vocabulaire approprié, de mettre en pratique les composantes de l'étape, tant au niveau verbal qu'écrit et de se donner en modèle lors de l'application en classe.

*c) projeter les transparents ;*

- *Objectif à atteindre :* L'élève doit, à la suite de la projection des transparents, au nombre de quatre, apprendre à se reconnaître et s'identifier comme agent responsable de ses réussites.

*d) afficher le principe à retenir en classe ;*

- *Objectif à atteindre :* L'élève doit en arriver, puisqu'énoncé régulièrement, à retenir le contenu du principe et prendre conscience de son importance dans l'utilisation adéquate de la démarche.

*e) exposer l'étape et ses composantes pour permettre à l'élève de l'avoir régulièrement en vue ;*

- *Objectif à atteindre* : L'élève doit apprendre à se référer à la procédure qui devient fort utile dans les moments d'hésitation (il le découvrira par lui-même!).

*f) distribuer, enfin, à l'élève l'examen portant sur les notions vues et pratiquées en classe (facultatif) .*

- *Objectif à atteindre* : L'élève doit apprendre à utiliser à bon escient les outils mis à sa disposition. Cela est facultatif. Il permet notamment à l'enseignant de vérifier la compréhension chez le jeune de la matière divulguée en classe et facilite l'intervention lors de la mise en pratique quotidienne, en l'occurrence dans le travail d'intériorisation des apprentissages de l'élève.

#### *4.2.2 Recommandations pour l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

1. Après la présentation globale et l'étape de la démarche, l'enseignant peut faire travailler les élèves deux par deux en leur demandant d'utiliser dans leurs contenus scolaires les connaissances déjà acquises jusque-là.

2. L'enseignant doit :

- identifier un objectif d'apprentissage et s'en servir après l'implantation. Quelques explications sommaires sont alors présentées de quatre façons différentes (quatre style d'apprentissage), s'il s'agit d'un objectif nouveau. Dans le cas d'un rappel (une connaissance déjà vue), les élèves, placés en dyade, commencent la procédure de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté en insérant graduellement l'objectif dans chacune des étapes de la démarche.

- se donner en modèle devant le groupe-classe en montrant comment lui-même utiliserait chacune des étapes de la démarche pour apprendre les contenus visés par la leçon;

OU

- choisir deux élèves aptes à utiliser chacune des étapes de la démarche et leur demander de démontrer au groupe comment ils s’y prennent pour apprendre.

#### 4.2.3 Caractéristiques générales, objectifs spécifiques et déroulement des activités d’implantation

Les caractéristiques seront maintenant représentées pour chacune des étapes de la démarche, y compris une étape préliminaire. Il est à noter qu’à chacune des activités correspond une fiche ou plusieurs fiches d’apprentissage à distribuer aux élèves. Ces fiches sont présentées à la section 4.3.

##### *4.2.3.1 Caractéristiques, objectifs et déroulement des activités d’implantation de l’étape préliminaire*

###### *A. Les caractéristiques générales*

- L’objectif principal de l’introduction de la démarche vise à faire découvrir à l’élève l’importance et l’obligation de respecter chacune des étapes de la méthode pour favoriser la réussite de tous ses apprentissages.

- L’analogie utilisée à cette étape.

| Analogie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Les aliments des quatre groupes du Guide alimentaire sont essentiels pour éviter les carences. Ils permettent de demeurer en bonne santé et mieux se réaliser pleinement (c.-à-d. courir, marcher, sauter, etc.).</p> <p>Les six étapes de la démarche d'enseignement adapté sont essentielles pour réussir ou mieux réussir en classe. Elles permettent de bien intégrer les apprentissages et de se réaliser pleinement (c.-à-d. lire, écrire, compter, etc.).</p> |

*B. Objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape préliminaire (0).*

Cette étape préliminaire requiert les cinq activités d'implantation suivantes.

Activités d'implantation de l'étape préliminaire

## ACTIVITÉ 0.1

### □ Objectif spécifique :

Comprendre l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- montre à l'élève un escalier comprenant six marches, qui représentent chacune des six étapes de la démarche d'enseignement adapté ;
- souligne l'importance de chacune d'entre elles (il ne faut pas en oublier aucune; il en va pour l'élève d'une meilleure acquisition des apprentissages) ;
- informe le groupe sur la pertinence d'avoir une saine alimentation pour éviter, dès le jeune âge, des carences dans son développement physique<sup>\*1</sup>. L'application quotidienne du guide alimentaire, assure, de plus, une excellente ou meilleure santé ;
- fait un parallèle avec les marches (soit les étapes) qui, elles aussi, tout comme c'est le cas pour la saine alimentation, doivent être franchies une à une pour éviter des carences dans l'intégration des apprentissages<sup>\*2</sup>. Son application dans chacun de ses apprentissages assure, de plus, une réussite ou meilleure réussite intellectuelle ;
- informe globalement des objectifs de chacune des étapes et demande à chacun de représenter sa compréhension par un dessin, dans l'espace prévu à cet effet, sa compréhension dans l'activité.

### □ Informations complémentaires

\*<sup>1</sup> Le respect des quatre groupes d'aliments inclus dans le Guide alimentaire canadien ne peut qu'être bénéfique pour lui. (Bien se nourrir physiquement = capacité de participer à plusieurs activités. Capacités physiques + saine alimentation = atteinte du sommet désiré).

\*<sup>2</sup> Le respect de chacune de ces étapes de la démarche ne peut qu'être bénéfique pour lui. (Facultés intellectuelles + utilisation à bon escient de la démarche = atteinte du sommet désiré).



## **ACTIVITÉ 0. 2**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Consolider l'analogie.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- demande à l'élève d'écrire et de dessiner les aliments des quatre groupes d'aliments du Guide alimentaire canadien ;
- poursuit la séquence en lui proposant d'inscrire et de dessiner les six étapes essentielles à sa réussite ou meilleure réussite scolaire.

### ACTIVITÉ 0.3

#### ☐ **Objectif spécifique**

Rejoindre tous les élèves du groupe (procédés: séquentiels et simultanés).

#### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- présente la démarche de façon globale ;

- demande à l'élève de lire les six étapes avec l'objectif de chacune ainsi que leurs composantes.

#### ☐ **Remarque**

- Occasionnellement, le groupe aura la possibilité de faire un retour sur ces notions durant l'implantation du projet.

## ACTIVITÉ 0.4

### □ Objectif spécifique

Comprendre les concepts de communication et d'entraide, c'est-à-dire : dicter à l'élève l'attitude à développer dans son travail en classe et à conserver pendant toute l'année scolaire.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- informe l'élève sur les nuances qu'il doit apprendre à faire quant à la notion de communication (ce mode de transmission est réservé surtout pour l'intériorisation des apprentissages) ;
- affiche ses couleurs (dit ce qu'il désire comme ambiance de travail d'équipe en classe). Communiquer, c'est aider un pair à réussir ou mieux réussir ;
- incite chacun à s'exprimer sur la conception qu'il a sur ces deux concepts que sont la communication et l'entraide et leur laisse faire les activités incluses ;
- amène chaque jeune à se visualiser au travail avec un pair et dans la façon de se comporter en équipe (le dessin exigé au numéro 3 du cahier est une anticipation de leur travail en équipe) ;
- demande d'écrire le nom d'un coéquipier avec qui l'élève désire travailler en équipe.

### □ Remarque :

- faire respecter la complémentarité des sexes. Sinon, cette décision revient au maître ;
- placer les jeunes deux par deux, selon leurs affinités ;
- faire expérimenter en dyade.

## ACTIVITÉ 0.5

### ☐ Objectif spécifique

Permettre à l'élève, à l'aide du transparent, de faire un retour sur l'ensemble des notions comprises dans l'introduction de la démarche.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- informe l'élève de l'objectif principal de la démarche : apprendre à apprendre ainsi que ses principes de base : communication, entraide et langage pédagogique commun, qui visent tous une meilleure compréhension ;
- inclut dans sa séquence un retour sur les étapes de la démarche, l'objectif et les composantes de chacune d'entre elles.

#### *4.2.3.2 Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 1 : la mise en projet*

Dans le but de faciliter l'utilisation et l'implantation adéquates de la démarche, des informations supplémentaires sont également données. Celles-ci concernent chacune des six étapes (mise en projet, intériorisation, évocation, expression, réalisation de la tâche et consolidation). Les caractéristiques générales des étapes un à six seront traitées à partir de rubriques suivantes.

- ☐ définition et objectifs ;
- ☐ analogie ;
- ☐ principe à retenir ;
- ☐ résultats escomptés après l'implantation de la démarche ;
- ☐ avantages pour l'élève ;
- ☐ avantages sur les apprentissages ;

#### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 1 : la mise en projet*

##### ☐ *Définition et objectifs généraux*

*Définition* : On appelle « mise en projet » le moment où l'élève se prépare à recevoir une nouvelle acquisition de connaissances.

*Objectifs* : La mise en projet vise quatre objectifs bien précis : faire réaliser et définir par le jeune apprenant sa capacité et sa volonté d'apprendre; lui apprendre à activer ses connaissances antérieures et l'amener à anticiper et formuler ses objectifs d'évaluation et d'apprentissage. Bref, l'élève doit en arriver, dans cette première étape, à maîtriser ces quatre composantes pour favoriser sa réussite en classe.

### □ *Analogie*

L'analogie peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex. : fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il a une saine alimentation ;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il met régulièrement en pratique la mise en projet.

L'analogie de l'étape 1 est décrite à la page suivante.

### □ *Principe*

Le contenu du principe no 1 se lit comme suit : « Quand je prends l'habitude d'être en projet d'apprendre, soit en C + (capacité) et en V + (volonté), que je me fixe des objectifs à atteindre et que j'active mes connaissances antérieures, je favorise ma réussite ».

## ANALOGIE (1<sup>re</sup> ÉTAPE)

### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, permettre un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé, on doit :

- ☐ consommer des aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

#### Conséquences de ces gestes:

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer des aliments du Guide, se fixer de bonnes habitudes et faire un retour continuuel sur la qualité de ceux absorbés permettent d'être en santé.

### RÉUSSITE

La mise en projet (qui me prépare aux apprentissages à acquérir) permet de maintenir et développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.). Bref, la préparation aux apprentissages de la mise en projet mènent à un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour bien réussir on doit se préparer à recevoir les apprentissages, soit :

- ☐ définir sa motivation d'apprendre (capacité) ;
- ☐ préciser son attention (volonté) ;
- ☐ formuler des objectifs d'évaluation et d'apprentissage (objectifs à atteindre) ;
- ☐ faire un retour sur les acquis (connaissances antérieures).

#### Conséquences de ces gestes:

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

Finalement, la capacité, la volonté, les objectifs d'évaluation et d'apprentissage et l'activation des connaissances antérieures mènent à une meilleure réussite.

### ☐ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la première étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions enseignées. Il prendra conscience qu'il y a dans tout apprentissage des attitudes positives à adopter et des attitudes négatives à éviter en :

- en définissant sa capacité d'apprendre ;
- en précisant sa volonté d'apprendre ;
- en activant ses connaissances antérieures ;
- en se fixant des objectifs d'évaluation et d'apprentissage.

### ☐ *Avantages pour l'élève*

L'implantation de la première étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans la réceptivité de nouveaux apprentissages. On apprend ainsi au jeune à :

- ☐ gérer lui-même cette préparation ;
- ☐ accroître son estime de soi (par une affirmation régulière de sa capacité, de sa volonté, de ses objectifs à atteindre et ses connaissances antérieures) ;
- ☐ s'automotiver (le fait de verbaliser sa volonté d'apprendre à un pair incite l'élève à entreprendre plus rapidement ses apprentissages) ;
- ☐ développer sa persévérance (l'élève doit persévérer dans les défis personnels énoncés à un pair. Incontestablement, il veut conserver sa crédibilité face à ses pairs) ;
- ☐ se faire davantage confiance (sa constante confrontation aux difficultés des autres le rassure).



□ *Avantages sur les apprentissages*

Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la mise en projet, à développer l'habitude d'activer ses connaissances antérieures et de les partager avec un pair, ce dernier est donc désormais plus enclin à :

- retrouver, exprimer, augmenter ou apporter des correctifs sur la représentation qu'il a de ses nouvelles acquisitions de connaissances ;
- faire des liens avec les notions déjà acquises pour ainsi mieux les intégrer aux nouvelles ;
- maintenir des efforts réguliers et constants qui lui permettent de respecter ses objectifs fixés (sinon atteints, il s'en fixe de plus réalistes);
- conserver ses défis ;
- avoir un contrôle plus grand sur sa tâche à réaliser (c'est lui qui s'accorde sa propre réussite).

□ *Gestion pédagogique*

Le bon fonctionnement de cette première étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite :

- avoir de la rigueur (constance) dans l'application de la démarche ;
- se servir de la première étape de la démarche seulement, et ce, pour tous les apprentissages effectués par l'élève au cours de la journée ;
- laisser chacun, pendant quelques jours (pour toutes les matières), verbaliser sur sa capacité et sa volonté d'apprendre (c.-à-d. les laisser se fixer des objectifs de réussite, tant pour l'évaluation que

l'apprentissage et activer lui-même ses connaissances antérieures, dans le cas d'acquisition de nouvelles connaissances) ;

- respecter, enfin, du moins pour cette première semaine, votre méthode de travail utilisée habituellement comme enseignant.

*B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 1: la mise en projet*

L'étape de la mise en projet requiert douze activités d'implantation qui sont explicitées plus bas dans cette même section.

Activités d'implantation de l'étape 1 : la mise en projet

## ACTIVITÉ 1.1

### ☐ Objectif spécifique

Consolider la compréhension de l'analogie.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue à l'élève les deux feuilles de l'activité (1) concernant l'analogie ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une saine alimentation pour bien fonctionner et <sup>2</sup>d'appliquer la mise en projet pour réussir ou mieux réussir ;
- traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux deux thèmes et fait des liens entre eux\* ;
- laisse, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des quatre composantes.

| Complément d'information                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <div data-bbox="396 1543 1468 1625" data-label="Text"> <p><input type="checkbox"/> (Saine alimentation = excellente santé; mise en projet = réussite. Saine alimentation = bon fonctionnement physique, donc pleine réalisation de soi ;</p> </div> <div data-bbox="396 1656 1466 1736" data-label="Text"> <p>Application de la mise en projet = réussite ou meilleure réussite intellectuelle, donc pleine réalisation de soi) ;</p> </div> |

## ACTIVITÉ 1.2

### □ Objectifs spécifiques

- Présenter globalement à l'élève la mise en projet (principe, objectifs, composantes et langage commun à utiliser en classe).
- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts suivants : projet, apprendre et expression « mise en projet » dont on se servira au cours de la mise en pratique de l'étape 1.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- invite l'élève à lire individuellement le principe dans le (RFAI), préalablement expliqué ;
- entame la lecture des différentes composantes de l'activité avec le groupe ;
- demande à chacun de s'exprimer par écrit sur les notions déjà acquises en rapport avec la mise en projet ;
- commence ensuite la lecture des concepts et de l'expression du contenu de l'encadré ;
- laisse les élèves démontrer leur compréhension des concepts vus précédemment en leur faisant compléter, à ce propos, les phrases qui reprennent textuellement le contenu de la matière déjà lue.

### ACTIVITÉ 1.3

#### ☐ Objectif spécifique

Sensibiliser l'élève à sa capacité d'apprendre et d'intégrer un langage pédagogique; deux notions dont il devra se servir lors de la mise en pratique de l'étape 1.

#### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande à chacun d'écrire les apprentissages réalisés dans leur milieu familial (ex. : capacités telles marcher, manger, parler, etc.) ainsi que ceux réussis en classe dans les degrés antérieurs (ex. : capacités telles lire, écrire, compter, etc.) ;
- informe le groupe quant au sens du concept « capacité » et des symboles C + et C- (le C - étant rayé pour faire prendre conscience à l'élève que cette appellation n'est pas représentative pour lui) ;
- prévoit dans la séquence un retour sur ces notions de « capacité » et symboles C + et C - en proposant à chacun de s'exprimer par écrit dans le recueil (RFAI) sur ces concepts, à des fins d'utilisation en classe ;
- invite les élèves à compléter le principe de la mise en projet placé dans l'encadré prévu à cet effet dans son cahier d'apprentissage.

#### ☐ Remarque

- Le dessin de gauche permet à l'élève de s'identifier comme ayant la capacité d'apprendre le nouveau concept.

## ACTIVITÉ 1.4

### ☐ Objectif spécifique

- Sensibiliser l'élève à sa volonté d'apprendre et d'intégrer un langage pédagogique (notion utilisée lors de la mise en pratique).

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande à chacun des élèves d'écrire les apprentissages réalisés dans leur milieu familial (ex. : volontés telles marcher, manger, parler, etc.) ainsi que ceux réussis en classe dans les degrés antérieurs (ex. : volontés telles lire, écrire, compter, etc.) ;
- informe le groupe quant au sens du concept « volonté » et des symboles V + et V - (le V - étant rayé pour faire prendre conscience à l'élève que cette appellation n'est pas représentative pour lui) ;
- prévoit dans la séquence un retour sur ces notions de « volonté » et symboles V + et V - en proposant à chacun de s'exprimer par écrit sur ces concepts, à des fins d'utilisation en classe ;
- invite les élèves à compléter le principe de la mise en projet placé dans l'encadré prévu à cet effet dans leur cahier d'apprentissage.

### ☐ Remarque

Le dessin de gauche permet à l'élève de s'identifier comme ayant la volonté d'apprendre le nouveau concept.

## **ACTIVITÉ 1.5**

### **□ Objectif spécifique**

- Amener l'élève à une réflexion sur son comportement en classe, c'est-à-dire : lui faire prendre conscience qu'il peut avoir des attitudes positives ou négatives face à un apprentissage (les unes étant plus favorables que les autres).

### **□ Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- annonce aux élèves qu'ils auront à noter les attitudes d'apprentissage de leurs camarades de classe ;
- dresse une liste au tableau (à partir des résultats de cette expérience) des attitudes positives et négatives que l'on peut avoir face à un apprentissage donné ;
- remet personnellement à chacun sur un petit carton (qu'il doit conserver précieusement dans son pupitre) le nom d'un pair à observer ;
- demande aux deux élèves concernés de se rencontrer afin de partager leurs remarques (le maître ayant pris soin, au préalable, de bien expliquer à chacun l'importance de la prise de notes des divers comportements lors de l'activité) ;
- propose, en vue d'une plus grande réussite (se référer au numéro 3 de l'activité), des suggestions pour transformer les attitudes négatives en attitudes positives ;



- rencontre la personne observée pour lui faire part de ses commentaires et complète avec lui le numéro 4 de l'activité ;
- suggère enfin à chacun d'apporter une réflexion personnelle sur ses attitudes de travail en classe, note les améliorations possibles et demande de compléter le principe à retenir.

## ACTIVITÉ 1.6

### □ Objectif spécifique

- Vérifier si l'élève a bien intégré les concepts de capacité et de volonté.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- présente en classe différents cas fictifs d'élèves qui ont des attitudes positives ou négatives face à l'apprentissage ;
- demande au groupe d'identifier par les symboles C + ou C - la capacité ou l'incapacité d'apprendre de chacun et par les symboles V + ou V - la volonté ou le manque de volonté de chacun à intégrer un apprentissage ;
- explique le travail à faire dans le RFAI et exécute par la suite avec eux le premier numéro ;
- invite les élèves à poursuivre l'activité ;
- demande aux élèves de compléter la phrase et le principe à retenir.

## ACTIVITÉ 1.7

### □ Objectifs spécifiques

- Intégrer la troisième composante de la mise en projet ainsi que le langage pédagogique à utiliser ;
- Démontrer à l'élève que l'école ne poursuit pas seulement des objectifs d'évaluation, mais qu'elle se soucie également des apprentissages à acquérir, et ce, de la façon la plus adéquate possible ;
- Habileter également l'élève à se fixer des objectifs à atteindre afin qu'il puisse, d'une part, avoir un certain contrôle sur ses nouveaux apprentissages et d'autre part, s'y engager plus librement (pour maintenir sa note et s'améliorer régulièrement).

### □ Déroulement de la séquence no 1

L'enseignant :

- explique d'abord au groupe la différence qu'il existe entre un objectif d'évaluation (une note accordée pour le travail accompli) et un objectif d'apprentissage (une connaissance acquise sur un sujet donné que l'on peut mettre en application) ;
- invite chacun à anticiper le résultat de ses apprentissages effectués durant la journée et leur demande de se fixer des objectifs, en leur suggérant la mise en projet comme moyen d'y parvenir ;
- amène les élèves à prendre conscience que la « mise en projet », première étape de la démarche, est un moyen mis à leur disposition et dont ils auraient avantage à se servir pour réussir ou mieux réussir leurs apprentissages ;

- entame ensuite la lecture avec le groupe sur les concepts à intégrer et l'expression contenue de l'encadré ;
- demande de compléter les phrases (concernant le langage à utiliser en classe);
- invite les élèves à démontrer l'intégration des concepts et à compléter la phrase et le principe à retenir.

#### ☐ **Déroulement de la séquence no 2**

L'enseignant :

- demande à l'élève de mettre en pratique la composante citée (faire un retour sur les trois premières composantes (capacité, volonté et objectif à atteindre) ;
- invite l'élève à se trouver des moyens (préparation à la quatrième composante) pour l'intégration des mots ;
- suggère par la suite aux élèves d'amorcer une réflexion (par ex. : sur sa joie ressentie lors d'une réussite) ;
- guide enfin chacun dans la projection de leur(s) projet (s) d'avenir (études au secondaire, cégep, université, etc.).

#### ☐ **Remarque**

- Le dessin de gauche permet au jeune de se visualiser à se fixer des objectifs d'évaluation et d'apprentissage.

## ACTIVITÉ 1.8

### □ Objectif spécifique

- Intégrer la quatrième composante de la mise en projet, soit l'activation des connaissances antérieures. Cet acquis s'avère important pour permettre à l'élève de bien maîtriser le langage pédagogique utilisé en cours d'année. C'est par ces connaissances d'ailleurs que l'élève apprend à activer ce « déjà su » qui favorise l'intégration du nouvel apprentissage.

### □ Déroulement de la séquence no 1

L'enseignant :

- demande aux élèves de se rappeler de leur première expérience en bicyclette et de se dessiner en train d'accomplir ce geste. Ils font de même avec ce mot jadis difficile, mais qu'ils peuvent maintenant écrire sans fautes, puisqu'intégré. Et ils l'écrivent ;
- engage ensuite une discussion d'équipe à partir de ce même dessin et mot ;

### □ Remarque

- Ce partage sur les apprentissages permet, notamment, de faire prendre conscience à l'enfant qu'il existe un lien étroit entre les connaissances antérieures et le nouvel apprentissage à acquérir. Bref, en plus de faciliter l'intégration et la modification de certaines représentations mentales, elles renforcent la performance chez l'individu.

- commence avec les élèves la lecture sur les concepts à intégrer et l'expression à utiliser, incluse dans l'activité ;
- demande de compléter, dans cette même activité, les phrases qui concernent le langage à utiliser en classe ;

- fournit une courte explication sur le travail à effectuer, dans le but de vérifier la compréhension de tous ;
- fait identifier au groupe si les situations présentées dans le cahier font référence à des connaissances antérieures ou non.

## □ **Déroulement de la séquence no 2**

L'enseignant :

- donne un exemple au tableau d'un mot avec lequel il a dû lui-même avoir recours à ses connaissances antérieures pour bien l'orthographier ou demande à un des jeunes de la classe de lui en fournir un à partir de sa propre expérience;
- demande de partager leurs réponses ;
- propose de mettre en pratique cette nouvelle notion de « connaissances antérieures », alors qu'il invite chacun à la partager avec un pair ;
- précise que les connaissances antérieures qui sont personnelles à l'élève sont les plus avantageuses pour l'intégration d'un apprentissage ;
- entame par la suite la lecture en groupe-classe de l'énoncé contenu dans l'encadré de l'activité et demande de citer des matières dans lesquelles il a utilisé ses connaissances antérieures ;
- termine enfin cette leçon en rappelant à chacun de compléter la phrase ainsi que le principe à retenir.

## ACTIVITÉ 1.9

### □ Objectif spécifique

- Permettre à l'élève de réviser les quatre composantes de la mise en projet, soit la motivation (capacité), l'attention (volonté), les objectifs à atteindre et les connaissances antérieures.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- fait exprimer ses élèves sur les différentes réussites scolaires et parascolaires vécues antérieurement (généralisation) ;
- demande au groupe d'identifier les avantages (actuels et futurs) qu'ils croient avoir retirés en appliquant, dans leurs nouveaux apprentissages, les notions de cette première étape de la démarche ;
- débute la lecture de l'encadré de l'activité suivante pour appuyer ses dires (diverses conséquences positives de l'utilisation de la mise en projet y sont inscrites) ;
- incite les jeunes de son groupe à écrire, dans le troisième numéro, les quatre composantes de la mise en projet et de compléter le principe qui s'y rattache.

### □ Remarque

- Les dessins de gauche permettent au jeune apprenant de s'identifier en C + (capacité) et en V + (volonté) . Leur but : démontrer aux élèves qu'ils sont capables d'exprimer leurs objectifs et d'utiliser leurs connaissances antérieur

## ACTIVITÉ 1.10

### ☐ Objectifs spécifiques

- Mettre en pratique les quatre composantes de la mise en projet ;
- Habileter l'élève à se servir de la première étape de la démarche dans tous les autres apprentissages (en classe, à la maison ou ailleurs).

### ☐ Déroulement de la séquence n° 1

L'enseignant :

- dicte cinq mots de vocabulaire ou choisit un autre apprentissage de son choix (l'enseignant peut, s'il le désire, faire les deux activités) ;
- demande aux élèves du groupe d'écrire leur nouvel apprentissage, de s'exprimer (sur leur capacité et leur volonté d'apprendre), de se fixer une note de réussite (objectif d'évaluation) et de faire un retour sur leurs connaissances antérieures ;

### ☐ Remarque

- Si l'objectif atteint ne correspond pas à l'anticipation de l'élève, ce dernier doit par la suite identifier la composante oubliée ou négligée. Elle devient un point à considérer pour les futurs apprentissages à venir ;
- conclut par un bref partage sur les stratégies utilisées par les pairs.



□ **Remarque**

- L'exercice suivant éveille chez le jeune la curiosité sur les diverses façons d'apprendre de ses confrères et consœurs de classe. De plus, cet échange lui permet de prendre conscience qu'il n'est pas le seul à vivre certaines difficultés.

□ **Déroulement de la séquence no 2**

L'enseignant :

- amène l'élève à utiliser son cahier d'apprentissage et lui fait mettre en pratique, à l'intérieur de celui-ci, la nouvelle acquisition de connaissances effectuée au cours de la journée ;
- donne à chacun la procédure miniaturisée sur laquelle on retrouve les quatre composantes de la mise en projet. Rappel : le jeune doit la laisser bien en vue sur son pupitre pour pouvoir s'y référer ;
- distribue le principe à personnaliser par l'élève ;
- remet les caractéristiques d'un élève en C + et V + (capacité et volonté) et C - et V - (capacité et volonté) ;
- fait la lecture devant le groupe ;
- demande de compléter en équipe les caractéristiques.

## ACTIVITÉ 1.11

### ☐ Objectif spécifique

- Permettre à l'élève, à l'aide de transparents, d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- projette, après les activités d'intégration de l'étape de la mise en projet, les transparents, au nombre de quatre, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection du matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

## **ACTIVITÉ 1.12**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la première étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration de ses quatre composantes.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne les élèves dans la première partie de l'examen ;
- lit avec eux (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### *4.2.3.3 Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 2 : l'intériorisation.*

##### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 2 : l'intériorisation*

###### ☐ *Définition et objectifs*

*Définition* : On appelle intériorisation cette étape où l'élève intériorise l'apprentissage (ramène à l'intérieur, au moi), c'est-à-dire : qu'il commence à élaborer sa propre représentation de la nouvelle acquisition de connaissances.

*Objectifs* : Les objectifs de la deuxième étape de la démarche sont nombreux. En plus d'être sensibilisé aux comportements facilitant l'apprentissage en classe, l'élève s'initie, dans ce volet, à explorer et développer diverses stratégies de connaissances déclaratives et procédurales.

Il apprend également à gérer des stratégies affectives, indispensables elles aussi, tout comme les autres stratégies, à l'intériorisation des apprentissages ainsi que l'atteinte du but et de la réussite scolaire.

###### ☐ *Remarque*

- Bien que cette deuxième étape ne soit pas la finalité de l'intégration en soi, elle marque toutefois le début de l'élaboration de la représentation du contenu. En fait, il s'agit là d'un aperçu global de l'apprentissage que certains jeunes devront compléter à la troisième et quatrième étape de la démarche.

□ *Analogie*

L'analogie peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex. : Fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant en excellente santé qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il tient compte des comportements facilitant l'apprentissage et des stratégies de connaissances déclaratives et procédurales;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il met régulièrement en pratique l'intériorisation et utilise les comportements facilitant l'apprentissage ainsi que les stratégies de connaissances déclaratives et procédurales mis à sa disposition.

## ANALOGIE (2<sup>e</sup> ÉTAPE)

### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, permettre un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé on doit :

- ☐ consommer des aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

#### Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer des aliments provenant du Guide, se fixer de bonnes habitudes alimentaires et faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés procurent une bonne santé.

### RÉUSSITE

L'intériorisation permet de maintenir et développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.). Bref, l'application de l'intériorisation dans l'apprentissage assure un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour bien réussir et intégrer les apprentissages afin de mieux les comprendre et les retenir, on doit:

- ☐ mettre en pratique les comportements facilitant les apprentissages ;
- ☐ utiliser des stratégies de connaissances déclaratives, procédurales diversifiées ;
- ☐ favoriser la procédure de la démarche comme stratégie de résolution de problèmes affectifs.

#### Conséquences de ces gestes:

- ☐ dynamisme accru;
- ☐ joie de vivre;
- ☐ réalisation de soi.

Finalement, les comportements facilitant l'apprentissage, les connaissances déclaratives et procédurales ainsi que la procédure de la démarche comme résolution de problèmes affectifs accroissent les possibilités de réussite.

### □ *Principe*

Le contenu du principe no 2 se lit comme suit : « Quand je prends l'habitude d'intérioriser en choisissant des comportements facilitant les apprentissages et par des stratégies adéquatement, je favorise ma réussite ».

### □ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la deuxième étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions enseignées sur l'intériorisation. L'élève prendra conscience qu'il existe différents moyens pour mieux comprendre et retenir certaines acquisitions de connaissances par la mise en application en classe de :

- comportements facilitant l'apprentissage ;
- stratégies tant déclaratives que procédurales ;
- résolution de problèmes affectifs.

### □ *Avantages pour l'élève*

L'implantation de la deuxième étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans l'intériorisation des apprentissages. Ainsi, avec les composantes de l'intériorisation, le jeune apprendra à :

- développer des habitudes à intérioriser les apprentissages et régler les problèmes affectifs qui s'y rattachent, puisqu'il met les composantes de l'intériorisation souvent en pratique ;
- se faire régulièrement confiance en découvrant les stratégies d'apprentissage (déclaratives et procédurales) mises à sa disposition ;

- transférer les connaissances de cette étape dans d'autres situations (l'enfant apprend à varier ses stratégies d'apprentissage et y voit des conséquences positives) ;
  - cultiver un esprit de recherche continu de stratégies économiques et efficaces ;
  - accroître sa discipline personnelle et son autonomie intellectuelle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. L'élève fait son choix quant aux comportements facilitant l'apprentissage ainsi qu'aux stratégies déclaratives et procédurales. Cela lui permet ainsi de mieux comprendre et retenir un apprentissage donné ;
  - approfondir sa curiosité à connaître les moyens utilisés par un pair. Ce partage de moyens accentue sa créativité et son imagination.
- *Avantages sur les apprentissages*
- Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la deuxième étape, à développer l'habitude d'utiliser régulièrement des stratégies d'apprentissages variées ainsi qu'à mettre en pratique les comportements qui l'amènent à mieux comprendre et retenir ses apprentissages, il pourra petit à petit en arriver à :
- prendre conscience que l'aide apportée à un pair ne peut qu'être bénéfique pour soi en ce qui a trait à l'intégration d'un apprentissage ;
  - constater que la compréhension et la rétention s'acquièrent par des efforts fournis quotidiennement, autant à l'école qu'à la maison ;



- ☐ développer et découvrir des stratégies d'apprentissage plus efficaces et économiques qui le mèneront vers une réussite accrue;
- ☐ s'apercevoir que les sentiments positifs sont davantage favorables à la réussite (il faut apprendre à se défaire des sentiments négatifs).

☐ *Gestion pédagogique*

La bon fonctionnement de cette deuxième étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite :

- ☐ avoir de la rigueur (constance) dans l'application de la démarche (la respecter et ne rien négliger) ;
- ☐ aider l'élève à identifier la difficulté sur laquelle il interviendra à la quatrième étape ;
- ☐ utiliser au cours des semaines à venir, pour toutes les matières, le contenu des deux premières étapes ;
- ☐ respecter, enfin, du moins pour quelques jours encore, la méthode de travail que l'on privilégie habituellement.

*B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 2: l'intériorisation.*

L'étape de l'intériorisation requiert vingt activités qui sont explicitées plus bas dans cette même section.

.

Activités d'implantation de l'étape 2 : l'intériorisation

## ACTIVITÉ 2.1

### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité 1 à l'élève concernant le parallèle entre les moyens pour conserver une bonne santé et les moyens pour mieux réussir en classe ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup> d'avoir recours à une saine alimentation pour bien fonctionner et <sup>2</sup> d'appliquer l'intériorisation pour mieux comprendre et retenir un apprentissage ;
- traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux deux thèmes et fait des liens entre eux ;
- s'attarde ici surtout aux comportements facilitant l'apprentissage ainsi qu'aux stratégies déclaratives, procédurales et affectives qui, lorsque bien appliqués, mènent à de meilleurs résultats. soit une excellente santé et une plus grande compréhension et mémorisation des apprentissages \* ;
- laisse, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des trois composantes de la deuxième étape de la démarche.

#### **\*Complément d'information (étape 2)**

Saine alimentation = bon fonctionnement physique, donc pleine réalisation de soi ;

Application des composantes de l'intériorisation = réussite ou meilleure réussite intellectuelle, donc pleine réalisation de soi.

## ACTIVITÉ 2.2

### □ Objectifs spécifiques

- Présenter globalement à l'élève l'intériorisation (principe, objectifs, composantes et langage commun à utiliser en classe).
- Intégrer les mots de vocabulaire, intérioriser et intégrer dont on se servira au cours de la mise en pratique de l'étape 2.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- invite l'élève à lire individuellement le principe, préalablement expliqué ;
- entame la lecture des différentes composantes de l'activité avec le groupe ;
- demande à chacun de s'exprimer par écrit sur les notions déjà acquises en rapport avec l'intériorisation ;
- commence ensuite la lecture des concepts et de l'expression du contenu de l'encadré ;
- laisse les élèves démontrer leur compréhension des concepts vus précédemment en leur faisant compléter, à ce propos, les phrases qui reprennent textuellement le contenu de la matière déjà lue.

## ACTIVITÉ 2.3

### □ Objectif spécifique

- Amener l'élève à différencier les notions de comportement facilitant l'apprentissage ainsi que celles de stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives, en vue d'atteindre une plus grande compréhension du concept d'intériorisation.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- écrit les concepts d'intériorisation au tableau (comportements facilitant l'apprentissage, stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives) ;
- amène les élèves à énoncer des moyens qui pourraient, selon eux, faciliter l'intériorisation ;
- écrit au tableau chacun de ces trucs sous la catégorie correspondante (comportement facilitant l'apprentissage ou stratégie de connaissances déclaratives, procédurales et affectives) ;
- laisse l'ensemble du groupe exprimer sa compréhension de ces notions nouvellement acquises en leur faisant compléter les phrases formulées dans l'activité d'apprentissage ;
- invite chacun à faire la liste des matières qui pourraient, avec ces trucs, devenir plus compréhensibles et faciles à retenir ;
- énonce enfin le principe en groupe-classe et demande de compléter l'encadré que l'on retrouve dans l'activité.

## ACTIVITÉ 2.4

### □ Objectif spécifique

- Sensibiliser l'élève au cheminement des apprentissages qu'il voit (vue) et entend (ouïe).

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- explique à l'élève, au préalable, les concepts reliés à la vue, l'ouïe et le corps calleux ;
- demande de colorier les yeux, les oreilles et les deux hémisphères du cerveau du petit garçon représenté dans le cahier d'apprentissage ;
- revient de nouveau sur les notions ayant trait aux deux hémisphères ;
- signale que les hémisphères droit et gauche comptent parmi les éléments, quoique contraires, rattachés à l'intériorisation des connaissances ;
- insiste sur l'importance de chacune de ces hémisphères, puisqu'il en va, pour chacun de nous, de notre façon bien personnelle d'apprendre. D'où cette nécessité de connaître ces quelques caractéristiques de base et d'y avoir recours lors de notre démarche d'apprentissage ;
- invite chacun à placer les notions nouvellement acquises lors de cette activité dans l'hémisphère gauche ou droit du cerveau du garçon représenté dans l'activité ;

- prolonge, selon ses connaissances, la discussion ou demande au groupe de poursuivre sa prise de conscience personnelle à ce sujet, en signalant par écrit ses propres apprentissages faits antérieurement par les deux sens que sont la vue et l'ouïe ;
- propose aussi de noter au cours de la journée tous les apprentissages qui relèvent des deux sens (vue et ouïe) ainsi que des trois autres : toucher, odorat et goût ;
- fait enfin la lecture de la réflexion contenue dans le cahier de l'élève pour démontrer la fonction primordiale qu'ont la vue et l'ouïe lors de l'intériorisation des apprentissages.

## ACTIVITÉ 2.5

### ☐ Objectif spécifique

- Familiariser l'élève à la première composante de l'intériorisation, soit les comportements facilitant l'apprentissage, afin de les mettre en pratique par la suite.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- entame la lecture des comportements facilitant l'apprentissage ;
- engage une discussion sur les trois aspects principaux qui s'en dégagent, c'est-à-dire: la vie en classe de l'élève, sa personne et son travail au retour à la maison ;
- commente, en faisant participer chacun, la liste de ces comportements dressée dans le cahier d'apprentissage.



## **ACTIVITÉ 2.6**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité 2.6 et rappelle aux élèves deux des principes généraux de la démarche, soit la communication et l'entraide ;
- fait un parallèle (pour en arriver avec l'ensemble du groupe à une plus grande compréhension) entre les comportements qui permettent au corps de bien fonctionner et ceux qui permettent de bien réussir les apprentissages ;
- laisse chacun s'exprimer à ce sujet ;
- énonce, enfin, le principe contenu dans l'activité qui est à compléter par l'élève.

## ACTIVITÉ 2.7

### □ Objectif spécifique

- Intégrer les comportements facilitant l'apprentissage en classe.

### □ Déroulement de la séquence no 1

L'enseignant :

- rappelle brièvement les notions rattachées aux comportements facilitant l'apprentissage ;
- fait compléter aux élèves les phrases écrites dans la page concernée de l'activité ;
- poursuit avec la lecture en groupe-classe du principe énoncé dans cette même page qui est complétée par l'élève ;
- propose par la suite la lecture du principe (à des fins d'utilisation régulière dans son langage pédagogique en classe) ;
- demande de compléter les phrases de l'activité d'implantation concernant cette nouvelle notion afin de bien les intégrer ;
- invite enfin chacun à compléter les autres phrases de l'activité d'implantation, toujours pour une meilleure intégration des comportements de réussite ;
- lit enfin au groupe le principe à retenir dans l'activité.

□ **Remarque**

- À ce stade-ci, l'élève devrait, à toute fin pratique, pouvoir déterminer les réussites et les avantages qu'il peut retirer de la mise en application des comportements facilitant l'apprentissage.

□ **Déroulement de la séquence n° 2**

L'enseignant :

- prépare un court exposé dans lequel il explique le fait que des amis sont régulièrement en difficulté et qu'ils ont souvent besoin d'aide pour régler leur problème ;
- demande de formuler par écrit des suggestions de même que des solutions pour « dépanner » ces jeunes ;
- suggère des solutions pour permettre aux enfants en difficulté de mieux réussir leurs nouvelles acquisitions de connaissances.

## ACTIVITÉ 2.8

### □ Objectif spécifique

- Familiariser l'élève à la deuxième composante de l'intériorisation, soit les connaissances déclaratives, afin de les mettre par la suite en pratique.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- lit et commente, en demandant la collaboration du groupe, la liste des stratégies d'apprentissage dressée dans leur RFAI, en vue de les familiariser davantage à ce sujet ;
- informe les élèves que toute connaissance déclarative, difficile à intérioriser, sera travaillée avec différentes techniques pour ainsi mieux les intégrer ;
- rappelle à chacun qu'il importe de choisir une stratégie qui convient bien au style d'apprentissage propre à chacun (cette notion sera d'ailleurs déterminée à la quatrième étape de la démarche) ;
- invite l'élève à faire la lecture du principe à retenir comprise dans l'activité ;
- demande de compléter le principe ;
- Fait compléter les stratégies de connaissances déclaratives pour une plus grande intégration.

## ACTIVITÉ 2.9

### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité 2.9 et fait la lecture du principe avec les élèves ;
- fait un parallèle (pour en arriver avec l'ensemble du groupe à une plus grande compréhension) entre les stratégies qui permettent au corps de bien fonctionner et celles qui permettent de favoriser la réussite des apprentissages ;
- laisse chacun s'exprimer à ce sujet ;
- propose la lecture des stratégies dans le RFAI pour faciliter la représentation mentale ;
- suggère de compléter les phrases pour une plus grande intégration des concepts ;
- propose ensuite de mettre en pratique à l'intérieur de l'activité présentée les moyens de se représenter la connaissance à intégrer ;
- demande d'énumérer les matières où les stratégies de représentation mentale utile à sa réussite ;

- invite l'élève à énumérer des avantages à court, moyen et long terme lorsque les stratégies sont régulièrement utilisées.

□ **Remarque**

- L'expression (4<sup>e</sup> étape) représente pour l'élève un mode de communication très utile et avec lequel il devrait normalement se sentir à l'aise, vu la mise en pratique régulière qu'on lui propose.

## ACTIVITÉ 2.10

### □ Objectif spécifique

- Intégrer les différentes stratégies d'apprentissage de connaissances déclaratives.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- prévoit un court exposé au cours duquel il souligne le fait que des amis sont régulièrement en difficulté et qu'ils ont souvent besoin d'aide pour régler leur problème ;
- demande de formuler par écrit des suggestions pour « dépanner » ces jeunes ;
- invite alors chacun à mettre en pratique une stratégie spécifique d'apprentissage (c.-à-d. : avoir recours aux images mentales) pour venir en aide à ces jeunes qui éprouvent des difficultés ;
- propose de raconter leurs difficultés lors de l'application.

## ACTIVITÉ 2.11

### □ Objectif spécifique

- Familiariser l'élève à la troisième composante de l'intériorisation, soit les stratégies d'apprentissage de connaissances procédurales, afin de les mettre par la suite en pratique.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- lit et commente, en demandant la collaboration du groupe, la liste des stratégies d'apprentissage dressée dans leur RFAI, en vue de les familiariser davantage à ce sujet ;
- informe les élèves que toute connaissance procédurale, difficile à intérioriser, sera travaillée avec différents moyens pour ainsi mieux les intégrer ;
- rappelle enfin à chacun qu'il importe de choisir une stratégie qui convient au style d'apprentissage propre à chacun (cette notion sera d'ailleurs déterminée à la quatrième étape de la démarche).



## ACTIVITÉ 2.12

### ☐ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité 2.12 qui fait un retour sur l'analogie et rappelle aux élèves deux des principes généraux de la démarche, soit la communication et l'entraide ;
- fait un parallèle (pour en arriver avec l'ensemble du groupe à une plus grande compréhension) entre les stratégies qui permettent au corps de bien fonctionner et celles qui permettent de bien réussir les apprentissages ;
- laisse chacun s'exprimer à ce sujet.

### ☐ Remarque

- L'expression représente pour l'élève un mode de communication très utile et avec lequel il devrait normalement se sentir à l'aise, vu la mise en pratique régulière qu'on lui propose.

## ACTIVITÉ 2.13

### □ Objectif spécifique

- Intégrer les stratégies d'apprentissage.

### □ Déroulement de la séquence no 1

L'enseignant :

- rappelle brièvement les notions rattachées aux stratégies d'apprentissage ;
- fait compléter aux jeunes les phrases écrites pour consolider le concept « stratégie » ;
- poursuit en groupe-classe avec la lecture du principe qui se trouve dans cette même page ;
- demande: a) de compléter, à l'aide de la liste des stratégies dressée dans leur cahier, les bouts de phrases déjà à moitié formulées; b) d'énumérer les réussites possibles et les avantages que l'on peut retirer de la mise en pratique de ces stratégies.

### □ Déroulement de la séquence no 2

L'enseignant :

- présente cette séquence comme étant un complément d'information aux stratégies précédentes ;
- informe les élèves de l'existence de deux fiches accessibles aux besoins spécifiques de chacun (fiche d'information qui traite du travail non fait ou non

complété et fiche de demande d'explications complémentaires qui renferme des notions sur l'apprentissage) ;

- fait un court exposé au cours duquel il explique le fait que régulièrement des amis sont en difficulté et qu'ils ont souvent besoin d'aide pour régler leur problème ;

- demande de formuler par écrit des suggestions de même que des solutions pour « dépanner » ces jeunes, en ayant recours à diverses stratégies d'apprentissage.

## ACTIVITÉ 2.14

### □ Objectifs spécifiques

- Familiariser, d'une part, l'élève à différentes stratégies affectives (qui lui permettent notamment de mieux exprimer ses sentiments) ; d'autre part, soit lui apprendre à les utiliser dans certaines occasions.
- Faire prendre conscience que les sentiments négatifs sont néfastes pour sa réussite en classe et qu'il est essentiel d'apprendre à les maîtriser.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- amène les élèves à faire une réflexion quant aux différentes stratégies régulièrement utilisées dans leurs réussites ;
- demande de faire la lecture des stratégies affectives importantes d'utiliser en classe ;
- poursuit en demandant de rattacher une stratégie ou même plusieurs aux différentes situations énoncés ;
- invite l'élève à compléter les phrases concernant une résolution de comportement négatif en positif ;
- précise que pour régler un problème affectif, la procédure de la démarche est la même que pour intégrer un apprentissage ;
- propose enfin de régler un problème d'origine affective en utilisant les deux premières étapes de la démarche.

**ACTIVITÉ 2.15**☐ **Objectif spécifique**

- Mettre en pratique les composantes de l'intériorisation.

☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- dicte un apprentissage à l'élève et ce dernier le met en application.

☐ **Remarque**

- L'enseignant doit accompagner l'élève lors de la mise en pratique (l'aider à faire le choix de sa stratégie, déclarative ou procédurale).

## ACTIVITÉ 2.16

### ☐ Objectif spécifique

- Mettre en pratique les deux premières étapes de la démarche afin de pouvoir les utiliser régulièrement au cours des futurs apprentissages.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- dicte un apprentissage aux élèves et fait un bref retour sur la première étape de la démarche ;
- demande à chacun de compléter les espaces réservés à la préparation de l'apprentissage ;
- fait un bref retour sur le concept d'intériorisation et accompagne chacun dans leur choix (stratégie déclarative ou procédurale).

### ☐ Remarque

- Le maître accompagne l'élève pour lui faciliter la compréhension de ces notions et lui rappelle les deux principes de base: communication et entraide.

**ACTIVITÉ 2.17**☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève d'avoir régulièrement à sa disposition la procédure de l'intériorisation.

☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- fournit à l'élève une procédure miniaturisée pour que ce dernier puisse l'avoir constamment à sa disposition et s'y référer (la placer sur son pupitre s'avère efficace).

**ACTIVITÉ 2.18**☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève de s'exprimer en dessin sur sa compréhension du principe à retenir.

☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue le principe à l'élève pour qu'il le personnalise.



## ACTIVITÉ 2.19

### ☐ Objectif spécifique

- Permettre à l'élève d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'apprentissage.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- projette (après les activités d'intégration de l'étape de la mise en projet) les transparents, au nombre de quatre, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection de ce matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

## **ACTIVITÉ 2.20**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la deuxième étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration de ses quatre composantes.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne les élèves dans la première partie de l'examen ;
- lit avec eux (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### *4.2.3.4 Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 3 : l'évocation*

##### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 3 : l'évocation*

###### ☐ *Définition et objectif*

*Définition* : On appelle « évocation » l'étape où l'élève retrouve et reformule à son coéquipier sa compréhension de l'apprentissage acquis (dans le respect, sans risque d'être ridiculisé ou jugé).

*Objectif* : L'objectif de cette 3e étape de la démarche pourrait ainsi être résumé, soit : de permettre à l'élève de retrouver sa représentation de l'apprentissage. Comment? En accordant la chance au jeune apprenant de pouvoir vérifier ce qu'il a entendu ou ce qu'il a vu en images ou en mots pour le préciser, en essayant de réentendre, revoir, redire ou réécrire la ou les connaissance (s) à intégrer.

###### ☐ *Remarque*

- La consultation régulière par l'élève de la représentation dans son cahier d'apprentissage lui permet de vérifier l'évolution de l'élaboration de sa propre représentation, puisqu'il y apporte des correctifs au fur et à mesure.

- Une représentation plus complète de l'apprentissage sera retravaillée à la 4<sup>e</sup> étape, où l'élève se verra familiariser avec les modes verbal et non verbal ainsi qu'aux procédés séquentiel et simultané.

### □ *Analogie*

L'analogie (qui conclut d'une ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale) peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex. : Fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant en excellente santé qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il a pris l'habitude de bien s'alimenter ;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il met régulièrement en pratique l'évocation et utilise les notions de « réentendre », « revoir », « redire » et « réécrire » pour vérifier et apporter les correctifs nécessaires dans l'élaboration de sa représentation.

### ANALOGIE (3<sup>e</sup> ÉTAPE)

#### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, une saine alimentation permet un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé on doit :

- ☐ consommer les aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

#### Conséquences de ces gestes:

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer les aliments provenant du Guide, se fixer de bonnes habitudes alimentaires et faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés procurent une bonne santé.

#### RÉUSSITE

L'évocation permet de maintenir et de développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.). Bref, l'application de l'évocation dans l'apprentissage permet un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour bien réussir on doit vérifier et préciser sa représentation de l'apprentissage en ayant recours aux :

- ☐ réentendre ;
- ☐ revoir ;
- ☐ redire ;
- ☐ réécrire.

#### Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, les techniques du « réentendre, revoir, redire et réécrire » mènent à une meilleure réussite.

□ *Principe*

Le contenu du principe no 3 se lit comme suit : « Quand je prends l'habitude d'évoquer, je peux vérifier et préciser ma représentation dans le but de favoriser ma réussite ».

□ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la troisième étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions enseignées sur l'évocation.

Par l'application des « réentendre, revoir, redire et réécrire », l'élève prendra conscience qu'il existe des moyens pour vérifier et préciser un apprentissage ainsi que faciliter sa réussite.

□ *Remarque*

- L'utilisation adéquate de l'évocation a des avantages positifs sur le développement intégral de l'élève et sa réussite des apprentissages.

□ *Avantages pour l'élève*

L'implantation de la troisième étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans l'évocation des apprentissages. Ainsi, avec les composantes de l'évocation, le jeune apprendra à :

- développer un respect mutuel avec ses pairs (chacun doit continuellement s'entraider à donner la formule exacte pour en arriver à une bonne reformulation de l'apprentissage) ;

- ☐ accroître son estime de soi (chacun doit démontrer une confiance continuelle face aux moyens suggérés) ;
- ☐ augmenter le seuil de persévérance dans son travail (une diversité de moyens l'amène à le faire progresser continuellement).

#### ☐ *Avantages sur les apprentissages*

Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la troisième étape, à développer l'habitude d'utiliser régulièrement les notions du « réentendre, revoir, redire et réécrire » pour d'abord retrouver et ensuite formuler son nouvel apprentissage, il en arrivera vite à :

- ☐ accentuer son goût d'avoir des connaissances plus précises (c.-à-d. : termes plus justes) ;
- ☐ corriger rapidement les fausses représentations avant qu'elles ne s'installent dans la mémoire (l'élève étant déjà sensibilisé aux différents moyens d'évocation utilisés pour vérifier et préciser sa représentation de l'apprentissage) ;
- ☐ investir de plus en plus de temps dans sa réussite (les résultats positifs ainsi obtenus l'encourageant davantage) ;
- ☐ être plus actif intellectuellement (les « réentendre, revoir, redire et réécrire » l'obligent à rester aux aguets).

#### ☐ *Gestion pédagogique*

La bon fonctionnement de cette troisième étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite :

- ☐ suivre l'ordre de la démarche (c.-à-d. : les première, deuxième et troisième étapes, sans avoir recours au contenu des trois autres à venir);

- ☐ utiliser, pour toutes les matières, au cours des prochaines semaines, les trois premières étapes de la démarche seulement ;
- ☐ respecter enfin du moins pour les jours à venir, sa propre méthode de travail en tant qu'enseignant.

*B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 3: l'évocation.*

L'étape de l'évocation requiert douze activités d'implantation qui sont explicitées plus bas dans cette même section.



Activités d'implantation de l'étape 3 : l'évocation

### ACTIVITÉ 3.1

#### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

#### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'analogie à l'élève ;
  - engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une saine alimentation pour bien fonctionner et, <sup>2</sup>d'appliquer l'évocation pour mieux retrouver et reformuler un apprentissage ;
  - traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux quatre thèmes et fait des liens entre eux. Ex. : Pour obtenir une excellente santé, il faut avoir une saine alimentation et utiliser à bon escient les informations qui nous proviennent des « réentendre, revoir, redire et réécrire » ; il en est de même dans le domaine des apprentissages, où la réussite passe par une bonne élaboration de sa représentation, d'où également l'utilisation adéquate des informations provenant des « réentendre, revoir, redire et réécrire ».
- Bref, saine alimentation = bon fonctionnement physique, donc pleine réalisation de soi; application des composantes de l'évocation = réussite ou meilleure réussite intellectuelle, donc pleine réalisation de soi ;
- laisse enfin, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des quatre composantes de la troisième étape de la démarche.

## ACTIVITÉ 3.2

### ☐ Objectif spécifique

- Démontrer l'importance d'être fidèle à l'utilisation adéquate de chacune des étapes de la démarche.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue l'activité à l'élève ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une saine alimentation (cf. les quatre groupes du Guide alimentaire canadien) pour bien fonctionner et, <sup>2</sup>d'appliquer l'évocation pour retrouver un apprentissage et en arriver à une plus grande compréhension et rétention des connaissances ;
- précise, enfin, la pertinence de l'utilisation de toutes les autres étapes de la démarche afin de mieux réussir.

### ACTIVITÉ 3.3

#### □ Objectif spécifique

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts suivants : évoquer et représentation) dont l'élève et le maître se serviront au cours de la mise en pratique de l'évocation.

#### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande aux élèves de lire le principe énoncé dans le cahier d'apprentissage et l'explique ;
- entame ensuite la lecture avec le groupe des différentes composantes des trois premières étapes de la démarche ;
- précise les notions de l'évocation ;
- propose à chacun d'écrire ce qu'il sait déjà sur l'évocation ;
- poursuit avec la lecture des concepts du contenu de l'encadré du cahier. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe et complètent les phrases contenues pour ce même objectif ;
- fait enfin retenir et compléter le principe retrouvé de l'activité.

### **ACTIVITÉ 3.4**

#### ☐ **Objectifs spécifiques**

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts suivants : vérifier et préciser) dont l'élève et le maître se serviront au cours de la mise en pratique de l'évocation.
  
- Mettre en pratique la façon de vérifier et de préciser différents apprentissages.

#### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- commence la lecture des concepts du contenu de l'encadré de l'activité. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe en complétant les phrases contenues dans ce même cahier ;
  
- dicte enfin différents apprentissages à réaliser; l'élève met en pratique la vérification et la précision des apprentissages.

### **ACTIVITÉ 3.5**

#### ☐ **Objectif spécifique**

- Intégrer la notion du « réentendre, revoir, redire et réécrire » dans divers apprentissages que le maître demande à l'élève d'exécuter.

#### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- demande aux élèves de lire le principe énoncé dans le cahier d'apprentissage et l'explique ;
- dicte des apprentissages au groupe; chacun doit alors les mettre en pratique.

### ACTIVITÉ 3.6

#### □ Objectifs spécifiques

- Apprendre à l'élève à utiliser les quatre composantes de l'évocation dans un seul et même apprentissage, soit dans le mot de vocabulaire « rhinocéros ».
- L'élève doit intégrer également un autre apprentissage, soit le mot « hippopotame ».

#### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- fait la lecture avec les élèves du contenu de l'exercice proposé de l'activité ;
- accompagne chaque enfant dans son évocation, sous diverses formes (tel que proposé) ;
- amène chacun à intégrer le mot « hippopotame » ;
- invite, enfin, les jeunes apprenants à mettre en pratique les composantes de l'évocation.

### ACTIVITÉ 3.7

#### □ Objectif spécifique

- Démontrer à l'élève que l'évocation peut aussi consister en un rappel des apprentissages réalisés antérieurement.

#### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- lit avec les élèves l'encadré contenu dans le cahier d'apprentissage et ces derniers mettent en application les composantes de l'étape ;
- doit démontrer clairement et faire verbaliser par quelques-uns de la classe :  
« qu'occasionnellement, la connaissance est obscure, mais qu'elle se précise peu à peu » ;
- doit veiller également à ce que l'évocation fasse référence à des activités qui ont eu lieu lors de l'implantation de la deuxième étape de la démarche (activités où le jeune peut se vérifier en retournant sur les comportements et les stratégies déjà utilisés et préciser sa représentation de l'apprentissage) ;
- demande de compléter le principe.

#### □ Remarque

- Il est important d'informer l'élève qu'il doit faire l'activité au complet avant d'entamer tout processus de vérification et d'apporter les correctifs qui s'imposent.



### **ACTIVITÉ 3.8**

#### ☐ **Objectif spécifique**

- Mettre en pratique les trois premières étapes de la démarche, soit : la mise en projet, l'intériorisation et l'évocation.

#### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- dicte un apprentissage aux élèves et les accompagne dans leur démarche.

#### ☐ **Remarque**

- Cette démarche devrait, à toute fin pratique, après cette activité, habiliter le jeune à utiliser adéquatement les trois premières étapes du processus d'apprentissage.

### ACTIVITÉ 3.9

#### ☐ Objectif spécifique

- Mettre à la disposition de l'élève la procédure de l'évocation pour que ce dernier puisse l'utiliser régulièrement en classe.

#### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- met la procédure (qui peut être miniaturisée pour lui en donner une grande accessibilité et durabilité) à la disposition des élèves pour que ceux-ci s'y réfèrent régulièrement ;
- fait la lecture avec les élèves.

### **ACTIVITÉ 3.10**

☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève de s'exprimer en dessin sur sa compréhension du principe à retenir.

☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue le principe à retenir aux élèves et ces derniers le personnalisent.

### ACTIVITÉ 3.11

□ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'apprentissage.

□ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- projette (après les activités d'intégration de l'évocation) les transparents, au nombre de quatre, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection de ce matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

### ACTIVITÉ 3.12

#### ☐ Objectif spécifique

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la première et deuxième étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration des composantes de la troisième étape.

#### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne l'élève dans la première partie de l'examen ;
- lit avec lui (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### ☐ Remarque

- Dans l'examen, l'enseignant demande d'intérioriser le « contenu de l'examen » en mettant en pratique :

- ☐ les revoir ;
- ☐ les redire ;
- ☐ les réentendre ;
- ☐ les réécrire.

#### *4.2.3.5 Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 4 : l'expression.*

##### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 4 : l'expression.*

###### ☐ *Définition et objectif*

*Définition* : On appelle « expression » le moment où l'élève utilise les stratégies d'apprentissages reliées à ses deux styles d'apprentissage préférentiels pour acquérir ses connaissances déclaratives et procédurales, en utilisant les stratégies les plus satisfaisantes possibles pour lui.

*Objectif* : L'objectif principal visé dans cette quatrième étape de la démarche est de découvrir, avec questionnaires et exercices à l'appui, les deux styles d'apprentissage préférentiels de l'élève. Deux modes (verbal et non verbal) ainsi que deux procédés (séquentiel et simultané) sont proposés afin de permettre au jeune apprenant de mieux les identifier afin de pouvoir intervenir sur l'apprentissage à faire et auprès de son enseignant.

###### ☐ *Remarque*

- Cette étape concerne spécifiquement les enfants qui ont de la difficulté ou une grande difficulté d'intériorisation des apprentissages. Toutefois, tous les élèves du groupe de l'enseignant doivent quand même, en classe, tenir compte du contenu des activités suggérées.

###### ☐ *Analogie*

L'analogie (qui conclut d'une ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale) peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par

exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex.: Fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant en excellente santé qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il a pris la bonne habitude d'intervenir sur ses savoirs en demandant l'aide d'adultes (en l'occurrence les parents et l'enseignant) ;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il intervient sur la connaissance et sur l'enseignant et qu'il tient compte des caractéristiques de son style cognitif prioritaire et de son deuxième en importance.

### ANALOGIE (4<sup>e</sup> ÉTAPE)

#### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, une saine alimentation permet un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé on doit :

- ☐ consommer des aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer les aliments provenant du Guide, se fixer de bonnes habitudes alimentaires et faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés procurent une bonne santé.

#### RÉUSSITE

L'utilisation de stratégies reliées aux deux styles d'apprentissage préférentiels permet de maintenir et développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.).

Bref, l'application de l'expression dans l'apprentissage permet un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour bien réussir on doit se connaître et compléter sa représentation mentale en intervenant sur l'enseignant et sur la connaissance par divers procédés et modes d'apprentissage :

- ☐ séquentiel verbal ;
- ☐ séquentiel non verbal ;
- ☐ simultané verbal ;
- ☐ simultané non verbal.

Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, les procédés et modes différents utilisés dans l'intégration des connaissances mènent à une meilleure réussite.



### □ *Principe*

Le contenu du principe no 4 se lit comme suit : « Quand je prends l'habitude d'utiliser les stratégies reliées à mes deux styles préférentiels, je peux intervenir pour compléter ma représentation de l'apprentissage et je favorise ainsi ma réussite ».

### □ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la quatrième étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions enseignées sur l'expression.

Par la sensibilisation aux caractéristiques de ses deux styles d'apprentissage préférentiels, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui tiennent compte de ces derniers styles et par ses interventions qu'il apprend à faire auprès de son enseignant ou de ses pairs, l'élève prend conscience qu'il existe des moyens pour compléter ses acquisitions de connaissances.

### □ *Remarque*

- L'utilisation adéquate de l'expression a des avantages positifs sur le développement intégral de l'élève et sa réussite des apprentissages.

### □ *Avantages pour l'élève*

L'implantation de la quatrième étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles préférentiels. Ainsi, avec les composantes de l'expression, le jeune apprendra à :

- renforcer son estime de soi (surtout chez l'enfant qui a plus de difficulté à intégrer les apprentissages. Son imagination, ses idées et sa créativité étonnent souvent ses pairs) ;

- développer l'habitude de s'affirmer (l'enfant « moins capable », comme on dit, est alors régulièrement prêt à intervenir pour exprimer les moyens utilisés d'intégration de l'apprentissage et par la suite, plus motivé à aider un camarade de classe) ;
- accroître sa complicité auprès de ses pairs et son enseignant (l'élève se sent respecté dans la façon dont sont transmis les apprentissages. Il a donc le courage de demander de l'aide à quelqu'un d'autre) ;
- contrôler ses apprentissages ;
- trouver des moyens d'intervention (via son enseignant par exemple) pour mieux en compléter son intégration ;
- connaître les caractéristiques de ses deux styles d'apprentissage, ce qui lui évite parfois du tâtonnement inutile ;
- résoudre enfin plus facilement des difficultés d'ordre académique et dans les situations de tous les jours (l'élève a recourt à des stratégies plus efficaces).

□ *Avantages sur les apprentissages*

Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la quatrième étape, à développer l'habitude de s'affirmer pour exprimer sa représentation, il en arrivera ainsi plus rapidement à :

- trouver le(s) procédé(s) et le(s) mode(s) d'apprentissage qui lui sont favorables ; intervenir auprès de son maître pour que toute connaissance lui soit transmise en modes et procédés variés (cela exige de sa part une plus grande concentration lors des explications, car l'élève veut prendre son enseignant à défaut) ;

- se questionner quant à l'utilisation de stratégies reliées à ses deux styles préférentiels et à la sollicitation de son enseignant (autrement dit, l'enfant demande d'être informé sur sa façon d'apprendre ; bref, il veut en connaître davantage sur les caractéristiques de ses styles d'apprentissage, ce qui l'incite à chercher, à trouver et à s'exprimer sur le moyen utilisé pour intégrer un savoir) ;
- compléter l'élaboration de sa représentation (la possibilité d'intervenir par écrit, de pouvoir communiquer et d'aider un pair sont là des gestes qui font répéter régulièrement la connaissance à acquérir).

#### □ *Gestion pédagogique*

Le bon fonctionnement de cette quatrième étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite :

- ne pas utiliser, ici, les autres étapes de la démarche ;
- distribuer les questionnaires, pendant l'année scolaire, au début de chacune des étapes afin d'amener l'élève à se connaître davantage ;
- respecter, pour cette période d'implantation de la démarche, sa propre méthode de travail en tant qu'enseignant.

### B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 4: l'expression

L'étape de l'expression requiert treize activités d'implantation qui sont explicitées plus bas dans cette même section.

Activités d'implantation de l'étape 4 : l'expression

## ACTIVITÉ 4.1

### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité de l'analogie à l'élève ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une saine alimentation pour bien fonctionner et, <sup>2</sup>d'utiliser l'expression pour mieux comprendre, retenir et compléter un apprentissage ;
- traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux deux thèmes et fait des liens entre eux (les composantes d'une saine alimentation sont là pour nous aider à bien fonctionner, tandis que celles de l'expression servent à compléter la compréhension des apprentissages) ;
- favorise l'échange sur les caractéristiques de certaines informations présentées régulièrement par les médias ou autres et qui incitent, pour être en bonne santé, à consommer des aliments bien spécifiques ;
- établit des liens, à partir des renseignements donnés précédemment, avec les apprentissages (soit en modes et procédés divers) qui, eux aussi, lorsque bien sélectionnés et diversifiés, sont utiles, puisqu'ils aident à la représentation et assurent une meilleure réussite académique ;

- laisse enfin, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des quatre composantes de la quatrième étape de la démarche.

## ACTIVITÉ 4.2

### □ Objectif spécifique

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts : expression et exprimer) à utiliser par l'élève et l'enseignant au cours de la mise en pratique de l'expression.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande aux élèves de lire le principe énoncé de la quatrième étape et l'explique par la suite ;
- fait la lecture avec le groupe des différentes composantes de la démarche, en s'attardant sur celles qui concernent la partie de l'expression ;
- poursuit la lecture des concepts du contenu de l'encadré. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe et complétant les phrases contenues dans cette même page de l'activité ;
- propose, enfin, à chacun de s'exprimer par écrit sur ce qu'il sait déjà de l'expression.

### ACTIVITÉ 4.3

#### ☐ Objectif spécifique

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts : compléter et intervenir) à utiliser par le maître et l'élève au cours de la mise en pratique de l'expression.

#### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- commence la lecture des concepts du contenu de l'encadré inclus dans l'activité. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe et complétant les phrases retrouvées dans la même page de l'activité ;
- fait compléter et retenir le principe formulé au bas de la page ;
- invite chacun à répondre au questionnaire, lu par l'enseignant, pour déterminer ses modes et procédés d'apprentissage.



## ACTIVITÉ 4.4

### ☐ Objectif spécifique

- Identifier le style d'apprentissage de l'élève.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- donne aux élèves les consignes requises quant à la passation des questionnaires (sa présentation et son fonctionnement (c.-à-d.: feuille-réponses et tracé du graphique, qui détermine le style d'apprentissage prioritaire et le deuxième en importance) ;
- lit ensuite les contenus des questionnaires qui représentent l'apprenant dans diverses activités de la vie courante et scolaire ;
- distribue enfin à chacun les feuilles-réponses spécialement préparées pour cette activité ;
- demande à l'élève de colorier les quadrants des deux styles d'apprentissage prioritaires ;
- propose d'écrire les deux style d'apprentissage dominant et le deuxième style en importance.

### ☐ Remarque

- Les pages qui suivent comprennent les consignes pour passer le questionnaire afin de déterminer les styles d'apprentissage de l'élève.

## Consignes pour déterminer les styles d'apprentissage de l'élève

### A. Le matériel

#### ☐ Questionnaire (six feuilles)

Questions :

- de la vie courante sur le mode verbal et non verbal ;
- de différentes tâches scolaires sur le mode verbal et le mode non verbal ;
- de la vie courante concernant le procédé séquentiel simultané ;
- de différentes tâches scolaires sur le procédé séquentiel et simultané.

#### ☐ Feuille-réponses

#### ☐ Graphique

### B. Les consignes à l'enseignant

#### ☐ Il est important de préciser :

- qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ;
- de répondre à toutes les questions ;
- de cocher dans l'espace réservé aux oui et aux non.

#### ☐ L'enseignant doit :

- lire deux fois la question et donner toutes les explications inscrites ;
- reproduire la feuille-réponses au tableau et se donner en exemple ;
- reproduire le graphique au tableau afin d'aider l'élève à tracer sa figure géométrique ;
- passer le questionnaire en deux périodes (avant-midi et après-midi).

### C. À propos du questionnaire « verbal et non verbal » :

#### L'enseignant :

- ☐ distribue la feuille-réponses ;
- ☐ lit et explique les questions à l'élève ;
- ☐ attend que tout le groupe ait répondu avant de passer à la question suivante ;
- ☐ informe que l'élève doit répondre par un crochet dans l'espace réservée (oui ou non) ;

- ☐ vérifie auprès des élèves si la consigne est bien appliquée ;
- ☐ présente toutes les questions ;
- ☐ demande aux élèves de faire le total des réponses ;
- ☐ distribue le graphique ;
- ☐ fait tracer un point sur la ligne horizontale vers la droite pour cumuler le nombre de réponses affirmatives ;

Oui



-----15-----10-----5-----0-----5-----10-----15-----



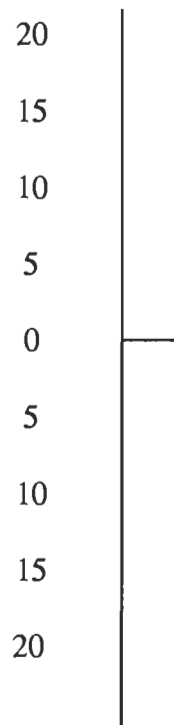
Non

- ☐ demande de tracer un point sur la ligne horizontale vers la gauche pour le nombre de réponses concernant le « non ».

#### ***D. À propos du questionnaire séquentiel et simultané***

##### **L'enseignant :**

- ☐ demande aux élèves de répondre sur la deuxième partie de la feuille-réponses ;
- ☐ lit et explique les questions ;
- ☐ attend que tous aient répondu avant de passer à la question suivante ;
- ☐ informe qu'ils doivent répondre par un crochet dans l'espace réservé ;
- ☐ vérifie auprès de chacun si la consigne est bien appliquée ;
- ☐ présente toutes les questions à l'élève ;
- ☐ informe l'élève de faire le total de ses réponses ;
- ☐ distribue le graphique ;
- ☐ demande de tracer un point sur la droite verticale vers le haut pour le nombre de réponses concernant le « oui » ;
- ☐ Fait tracer un point sur la droite verticale vers le bas pour le nombre de réponse concernant le « non ».



### ***E. Facultatif***

La 3<sup>e</sup> partie de la feuille-réponses est facultative. Elle permet à l'élève de colorier son style d'apprentissage dominant de la couleur désignée pour chacun des styles :

- rouge (simultané non verbal) ;
- jaune (séquentiel non verbal) ;
- vert (séquentiel verbal) ;
- bleu (simultané verbal).

## Questionnaire d'identification du mode d'apprentissage \*

### *Modes verbal et non verbal*

#### ☐ Dans la vie courante

1) Quand je prends des décisions, je me fie sur le travail déjà fait.

**Explication:** - Je me rappelle les actions posées, les gestes --- OUI

- S'il faut que je le réentende, qu'on doit me le redire --- NON

2) Quand je demande un trajet, je veux connaître les points de repères que je vois en m'y rendant.

**Explication:** - Si les points de repères sont importants --- OUI

- S'il faut me l'expliquer verbalement en me disant, tu tournes à droite, ensuite à gauche, en donnant le nom des rues --- NON

3) Lorsque j'ai quelque chose à assembler, j'utilise le plan en image (il faut que je vois les morceaux de l'auto ou de l'avion).

**Explication:** - Si le plan en image est utile pour moi --- OUI

- Si les mots, les écrits sont plus utiles --- NON

4) Lorsqu'on me demande de faire quelque chose, je vois les gestes, la démonstration et j'oublie les mots utilisés.

**Explication:** - Si je revois les gestes, les démonstrations --- OUI

- Si j'entends les mots, les explications --- NON

5) Je peux dire que j'ai une bonne mémoire visuelle; je retiens les scènes, les visages, les illustrations, les gestes posés, les émotions et les sensations.

**Explication:** - Si je retiens les scènes, les visages, les illustrations, etc. --- OUI

- Si j'entends les mots, les explications --- NON

6) Je dois voir ou imaginer les objets, les scènes, les personnes, etc. pour m'en souvenir.

**Explication:** - Si je vois ou je dois imaginer les objets, les scènes, les personnes, etc. --- OUI

- S'il faut les décrire verbalement --- NON

7) Je sais où est garée ma bicyclette en voyant les détails de l'endroit.

**Explication:** - Si je vois les détails de l'endroit où je l'ai placée --- OUI

- Si me décrire verbalement l'endroit est satisfaisant --- NON

8) Je m'intéresse au « comment faire » . J'ai besoin de voir le modèle pour le reproduire.

**Explication:** - Si j'ai besoin de voir le modèle --- OUI  
 - Si les explications verbales sont préférables --- NON

9) J'apprends plus vite un nouveau sport si on me montre comment jouer et si on me laisse jouer.

**Explication:** - Si on doit me montrer à jouer et me laisser jouer pour l'apprendre --- OUI  
 - Si me l'expliquer est préférable --- NON

10) J'ai besoin de voir la personne qui me parle, ses gestes, etc.

**Explication:** - Si j'ai besoin de la voir --- OUI  
 - Si l'entendre est préférable pour comprendre --- NON

#### ☐ Dans mes différentes tâches scolaires

11) Quand j'ai à m'exprimer devant la classe, j'ai besoin de dessins, d'affiches, de matériel concret que je peux avoir fabriqué ou que mon enseignant a fabriqué.

**Explication:** - Si j'ai besoin de dessins, d'affiches, etc. --- OUI  
 - Si les mots, le texte que j'ai composé sont préférables --- NON

12) J'ai de la difficulté à résoudre un problème écrit en mathématique, parce que je n'ai pas de dessins pour le comprendre.

**Explication:** - Si le dessin m'aide à comprendre --- OUI  
 - Si les mots sont préférables --- NON

13) J'ai besoin de m'imaginer (me faire des images) ce qui se passe dans un problème de mathématique pour le résoudre.

**Explication:** - Si j'ai besoin de m'imaginer les gestes, les actions, etc. --- OUI  
 - Si je n'ai pas besoin de me faire des images, d'imaginer les personnages --- NON

14) Lorsque je lis, je m'intéresse aux images; ces images ne vont pas nécessairement avec le texte que je lis, mais plutôt avec ce que je connais (mon chat, mon chien).

**Explication :** - Si je m'intéresse aux images et si ces images sont plutôt celles que je connais --- OUI  
 - Si les mots, le texte, le contexte sont préférables --- NON

15) Quand je doute de l'orthographe d'un mot, je revois le mot dans ma tête ou je l'écris pour le voir.

**Explication:** - Si je revois le mot dans ma tête ou si je l'écris --- OUI

- Si voir celui que j'ai écrit est préférable --- NON

16) J'aime faire mes accords avec les flèches pour corriger mes erreurs parce que ça me permet d'appliquer les trucs que je me suis donnés ou que m'a donné mon professeur.

**Explication :** - Si ça me permet d'appliquer les trucs qu'on m'a donnés ou d'utiliser les affiches --- OUI

- Si j'apprends mes règles par cœur --- NON

17) J'essaie de comprendre la règle de grammaire, d'après les explications dessinées au tableau par mon professeur et d'après les trucs qu'il m'a donnés.

**Explication :** - Si je comprends à partir des trucs et des dessins --- OUI

- Si je comprends à partir des explications verbales ou que j'ai appris par cœur la règle --- NON

18) Je comprends mieux et plus vite, si on me donne des exemples concrets, des dessins, des scènes, des jeux de rôles et des mimes.

**Explication:** - Si les exemples, les dessins s'avèrent nécessaires, etc. --- OUI

- Si les explications verbales sont préférables --- NON

19) Je me fatigue et je suis distrait, quand le professeur explique trop longtemps et sans utiliser le tableau.

**Explication:** - Si ça me fatigue quand mon professeur explique trop longtemps, etc. --- OUI

- Si ça ne m'ennuie pas, ça ne me dérange pas --- NON

20) Dans les livres, je cherche les images pour m'aider à comprendre.

**Explication:** - Si les images sont nécessaires pour ma compréhension --- OUI

- Si les mots et les phrases sont préférables --- NON

\* **Questionnaire inspiré par différents auteurs intéressés par les styles cognitifs.**

( De La Garanderie, 1980)<sup>117</sup>, (Flessas et Lussier, 1994)<sup>118</sup>, (Lamontagne, 1985)<sup>119</sup>.

## Questionnaire d'identification du procédé d'apprentissage

### *Procédés séquentiel et simultané*

#### ☐ Dans la vie courante

1) J'aime faire régulièrement la même chose (je garde mes habitudes).

**Explication:** - Si je garde mes habitudes---OUI

- Si j'aime les changements, la diversité---NON

2) Pour exécuter une tâche, j'utilise un plan de travail détaillé et j'en suis les étapes une à une.

**Explication:** - Si je suis un plan détaillé et je suis les étapes---OUI

- Si je n'ai pas besoin de plan et des étapes---NON

3) Pendant que je fais une tâche, je vérifie ma démarche point par point.

**Explication:** - Si je vérifie ma démarche point par point---OUI

- Si ce n'est pas important de suivre une démarche---NON

4) Lorsque je commence un nouveau sport, j'ai besoin d'explications ou d'exemples détaillés. Exemple: Décomposer un mouvement en chacune de ses parties.

**Explication:** - Si j'ai besoin d'explications et d'exemples détaillés---OUI

- Si ce n'est pas important qu'on décompose les parties du mouvement  
--- NON

5) Avant de partir chez un nouvel ami, je lui téléphone, je m'informe de son adresse, du trajet, des activités à faire et je pars à temps.

**Explication:** - Si j'ai besoin de bien planifier les petits détails avant de partir---OUI

- Si je me fie sur les informations générales et quelques petits détails  
---NON

6) Les dérangements et les dérangements de dernières minutes m'agacent et m'empêchent de profiter pleinement d'une activité.

**Explication:** - Si les dérangements m'agacent ---OUI

- Si ça ne me dérange pas---NON

7) Avant de faire un achat, je fais une liste, je vérifie dans le catalogue ou les circulaires, j'indique le prix de l'article, je note à quel endroit je peux l'acheter et j'achète selon l'argent prévu à cet effet.

**Explication:** - Si je le fais... ---OUI

- Si je pars sans rien écrire... ---NON



8) Quand je fais du ménage, je m'y prends toujours de la même façon.

**Explication:** - Si je m'y prends de la même façon à chaque fois---OUI  
 - Si je commence de façon différente à chaque fois---NON

9) J'ai besoin de savoir au fur et à mesure la façon de faire pour continuer l'activité que je fais.

**Explication:** - Si j'ai besoin de savoir au fur et à mesure au complet---OUI  
 - Si de façon globale, un modèle me convient ---NON

10) Je suis rangé dans mes tiroirs de bureau, mes vêtements et ma garde-robe.

**Explication:** - Si je suis rangé ---OUI  
 - Si le désordre ne me dérange pas ---NON

#### ☐ Dans mes différentes tâches scolaires

11) Je travaille avec ordre et méthode et j'organise mes cahiers pour me retrouver facilement.

**Explication:** - Si je travaille avec ordre et méthode ---OUI  
 - Si j'écris la page et le numéro seulement parce que c'est exigé --- NON

12) Je respecte la journée de la remise de mes travaux.

**Explication:** - Si je respecte la journée... ---OUI  
 - Si je remets mes travaux le lendemain ou quelques jours après---NON

13) La propreté est importante pour moi (j'aime bien écrire, former mes lettres, etc.).

**Explication:** - Si j'aime bien écrire et former mes lettres--- OUI  
 - Si ce n'est pas important de bien écrire, de bien former mes lettres---  
 NON

14) Avant de commencer un travail, il me faut un plan détaillé.

**Explication:** - Si l'ordre chronologique est important.---OUI  
 - Si les informations générales suffisent, un modèle---NON

15) Dans une activité d'éducation physique, je suis les règles, j'exécute les consignes telles qu'elles me sont données.

**Explication:** - Si je suis les règles et j'exécute les consignes telles qu'elles me sont  
 données.---OUI  
 - Si je le fais différemment et que j'arrive au même résultat---NON

16) Pour faire un travail, même si ce n'est pas exigé par le professeur, je sors mon matériel au fur et à mesure que j'en ai besoin (livres, crayons, cahiers et gomme à effacer) parce que ça encombre mon pupitre.

**Explication:** - Si je sors mon matériel au fur et à mesure que j'en ai besoin---OUI

- Si je sors tout à la fois et que le désordre sur le pupitre ne me dérange pas---NON

17) Dans un examen, si je ne comprends pas, j'ai tendance à répondre aux questions dans l'ordre parce que je n'aime pas passer une question. Sinon, je bloque et j'ai tendance à paniquer.

**Explication:** - Si je réponds aux questions dans l'ordre parce que je n'aime pas en

passer--- OUI

- Si passer un numéro ne me dérange pas et ne me fait pas paniquer

---NON

18) J'ai davantage de facilité à répondre à des questions précises, celles qui demandent la réponse dans un texte (compréhension de lecture).

**Explication:** - Si c'est plus facile de répondre aux questions avec les réponses dans le texte---OUI

- Si je préfère développer un sujet une question, composer à ma guise

---NON

19) J'aime travailler régulièrement dans mon cahier d'exercices ou faire des opérations.

**Explication:** - Si j'aime faire travailler régulièrement dans mon cahier et faire des opérations---OUI

- Si ça m'ennuie parce que c'est toujours pareil---NON

20) Ça me prend beaucoup plus de temps que les autres à faire mon travail.

**Explication:** - Si ça me prend plus de temps que les autres à faire mon travail---OUI

- Si je finis toujours le premier et ça m'ennuie de me vérifier---NON

**\* Questionnaire inspiré de différents auteurs intéressés par les styles cognitifs.**  
( De La Garanderie, 1980)<sup>107</sup>, (Flessas et Lussier, 1994)<sup>108</sup>, (Lamontagne, 1985)<sup>109</sup>.

## **ACTIVITÉ 4.5**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Sensibiliser l'élève aux caractéristiques des quatre styles d'apprentissage, soit les modes verbal et non verbal ainsi que les procédés séquentiel et simultané.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- fait la lecture des caractéristiques de chacun des styles d'apprentissage retenus et apporte des explications aux interrogations des élèves ;
- demande à chacun de compléter les phrases de l'activité afin de mieux intégrer les notions vues au cours de l'implantation de l'étape.

## ACTIVITÉ 4.6

### □ Objectif spécifique

- Faire intégrer à l'élève et mettre en pratique les deux modes d'expression : verbal et non verbal.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- amène les élèves à lire, dans l'activité, le contenu de l'encadré qui traite des deux modes d'expression : verbal et non verbal ainsi que le principe à retenir ;
- demande à chacun de compléter les phrases ainsi que le principe qui suivent en rapport avec ces concepts (en vue d'une meilleure intégration et utilisation régulière en classe) ;
- présente quelques situations d'élèves en difficulté d'apprentissage ;
- fait participer tous ceux qui désirent intervenir auprès de ces jeunes qui ont besoin d'aide ;
- propose enfin de leur donner des suggestions.

### □ Remarque

- Après avoir réglé ces situations, l'élève pourra utiliser adéquatement les deux modes d'expression.

## ACTIVITÉ 4.7

### □ Objectif spécifique

- Faire intégrer à l'élève et mettre en pratique les deux procédés d'expression, soit : séquentiel et simultané.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- informe les élèves sur les deux procédés d'expression: séquentiel et simultané, en se servant de l'encadré de l'activité ainsi que le principe à retenir;
- demande à chacun de compléter les phrases qui se rapportent à ces concepts, en vue d'une meilleure intégration et utilisation régulière en classe ;
- poursuit avec la lecture du principe ;
- présente quelques situations d'élèves en difficulté d'apprentissage ;
- fait participer tous ceux qui désirent intervenir auprès de ces jeunes qui ont besoin d'aide ;
- propose enfin de leur donner des suggestions.

### □ Remarque

- Après avoir réglé ces situations, l'élève pourra utiliser adéquatement les deux modes d'expression.

## ACTIVITÉ 4.8

### □ Objectif spécifique

- Mettre à la disposition de l'élève une formule adéquate afin qu'il puisse intervenir adéquatement auprès de ses pairs et son enseignant.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- explique aux élèves la première formule inscrite dans l'activité (c.-à-d.: demande d'intervention auprès des pairs pour compléter un apprentissage difficile à acquérir) ;
- propose à chacun de finir, dans le cahier, les phrases qui accompagnent la formule ; suit la pratique ;
- continue avec l'explication de la deuxième formule du cahier (c.-à-d.: demande d'intervention auprès de son enseignant pour compléter un apprentissage difficile à acquérir) ;
- termine, enfin, en disant à chacun d'achever les phrases qui se rattachent à cette deuxième formule; suit la pratique.

## ACTIVITÉ 4.9

### ☐ Objectif spécifique

- Mettre en pratique les quatre composantes de l'expression (modes verbal et non verbal ainsi que procédés séquentiel et simultané) à l'intérieur des quadrants.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- apprend aux élèves à placer les informations dans les quatre quadrants retenus pour ce projet. (N.B. L'accompagnement s'avère obligatoire tout au cours de la mise en pratique) ;
- met en premier l'apprentissage dans le quadrant 2, ensuite dans le quadrant 1, puis dans le 3 et finalement dans le 4. (N.B. L'enseignant peut reproduire le canevas et commencer la séquence par un message publicitaire, suivie d'un apprentissage scolaire acquis antérieurement) ;
- demande à chacun (pour compléter un apprentissage) de pratiquer avec un coéquipier.

## **ACTIVITÉ 4.10**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Mettre en pratique les quatre premières étapes de la démarche : mise en projet, intériorisation, évocation et expression.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- présente un apprentissage à acquérir et accompagne les élèves tout au cours de l'activité ;
- propose de compléter le principe à retenir.

### ☐ **Remarque**

À ce stade-ci du projet, chacun devrait, à toute fin pratique, être habilité à utiliser adéquatement les quatre premières étapes de la démarche.

### ☐ **À ne pas oublier**

- Dans sa préparation de classe, prévoir des photocopies du canevas présenté (pour utilisation ultérieure).



### **ACTIVITÉ 4.11**

☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève de s'exprimer en dessin sur sa compréhension du principe à retenir concernant l'expression.

☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue le principe à retenir et les élèves le personnalisent.

## **ACTIVITÉ 4.12**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'apprentissage.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- projette (après les activités d'intégration de l'étape de la mise en projet) les transparents, au nombre de six, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection de ce matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

### **ACTIVITÉ 4.13**

#### ☐ **Objectif spécifique**

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la deuxième et troisième étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration de ses composantes.

#### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne l'élève dans la première partie de l'examen ;
- lit avec lui (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### *4.2.3.6 Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 5 : la réalisation de la tâche.*

##### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 5 : la réalisation de la tâche.*

###### ☐ *Définition et objectif*

*Définition* : On appelle « réalisation de la tâche » le moment où l'élève met en pratique et fait le transfert des apprentissages dans des situations concrètes.

*Objectif* : Dans cette étape de la démarche, l'apprenant est sensibilisé à l'importance du travail fait au complet et bien fait.

###### ☐ *Remarque*

- La réalisation de la tâche s'effectue par l'entremise d'exercices (pour la pratique) et à l'intérieur d'un projet individuel ou collectif ou d'une rédaction d'un récit (pour le transfert de l'apprentissage).

- Cette diversité donne une liberté de choix d'activités à l'élève qui conviennent à ses intérêts et lui permettent de réaliser des projets, en fonction de ses modes et procédés d'apprentissage.

###### ☐ *Analogie*

L'analogie (qui conclut d'une ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale) peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex. : Fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant en excellente santé qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il a pris la bonne habitude de mettre en pratique l'activité proposée ou de son choix ;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il a eu recours à la réalisation de la tâche, en tenant compte des caractéristiques de son style cognitif prioritaire et de son deuxième en importance dans la mise en pratique et le transfert de ses connaissances.

## ANALOGIE (5<sup>e</sup> ÉTAPE)

### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, une saine alimentation permet un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé on doit :

- ☐ consommer des aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

#### Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer des aliments du Guide, se fixer de bonnes habitudes alimentaires et faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés procurent une bonne santé.

### RÉUSSITE

La réalisation de la tâche permet grâce à la pratique et au transfert des apprentissages, de maintenir et de développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.). Bref, l'application de la réalisation de la tâche conduit à un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour bien réussir on doit mettre en pratique et faire le transfert des apprentissages sous différentes formes :

- ☐ exercice ;
- ☐ projet individuel ;
- ☐ projet collectif ;
- ☐ récit.

#### Conséquences de ces gestes :

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, l'exercice, le projet individuel, le projet collectif et le récit favorisent la réussite.

□ *Principe*

Le contenu du principe n° 5 se lit comme suit: « Quand je prends l'habitude de réaliser la tâche, je peux mettre en pratique et faire le transfert des apprentissages et je favorise ma réussite ».

□ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la cinquième étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions enseignées sur l'expression.

Par le truchement des nombreuses activités proposées dans cette étape (l'exercisation, les projets individuel et collectif ainsi que le récit), l'élève prendra conscience qu'il existe des moyens efficaces pour mettre en pratique et faire le transfert de ses connaissances.

□ *Remarque*

- L'utilisation adéquate de l'expression a des avantages positifs sur le développement intégral de l'élève et sa réussite des apprentissages.

□ *Avantages pour l'élève*

- L'implantation de la cinquième étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans l'évocation des apprentissages. Ainsi, avec les composantes de cette nouvelle notion, le jeune apprendra à :

- avoir recours régulièrement à des moyens pour faciliter ses apprentissages et surtout à les varier ;

- ☐ accroître sa confiance en soi et son respect envers les autres (l'élève se sent respecté, puisque le projet répond aux caractéristiques de son style d'apprentissage) ;
- ☐ porter au quotidien un intérêt continu à son choix de projet, fait selon ses goûts personnels (partager son choix de travail avec un pair l'incite davantage à le réaliser au complet) ;
- ☐ développer un goût au travail constant (le jeune apprenant veut préserver sa crédibilité auprès des autres, c'est pourquoi souvent il accomplit complètement son but fixé) ;
- ☐ s'ouvrir aux autres (l'enfant a le goût d'aider un pair en difficulté de choix ou de réalisation de projet).

#### ☐ *Avantages sur les apprentissages*

Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la cinquième étape, à développer l'habitude de réaliser lui-même sa tâche, il en arrivera ainsi plus rapidement à :

- ☐ se motiver au travail scolaire (l'élève a beaucoup d'intérêt à trouver un exercice, un projet individuel, collectif ou autre fait selon ses goûts et intérêts personnels voire même l'embellir. Même que pour épater ses pairs, il prend quelquefois la décision de le compléter, sans que l'enseignant lui demande) ;
- ☐ développer le goût au travail (donc, en arriver à une meilleure réussite de sa part et un désir d'aller plus loin. Ex. : prévoir des semaines à l'avance leur futur projet) ;
- ☐ accentuer sa créativité et son imagination (résultante de la diversité de choix de projets) ;



- ☐ consulter un pair lorsqu'un besoin est ressenti chez lui (même lui permettre d'intervenir).

☐ *Gestion pédagogique*

La bon fonctionnement de cette cinquième étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite:

- ☐ déterminer le choix du projet au début de la semaine ;
- ☐ ne pas avoir recours à la dernière étape de la démarche ;
- ☐ respecter, pour cette période d'implantation de la démarche, sa propre méthode de travail en tant qu'enseignant.

*B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 5: la réalisation de la tâche.*

L'étape de la réalisation de la tâche requiert neuf activités d'implantation qui sont explicitées dans cette même section.

Activités d'implantation de l'étape 5 : la réalisation de la tâche

## ACTIVITÉ 5.1

### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'activité de l'analogie à l'élève ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une saine alimentation pour bien fonctionner et, <sup>2</sup>de se servir de la réalisation de la tâche pour mettre en pratique et faire le transfert des apprentissages ;
- traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux deux thèmes et fait des liens entre eux ;
- favorise l'échange sur les différents moyens qu'un élève peut utiliser pour améliorer la qualité de ses connaissances, et ce, d'après ses goûts et aptitudes personnels ;
- établit des liens entre ces moyens et la mise en pratique ainsi que le transfert des apprentissages déjà effectué en classe lors d'activités concrètes (procédés et modes d'apprentissage adéquats = réussite ou meilleure réussite = bon fonctionnement intellectuel) ;
- laisse enfin, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des quatre composantes de la cinquième étape de la démarche.

## ACTIVITÉ 5.2

### ☐ Objectif spécifique

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts : réalisation, tâche et expression « réalisation de la tâche ») qui serviront lors de l'implantation et l'utilisation de la cinquième étape.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande aux élèves de lire le principe énoncé de l'activité et l'explique ;
- fait ensuite la lecture avec le groupe des différentes composantes de chacune des étapes en s'attardant à celles de la réalisation de la tâche ;
- propose à chacun d'écrire ce qu'il sait déjà sur la réalisation de la tâche ;
- termine, enfin, avec la lecture des concepts du contenu de l'encadré. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe en complétant les phrases qui complètent le travail de cette page.

### ACTIVITÉ 5.3

#### ☐ Objectif spécifique

- Intégrer les expressions : « mise en pratique » et « faire le transfert ».

#### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- lit, dans l'encadré de l'activité, les expressions « mise en pratique » et « faire le transfert » et les explique ;
- propose aux élèves de mettre en application ces concepts ;
- demande enfin à chacun de faire la différence entre ces deux notions dans différents apprentissages rencontrés au quotidien.

## **ACTIVITÉ 5.4**

### **□ Objectif spécifique**

- Sensibiliser l'élève à l'importance d'un « travail fait » et « bien fait ».

### **□ Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- engage une discussion, en omettant volontairement le nom de l'élève, à partir de différents genres de travaux remis antérieurement (inclure des travaux faits au complet, en partie, malpropres et très propres) ;
- laisse chacun s'exprimer à ce sujet, en notant les caractéristiques d'un travail fait et d'un travail bien fait ;
- informe le groupe sur les avantages et les inconvénients d'un travail « fait » et « bien fait » ;
- demande enfin de compléter le principe à retenir.

## ACTIVITÉ 5.5

### □ Objectif spécifique

- Consolider les différents moyens à utiliser pour la mise en pratique et le transfert des apprentissages

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- fait la lecture, de l'activité, des différents moyens à utiliser pour la mise en pratique et le transfert des connaissances ;
- donne des explications sur les projets suggérés ;
- demande à chacun de compléter les phrases qui se rattachent à la matière ;
- propose de faire individuellement un choix de projet, d'après les caractéristiques de leur style d'apprentissage.

### □ Remarque

- Ce style est habituellement maintenu dans les apprentissages futurs. L'élève a toutefois la possibilité de le varier, mais il doit, dans ce cas, au préalable, en aviser l'enseignant. Le maître doit guider dans leur choix ceux qui ont de la difficulté à le faire.

- accompagne chaque jeune du groupe, en le faisant verbaliser sur ses décisions déjà prises ;

- apprend à l'élève la mise en pratique et le transfert dans chacune des composantes retenue pour ce projet; suit la pratique.

□ **Remarque**

- Au début, il est de la tâche du maître d'amener le jeune à utiliser la composante qui se rapproche le plus des caractéristiques de son style.
- L'utilisation variée dans les différentes façons de réaliser une tâche peut par la suite le conduire à une plus grande intégration.



## **ACTIVITÉ 5.6**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Mettre en pratique les cinq premières étapes de la démarche : mise en projet, intériorisation, évocation, expression et réalisation de la tâche.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- propose un apprentissage et les élèves mettent en application les cinq premières étapes de la démarche.

### ☐ **Remarque**

- L'apprenant devrait, à toute fin pratique, à la suite de cette activité, être capable d'utiliser adéquatement ces cinq notions.

## **ACTIVITÉ 5.7**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève de s'exprimer en dessin sur sa compréhension du principe à retenir (c.-à-d. : la réalisation de la tâche).

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue le principe à retenir et les élèves le personnalisent.

## **ACTIVITÉ 5.8**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'apprentissage.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- projette (après les activités d'intégration de l'étape de la mise en projet) les transparents, au nombre de cinq, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection de ce matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

## ACTIVITÉ 5.9

### □ Objectif spécifique

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la première, deuxième, troisième et quatrième étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration de ses composantes.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne les élèves dans la première partie de l'examen ;
- lit avec eux (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### 4.2.3.7 *Caractéristiques, objectifs spécifiques et déroulement des activités d'implantation de l'étape 6 : la consolidation des apprentissages.*

##### *A. Les caractéristiques générales de l'étape 6 : la consolidation des apprentissages*

###### ☐ *Définition et objectif*

*Définition* : On appelle « consolidation des apprentissages » l'étape qui permet à l'élève de renforcer la qualité de mémorisation des apprentissages afin de garder en mémoire, à long terme, les connaissances acquises.

*Objectif* : L'objectif principal de cette dernière étape de la démarche est de sensibiliser l'élève à l'utilisation de quatre façons différentes de faire des ancrages :

- Étude ;
- Vérification ;
- Retour sur les apprentissages ;
- Ancrages.

###### ☐ *Analogie*

L'analogie (qui conclut d'une ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale) peut être formulée sous diverses formes. L'enseignant peut, par exemple, lire le texte ou même le résumer et vérifier la compréhension auprès des élèves en leur posant quelques questions à ce sujet.

Pour s'assurer une plus grande compréhension de la part du groupe, il est suggéré d'avoir recours à du matériel audiovisuel.

Ex. : fabriquer soi-même deux transparents :

- l'un démontrant un enfant en excellente santé qui réussit dans diverses compétitions sportives parce qu'il tient compte des quatre groupes alimentaires pour se nourrir ;
- l'autre qui réussit dans ses apprentissages parce qu'il met régulièrement en pratique la consolidation et les notions inculquées lors de la sixième étape.

## ANALOGIE (6<sup>e</sup> ÉTAPE)

### SANTÉ

Les aliments sains aident le corps à maintenir et développer une bonne forme physique, assurent une certaine liberté et donnent la possibilité de mieux fonctionner (marcher, courir, sauter, etc.). Bref, une saine alimentation permet un développement physique plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour être en bonne santé on doit :

- ☐ consommer des aliments des quatre groupes du Guide (fruits et légumes, viandes et substituts, pain et céréales, lait et produits laitiers) ;
- ☐ se fixer de bonnes habitudes alimentaires en améliorant son alimentation par l'essai de nouveaux aliments ;
- ☐ faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés.

**Conséquences de ces gestes :**

- ☐ dynamisme accru ;
- ☐ joie de vivre ;
- ☐ réalisation de soi.

En d'autres termes, consommer les aliments du Guide, se fixer de bonnes habitudes alimentaires et faire un retour continuuel sur la qualité des aliments absorbés permettent d'être en santé.

### RÉUSSITE

La consolidation permet de maintenir et de développer une bonne forme intellectuelle, assure une certaine liberté et donne la possibilité de mieux fonctionner (lire, écrire, compter, etc.). Bref, l'application de la consolidation permet un développement intellectuel plus complet pour une plus grande réalisation de soi.

Donc, pour consolider les apprentissages, on doit avoir recours à différents moyens tels que :

- ☐ l'étude ;
- ☐ la vérification ;
- ☐ le retour sur les apprentissages ;
- ☐ les ancrages.

**Conséquences de ces gestes :**

- ☐ Dynamisme accru ;
- ☐ Joie de vivre ;
- ☐ Réalisation de soi.

En d'autres termes, l'étude, la vérification, le retour sur les apprentissages ainsi que l'utilisation de divers ancrages mènent à l'atteinte d'une plus grande réussite.

### ☐ *Principe*

Le contenu du principe no 6 se lit comme suit : « Quand je prends l'habitude de consolider les apprentissages, je garde en mémoire et je favorise ma réussite ».

### ☐ *Résultats escomptés*

À la fin de l'implantation de la sixième étape de la démarche, l'élève devrait, à toute fin pratique, être en mesure d'utiliser adéquatement les notions préalablement enseignées.

Par les différents moyens mis à sa disposition (étude, vérification du travail, révision et programmation neuro-linguistique), l'élève prendra conscience qu'il existe des trucs pour garder des notions en mémoire.

### ☐ *Remarque*

- L'utilisation adéquate de la consolidation a des avantages positifs sur le développement intégral de l'élève et sa réussite des apprentissages.

### ☐ *Avantages pour l'élève*

L'implantation de cette dernière étape de la démarche a pour but de développer chez l'élève une certaine habileté dans la consolidation des apprentissages. Ainsi, avec les composantes de cette nouvelle notion, le jeune apprendra à :

- ☐ s'assurer une bonne réussite scolaire ;
- ☐ s'investir plus librement dans ce qu'il fait (car l'élève n'est pas en confrontation avec les « ça me le dit pas » et les « ça me tente pas ») ;
- ☐ se prendre en main (l'élève n'attend pas que l'enseignant lui impose le travail; il devient très responsable, voire autonome intellectuellement) ;



- se faire respecter par ses pairs (non pas parce qu'on lui dit d'être respectueux, mais parce qu'il vit le respect).

#### □ *Avantages sur les apprentissages*

Comme l'élève apprend, au cours de l'implantation de la sixième étape, à développer l'habitude de consolider ses propres apprentissages, il en arrivera ainsi plus rapidement à :

- faire un choix réalisable de projets (ce choix est sa décision et l'élève est motivé à le travailler les fins de la semaine) ;
- vérifier son objectif d'apprentissage et prendre les moyens pour l'atteindre ;
- utiliser à bon escient son temps (parce que c'est lui qui l'a décidé, personne ne lui a imposé quoi que ce soit) ;
- faire des liens entre l'effort au travail et le résultat.

#### □ *Gestion pédagogique*

La bon fonctionnement de cette sixième et dernière étape est tributaire de quelques consignes qui doivent être respectées par tout enseignant qui désire mener à terme le projet. Voici, à ce sujet, quelques suggestions pour en assurer une meilleure réussite :

- se servir de la démarche à chacun des apprentissages.

### ***B. Les objectifs spécifiques et le déroulement des activités d'implantation de l'étape 6: la consolidation des apprentissages.***

L'étape de la consolidation des apprentissages requiert neuf activités d'implantation qui sont explicitées dans cette même section.

Activités d'implantation de l'étape 6 : la consolidation des apprentissages

## ACTIVITÉ 6.1

### □ Objectif spécifique

- Consolider la compréhension de l'analogie.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue les feuilles de l'analogie à l'élève ;
- engage une discussion avec le groupe et insiste sur l'importance <sup>1</sup>d'avoir recours à une alimentation pour bien fonctionner et, <sup>2</sup>d'utiliser la consolidation pour faire de bons ancrages afin de garder en mémoire les apprentissages ;
- traite parallèlement des diverses composantes rattachées aux deux thèmes et fait des liens entre eux. Par exemple : se nourrir sainement nécessite de la part de l'individu, quant au choix des aliments consommés, une recherche et une vérification continuelles, une quelconque programmation (pour s'assurer du maintien et de l'équilibre de sa santé), etc. ; il en est de même du côté des apprentissages ;
- favorise l'échange sur les différents moyens qu'un élève peut utiliser pour consolider une habitude ;
- laisse enfin, s'il le désire, l'ensemble des élèves s'exprimer sur leur compréhension des quatre composantes de la sixième étape de la démarche.

## ACTIVITÉ 6.2

### □ Objectif spécifique

- Intégrer les mots de vocabulaire (soit les concepts: consolidation, consolider et ancrage) qui serviront à l'élève et au maître lors de l'implantation et de l'utilisation de la sixième étape.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- demande aux élèves de lire le principe énoncé pour l'étape en cours ;
- fait ensuite la lecture avec le groupe des différentes composantes de chacune des étapes en s'attardant à celles de la consolidation ;
- propose à chacun d'écrire ce qu'il sait déjà sur la consolidation ;
- Fait la lecture de l'encadré sur les concepts à utiliser au cours de l'étape ;
- demande aux élèves d'exprimer leur compréhension de la matière vue en classe en complétant les phrases ;
- laisse enfin chacun compléter le principe du contenu de l'encadré de l'activité.

### ACTIVITÉ 6.3

#### □ Objectif spécifique

- Informer l'élève des différents moyens à utiliser pour la consolidation des apprentissages : étude, vérification, retour et ancrages.

#### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- fait la lecture des différentes formes de consolidation de l'activité et en donne les explications. Les élèves expriment leur compréhension de la matière vue en classe en complétant les phrases contenues dans l'activité ;
- donne la chance à tous de s'exprimer sur les possibilités (comment), le temps qu'il faut accorder aux ancrages (quand), les lieux possibles aux ancrages (où) et l'importance que ces derniers ont sur un individu (pourquoi) ;
- accompagne, enfin, les élèves dans leur cheminement (l'enseignant lit en classe les informations en rapport avec la consolidation des apprentissages pour s'assurer une bonne utilisation de la démarche de la part des jeunes de son groupe).

## ACTIVITÉ 6.4

### ☐ Objectif spécifique

- Amener l'élève à une réflexion dans sa façon de consolider les apprentissages, d'après les quatre composantes choisies.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- propose aux jeunes de son groupe d'identifier son style d'apprentissage prioritaire et de deuxième importance ;
- identifie un apprentissage et les élèves se pratique à le consolider en variant les formes de consolidation ;
- demande à ce que chacun s'exprime individuellement sur les concepts « étude, vérification, retour et programmation » ;
- amène, enfin, les enfants à répondre aux questions prévues dans les encadrés de l'activité en mots et en dessin, utile toute l'année scolaire durant.

## ACTIVITÉ 6.5

### ☐ Objectif spécifique

- Consolider le contenu de la sixième étape de la démarche dans le but de l'utiliser adéquatement.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- amène les élèves à mettre en pratique, dans divers apprentissages en classe, les différentes composantes de l'étape, c.-à-d. : étude, vérification des devoirs, retour dans leur cahier et programmation neuro-linguistique ;
- donne un mot de vocabulaire, un verbe, une règle de grammaire et une notion en sciences humaines à consolider. L'élève choisit, d'après les caractéristiques de son style d'apprentissage, la façon de donner priorité à ses ancrages.

### ☐ Remarque

- Il est possible d'avoir recours à plus d'un ancrage. Il est de la tâche du maître d'amener le jeune à choisir la composante qui se rapproche le plus des caractéristiques de son style. L'utilisation variée dans les différentes façons de consolider un apprentissage peut par la suite le conduire à une plus grande intégration.

- demande, enfin, à chacun de compléter et retenir le principe inscrit dans leur cahier.

## ACTIVITÉ 6.6

### ☐ Objectif spécifique

- Consolider les six étapes de la démarche : mise en projet, intériorisation, évocation, expression, réalisation de la tâche et consolidation.

### ☐ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- dicte un apprentissage aux élèves ;
- amène chacun à mettre en application les cinq premières étapes d'un apprentissage (spécifique au degré scolaire).

### ☐ Remarque

- L'élève devrait, à toute fin pratique, à la suite de cette activité, être habilité à utiliser adéquatement les six étapes de la démarche.



## **ACTIVITÉ 6.7**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève de s'exprimer en dessin sur sa compréhension du principe à retenir.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- distribue le principe à retenir contenu dans le cahier d'apprentissage et les élèves le personnalisent.

## **ACTIVITÉ 6.8**

### ☐ **Objectif spécifique**

- Permettre à l'élève d'anticiper sa propre réussite dans l'application adéquate de la démarche d'apprentissage.

### ☐ **Déroulement de la séquence**

L'enseignant :

- projette (après les activités d'intégration de l'étape de la mise en projet) les transparents, au nombre de cinq, en apportant ses propres commentaires ;
- laisse la chance aux élèves, pendant la projection de ce matériel audiovisuel, de s'exprimer à ce sujet.

## ACTIVITÉ 6.9

### □ Objectif spécifique

- Vérifier, à l'aide d'un examen, l'acquisition des connaissances de l'élève. Ce dernier doit, dans un premier temps, dans cette courte épreuve, mettre en application les notions apprises dans la démarche de la première, deuxième, troisième, quatrième et cinquième étape. Puis, en démontrer, dans un deuxième temps, l'intégration de ses composantes.

### □ Déroulement de la séquence

L'enseignant :

- distribue l'épreuve au groupe ;
- accompagne les élèves dans la première partie de l'examen ;
- lit avec eux (dépendant de l'âge de l'élève) les questions de la deuxième partie.

#### *4.2.4. Fiches d'apprentissage correspondant aux activités d'implantation*

Cette section comprend les fiches d'apprentissage distribuées aux élèves lors de l'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Le numéro de chacune des fiches correspond respectivement au numéro de l'activité décrite à la section 4.2.3.

#### 4.2.4.1 Fiches d'apprentissage de l'étape préliminaire (0)

**FICHE 0.1**

**Apprendre à apprendre  
par la démarche d'enseignement-apprentissage  
adapté**

Réussite de \_\_\_\_\_

**Étape 6 : Consolidation**

Je dessine

Je dessine

**Étape 5 : Réalisation de la tâche**

Je dessine

**Étape 4 : Expression**

Je dessine

**Étape 3 : Évocation**

Je dessine

**Étape 2 : Intériorisation**

Je dessine

**Étape 1 : Mise en projet**

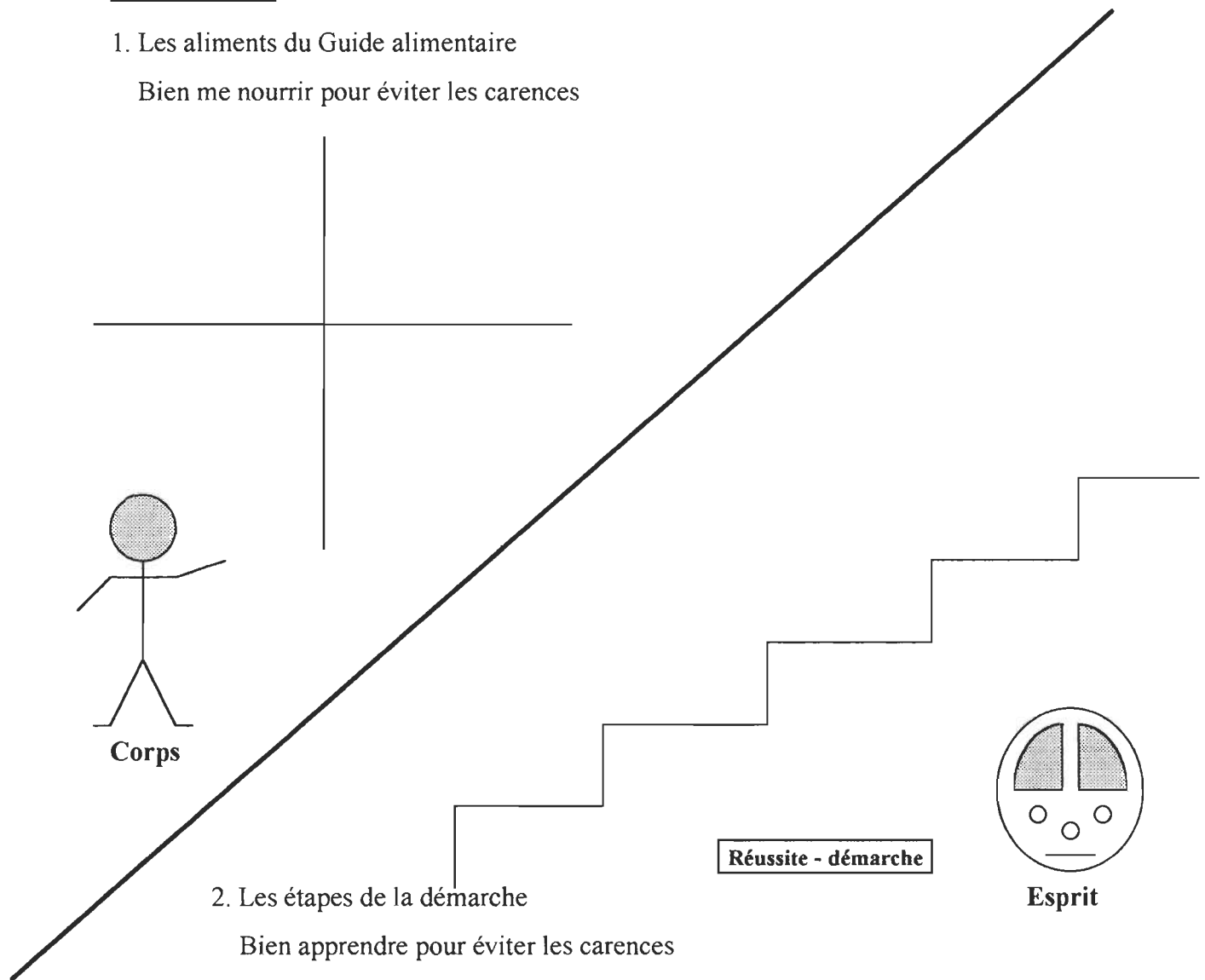
**FICHE 0.2**

1. Je dessine et j'écris les aliments des quatre groupes qui me permettent de me réaliser et de conserver une bonne santé.
2. J'écris les étapes de la démarche qui me permettent de me réaliser et de réussir les apprentissages.

**Santé - corps**

1. Les aliments du Guide alimentaire

Bien me nourrir pour éviter les carences



**FICHE 0.3****Les six étapes de la démarche**

1. Je lis les étapes, l'objectif ainsi que les composantes de chacune des étapes.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Étape 1</b><br/><b>La mise en projet</b></p> <p><b>Je me prépare</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacité</li> <li>2. Volonté</li> <li>3. Connaissances antérieures</li> <li>4. Objectifs à atteindre</li> </ol>                                                                                       | <p><b>Étape 2</b><br/><b>L'intériorisation</b></p> <p><b>J'emmagine</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comportements facilitant les apprentissages</li> <li>2. Stratégies de connaissances déclaratives et procédurales</li> <li>3. Stratégies affectives</li> </ol>     | <p><b>Étape 3</b><br/><b>L'évocation</b></p> <p><b>Je retrouve</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réentendre</li> <li>2. Revoir</li> <li>3. Redire</li> <li>4. Réécrire</li> </ol> |
| <p><b>Étape 4</b><br/><b>L'expression</b></p> <p>J'utilise des stratégies d'apprentissages et j'interviens auprès de mon enseignant et de mes pairs</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Séquentiel verbal</li> <li>2. Séquentiel non verbal</li> <li>3. Simultané verbal</li> <li>4. Simultané non verbal</li> </ol> | <p><b>Étape 5</b><br/><b>La réalisation de la tâche</b></p> <p><b>Je mets en pratique et je fais le transfert de mes apprentissages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercices</li> <li>2. Projet individuel</li> <li>3. Projet collectif</li> <li>4. Récit</li> </ol> | <p><b>Étape 6</b><br/><b>La consolidation</b></p> <p><b>Je fais des ancrages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Étude</li> <li>2. Retour</li> <li>3. Vérification</li> </ol>       |



**FICHE 0.4 A**
**Apprendre à apprendre par la communication et l'entraide**
**Communication**


1. En classe, je peux communiquer en équipe de travail de la façon suivante :

---



---

2. Je peux communiquer avec un pair dans le but de \_\_\_\_\_ ou de mieux réussir.

3. Je dessine ce que représente la communication dans un travail d'équipe et je le partage.

4. J'écris le nom de deux élèves avec lesquels il est possible de communiquer en respectant les objectifs d'apprentissage :

---



---

**FICHE 0.4 B**
**Entraide**


4. Je peux aider mon coéquipier de la façon suivante :

---



---

5. Je peux aider un pair dans le but de \_\_\_\_\_ ou de mieux \_\_\_\_\_.

6. Je dessine ce que représente l'entraide entre pairs :

7. J'écris le nom de deux élèves qui peuvent m'aider en classe :

---



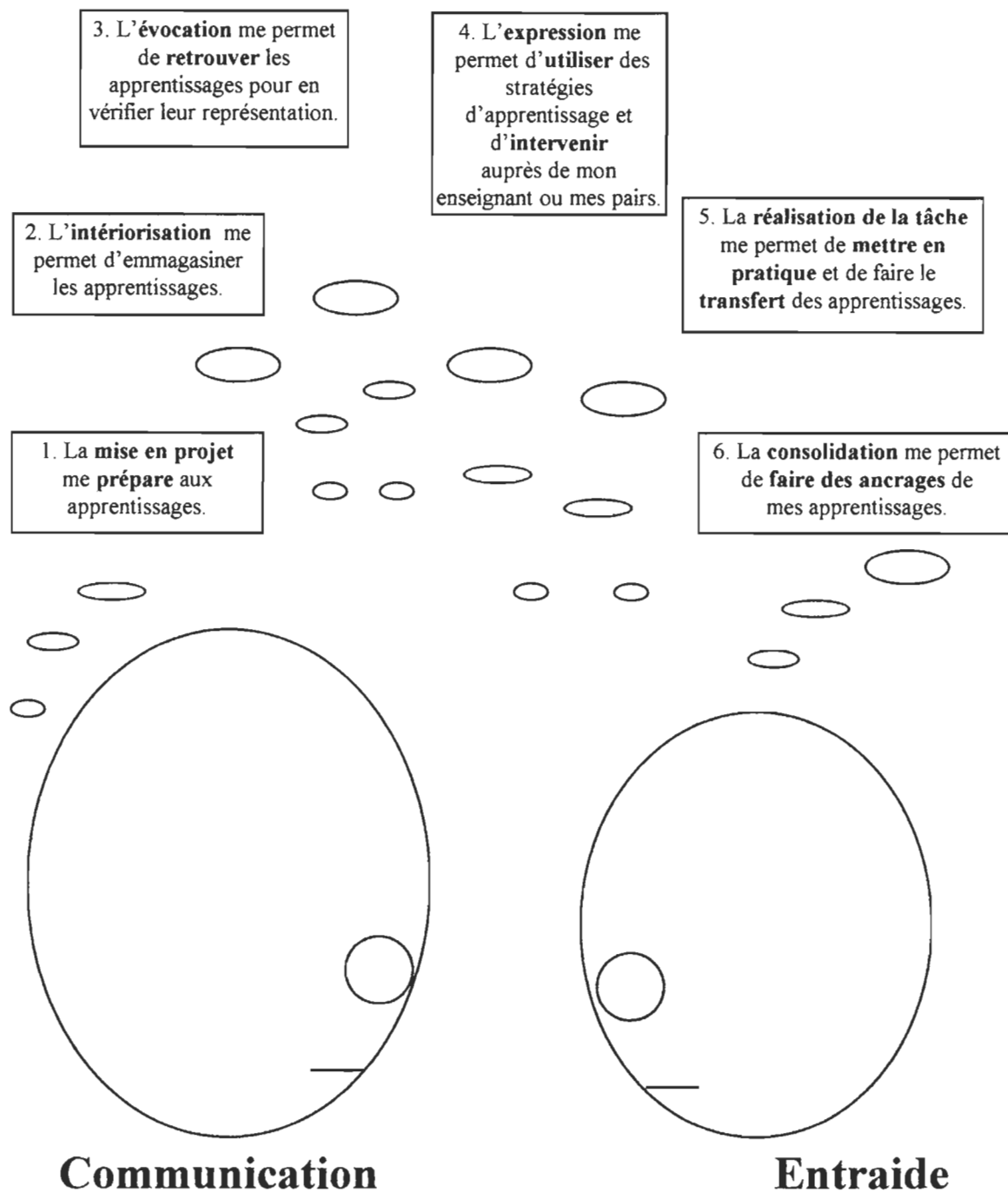
---

8. Je nomme des personnes qui peuvent m'aider :

| Dans la classe | Dans la famille | Dans la municipalité |
|----------------|-----------------|----------------------|
| <hr/>          | <hr/>           | <hr/>                |
| <hr/>          | <hr/>           | <hr/>                |
| <hr/>          | <hr/>           | <hr/>                |
| <hr/>          | <hr/>           | <hr/>                |

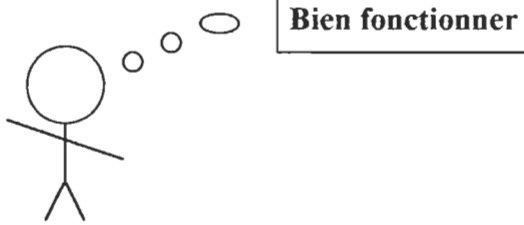
## FICHE 0.5

## Apprendre à apprendre à l'intérieur de la démarche

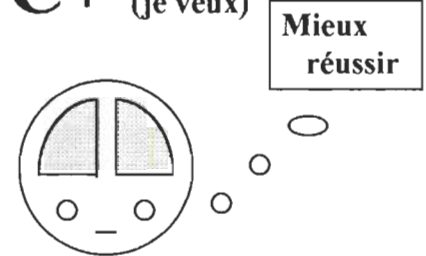


Quand j'utilise la démarche, je réussis mieux et plus tard,  
je me réaliserai en étant...

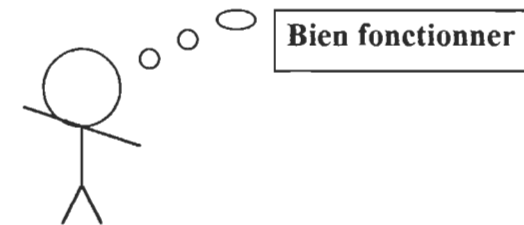
#### 4.2.4.2 Fiches d'apprentissage de l'étape 1 : la mise en projet

**FICHE 1.1 A****1<sup>re</sup> étape de la démarche****Mise en projet**(Je me **prépare** pour mieux réussir)**La santé par les aliments****1. Capacité C+ (je veux)**

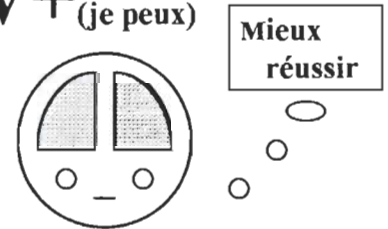
La capacité de se nourrir favorise la santé.

**La réussite par la mise en projet****C+ (je veux)**

La capacité d'apprendre favorise la réussite.

**2. Volonté V+ (je peux)**

La volonté de bien se nourrir favorise la santé.

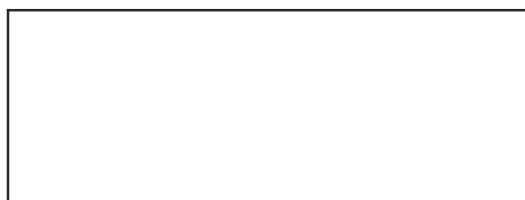
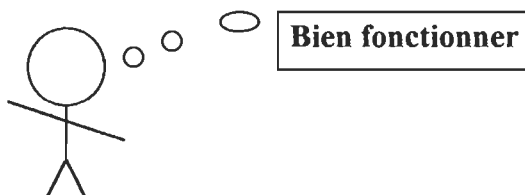
**V+ (je peux)**

La volonté d'apprendre favorise la réussite.

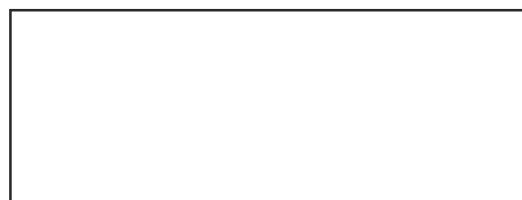
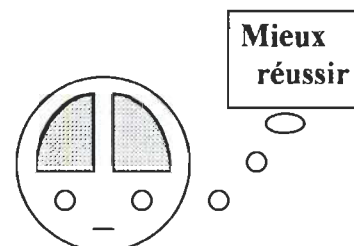
**FICHE 1.1 B**

### 3. Objectifs à atteindre (Pourquoi?)

(Évaluation et apprentissage)

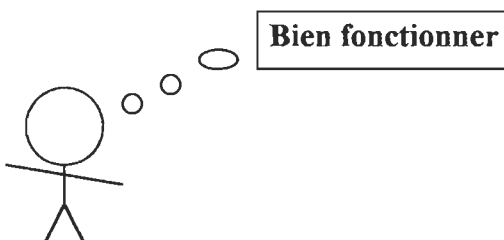


Se fixer des objectifs à atteindre favorise la santé.

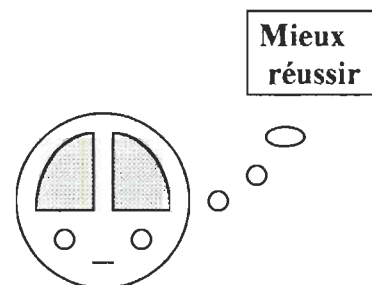


Se fixer des objectifs à atteindre favorise les apprentissages.

### 4. Connaissances antérieures



Activer les connaissances antérieures dans la façon de se nourrir favorise la santé.



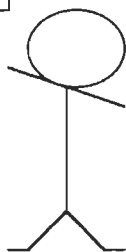
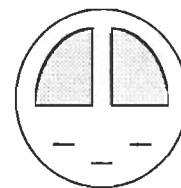
Activer les connaissances antérieures permet de mieux intégrer les nouveaux apprentissages.

**FICHE 1.2 A****1<sup>re</sup> étape de la démarche****Mise en projet****Principe à retenir**

**« Quand je prends l'habitude d'être en projet d'apprendre,  
je favorise ma réussite scolaire ».**

**Objectifs**

- 1) Définir sa **capacité** d'apprendre.
- 2) Préciser sa **volonté** d'apprendre.
- 3) Activer ses **connaissances antérieures**.
- 4) Se fixer des **objectifs d'évaluation et d'apprentissage à atteindre**.

**Aliments sains (santé)****Capacité****Volonté****Connaissances antérieures****Objectifs à atteindre****Démarche (réussite)****Capacité****Volonté****Connaissances antérieures****Objectifs à atteindre**

**1. J'écris ce que je sais sur la mise en projet :**




---



---



---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 1.2 B</b> |
|--------------------|

2. Je lis le contenu de l'encadré.



**Projet** : ce qu'on a l'intention de faire.

**Apprendre** : acquérir une connaissance.

**Projet d'apprendre** : avoir l'intention d'acquérir une connaissance.

3. Je complète les phrases suivantes.



**Projet** veut dire : \_\_\_\_\_

**Apprendre** veut dire : \_\_\_\_\_

**Projet d'apprendre** (mise en projet) veut dire : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



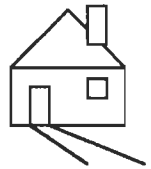
## FICHE 1.3 A

## Capacité

## À retenir

Partager ma capacité d'apprendre me permet d'être plus conscient de ce que je suis capable d'intégrer les apprentissages.

1. Je complète les phrases suivantes.



À la maison, j'ai appris (capacité) :

---



---

Pourquoi?




---



---

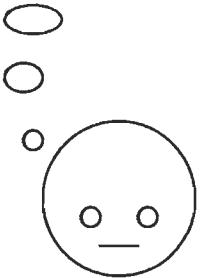
À l'école, j'ai appris (capacité) :

---



---

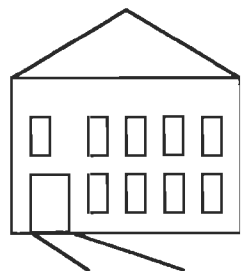
Pourquoi?




---



---



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 1.3 B</b> |
|--------------------|

**2. Je lis le contenu de l'encadré.**

**Capacité** : ce que je peux accomplir.

Voici un petit symbole ( **C** ) = **Capacité** ( Je suis **capable** ).

Parfois, je peux être en C + ou en C -

**C + Je suis capable d'apprendre.**

~~C - Je ne suis pas capable d'apprendre.~~

**3. Je complète les phrases suivantes.**

Capacité veut dire : \_\_\_\_\_

C+ veut dire : \_\_\_\_\_

C- veut dire : \_\_\_\_\_

**4. Je complète la phrase et le principe.**

En classe, je réussis parce que je suis \_\_\_\_\_ d'apprendre.

|                           |
|---------------------------|
| <b>Principe à retenir</b> |
|---------------------------|

« Quand je prends l'habitude d'être conscient de ma \_\_\_\_\_ d'apprendre

(C+), je favorise ma réussite ».

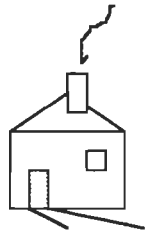
**FICHE 1.4 A**

**Volonté**

**À retenir**

**« Partager ma volonté d'apprendre me permet d'être plus conscient de ma volonté d'apprendre ».**

**1. Je complète les phrases suivantes.**



À la maison, j'ai voulu apprendre (volonté) :

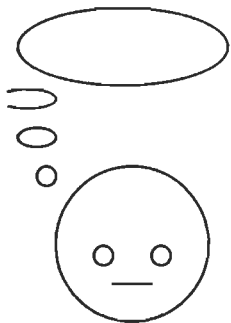
---

---

Pourquoi?

---

---



À l'école, j'ai voulu apprendre (volonté) :

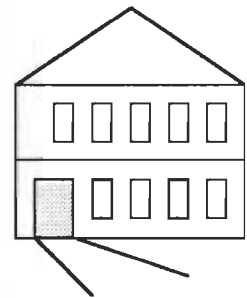
---

---

Pourquoi?

---

---



**FICHE 1.4 B**
**2. Je lis le contenu de l'encadré.**


**Volonté:** ce que je veux accomplir.

Voici un petit symbole ( **V** ) = **Volonté** ( Je veux apprendre).

Parfois, je peux être en V+ ou en V -

**V + Je veux apprendre.**

~~V - Je ne veux pas apprendre.~~

**3. Je complète les phrases suivantes.**


Volonté veut dire : \_\_\_\_\_

V+ veut dire : \_\_\_\_\_

V- veut dire : \_\_\_\_\_

**4. Je complète la phrase et le principe.**

En classe, je réussis parce que je \_\_\_\_\_ apprendre.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de vouloir apprendre (V+),  
je \_\_\_\_\_ ma réussite ».

**FICHE 1.5 A**

**Volonté (observation)**

**1. J'observe un ami en classe. Mon enseignant me remet le nom de cet ami sur une petite feuille.**



**2. Je décris son attitude au travail.**



---

---

---

---

---

**3. Je fais une comparaison:**

**Ce qu'il fait**

**Ce qu'il devrait faire**

|       |       |
|-------|-------|
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |

**4. Je rencontre cet ami et je l'informe de mes observations.**

**FICHE 1.5 B**

5. Je partage et j'écris les avantages de ses attitudes positives en classe.

---



---

6. Je ferme les yeux et je me vois en train d'écouter des explications données par mon enseignant.



7. Je décris alors ce que je fais et ce que je devrais faire.

**Ce que je fais:**

**Ce que je devrais faire:**

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |

8. Je complète le principe.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'être en projet d' \_\_\_\_\_ (V+),  
je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

## FICHE 1.6 A

## Volonté et capacité

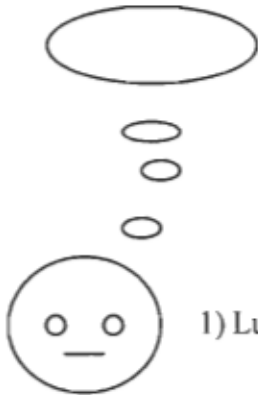
A) J'identifie chacune des situations avec les symboles suivants: 

C+ V +

C - V +

C+ V -

C - V -



1) Luc va à l'école tous les jours pour augmenter ses connaissances. \_\_\_\_ \_\_\_\_

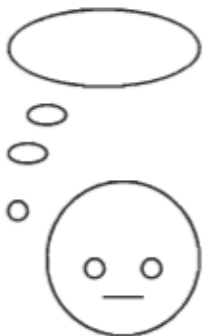
2) Pierre va à l'école et est fier de ses résultats. \_\_\_\_ \_\_\_\_

3) Marie écoute attentivement en classe et elle apprend beaucoup. \_\_\_\_ \_\_\_\_

4) Nathalie réussit toujours bien en classe et elle se permet de parler avec son coéquipier pendant les explications de son enseignant. \_\_\_\_ \_\_\_\_

5) Paul a beaucoup de difficulté en français. Il s'accorde la chance d'écouter toutes les explications. \_\_\_\_ \_\_\_\_

6) François écoute bien en mathématique parce que cela lui permet de résoudre tous les problèmes. \_\_\_\_ \_\_\_\_



7) En conjugaison, Lucie copie les réponses de son amie qui a régulièrement de bonnes notes. \_\_\_\_ \_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 1.6 B</b> |
|--------------------|

8) Hélène joue avec sa règle pendant les explications du vocabulaire et n'a jamais de bonnes notes. \_\_\_\_

9) En sciences humaines, Josée écoute bien parce qu'elle partira bientôt en voyage. Elle veut démontrer à ses parents ses performances à utiliser une carte routière. \_\_\_\_

10) Pendant la leçon de grammaire, Louis est très attentif parce qu'il ne veut pas faire d'erreurs quand il va écrire à sa petite amie. \_\_\_\_

**B) Dans l'activité précédente, j'encercle les situations qui me permettent de bien réussir en classe.**

**C. Je complète la phrase et le principe.**



En classe, je réussis parce que je suis \_\_\_\_\_ (C+ ou C-) et que je \_\_\_\_\_ (V+ ou V-) apprendre.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'être en \_\_\_\_\_ d'apprendre (C+ et V+),  
je favorise ma \_\_\_\_\_ ».



**FICHE 1.7 A****Objectifs à atteindre****À retenir**

Partager mes objectifs à atteindre m'aide à atteindre les notes que je désire  
et à faciliter mes apprentissages.

***Séquence 1***

**Objectif d'évaluation:** c'est la note qui me sera accordée pour le travail accompli.

**Objectif d'apprentissage:** c'est une connaissance nouvelle. Mettre en application toutes les étapes de la démarche est un bon moyen pour atteindre mes objectifs.

**1. J'anticipe une note (évaluation) en:**

- |                                       |                                    |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| a) Mathématique _____ / _____         | d) Sciences humaines _____ / _____ |
| b) Lecture _____ / _____              | e) Production orale _____ / _____  |
| c) Récitation de leçons _____ / _____ | f) ..... _____ / _____             |

**2. Je me fixe une connaissance à réaliser en:**

- a) Français \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) Mathématique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) Sciences humaines \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) Sciences de la nature \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- e) Catéchèse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**FICHE 1.7 B**
**3. Je complète la phrase suivante.**

Mettre en application toutes les étapes de la démarche, est un bon moyen d'atteindre mes \_\_\_\_\_.

**4. Je lis le contenu de l'encadré.**


**Objectif d'évaluation:** c'est une note que je désire obtenir pour le travail accompli.

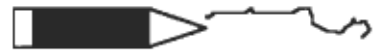
**Objectif d'apprentissage:** c'est une connaissance nouvelle. Ce savoir nécessite de mettre en application toutes les étapes de la démarche pour bien la comprendre.

**La note** (évaluation) renseigne mon enseignant et moi-même sur mon rendement..

**Les connaissances nouvelles** renforcent ma capacité à réussir en classe.

**5. Je complète les phrases suivantes à l'aide de l'encadré.**

a) Un objectif d'évaluation est une \_\_\_\_\_ que je désire obtenir pour le travail accompli.



b) Un objectif d'apprentissage est une \_\_\_\_\_ nouvelle. Cette connaissance nécessite de mettre en application toutes les \_\_\_\_\_ de la démarche.

c) La **note** (évaluation) que j'obtiendrai renseigne mon \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ sur mon rendement scolaire.

d) Les connaissances (apprentissages) renforcent ma capacité à \_\_\_\_\_ à l'école.

FICHE 1.7 C

**6. a) Je dis si les situations suivantes sont des objectifs à atteindre en fonction de:  
l'évaluation (É) ou un apprentissage (A)**

**b) Je partage mes réponses avec un pair.**

Bla, bla, bla...

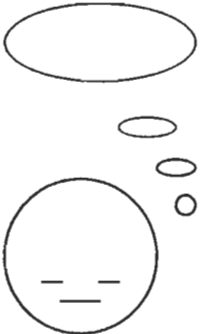


a) Lucie désire obtenir 10 /10 dans son vocabulaire. \_\_\_\_\_

b) Stéphanie veut beaucoup travailler à « définir sa volonté d'apprendre ». \_\_\_\_\_

c) Marie désire 100 % en mathématique \_\_\_\_\_

d) Stéphane ne sait pas sa table de multiplication du 9, mais il connaît toutes les autres tables. Dans son test sur les tables de multiplication, il se fixe un objectif de 9/10. \_\_\_\_\_



e) Marie-Pier a de la difficulté en vocabulaire. Malgré tout, elle désire obtenir une note de 7 /10 pour ses mots de la semaine. \_\_\_\_\_

f) Lucie partage son intention de ne pas oublier la troisième étape de la démarche. \_\_\_\_\_

g) Ton enseignant écrit une note sur ton travail. \_\_\_\_\_

h) Ton enseignante te donne une autre activité en vue de mieux comprendre ton apprentissage. \_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 1.7 D</b> |
|--------------------|

**8. Je complète la phrase et le principe**

En classe, j'apprends mieux parce que je me fixe un objectif d'\_\_\_\_\_ et un objectif d'\_\_\_\_\_.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de me fixer des des **objectifs d'**\_\_\_\_\_ et d'\_\_\_\_\_, je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

**N.B. Si l'objectif n'est pas atteint, cela nécessite de se questionner sur l'utilisation exacte de la démarche.**

## FICHE 1.7 E

*Séquence 2*

Je mets en pratique

1. Je mémorise les cinq mots suivants :

Crocodile Agneau Babouin Flamant Python



Tes difficultés sont les syllabes soulignées

2. Objectif d'évaluation

- Combien de mots vais-je réussir? \_\_/5

3. Objectif d'apprentissage

- Est-ce que je suis capable de les réussir? \_\_\_\_\_
- Est-ce que je veux les réussir? \_\_\_\_\_

4. Je me donne des moyens pour mémoriser ces mots (je les écris ou dessine à côté de chacun d'entre eux).

Crocodile \_\_\_\_\_

Agneau \_\_\_\_\_

Babouin \_\_\_\_\_

Flamant \_\_\_\_\_

Python \_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 1.7 F</b> |
|--------------------|

**5. Je cache les mots et je les écris sans fautes.**

---



---



---



---



---

**6. J'ai réussi \_\_\_\_ / 5**

**7. Je me ferme les yeux et je me vois à réussir un apprentissage.**

a) Je dessine mon visage :

b) Je décris comment je me sens :

---



---



---



---



---

**8. Je me fixe des objectifs d'apprentissage pour réaliser une activité :**

a) de la journée : \_\_\_\_\_

b) de la semaine : \_\_\_\_\_

c) de l'étape : \_\_\_\_\_

d) de l'année : \_\_\_\_\_

e) concernant ma profession future : \_\_\_\_\_

**FICHE 1.8 A****Connaissances antérieures*****Séquence 1*****À retenir**

Partager mes connaissances antérieures me permet  
d'activer ce que je connais déjà et de faire des liens avec le nouvel apprentissage.

1. Je me rappelle lorsque j'étais en  
première année et je me dessine à faire  
de la bicyclette.

(Maison)

2. Je me rappelle un mot difficile et  
je l'écris sans faute.

(École)

3. J'explique à mon coéquipier le dessin et le mot.

|             |
|-------------|
| FICHE 1.8 B |
|-------------|

## 4. Je fais la lecture du contenu de l'encadré.



**Connaissance** : ce que j'ai acquis par l'étude ou la pratique.

**Antérieure** : ce qui est s'est passé avant.  
ce qui est dans ma mémoire à long terme.

**Connaissance antérieure** : c'est l'ensemble des informations, des idées, des concepts et des images contenus dans ma mémoire à long terme.

## 5. Je complète les phrases suivantes.



a) La **connaissance** est ce que J'ai acquis par l' \_\_\_\_\_ ou la \_\_\_\_\_.

b) **Antérieure** signifie ce qui s'est passé \_\_\_\_\_.

Ce qui est dans ma \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_ terme.

c) Une **connaissance antérieure** est l'ensemble des \_\_\_\_\_, des \_\_\_\_\_, des concepts et des \_\_\_\_\_ contenus dans ma \_\_\_\_\_ à long terme.



## FICHE 1.8 C

6. Je dis si les situations suivantes sont des connaissances antérieures (C.A).

Si ce n'est pas une connaissance antérieure, je réponds par (NON).



a) Marie se rappelle que dans le mot « ÉLÉPHANT », il y a un **PH** comme dans le mot « **PH**OQUE », \_\_\_\_\_

b) Louis se rappelle le moyen qu'il s'est donné pour éviter les erreurs dans le mot « bicyclette ». **bi** → bise **cy** → cygne \_\_\_\_\_

c) Claude se sert du verbe **AVOIR** au présent de l'indicatif pour apprendre son verbe **ÉTUDIER** au passé composé. \_\_\_\_\_

d) Marc se rappelle du moyen qu'il s'est donné pour faire la différence entre un nom commun et un adjectif qualificatif. \_\_\_\_\_

e) François se souvient qu'il y a un « **h** » dans le mot « RHINOCÉROS », comme dans le mot « hirondelle ». \_\_\_\_\_

7. Je partage mes réponses avec un pair.



## FICHE 1.8 D

## Séquence 2

## Je me pratique

1. Je veux garder en mémoire les mots suivants :

- Bateau

- Ananas

- Attention



2. Je raconte à un pair de quelle connaissance antérieure dont je me suis servi.

3. Je lis le contenu suivant.



Les **connaissances antérieures** sont les connaissances apprises à la maison depuis ma naissance, ou, en 1<sup>re</sup> année, ou en 2<sup>e</sup> année, etc.

4. J'écris les matières dans lesquelles je me sers de mes connaissances antérieures.



5. Je complète la phrase et le principe.

Je réussis mieux parce que je me sers de mes **connaissances** \_\_\_\_\_ pour faire des liens avec mes nouveaux apprentissages.

## Principe à retenir

« Quand je prends l'habitude d'activer mes **connaissances antérieures**,  
je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

## FICHE 1.9 A

Je révise la 1<sup>re</sup> étape de la démarche (mise en projet)

- Capacité (C+)
- Volonté (V+)
- Connaissances antérieures (liens)
- Objectifs à atteindre (évaluation et apprentissage)

1. Je complète les phrases suivantes en écrivant les apprentissages faits grâce à la mise en projet et les conséquences de son utilisation.

a) Quand je suis en projet d'apprendre (C+), je favorise...

---



---

b) Quand je suis en projet d'apprendre (V+), je favorise...

---



---

c) Quand je suis en projet d'apprendre et que je me fixe des **objectifs à atteindre**, je favorise...

---



---

d) Quand je suis en projet d'apprendre et que j'active mes **connaissances antérieures**, je favorise...

---



---

**FICHE 1.9 B**
**2. Je lis et je complète le contenu de l'encadré.**

Si je réussis davantage cette année :

- je suis fier de moi ;
- je passerai ma \_\_\_\_ année ;
- et plus tard, je serai \_\_\_\_\_.

**3. Je complète les phrases suivantes.**


**J'apprends** parce que je suis \_\_\_\_\_ d'apprendre.



**J'apprends** parce que j'ai la \_\_\_\_\_ d'apprendre.



**J'apprends** parce que je me fixe des \_\_\_\_\_ à atteindre (d'évaluation et d'apprentissage).



**J'apprends** parce que j'active mes \_\_\_\_\_.

**4. Dans les dessins de gauche, je me dessine à utiliser la mise en projet.**
**5. Je complète le principe.**
**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'être en \_\_\_\_\_ d'apprendre,  
je favorise ma \_\_\_\_\_ scolaire ».

## FICHE 1.10 A

Je mets en pratique la 1<sup>re</sup> étape de la démarche*Séquence 1*

1. J'écris cinq mots de vocabulaire que mon enseignant me donne en dictée.

---



---



---



---



---



C+, V+,  
Objectifs à atteindre  
Connaissances  
antérieures

2. Je complète les phrases suivantes.

a) Est-ce que je suis capable ( C+ ) d'apprendre ces mots? \_\_\_\_\_ Pourquoi?

b) Est-ce que je veux ( V+ ) apprendre ces mots? \_\_\_\_\_ Pourquoi?

c) Mon objectif d'évaluation est de \_\_\_\_ / 100

Mon objectif d'apprentissage est \_\_\_\_\_

d) Mes connaissances antérieures sont : \_\_\_\_\_

3. Je fais l'apprentissage défini au no.1

**FICHE 1.10 B**

**4. J'écris les mots.**




---



---

**5. Pour apprendre ces mots de vocabulaire, j'ai utilisé les moyens (stratégies) suivants:**




---



---



---

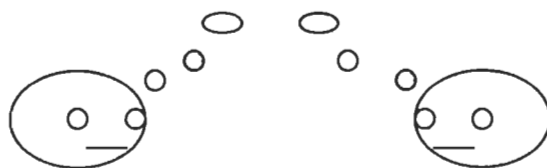


---



---

**6. Je partage avec un pair les moyens utilisés.**



**6. Si je ne suis pas satisfait de ma note, j'identifie la composante oubliée ou négligée dans la mise en projet.**

---

## FICHE 1.10 C

## Démarche d'apprentissage

## Séquence 2

Je mets en pratique dans différents apprentissages la 1<sup>re</sup> étape de la démarche

## Étape 1 Mise en projet (je me prépare)

1. Je me prépare à comprendre l'apprentissage suivant :

---



---



---



---



2. Je complète les phrases suivantes

a) Je suis capable ( C+ ) de comprendre cet apprentissage parce que...

---

b) Je veux ( V+ ) comprendre cet apprentissage parce que...

---

c) Mon objectif d'évaluation est de \_\_\_\_ / 10

Mon objectif d'apprentissage c'est : \_\_\_\_\_

---

d) J'ai déjà fait des apprentissages semblables (connaissances antérieures) comme...

---

e) Je peux améliorer... \_\_\_\_\_

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 1.10 D</b> |
|---------------------|

**3. J'intériorise l'apprentissage.**

---



---

**4. Je démontre que je comprends l'apprentissage.**

---

**5. Pour faire cet apprentissage, j'ai utilisé les moyens suivants:**

---



---



---

**6. Je partage les moyens utilisés avec un pair.**



**7. Si je ne suis pas satisfait de ma note, j'identifie la composante oubliée ou négligée :**

---

**8. Maintenant, je vais dans mon cahier d'apprentissage pour mettre en pratique la première étape de la démarche.**



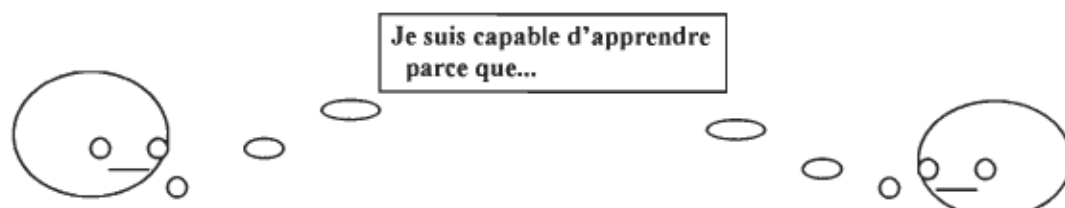


## FICHE 1.10E

## Procédure pour la mise en projet

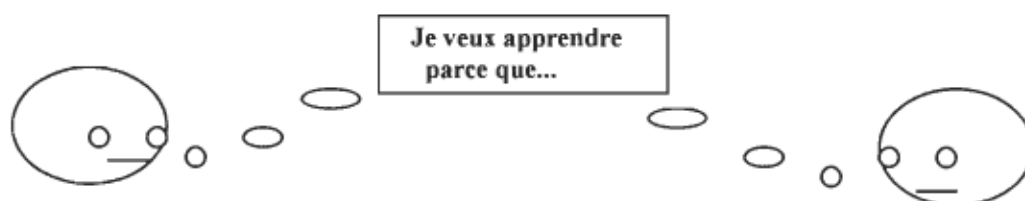
1. Je partage ma capacité d'apprendre avec mon coéquipier et je l'écris dans mon cahier d'apprentissage.

C+

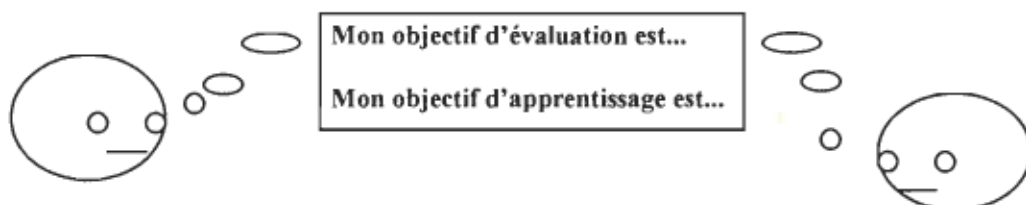


2. Je partage ma volonté d'apprendre avec coéquipier et je l'écris dans mon cahier d'apprentissage.

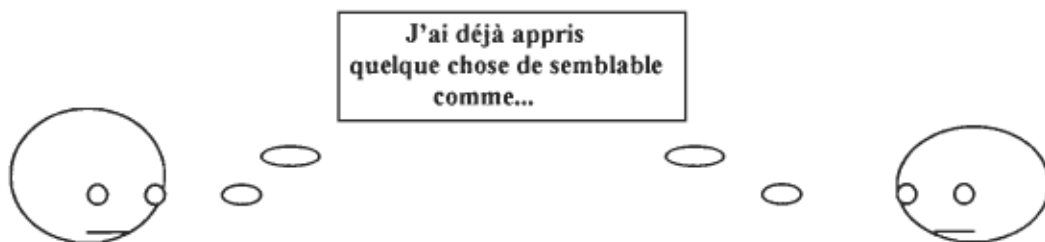
V+



3. Je partage mes objectifs de réussite (objectif d'évaluation et objectif d'apprentissage) avec mon coéquipier et je l'écris dans mon cahier d'apprentissage.



4. Je partage ce que je connais sur mon nouvel apprentissage (j'active mes connaissances antérieures) avec mon coéquipier et je l'écris dans mon cahier d'apprentissage



**FICHE 1.10 F****Mise en projet**

1. Je complète le principe en dessinant et écrivant ce que j'ai retenu de la mise en projet.

**Principe à retenir**

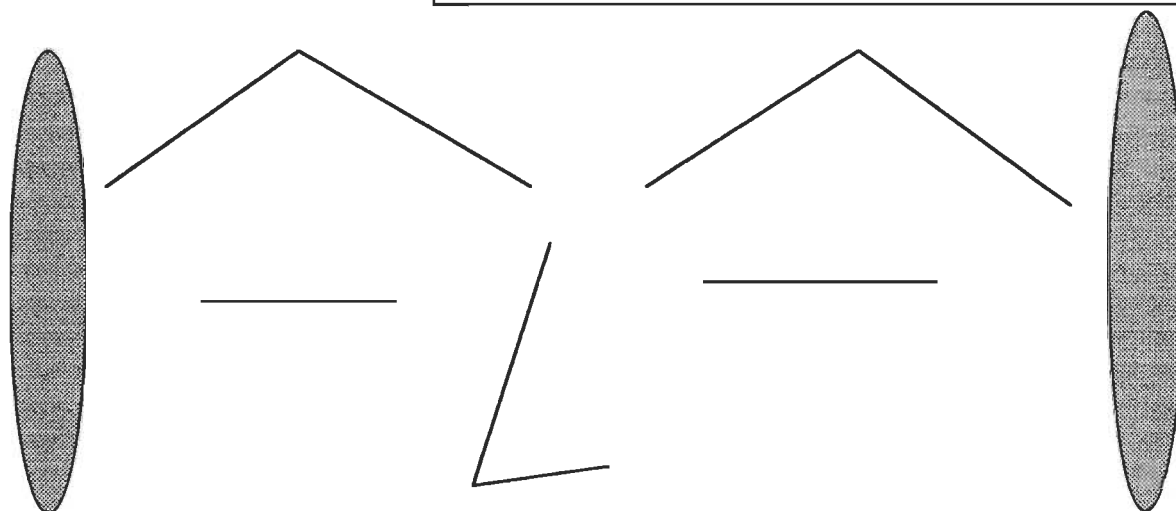
« Quand je prends l'habitude d'être en projet d'apprendre, je favorise ma réussite ».

1. C+

2. V+

4. Connaissances antérieures

3. Objectifs à atteindre



**FICHE 1.10 G****Je complète les caractéristiques****C+**

1. Je connais mes ressources.
2. J'ai confiance en moi.
3. Souvent, je suis très exigeant envers moi-même.
4. Je suis du type d'élève facile à motiver et à mettre en projet.
- 5.

**V+**

1. Je veux me donner un objectif pour réussir.
2. J'ai la volonté de réaliser mon projet pour réussir.
- 3.
- 4.

**C-**

1. Je ne crois pas réussir.
2. Je ne connais pas mes ressources.
3. Je n'ai pas confiance en moi.
4. J'attribue aux autres mes échecs (c'est la faute des autres si je ne réussis pas).
5. Je fonctionne en opposition (je fais le contraire de ce que l'on me demande de faire).
- 6.
- 7.

**V-**

1. Je ne veux pas me donner de projets pour réussir.
2. Je ne vois pas l'utilité de réussir.
3. Je recherche le plaisir immédiat ( je ris, je parle, j'utilise mal mon temps, etc.).
4. Je dis OUI que je vais travailler, mais je ne travaille pas.
- 5.
- 6.

## FICHE 1.11 A

## Je suis responsable de mes apprentissages

|       |        |
|-------|--------|
| 9     | Louis  |
| ----- | _____  |
| 10    | _____  |
|       | _____  |
|       | _____  |
|       | _____  |
|       | Bravo! |

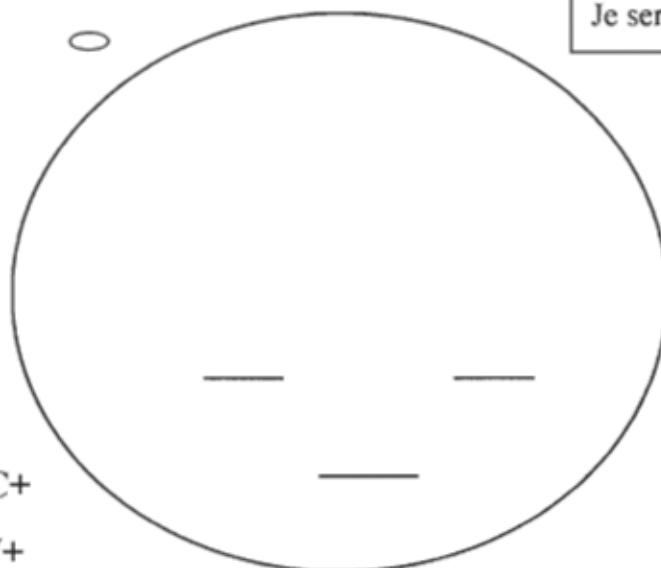
Je me suis fixé des  
objectifs d'évaluation et  
des objectifs d'apprentissage.  
J'ai atteint mes objectifs!

|    |                      |
|----|----------------------|
| 8  | Bravo! Tu as réussi! |
| 10 | _____                |
|    | _____                |
|    | _____                |
|    | _____                |
|    | _____                |

|       |        |
|-------|--------|
| 20    | Louis  |
| ----- | _____  |
| 20    | _____  |
|       | _____  |
|       | _____  |
|       | Bravo! |

Je ne négligerai pas les  
connaissances antérieures.  
Je vais atteindre mes  
objectifs!

Je ferai un policier!  
Je serai infirmière!  
Je deviendrai un professeur!  
Je serai un docteur!



Je suis **capable C+**

Je **veux** réussir **V+**

J'**active** mes **connaissances antérieures**

Je me **fixe** des objectifs à atteindre: **évaluation et apprentissage**

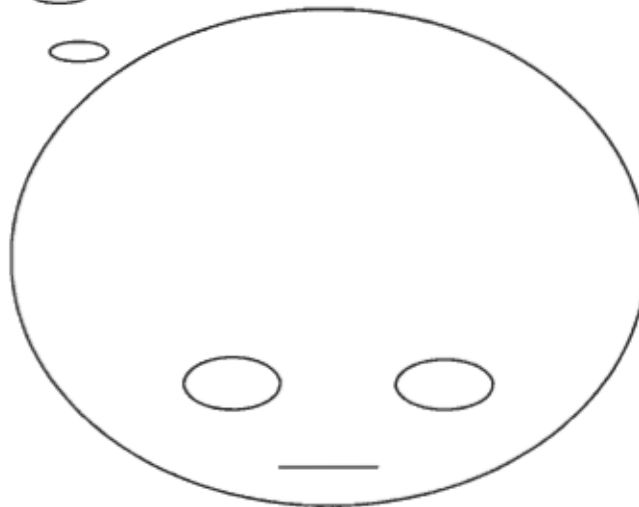
**FICHE 1.11 B****Je suis responsable de mes apprentissages****Je suis fier de moi !**

J'ai réussi!  
Je suis capable de réussir!  
C+

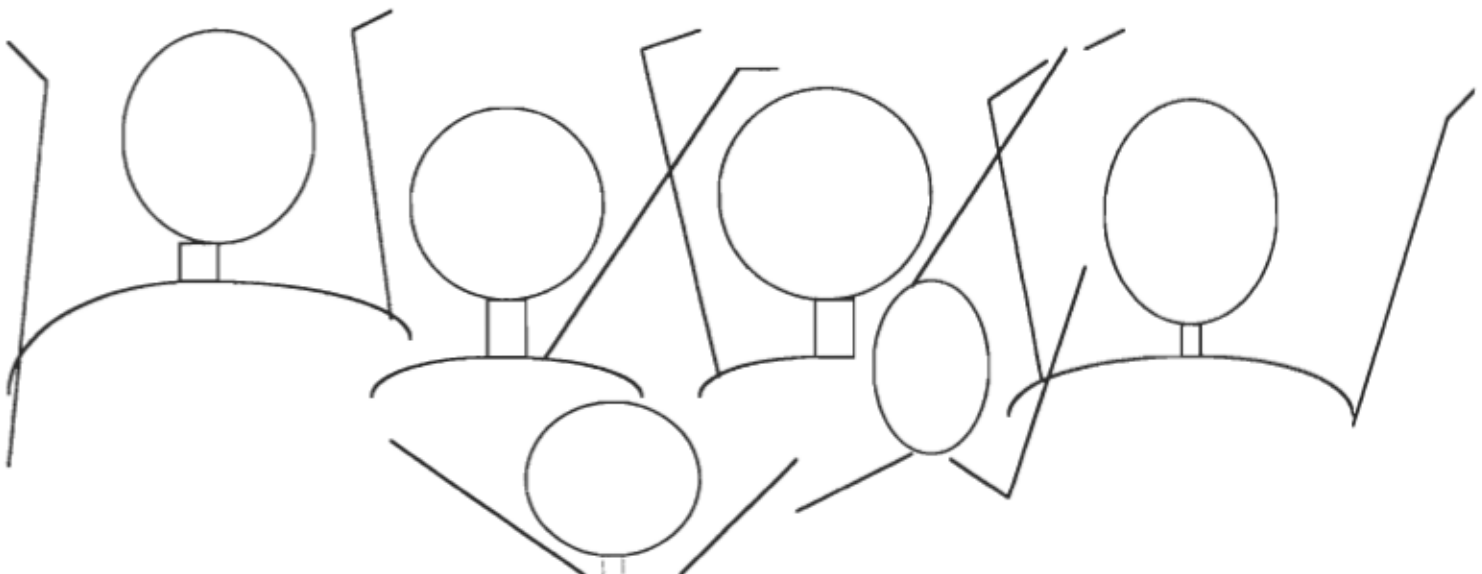
J'ai réussi!  
J'ai utilisé mes  
connaissances antérieures!

J'ai réussi !  
Je veux réussir!  
V+

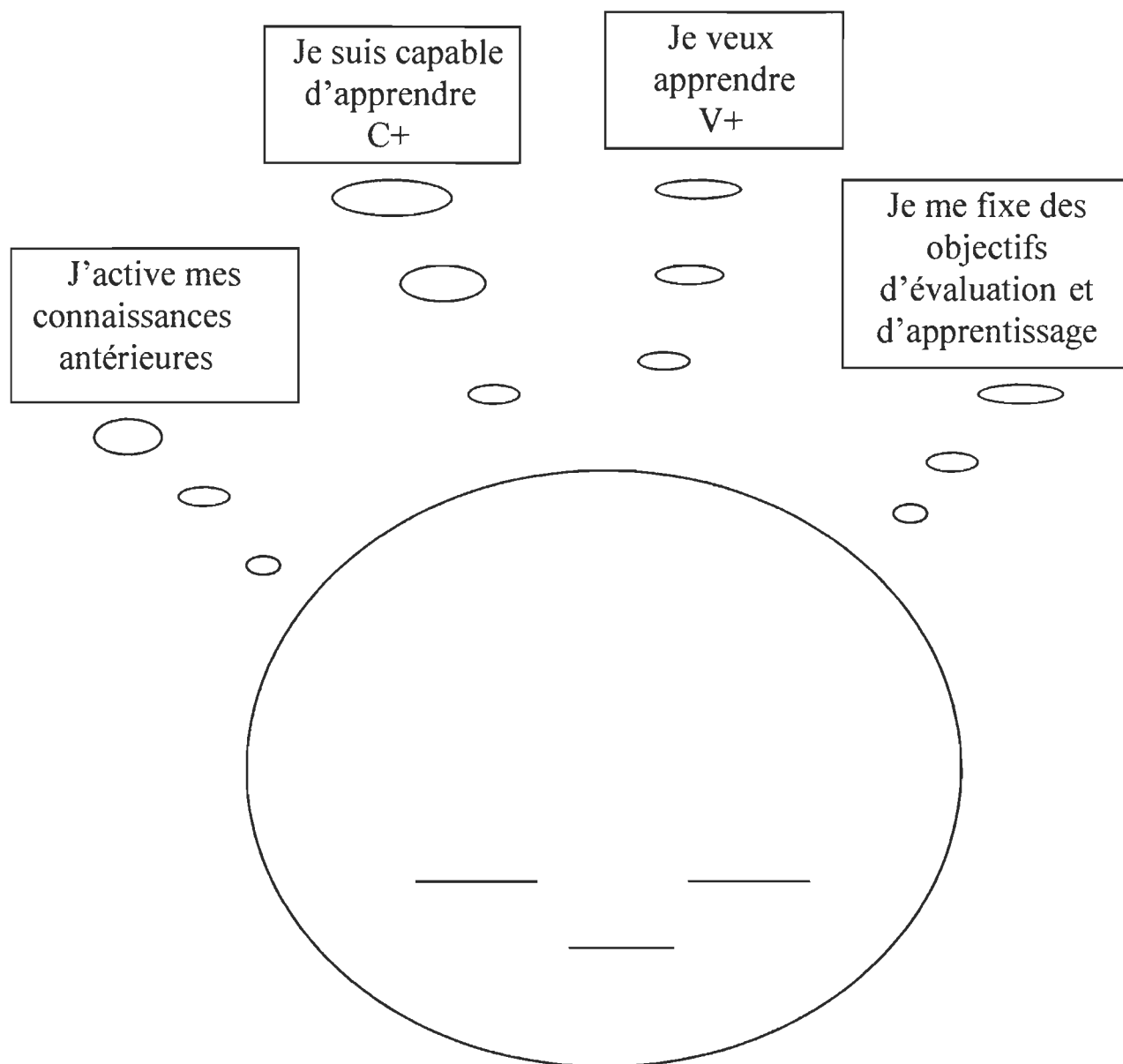
J'ai réussi!  
Je me suis fixé des  
objectifs d'évaluation et  
d'apprentissage



BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO!



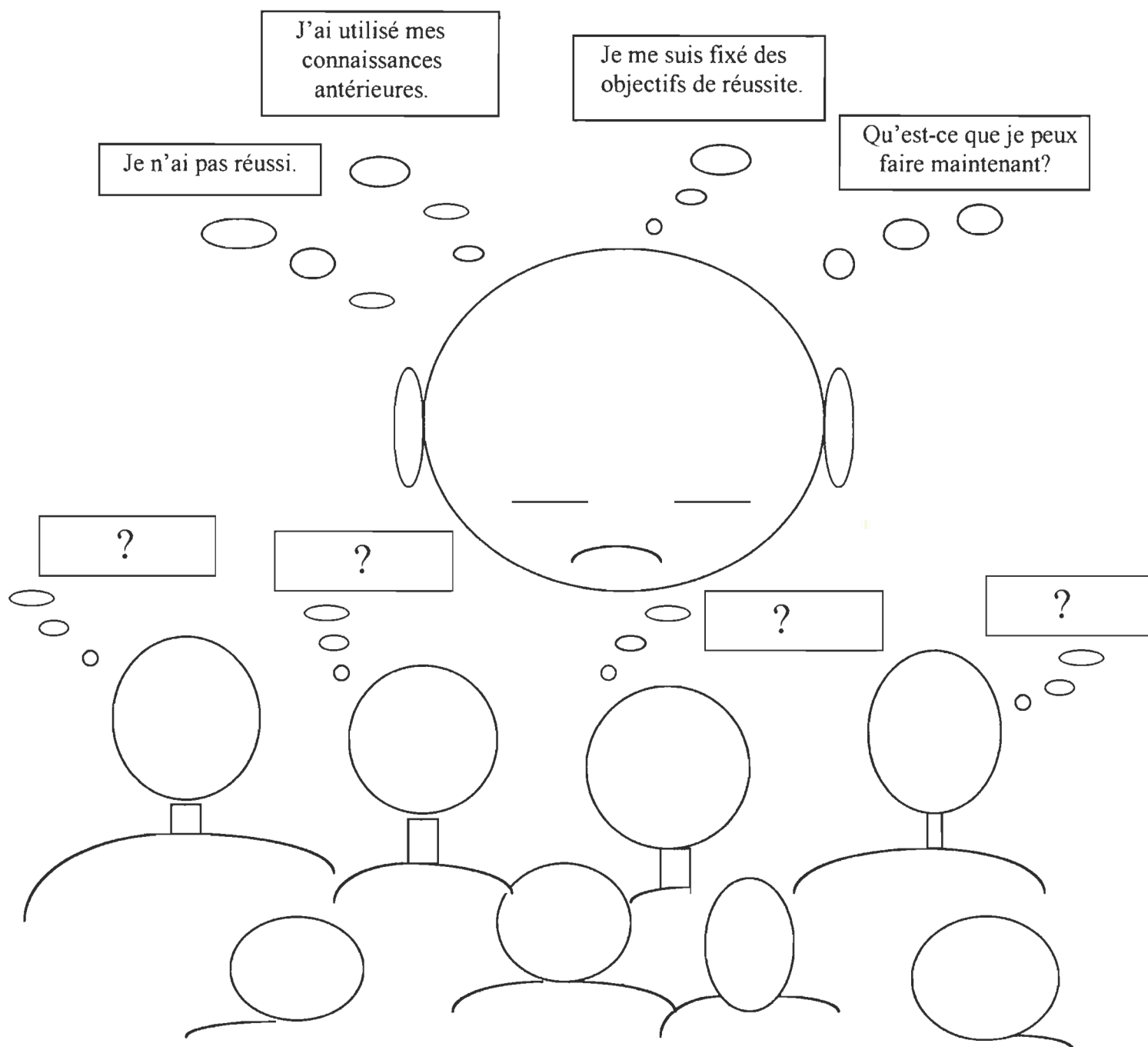
## FICHE 1.11 C

**Je suis responsable de mes apprentissages**

**Quand je suis en projet d'apprendre, je favorise  
ma réussite et plus tard...**

## FICHE 1.11 D

Je suis désespéré de ne pas réussir:  
ai-je vraiment utilisé toutes les composantes de la  
mise en projet?



|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 1.12 A</b> |
|---------------------|

Nom \_\_\_\_\_

**Examen sur la mise en projet (1<sup>re</sup> étape)**

A) Je suis capable de réussir l'examen, je suis en (C+ ou C-) \_\_\_\_\_

B) Je veux le réussir, je suis en (V+ou V-) \_\_\_\_\_

C) Mon objectif d'évaluation est de \_\_\_\_ / 15

D) Mon objectif d'apprentissage sera de...

---



---

E) Pour passer cet examen, je me servirai de mes connaissances antérieures. Lesquelles?

---



---



**FICHE 1.12 B****Questions de l'examen**

**1. Pourquoi est-ce important d'être en santé pour bien fonctionner?**

\_\_\_\_\_

**2. Pourquoi est-ce important d'être en projet pour apprendre et mieux réussir?**

\_\_\_\_\_

**3. Maintenant, le moyen que je vais utiliser pour favoriser ma réussite est la \_\_ étape de la démarche.**

**4. J'écris le nom de la première étape de la démarche.**

\_\_\_\_\_

**5. Les composantes de la première étape de la démarche sont :**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**6. Je démontre que je peux appliquer la première étape de la démarche dans un mot de vocabulaire donné par mon enseignant.**

- Capacité \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)

- Volonté \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)

- Objectifs à atteindre :

Évaluation \_\_\_\_ / 10

Apprentissage (connaissances) \_\_\_\_\_

- Connaissances antérieures \_\_\_\_\_

Le mot est \_\_\_\_\_

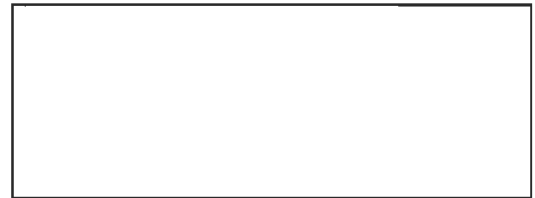
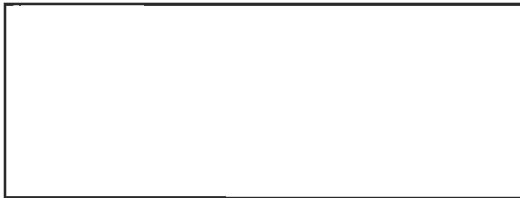
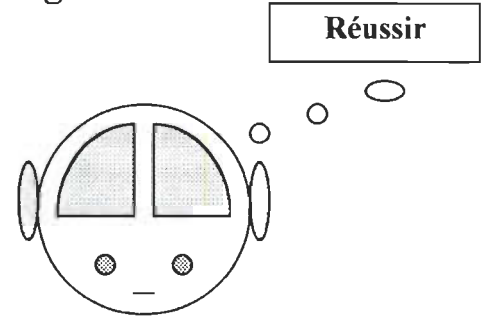
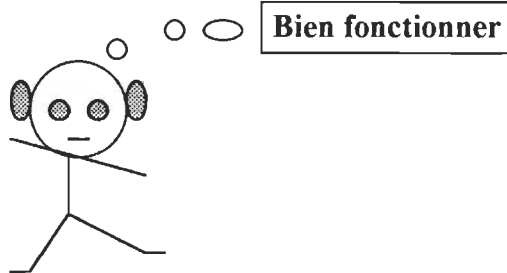
**7. Je complète le principe.**

« Quand je prends l'habitude d'être en projet d'apprendre,  
je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

**F. Après l'examen, je réponds à la question suivante.**

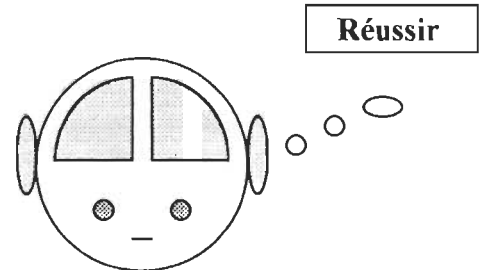
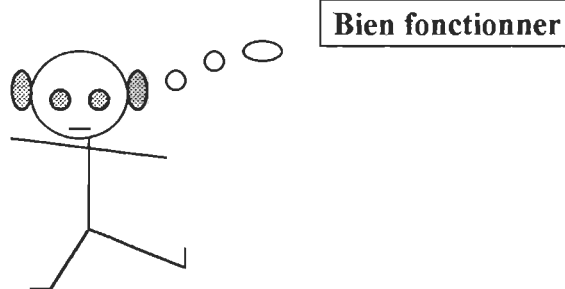
*J'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.* \_\_\_\_\_

#### 4.2.4.3 Fiches d'apprentissage de l'étape 2 : l'intériorisation

**FICHE 2.1 A****Intériorisation**(Intérioriser pour bien **comprendre** et **retenir** un apprentissage)**La santé par les aliments****La réussite par l'intériorisation****1. Comportements facilitant les apprentissages**

Tenir compte des comportements facilitant une excellente santé permet au corps de bien fonctionner.

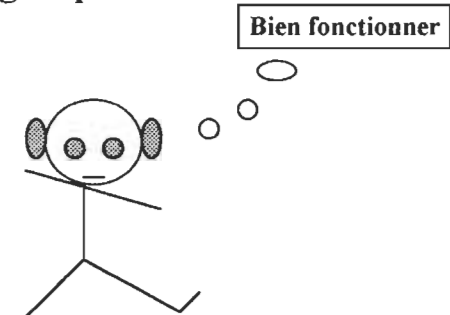
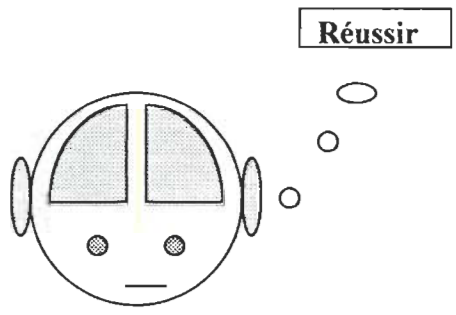
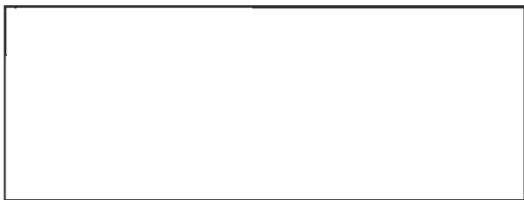
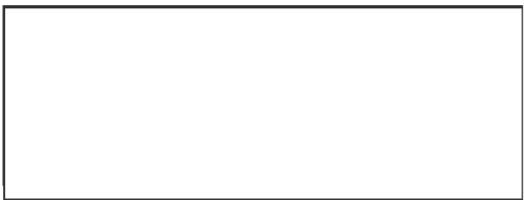
Tenir compte des comportements facilitant les apprentissages permet de mieux réussir.

**2. Stratégies pour les connaissances déclaratives**

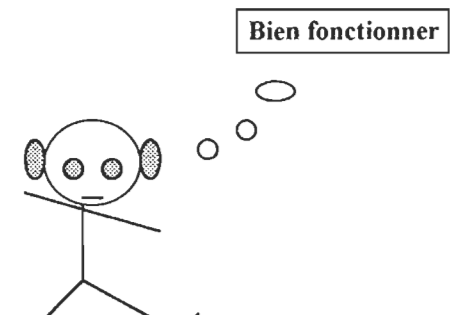
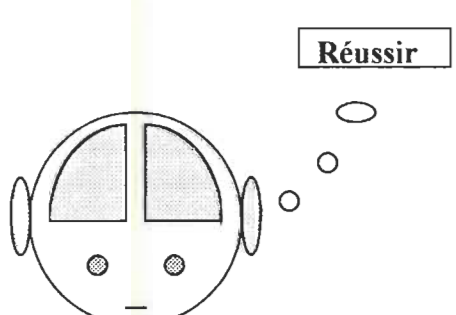
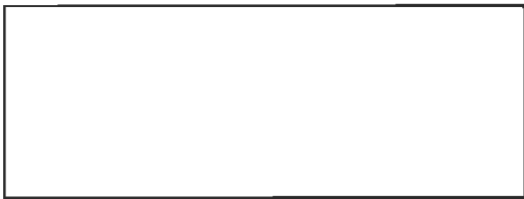
Utiliser des stratégies en alimentation permet d'être en santé.

Utiliser les stratégies de connaissances déclaratives permet de mieux réussir.

**FICHE 2.1 B**
**3. Stratégies pour les connaissances procédurales**

|                                                                                                    |                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |                   |
|                   |                    |
| <p>Découvrir et développer des stratégies en alimentation permet au corps de bien fonctionner.</p> | <p>Développer et découvrir des stratégies de connaissances procédurales permet de mieux réussir.</p> |

**4. Stratégies affectives**

|                                                                                                                              |                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           |                             |
|                                           |                              |
| <p>Découvrir et développer des stratégies pour régler les problèmes en alimentation permet au corps de bien fonctionner.</p> | <p>Développer et découvrir des stratégies pour régler des problèmes affectifs favorise la réussite scolaire.</p> |

**FICHE 2.2 A**

## 2<sup>e</sup> étape de la démarche

### Intériorisation

(Intérioriser pour bien **comprendre** et **mieux retenir** un apprentissage)

#### Principe à retenir

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser par des comportements facilitant et des stratégies adéquates, je **comprends mieux**, je **retiens mieux** et je favorise ma réussite ».

#### Objectifs

- 1) Se sensibiliser aux **comportements facilitant la réussite**.
- 2) Apprendre des **stratégies de connaissances déclaratives**.
- 3) Découvrir et apprendre des **stratégies de connaissances procédurales**.

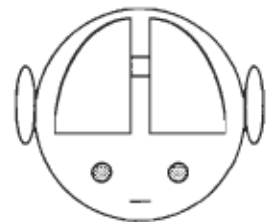
#### Aliments sains (santé)

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



#### Démarche (réussite)

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



#### Comportements facilitant la réussite

Stratégies de connaissances  
déclaratives  
Stratégies de connaissances  
procédurales  
Stratégies affectives

#### Comportements facilitant la réussite

Stratégies de connaissances  
déclaratives  
Stratégies de connaissances  
procédurales  
Stratégies affectives

1. Je colorie les yeux, les oreilles et les deux hémisphères du cerveau reliés par le corps calleux du petit personnage.



2. J'écris ce que je connais sur l'intériorisation.



**FICHE 2.2 B**
**3. Je lis le contenu de l'encadré.** 

**Intérioriser**, c'est **emmagasin**er un **contenu** à apprendre (mots de vocabulaire, règle de grammaire, verbe, etc.) dans ma mémoire, c'est le **placer dans sa tête**.

**Intérioriser**, c'est retenir dans ma tête ce que j'ai à **apprendre**.

J'intériorise dans le but de comprendre et de retenir un apprentissage.

**4. Je complète les phrases suivantes.**


a) **Intérioriser**, c'est \_\_\_\_\_ un \_\_\_\_\_ à apprendre dans ma mémoire, c'est le \_\_\_\_\_ dans sa tête.

c) **Intérioriser**, c'est \_\_\_\_\_ dans ma tête ce que j'ai à \_\_\_\_\_.

d) **J'intériorise** dans le but de \_\_\_\_\_ et de \_\_\_\_\_ un apprentissage.

**FICHE 2.3 A**

1. Je lis le contenu de l'encadré. 

**Pour la démarche**

**Comportements facilitant l'apprentissage :**  
une condition qui améliore le rendement scolaire.

**Stratégies de connaissances déclaratives :**  
un ensemble de procédés qui **facilitent** la compréhension d'un apprentissage.

**Stratégies de connaissances procédurales :**  
un ensemble de procédés qui me permet de bien exécuter les étapes d'une tâche.

**Stratégies affectives :**  
des sentiments à privilégier lors des apprentissages.

2. Je complète les phrases suivantes.



- a) Un comportement facilitant l'apprentissage est une condition qui \_\_\_\_\_ le rendement scolaire.
- b) Une stratégie de connaissances déclaratives est un ensemble de procédés qui \_\_\_\_\_ la compréhension d'un apprentissage.
- c) Une stratégie de connaissances procédurales est un ensemble de procédés qui me permet de bien exécuter les \_\_\_\_\_ d'une tâche.
- d) Une stratégie affective est un sentiment à privilégier lors des \_\_\_\_\_.

## FICHE 2.3 B

## 3. Je complète le principe et je le retiens.



## Principe à retenir

« Quand je prends l'habitude **d'intérioriser** par des **comportements** facilitant les apprentissages et par des **stratégies**, je \_\_\_\_\_ mieux, je \_\_\_\_\_ mieux et je favorise ma **réussite** ».

## 5. Je complète à nouveau les phrases.



a) Quand j'intériorise, je **comprends** un mot de vocabulaire : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie le mot)

en utilisant le **moyen** suivant pour le réussir : \_\_\_\_\_.

b) Quand j'intériorise, je **retiens** un dessin dans ma tête : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie le dessin)

utilisant le **moyen** suivant pour le réussir : \_\_\_\_\_.

c) Quand j'intériorise, je **comprends** un problème raisonné : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie le problème)

\_\_\_\_\_

en utilisant le **moyen** suivant pour le réussir : \_\_\_\_\_.

d) Quand j'intériorise, je **retiens** un verbe : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie le verbe)

\_\_\_\_\_

en utilisant le **moyen** suivant pour le réussir : \_\_\_\_\_.

e) Quand j'intériorise, je **comprends** une règle de grammaire : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie la règle)

\_\_\_\_\_

en utilisant le **moyen** suivant pour la réussir : \_\_\_\_\_.

f) Quand j'intériorise, je **retiens** une figure géométrique : \_\_\_\_\_,  
(j'identifie la figure géométrique)

en utilisant le **moyen** suivant pour la réussir : \_\_\_\_\_.



**FICHE 2.4 A****Intériorisation**

1. Les apprentissages scolaires passent majoritairement par la vue et l'ouïe.

A. Je colorie en bleu l'oeil de l'enfant.



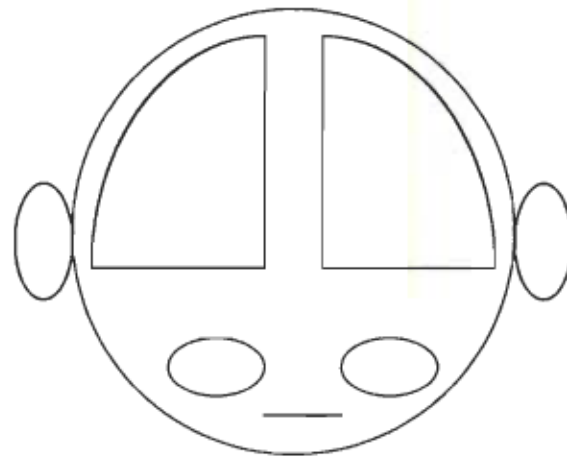
B. Je colorie en rouge l'oreille de l'enfant.



C. Je colorie en jaune les deux hémisphères du cerveau.



2. Je dessine le corps calleux.



3. Je lis le contenu de l'encadré.

Les apprentissages sont acheminés dans le cerveau, qui est composé de deux hémisphères et d'un corps calleux qui ont chacun un rôle particulier :

- L'hémisphère gauche traite les informations verbales ;
- L'hémisphère droit traite les informations non verbales ;
- Le corps calleux permet les échanges entre les hémisphères.

**FICHE 2.4 B**

**4. Je place dans l'hémisphère qui convient les mots suivants :**  
verbal - non verbal - concret - abstrait - mots - images

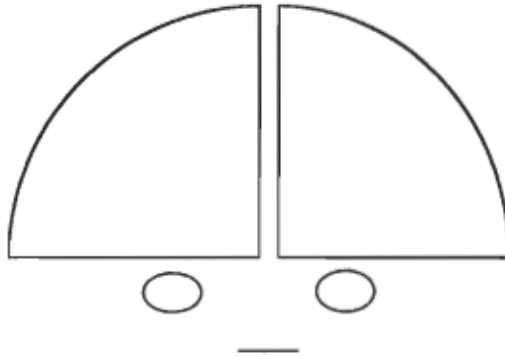


**Hémisphère gauche**

---

---

---



**Hémisphère droit**

---

---

---

### La vue et l'ouïe

**5. J'écris les apprentissages qu'il est possible de réaliser avec la vue et l'ouïe.**

**A. La vue**



Les apprentissages possibles à réaliser :

Je dessine mes yeux :

---

---

---

**B. L'ouïe**



Je dessine mes oreilles :

Les apprentissages possibles à réaliser :

---

---

---

**C. Les autres sens (le toucher, le goûter et l'odorat)**

Je dessine les autres sens :

Les apprentissages possibles à réaliser :

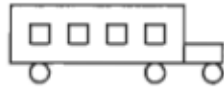
---

---

**D. Je note mes apprentissages de la journée effectués par mes divers sens.**

---

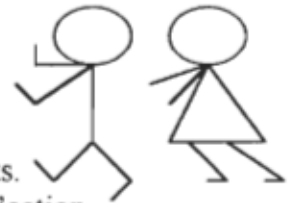
---

**FICHE 2.5 A****Comportements facilitant la réussite en classe****1. Je lis ce qui est écrit dans les encadrés.****Mon environnement scolaire**

1. Je respecte les règlements de ma classe.
2. Je respecte les règlements de l'école.
3. Je respecte les règlements prônés dans les autobus.
4. Je suis ordonné parce que j'aime me retrouver facilement.

**Ma personne (je m'aime)**

5. Je fais beaucoup d'efforts (énergie).
6. Je prends le temps d'accomplir les travaux demandés.
7. Je reste calme.
8. Je me couche tôt (une bonne nuit de sommeil).
9. Je m'alimente bien (4 groupes d'aliments).
10. Je veille à être propre sur mon corps et mes vêtements.
11. Je fais des exercices de relaxation avant de passer à l'action.
12. J'écoute bien.
13. Je regarde bien.
14. Je prends des collations « santé ».
15. Je suis fier de mes réussites.

**Le retour à la maison**

16. Je prends une collation.
17. Je joue quelques minutes à l'extérieur.
18. Je participe à des activités parascolaires.
19. J'écoute une émission de télévision pour me relaxer.
20. Je choisis un endroit calme pour travailler.
21. Je commence par le travail que j'aime le moins.
22. Je respecte les étapes de la démarche d'apprentissage.
23. Je suis responsable de mes travaux scolaires.
24. Je vérifie mon travail.
25. Autres comportements...



**FICHE 2.6****Les comportements facilitant les apprentissages****À retenir**

Partager les comportements facilitant les apprentissages en classe permet et facilite ma compréhension, ma rétention et favorise la réussite des apprentissages.

**1. Je dessine et j'écris un comportement facilitant l'apprentissage.**

Les comportements qui aident mon corps à mieux fonctionner sont:



Les comportements qui facilitent les apprentissages sont:

**2. Je complète les phrases suivantes.**

a) Je suis en excellente santé parce que...

---



---

b) Je suis capable d'apprendre parce que...

---



---

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser par des comportements facilitant et des stratégies adéquates, je comprends mieux, je retiens mieux et je favorise ma réussite ».

**FICHE 2.7 A****Comportements facilitant les apprentissages****A. Je lis le contenu de l'encadré (rappel).****Comportements facilitant l'apprentissage**

Une condition qui favorise le rendement scolaire.

**Voici des exemples:** Je me couche tôt.

Je choisis un endroit calme pour mes devoirs.

**B. Je complète la phrase suivante et le principe.**

1. Un comportement facilitant un apprentissage est une condition qui \_\_\_\_\_ le rendement scolaire.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser par des comportements facilitant les apprentissages, je \_\_\_\_\_ mieux, je \_\_\_\_\_ mieux et je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

**C. Je complète les énoncés suivants en me servant de la liste des facteurs.**

1. Je respecte les \_\_\_\_\_ de ma classe.
2. Je respecte les \_\_\_\_\_ de l'école.
3. Je respecte les \_\_\_\_\_ prônés dans les autobus.
4. Je suis ordonné parce que j'aime me retrouver \_\_\_\_\_.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 2.7 B</b> |
|--------------------|

5. Je fais beaucoup d' \_\_\_\_\_ (énergie).
6. Je prends le \_\_\_\_\_ d'accomplir les \_\_\_\_\_ demandés.
7. Je reste \_\_\_\_\_.
8. Je me \_\_\_\_\_ tôt (une bonne nuit de sommeil).
9. Je m'alimente \_\_\_\_\_ (4 groupes d'aliments).
10. 10. Je veille à être propre sur mon \_\_\_\_\_ corps et mes \_\_\_\_\_.
11. Je fais des exercices de \_\_\_\_\_ avant de passer à l'action.
12. J'écoute \_\_\_\_\_.
13. Je regarde \_\_\_\_\_.
14. Je prends des collations « \_\_\_\_\_ ».
15. Je suis fier de mes \_\_\_\_\_.
16. J'écoute les \_\_\_\_\_.
17. Je prends une collation \_\_\_\_\_.
18. Je joue quelques \_\_\_\_\_ à l' \_\_\_\_\_.
19. Je participe à des \_\_\_\_\_ parascolaires.
20. J'écoute une émission de \_\_\_\_\_ pour me relaxer.
21. Je choisis un endroit \_\_\_\_\_ pour \_\_\_\_\_.
22. Je \_\_\_\_\_ par le \_\_\_\_\_ que j'aime le moins.
23. Je respecte les \_\_\_\_\_ de la \_\_\_\_\_ d'apprentissage.
24. Je suis \_\_\_\_\_ de mes \_\_\_\_\_ réussite \_\_\_\_\_.
25. Je vérifie mon \_\_\_\_\_.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 2.7 C</b> |
|--------------------|

**D. Maintenant, j'énumère ce que je peux réussir.**

|       |       |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

**E. Quels sont les avantages à tenir compte des comportements facilitant les apprentissages?**

Les avantages à court terme :

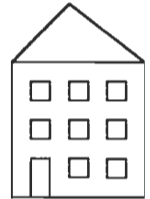
|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |

Les avantages à moyen terme :

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |

Les avantages à long terme :

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |

**FICHE 2.7 D****Comportements facilitant l'apprentissage****Séquence 2****A. L'environnement scolaire****Que peux-tu suggérer aux amis suivants pour mieux réussir?**

1. Julien attend au bureau de la directrice avec un surveillant de la cour de récréation au lieu d'être en classe avec ses amis.

---

2. Marie ne trouve pas son livre dans son bureau.

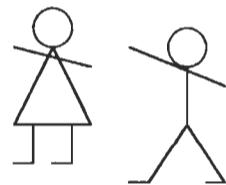
---

3. Sophie a été retirée de la classe par son enseignant.

---

4. François s'est chicané dans l'autobus.

---

**B. Ma personne****Que peux-tu suggérer à tes amis suivants pour bien réussir?**

1. Louis a de la difficulté à voir les explications au tableau.

---

2. Marc se couche à 22 heures.

---

3. Martin a remis ses vêtements de la veille qui sont pleins de tâches de Ketchup.

---

4. Dans la classe, Lucie est placée dans la dernière rangée et ne comprend pas toutes les consignes de son enseignant.

---



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 2.7 E</b> |
|--------------------|

5. Luce n'a pas fait ses devoirs avant d'aller se coucher.

---

6. Marie a passé deux étapes de la démarche et son enseignant ne s'en est pas aperçu.

---

7. Martine se couche tout de suite en entrant à la maison, sans prendre son bain.

---

### C. Le retour à la maison

Que peux-tu suggérer à tes amis suivants pour bien réussir?



1. La mère de Lucie lui donne une pomme en arrivant de la classe et elle la refuse. Elle préfère manger des croustilles (chips).

---

2. Nathalie fait ses devoirs tout de suite en arrivant à la maison.

---

3. La mère de François l'a inscrit au soccer et il refuse d'y aller.

---

4. Marianne commence par le travail le plus facile.

---

5. Anne fait ses devoirs devant la télévision.

---

6. Antoine attend que sa mère lui dise de faire ses devoirs.

---

7. Diane passe des étapes de la démarche pour jouer le plus vite possible.

---

**FICHE 2.8 A****Stratégies facilitant les connaissances déclaratives****A. Je fais la lecture des stratégies d'apprentissage**

1. J'utilise la couleur.
2. Je lie le nouvel apprentissage avec un mot que je connais.
3. Je répète à **trois** reprises ce que j'ai à mémoriser.
4. Je mime le mot et j'explique à mon coéquipier ce que je fais.
5. Je dessine et j'écris sur une affiche le nouvel apprentissage que j'ai fait et je le colle dans ma chambre.
6. Je me parle de l'apprentissage dans ma tête.
7. J'utilise tous mes sens (l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût et le toucher) pour mieux comprendre le nouvel apprentissage à acquérir.
8. Je le dis tout fort dans ma chambre ou je le dis à mon coéquipier.
9. Je regarde longtemps, je fais un zoom ou je photographie.
10. J'utilise l'humour.
11. Je me transforme en enseignant et je fais l'école à mon ourson.
12. Je cherche dans le dictionnaire ou une encyclopédie pour trouver des informations supplémentaires ou je les demande à un pair.
13. Je reviens sur les notions à apprendre et les redis souvent pour ne pas les oublier.
14. Je sépare le texte en syllables ou en groupes de mots.
15. Je me réfère à mes connaissances antérieures ou à des connaissances semblables déjà apprises.
16. Je résume ou je fais des graphiques.
17. Je lie la notion avec quelque chose qui m'a impressionnée (affectif).
18. J'en parle à quelqu'un (un pair, mon professeur, ma mère, etc.).
19. Je me trouve des codes, indices ou repères pour placer l'apprentissage dans ma tête afin de pouvoir le retrouver.
20. Je me donne en modèle en expliquant ce que j'ai fait pour interioriser.
21. Je démontre ma compréhension en réexpliquant à un pair.
22. Je réentends, je revois, je redis et je réécris l'apprentissage.
23. Je retrouve **les images** \*ou les mots dans ma tête (images mentales).
24. Autres stratégies...

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'interioriser en utilisant les stratégies  
de connaissances déclaratives, je \_\_\_\_\_ mieux,  
je \_\_\_\_\_ mieux et je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

**FICHE 2.8 B****A. Je lis le contenu de l'encadré.****Stratégies de connaissances déclaratives**

Un ensemble de procédés qui facilitent la compréhension d'un apprentissage.

**Voici des exemples:** j'utilise la couleur ;  
je sépare en syllabes ou en groupes de mots.

**B. Je complète la phrase suivante.**

1. Une stratégie de connaissance déclarative est un \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ qui facilite la \_\_\_\_\_ d'un apprentissage.

**C. J'intériorise les stratégies en complétant les phrases. Je me sers de la liste précédente.**

1. J'utilise la \_\_\_\_\_.
2. Je lie le \_\_\_\_\_ apprentissage avec un mot que je \_\_\_\_\_.
3. Je répète à \_\_\_\_\_ reprises ce que j'ai à \_\_\_\_\_.
4. Je \_\_\_\_\_ le mot et j'explique à mon \_\_\_\_\_ ce que je \_\_\_\_\_.
5. Je \_\_\_\_\_ et j'écris sur une affiche le nouvel apprentissage que j'ai fait, le colle dans ma \_\_\_\_\_.
6. Je me parle de l' \_\_\_\_\_ dans ma tête.
7. J'utilise tous mes \_\_\_\_\_ ( l' \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_, l'odorat, le goût et le toucher) pour mieux \_\_\_\_\_ l'apprentissage à acquérir.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 2.8 C</b> |
|--------------------|

8. Je le dis tout \_\_\_\_\_ dans ma \_\_\_\_\_ ou je le dis à mon \_\_\_\_\_.
9. Je \_\_\_\_\_ longtemps, je fais un \_\_\_\_\_ ou je \_\_\_\_\_.
10. J'utilise \_\_\_\_\_.
11. Je me transforme en \_\_\_\_\_ et je fais l' \_\_\_\_\_ à mon ourson.
12. Je cherche dans le \_\_\_\_\_ ou une \_\_\_\_\_ pour trouver des informations \_\_\_\_\_ ou je les demande à un pair.
13. Je reviens sur les notions à apprendre et les redis \_\_\_\_\_ pour ne pas les oublier.
14. Je sépare le texte en \_\_\_\_\_ ou en \_\_\_\_\_ de mots.
15. Je me réfère à mes \_\_\_\_\_ antérieures ou les connaissances semblables déjà apprises.
16. Je \_\_\_\_\_ ou je fais des graphiques.
17. Je lie la notion avec quelque chose qui m'a impressionné ( \_\_\_\_\_ )
18. J'en \_\_\_\_\_ à quelqu'un (un pair, mon \_\_\_\_\_, ma \_\_\_\_\_, etc.).
19. Je me trouve des \_\_\_\_\_, indices ou repères, pour placer l'apprentissage dans ma tête afin de pouvoir le \_\_\_\_\_.
20. Je me donne en \_\_\_\_\_.
21. Je démontre ma \_\_\_\_\_.
22. Je réentends, je \_\_\_\_\_, je redis et je \_\_\_\_\_ l'apprentissage.
23. Je retrouve les \_\_\_\_\_ ou les \_\_\_\_\_ dans ma \_\_\_\_\_ (images mentales).

**FICHE 2.9 A****Stratégies de connaissances déclaratives****À retenir**

Partager et utiliser les stratégies de connaissances déclaratives permet d'être davantage conscient de la diversité des outils mis à ma disposition et me faciliter la compréhension et ma mémorisation de l'apprentissage.

**1. Je dessine et écris une stratégie.**

L'utilisation de stratégies diversifiées dans la préparation de la nourriture m'incite à consommer des aliments et me permet de mieux fonctionner.



L'utilisation de stratégies diversifiées pour mieux comprendre et mieux retenir un apprentissage me permet de réussir.

**2. Je complète les phrases suivantes.**

a) Je suis en excellente santé parce que je...

---



---

b) Je suis capable d'écrire parce que je...

---



---

c) Je suis capable de lire parce que je...

---



---

**FICHE 2.9 B****Stratégies pour faciliter la représentation mentale**

**\*Les images mentales sont des représentations intérieures.**

C'est se représenter :

- les mots ;
- les dessins ;
- ou les graphiques **dans sa tête.**

- 1. Je lis l'apprentissage proposé.**
- 2. Je le regarde longtemps.**
- 3. Je prends en photo la difficulté ou je fais un zoom.**
- 4. Je ferme les yeux et j'essaie de revoir la connaissance dans ma tête.**
- 5. Je redis tout l'apprentissage à faire à un pair.**
- 6. Je vérifie l'exactitude de la connaissance.**
- 7. Si l'apprentissage énoncé est inexact, je recommence.**

**A. Je complète les phrases.**

1. Je \_\_\_\_\_ le nouvel apprentissage proposé.
2. Je le \_\_\_\_\_ longtemps.
3. Je prends en \_\_\_\_\_ la difficulté ou je fais un \_\_\_\_\_.
4. Je ferme les \_\_\_\_\_ et j'essaie de revoir la connaissance dans ma \_\_\_\_\_.
5. Je redis tout l'\_\_\_\_\_ à faire à un pair.
6. Je vérifie l'exactitude de la connaissance.
7. Si l'apprentissage énoncé est \_\_\_\_\_, je recommence.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 2.9 C</b> |
|--------------------|

**En groupe-classe, nous nous pratiquons à nous projeter des images mentales.**

|                                                           |
|-----------------------------------------------------------|
| Voici un mot de vocabulaire « <b><u>PHOTOGRAPHE</u></b> » |
|-----------------------------------------------------------|

A. Je raconte ce qui a été difficile.

---



---

B. Je mets en pratique les techniques de représentation mentale.

C. J'écris un mot difficile à orthographier.

---

D. Je pratique avec ce mot en me servant des stratégies mentionnées ci-haut.

E. Si je tiens compte des stratégies de représentation mentale dans les apprentissages en classe, je comprends et favorise mieux. J'énumère maintenant ce que je comprends et réussis mieux.

|       |       |
|-------|-------|
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |

F. Quels sont les avantages à tenir compte des stratégies de représentation mentale?

À court terme :

---



---

À moyen terme :

---



---

À long terme :

---



---

**FICHE 2.10 A****Stratégies de connaissances déclaratives**

**A. J'aide mes amis à mieux comprendre et à mieux retenir ce qu'ils veulent apprendre.**

**Pour les aider, j'utilise quelques stratégies d'intériorisation.**

**Situation 1**

François fait toujours des fautes dans le mot rhinocéros.

**1. Je réécris le mot et j'utilise la \_\_\_\_\_.**

**2. Je fais un lien avec un mot déjà connu.**

hi \_\_\_\_\_  
cé \_\_\_\_\_

**3. J'aide François à écrire ce mot à trois reprises.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Je demande à François de mimer le mot et d'expliquer ce qu'il fait.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. J'aide François à produire une pancarte qu'il collera dans sa chambre.**





**FICHE 2.10 B**
**Situation 2**

Marie a de la difficulté avec le verbe être à l'indicatif présent.

Je suis

Tu es

Il est

6. Je demande à Marie de le dire dans sa tête.

Tu es \_\_\_\_\_

Il est \_\_\_\_\_

7. Je demande à Marie d'utiliser une partie de son corps pour mieux comprendre.

Tu es \_\_\_\_\_

Il est \_\_\_\_\_

8. Je demande à Marie d'épeler les deux personnes du verbe à son coéquipier et de les écrire trois fois.

Tu es \_\_\_\_\_

Il est \_\_\_\_\_

9. Je demande à Marie de regarder longtemps les personnes du verbe (photo ou zoom).

tu

es

il

est

10. J'aide Marie à retrouver les images ou les mots dans sa tête (images mentales).

**tu es**

**Il est**

Est-ce que Marie les réentend? \_\_\_\_\_

Est-ce que Marie les revoit? \_\_\_\_\_

**FICHE 2.10 C****Situation 3**

Louis veut comprendre et retenir que dans 132  
il y a 13 dizaines et 2 unités.

11. J'aide Louis à utiliser l'humour.

---

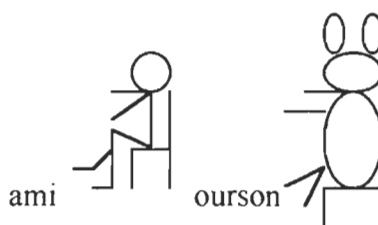


---

12. Je demande à Louis de se transformer en enseignant et d'aider son ami ou son ourson à l'apprendre.



Louis



ami

ourson

13. J'aide Louis à expliquer sa compréhension afin de vérifier sa représentation.

14. J'aide Louis à revenir souvent sur les nouvelles notions à apprendre pour ne pas qu'il ne les oublie.

**Situation 4**

Pierre a de la difficulté à retenir que  
« Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492 ».

15. J'aide Pierre à séparer le texte en groupes de mots.

---



---

16. J'aide Pierre à faire un retour sur ses connaissances antérieures ou des connaissances semblables déjà apprises.

---



---

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.10 D</b> |
|---------------------|

17. J'aide Pierre à réaliser un schéma.

Schéma :

18. J'aide Pierre à produire des liens avec quelque chose qui l'a impressionné (affectif).

---



---

19. J'aide Pierre à parler de son nouvel apprentissage à quelqu'un (un pair, son professeur, sa mère, etc.).

---



---

20. J'aide Pierre à trouver des codes, indices ou repères pour qu'il puisse les placer et les retrouver facilement dans sa tête.

---



---

21. Je me donne en modèle à Pierre pour lui permettre de vérifier sa compréhension.

22. Je fais une démonstration pour le lui apprendre à son tour.

---



---

23. Je l'aide à réentendre, revoir, redire et réécrire.

---



---

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser par des stratégies de connaissances déclaratives,  
je \_\_\_\_\_ , je \_\_\_\_\_ et je favorise ma réussite ».

## FICHE 2.11 A

## Stratégies de connaissances procédurales

Je découvre et j'utilise toutes les stratégies suggérées dans mon manuel scolaire.

## A . Je fais la lecture des stratégies.

1. J'**anticipe** la réponse et je la **partage** avec mon coéquipier. Si la décision est différente, je discute et j'**apporte**, s'il y a lieu, des corrections.



2. Je **donne** un **nom** aux « choses » et « aux personnes ». J'**aide** mon coéquipier s'il a de la difficulté à le trouver.

3. Je **lis** le texte, les questions ou le problème au complet.



- Je **relis**   lentement et j'**écoute**  ce que je **lis**.

- J'**écoute**  ce que mon pair me dit de ses lectures.



- Je m'en **parle** dans ma tête, je **vois** des mots et des images.

- J'**entends** les mots et les syllabes.



4. Je **découvre**  la stratégie suggérée dans mon manuel. Si c'est possible, je **trouve** une autre stratégie plus rapide et je **partage** ma découverte avec un pair.

5. Pour m'aider à mieux comprendre, je **décompose** mes phrases, mes problèmes, mes questions, etc. et j'**explique** ma compréhension à mon coéquipier.



6. Je **sélectionne** ce qui est important pour résoudre un problème, je le **partage** avec mon coéquipier pour en **vérifier** l'exactitude et j'**apporte**, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires.

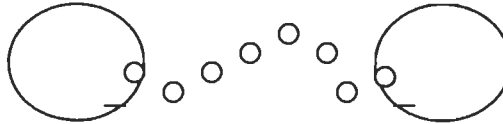
**FICHE 2.11 B**

7. Pour avoir plus de mots dans mes phrases, je me pose les questions suivantes : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? La réponse apportée m'aidera à trouver des mots.

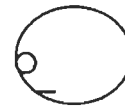
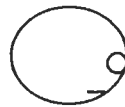
8. Je **révis**: je relis   mes réponses, j'**explique** ma compréhension des stratégies utilisées dans le manuel et de la stratégie à utiliser en vue du nouvel apprentissage à mon coéquipier. J'**apporte** les correctifs nécessaires.



9. Je **revois** mes travaux et mes devoirs avec mon coéquipier et j'**apporte**, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires.



10. Je **fais** mes travaux **au complet**. Je **partage** mes réponses à mon coéquipier. Si ce n'est pas possible de les faire tous, je **détermine** un temps pour les **compléter**.



11. J'**étudie** tout ce que me donne mon enseignant et je **partage** mes connaissances avec mon coéquipier.

12. Je **révis** le matin avec un pair.

13. J'**informe** mon enseignant des travaux non faits ou des leçons non apprises, en complétant une fiche préparée à cet effet que je signe et que je fais signer par mon coéquipier. Quand j'ai trois fiches, je **les fais signer** par un de mes parents afin de les informer de la situation.

14. Je **demande** des informations complémentaires à mon enseignant en restant quelques minutes à la récréation ou après la classe. Je n'oublie pas **de compléter** une formule.

**FICHE 2.12****Stratégies de connaissances procédurales****À retenir**

Partager et aider un pair à utiliser les stratégies d'apprentissage permet d'être davantage conscient de la diversité des outils mis à ma disposition et cela facilite ma compréhension.

**1. Je dessine et j'écris une stratégie.** 

Les différentes stratégies utilisées dans la préparation des aliments m'aident à mieux fonctionner.



L'utilisation de différentes stratégies pour comprendre et retenir les apprentissages permet de réussir.

**2. Je complète les phrases suivantes.** 

a) Je suis en excellente santé parce que...

---



---

b) Je suis capable d'écrire parce que...

---



---

c) Je sais lire parce que...

---



---

## FICHE 2.13 A

*Séquence 1*

A. Je lis le contenu de l'encadré.

**Stratégies de connaissances procédurales**

Un ensemble de procédés qui facilitent la compréhension d'un apprentissage.

**Voici des exemples:** je décompose mon problème ;  
je sélectionne ce qui est important pour le résoudre.

B. Je complète la phrase suivante.



1. Une stratégie de connaissances procédurales est un ensemble de \_\_\_\_\_  
qui facilitent la \_\_\_\_\_ d'un apprentissage.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser en utilisant des stratégies  
de connaissances procédurales, je **comprends** mieux, je  
**retiens** mieux et je favorise ma réussite ».

C. Je complète les phrases suivantes en me servant de la liste de stratégies.



1. J' \_\_\_\_\_ la réponse et je la \_\_\_\_\_ avec mon coéquipier. Si la  
décision est \_\_\_\_\_, je discute et j'apporte des corrections, s'il y a lieu.
2. Je donne un \_\_\_\_\_ aux « choses » et aux « personnes ». J'aide mon coéquipier s'il a  
de la \_\_\_\_\_ à trouver un nom.
3. Je lis le \_\_\_\_\_, les \_\_\_\_\_ ou le \_\_\_\_\_ au complet.
  - Je \_\_\_\_\_ lentement et j' \_\_\_\_\_ ce que je lis.
  - J'écoute ce que mon pair me \_\_\_\_\_ de ses lectures.
  - Je m'en \_\_\_\_\_ dans ma \_\_\_\_\_.

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.13 B</b> |
|---------------------|

- Je vois des \_\_\_\_\_ et des \_\_\_\_\_.
- J'entends les \_\_\_\_\_ et les \_\_\_\_\_.

4. Je découvre la \_\_\_\_\_ suggérée dans mon \_\_\_\_\_.

Si c'est possible, je trouve une autre stratégie plus \_\_\_\_\_ et je partage ma découverte avec un \_\_\_\_\_.

5. Pour m'aider à mieux comprendre, je \_\_\_\_\_ mes phrases, mes \_\_\_\_\_, mes \_\_\_\_\_, etc. et j'explique ma \_\_\_\_\_ à mon coéquipier.

6. Je sélectionne ce qui est important pour \_\_\_\_\_ un problème, je le \_\_\_\_\_ avec mon coéquipier pour en vérifier l'exactitude et j'apporte, s'il y a lieu, les \_\_\_\_\_ nécessaires.

7. Pour avoir plus de mots dans mes phrases, je me pose les questions suivantes: Qui? Quoi? \_\_\_\_\_? Quand? \_\_\_\_\_? Pourquoi? La réponse apportée m'aidera à trouver des mots.

8. Je révise: je \_\_\_\_\_ mes réponses, j'\_\_\_\_\_ ma compréhension des stratégies utilisées dans mon manuel et de la stratégie à utiliser en vue du nouvel \_\_\_\_\_ à mon coéquipier. J'apporte les \_\_\_\_\_ nécessaires.



|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.13 C</b> |
|---------------------|

9. Je revois mes \_\_\_\_\_ et mes \_\_\_\_\_ avec mon coéquipier et j'apporte, s'il y a lieu, les \_\_\_\_\_ nécessaires.

10. Je \_\_\_\_\_ mes travaux au complet.

Si ce n'est pas possible de les faire tous, je le partage à mon coéquipier et je détermine un temps pour les \_\_\_\_\_.

11. J'\_\_\_\_\_ tout ce que me donne mon enseignant et je partage mes \_\_\_\_\_ avec mon coéquipier.

12 Je révise le matin avec mon \_\_\_\_\_.

13. J'informe mon enseignant des travaux non \_\_\_\_\_ ou des \_\_\_\_\_ non apprises en \_\_\_\_\_ une fiche que je signe et que fais \_\_\_\_\_ par mon coéquipier. Quand j'ai trois fiches, je les fais signer par un de mes \_\_\_\_\_ afin de les informer de la situation.

14. Je demande des informations complémentaires à mon \_\_\_\_\_ en restant quelques minutes à la récréation ou après la classe  
Je n'oublie pas de \_\_\_\_\_ une formule.

**D. Si je tiens compte des stratégies de connaissances déclaratives, je comprends mieux et je favorise ma réussite. J'énumère maintenant les réussites et les avantages que je peux en retirer.**

---



---



---

**FICHE 2.13 D**

## Stratégies de connaissances procédurales (Informations complémentaires)

### Séquence 2

Je découvre et j'utilise toutes les stratégies suggérées dans mon manuel scolaire que me suggère mon enseignant.

#### A . Je fais la lecture des stratégies d'apprentissage.

1. J'**anticipe** la réponse et je la **partage** avec mon coéquipier.

Si la décision est différente, je discute et j'**apporte**, s'il y a lieu, des corrections.



**Prévoir la réponse:** plus petite ou plus grande  
un S au pluriel, un E au féminin...  
**Ma réponse sera...**    **parce que...**

2. Je **donne** un **nom** aux « choses » et « aux personnes ».

J'**aide** mon coéquipier s'il a de la difficulté à trouver un nom aux choses et aux personnes.

**Éviter de dire:** cette affaire-là, ça, cette chose-là, lui, elle... pour parler de quelqu'un ou de quelque chose.

**Dire:** ce carré, ce cercle, Louis, Lucie, le pupitre... pour parler de quelqu'un ou de quelque chose.

3. Je **lis** le texte, les questions ou le problème au complet.



- Je **relis**      lentement et j'**écoute**     ce que je lis.

- J'**écoute**     ce que mon pair me dit de ses lectures.



- Je m'en **parle** dans ma tête, je **vois** des mots et des images.

- J'**entends** les mots.



**FICHE 2.13 E**

4. Je **découvre** —○ la stratégie suggérée dans mon manuel.

Si c'est possible, je **trouve** une autre stratégie plus rapide et je **partage** ma découverte avec un pair.



| Découvrir la stratégie sur la procédure en mathématique ou dans un texte. |                     |           |                     |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------|
|                                                                           | (problème/question) |           |                     |
|                                                                           | (texte/question)    |           |                     |
| Premièrement, je...                                                       | 3                   | 4         | 1111                |
| Deuxièmement, je...                                                       | x 4                 | + 4       | 1111                |
| Troisièmement, je...                                                      |                     | 4         | 1111                |
|                                                                           | <u>12</u>           | <u>12</u> | <u>111111111111</u> |

5. Pour m'aider à comprendre, je **décompose** mes phrases, mes problèmes, mes questions, etc. et j'**explique** ma compréhension à mon coéquipier.



**J'exprime l'apprentissage à comprendre au moins de deux façons différentes: (séquentiel verbal) (simultané verbal) (séquentiel non verbal) ( simultané non verbal).**

6. Je **sélectionne** ce qui est important pour résoudre un problème, je le **partage** avec mon coéquipier pour en **vérifier** l'exactitude et j'**apporte**, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires.



**Je souligne, je change de couleur, je place en retrait...**

**FICHE 2.13 F**

7. Pour avoir plus de mots dans mes phrases, je me pose les questions suivantes :

**Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?**

**La réponse apportée m'aidera à trouver des mots supplémentaires**

8. Je **révis** : je relis   mes réponses, j'**explique** ma compréhension des stratégies utilisées dans le manuel et de la stratégie à utiliser en vue du nouvel apprentissage à mon coéquipier. J'**apporte** les correctifs nécessaires.



9. Je **revois**   mes travaux et mes devoirs faits avec mon oéquipier et j'**apporte**, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires



**Je fais un retour sur:**

- mon devoir de français, de mathématique, etc.
- mon travail de la journée précédente.

10. Je **fais** tous mes travaux et je les fais **au complet**. Je **partage** mes réponses avec mon coéquipier.

Si ce n'est pas possible de faire tous mes travaux, je **détermine** un temps pour les **compléter**.



**Catéchèse, sciences humaines, français, mathématique, etc.**

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.13 G</b> |
|---------------------|

11. J'étudie tout ce que me donne mon enseignant et je partage mes connaissances avec mon coéquipier.

|                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>J'étudie ma règle de grammaire, mon verbe, mon vocabulaire, etc.</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|

12. Je **révise** le matin avec un pair.

|                    |
|--------------------|
| <b>Je révise :</b> |
|--------------------|

- |                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• les leçons (la grammaire, les verbes, le vocabulaire, etc.);</li> <li>• les devoirs (mathématique, français, sciences humaines, etc.);</li> <li>• le travail de la journée précédente.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

13. J'**informe** mon enseignant des travaux non faits ou des leçons non apprises en complétant une fiche préparée à cet effet que je signe et que je fais signer par mon coéquipier. Quand j'ai trois fiches, **je les fais signer** par un de mes parents afin de les informer de la situation.

14. Je **demande** des informations complémentaires à mon enseignant en restant quelques minutes à la récréation ou après la classe. Je n'oublie pas de **compléter une formule**.

**FICHE 2.13 H****Fiche concernant un travail à reprendre**

|                                                                                                |                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Fiche n° _____ Date _____                                                                      |                                  |
| Nom _____                                                                                      |                                  |
| Moi, _____, je n'ai pas fait mon devoir de _____<br>parce que _____                            |                                  |
| Moi, _____, je n'ai pas consolidé mes apprentissages parce que _____                           |                                  |
| Je resterai pendant la récréation. <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/> |                                  |
| ou je _____                                                                                    |                                  |
| N.B. Je le ferai vérifier par mon enseignant dès qu'il sera complété.                          |                                  |
| Signature de l'élève<br>_____                                                                  | Signature du coéquipier<br>_____ |
| Signature de l'enseignant<br>_____                                                             | Signature d'un parent<br>_____   |

**Fiche concernant des explications complémentaires**

|                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nom _____<br><br>J'ai besoin d'explication en _____<br><br>Ma difficulté est _____<br><br>Mon ami _____ me l'expliquera.<br><br>Mon enseignant _____ me l'expliquera. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## FICHE 2.13 I

## Je mets en pratique le stratégies de connaissances procédurales

A. J'aide les amis à mieux comprendre et retenir ce qu'ils veulent apprendre.

Pour ce faire, j'utilise quelques stratégies de connaissances procédurales dans les apprentissages.

## Situation 1

Aide Marie-Pier à résoudre le problème suivant

« Lucie a 35 billes et son ami François en a trois fois plus.  
Combien François a-t-il de billes? »

1. J'**anticipe** la réponse. Sa réponse sera plus petite ou plus grande que 35? \_\_\_\_\_
2. Je **donne** un nom aux choses et aux personnes.  
Son ami se nomme \_\_\_\_\_ et la jeune fille se nomme \_\_\_\_\_. Ils jouent avec des \_\_\_\_\_.
3. Je **lis** le problème au complet. 
  - J'**écoute** ce que je lis. 
    - J'**écoute** ce que mon pair me dit du problème. 
      - Je **me parle** du problème dans ma tête. 
        - Je **vois** des mots et des images. 
          - J'**écris** ce que j'ai retenu sans regarder le problème. 

4. Je **sélectionne** ce qui est important pour résoudre un problème en le soulignant avec des couleurs différentes.

**FICHE 2.13 J**

5. J'**écris** ce qui est important pour résoudre le problème.

Lucie a \_\_\_\_\_ billes.

François en a \_\_\_\_\_ plus.

Combien François a-t-il de billes? \_\_\_\_\_

6. Je **révisé** : je relis, j'explique ma compréhension à un pair, je partage l'opération à faire et je n'oublie pas d'écrire ma réponse.

**Situation 2****Aide Stéphanie à résoudre cette énigme:**

« Joseph, le père de mon père a eu deux enfants, mon père et oncle Jean.  
Moi, Yvon, le fils de Camil, j'ai aussi deux enfants qui s'appellent Junior et Annie.  
Qui est Joseph par rapport à Annie? »

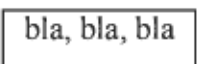
1. Je lis le texte au complet. 

2. Je relis lentement et j'écoute ce que je lis. 

3. J'écoute ce que mon pair me dit de ses lectures. 

4. Je m'en parle dans ma tête. 

5. Je vois des images. 

6. Je vois des mots. 

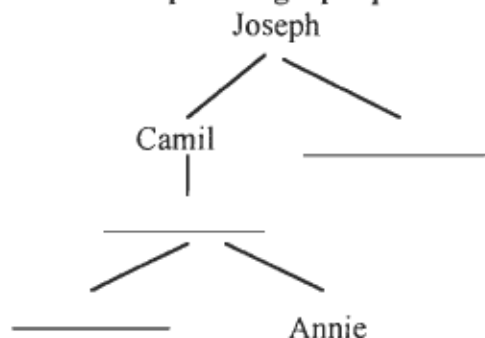
7. Je décompose et je dessine chaque partie du texte.

- Le père de Camil est \_\_\_\_\_

- Le père d'Yvon est \_\_\_\_\_

- Le père de Junior et d'Annie est \_\_\_\_\_

- Joseph est \_\_\_\_\_

**Je dessine et complète le graphique.**

**Donc, Annie est la \_\_\_\_\_ de Joseph.**



## FICHE 2.13 K

## Situation 3

Aide Claude à découvrir la stratégie:

$$46\,325 = 40\,000 + 6\,000 + 300 + 20 + 5$$

ou

40 000

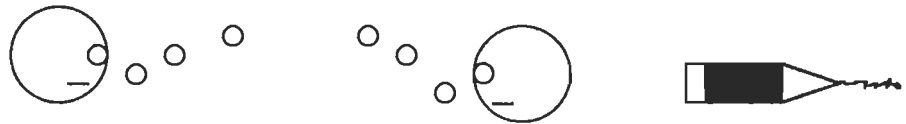
6 000

+ 300

20

5

A. Je découvre  la stratégie utilisée et je l'explique à un pair, par écrit, dans mes propres mots.



B. Voici d'autres stratégies que je peux expliquer à mon enseignant ou mon coéquipier.

1. Je dis ce que je fais quand je revois en classe mes travaux de la journée précédente.

2. Je raconte ce qui se passe quand je fais un retour sur mes devoirs.

3. Je dis à quel moment je peux apporter des correctifs à un devoir ou à un travail.

4. Voici ce que je veux dire par « tout faire mes travaux »?

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.13 L</b> |
|---------------------|

5. Qu'est-ce que j'entends par « faire au complet ton travail »?

---



---

6. Quand puis-je :

a) Réaliser un travail non fait?

---

b) Reproduire un devoir non fait?

---

c) Reprendre mon étude?

---

7. a) Quand puis-je étudier ce que mon enseignant me donne à étudier?

---

b) À quel endroit puis-je étudier?

---

c) Par quel travail vais-je commencer?

---

8. Je révise le matin en arrivant. Par quel apprentissage vais-je commencer?

---

9. Si je n'ai pas fait un travail:

a) Quelle personne dois-je informer en premier lieu?

b) Que dois-je compléter lorsque mon travail n'est pas fait?

c) Est-ce que j'aurai le droit à une activité privilège? \_\_\_\_\_

10. Pour l'activité privilège:

a) Combien de fiches dois-je éviter? \_\_\_\_\_

b) Que vais-je faire pendant que mon coéquipier sera en activité privilège?

c) Qu'est-ce qu'il serait préférable de faire?

d) Comment vas-tu te sentir? \_\_\_\_\_

**FICHE 2.14 A****Stratégies affectives**

(sentiments à privilégier lors des apprentissages)

1. Je me parle positivement.
2. Je règle rapidement les conflits avec moi-même, mon enseignant et mes pairs.
3. Je contrôle mon impulsivité.
4. Je gère mon stress.
5. J'anticipe des bénéfices actuels.
6. Je me récompense pour les réussites.
7. Je m'attribue les responsabilités de mes apprentissages.
8. Je persévère.

**A. Parmi les stratégies énoncées, quelles sont celles qui répondent aux situations de l'encadré?**

- 1) Je me suis chicané avec Paul. \_\_\_\_\_
- 2) Je suis nerveux parce que, demain, j'ai un examen en écriture. \_\_\_\_\_
- 3) Luc parle sans lever la main. \_\_\_\_\_
- 4) François a bien étudié, mais il a tout de même peur de rater son examen. \_\_\_\_\_
- 5) Autres situations...

**B. Dis-moi...**

1. Quand je me parle positivement, je dis...

---



---

2. Je peux régler un conflit:

- a) avec moi-même en...

---



---

- b) avec mon enseignant en...

---



---

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.14 B</b> |
|---------------------|

c) Je peux régler un conflit avec un ami en...

---



---

3. J'écris ma façon de contrôler mon impulsivité.

---



---

4. Je gère mon stress en...

---



---

5. J'anticipe des bénéfices éventuels en...

---



---

6. Je me récompense pour mes réussites en...

---



---

7. Je m'attribue la responsabilité de mes apprentissages en...

---



---

8. Je persévère en...

---



---

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.14 C</b> |
|---------------------|

**C. Maintenant, j'utilise les deux premières étapes de la démarche pour rendre positif un problème d'origine affective.**

**Je me pratique à régler un problème affectif en me servant des deux premières étapes de la démarche**

**Mon problème est...**

---



---



---

|                |                                       |
|----------------|---------------------------------------|
| <b>Étape 1</b> | <b>Mise en projet (je me prépare)</b> |
|----------------|---------------------------------------|

a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)

b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)

c) Je me fixe des **objectifs**:

- **d'évaluation**: la note dont je désire avoir est de \_\_\_\_ / 10

- **d'apprentissage positif à faire**: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?

---



---



---



---

e) J'écris ce que je peux **améliorer dans l'utilisation de la première étape**.

---



---

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.14 D</b> |
|---------------------|

|                |
|----------------|
| <b>Étape 2</b> |
|----------------|

**Intériorisation (J'intériorise le comportement positif.)**

A. Je nomme trois comportements facilitant l'apprentissage qui peuvent m'aider à développer chez moi un comportement positif :

---



---



---

B. Quel est le comportement privilégié?

---

C. Je nomme trois stratégies de connaissances déclaratives qui peuvent m'aider à développer un comportement positif :

---



---



---

D. Je nomme la stratégie privilégiée :

---

E. J'utilise la technique privilégiée.

**Ou...**

F. Je nomme trois stratégies de connaissances procédurales qui peuvent développer chez moi un comportement positif :

---



---



---

G. Je nomme la stratégie privilégiée.

---

H. J'utilise la stratégie privilégiée..

**FICHE 2.15****Mise en pratique****(Intériorisation)****1. Mon enseignant me dicte un nouvel apprentissage :**


---



---



---

**A. Je nomme trois comportements facilitant l'apprentissage :**


---



---



---

**B. Je nomme le comportement privilégié :**


---

**C. Je nomme trois stratégies de connaissances déclaratives pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :**


---



---



---

**D. Je nomme la technique privilégiée :**


---

**E. J'utilise la technique privilégiée.****OU ...****F. Je nomme trois **stratégies** de connaissances procédurales pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :**


---



---



---

**G. Je nomme la stratégie privilégiée :**


---

**H. J'utilise la stratégie privilégiée.**

**FICHE 2.16 A**

## Démarche d'apprentissage

(Mise en projet et intériorisation)

Voici un nouvel apprentissage à acquérir :

---



---



---



---

### Étape 1 Mise en projet (je me prépare)

a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)

b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)

c) Je me fixe des **objectifs** :

- **d'évaluation**: la note dont je désire avoir est de \_\_\_\_ / 10

- **d'apprentissage** : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?

---



---



---



---

e) J'écris ce que je peux **améliorer** dans l'utilisation de la première étape.

---



---



**FICHE 2.16 B****Démarche d'apprentissage****Étape 2****Intériorisation (J'intériorise un apprentissage.)**

A. Je nomme trois comportements facilitant la réussite de cet apprentissage:

---



---



---

B. Quel est le comportement privilégié?

---

C. Je nomme trois stratégies de connaissances déclaratives qui peuvent m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---



---



---

D. Je nomme la stratégie privilégiée :

---

E. J'utilise la stratégie privilégiée.

**Ou...**

F. Je nomme 3 stratégies de connaissances procédurales qui peuvent m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---



---



---

G. Je nomme la stratégie privilégiée :

---

H. J'utilise la stratégie privilégiée.

## FICHE 2.17

## Procédure pour l'intériorisation

1. J'écoute et je regarde tout.



2. Je lis et relis complètement l'apprentissage.

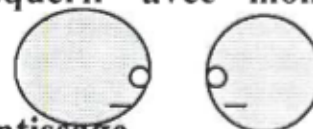


3. Je m'en parle dans ma tête :



- je vois les mots et les images ;
- j'entends les mots.

4. Je partage le nouvel apprentissage à acquérir avec mon coéquipier.



5. Je nomme des comportements facilitant l'apprentissage.

6. Je trouve des stratégies de connaissances déclaratives.

7. Je cherche des stratégies de connaissances procédurales.

8. Je mets en pratique les stratégies de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales.

9. Je garde en mémoire les stratégies de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales pour les utiliser à la quatrième étape de la démarche.



Je regarde pour être capable d'apprendre.

Je regarde parce que je veux apprendre.

J'écoute pour être capable d'apprendre.

J'écoute parce que je veux apprendre.



## FICHE 2.18

1. Je complète le principe en dessinant ce que j'ai retenu de l'intériorisation.

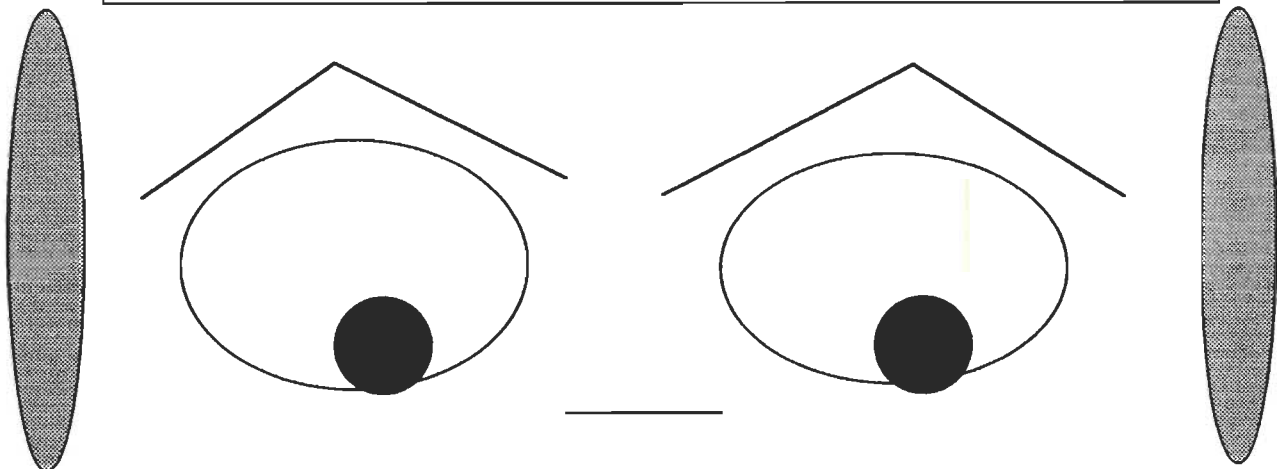
«Quand je prends l'habitude d'**intérioriser** en tenant compte des **comportements facilitant les apprentissages** et des **stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives** je comprends mieux, je retiens mieux et je favorise ma **réussite** ».

1. Comportements facilitant l'apprentissage

2. Stratégies de connaissances déclaratives

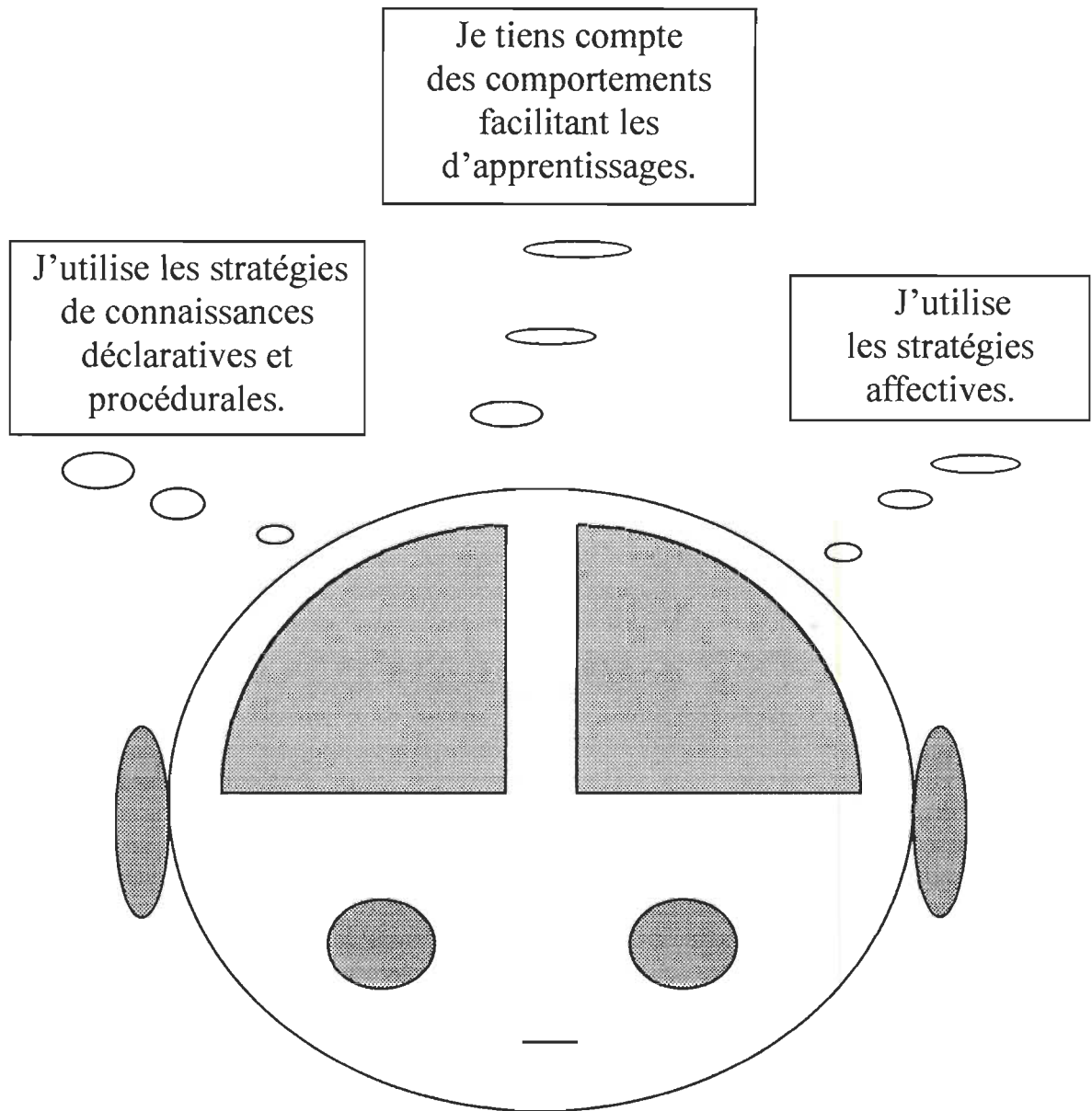
3. Stratégies de connaissances procédurales

4. Stratégies affectives



FICHE 2.19 A

## Intériorisation



**J'intériorise afin de mieux comprendre  
et retenir un apprentissage!**

**FICHE 2.19 B**
**Des élèves satisfaits de leurs réussites**

9 Louise

-----

10

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bravo!

Je vais tenir compte des comportements facilitant les apprentissages!

J'ai presque atteint mon objectif!

8 Bravo! Tu as réussi!

10

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20 Louise

-----

20

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bravo!

Je ne néglige pas les stratégies de connaissances déclaratives, procédurales et affectives.

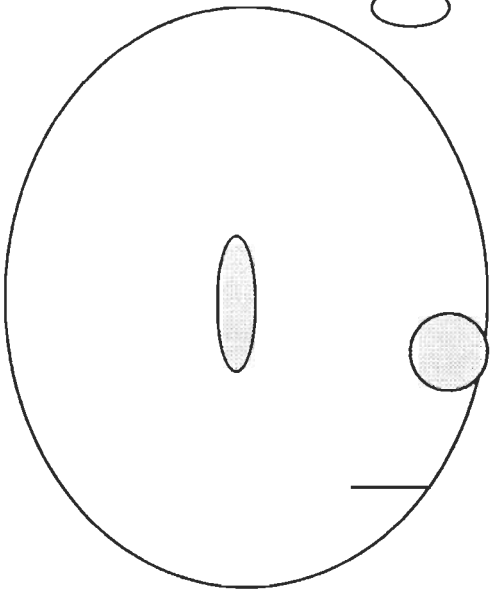
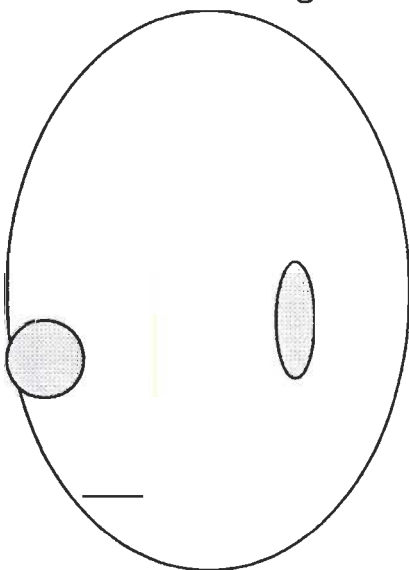
J'ai atteint mes objectifs!

Je ferai un policier!

Je serai infirmière!

Je deviendrai un professeur!

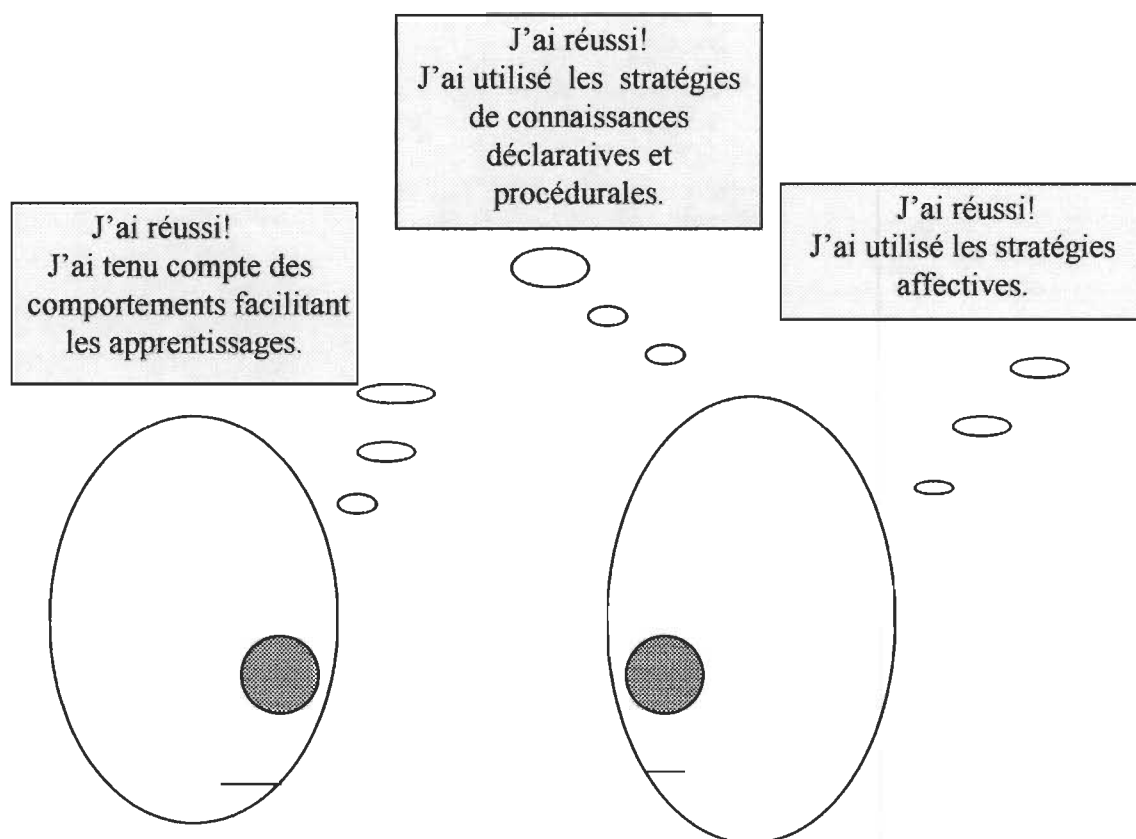
Je serai un docteur!

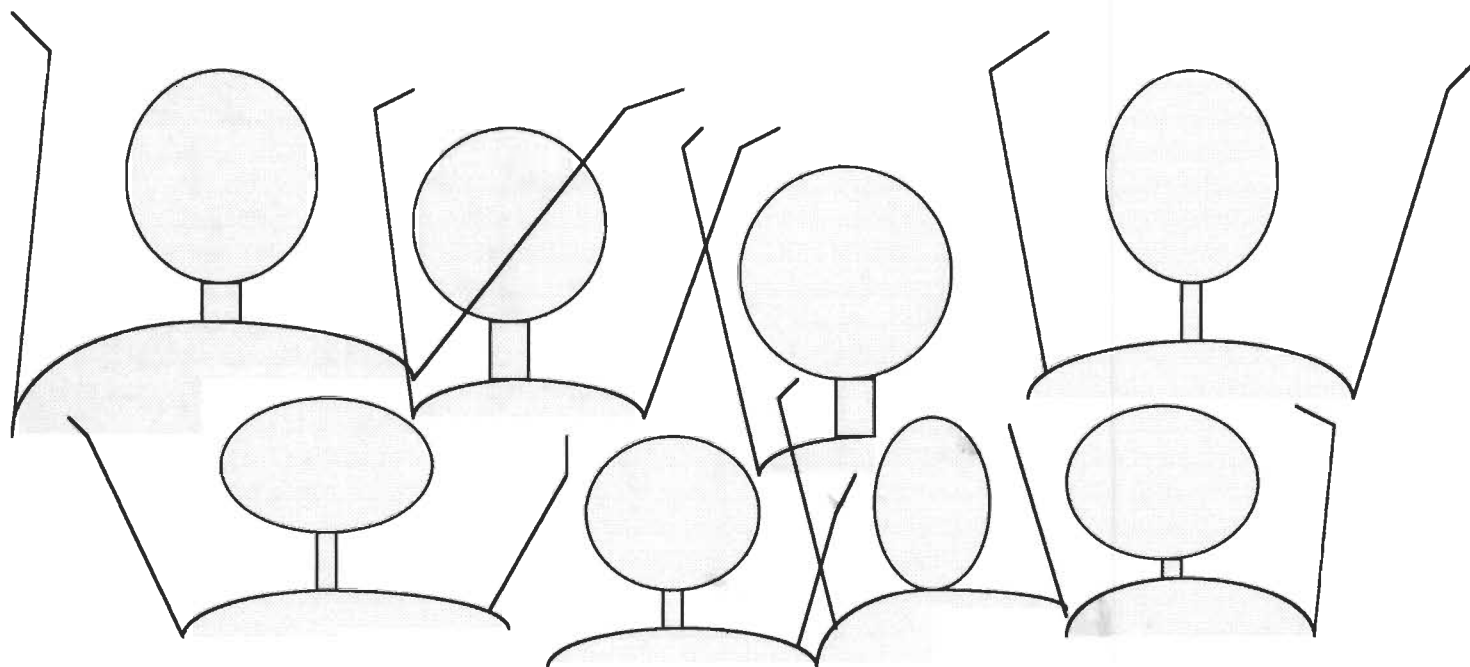
Je tiens compte des **comportements** facilitant les apprentissages et des **stratégies** déclaratives, procédurales et affectives.

## FICHE 2.19 C

## Des élèves fiers de réussir

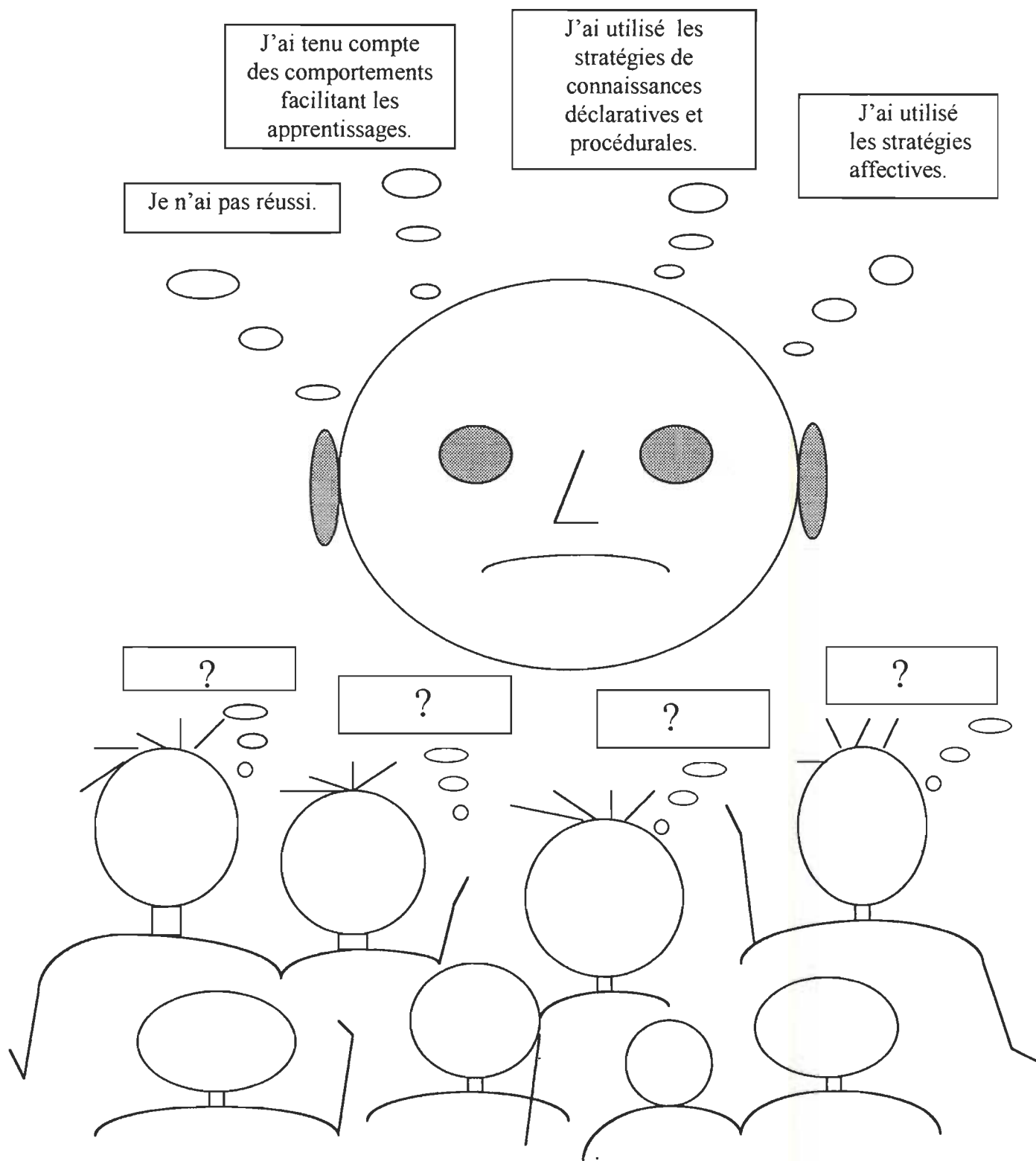


BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO!



## FICHE 2.19 D

## Un élève désespéré de ne pas réussir.



**FICHE 2.20 A**

Nom \_\_\_\_\_

**Examen sur l'intériorisation (2<sup>e</sup> étape)****Retour sur la 1<sup>re</sup> étape**

A) Je suis capable de réussir l'examen, donc je suis en : \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)

B) Je veux le réussir, donc je suis en : \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)

C) Mon objectif d'évaluation est de : \_\_\_\_ / 15

D) Mon objectif d'apprentissage sera de :  
\_\_\_\_\_E) Mes connaissances antérieures sont :  
\_\_\_\_\_



|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 2.20 B</b> |
|---------------------|

### Questions de l'examen

**1. J'écris la deuxième étape de la démarche :**

---

**2. Les composantes de la deuxième étape de la démarche sont :**

- ---
- ---
- ---

**3. Je nomme un comportement facilitant les apprentissages qui me permettent de réussir en classe.**

---

**4. Je nomme une stratégie de connaissance déclaratives à utiliser dans un apprentissage.**

---

**5. Je nomme une stratégie de connaissance procédurale à utiliser dans un apprentissage.**

---

**6. Je nomme une stratégie affective à mettre en pratique pour mieux réussir un apprentissage.**

---

**7. Je complète le principe**

« Quand je prends l'habitude d'intérioriser, je \_\_\_\_\_ mieux, je  
\_\_\_\_\_ mieux et je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

---

*Après l'examen, je réponds à la question suivante.*

- *J'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.*

---



---

#### 4.2.4.4 Fiches d'apprentissage de l'étape 3 : l'évocation

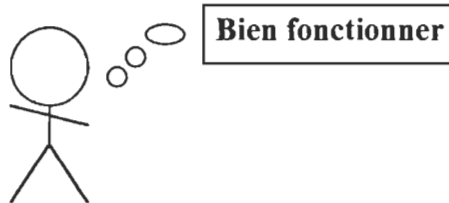
**FICHE 3.1 A**

### 3<sup>e</sup> étape de la démarche Évocation

(Retrouver pour vérifier et préciser une représentation)

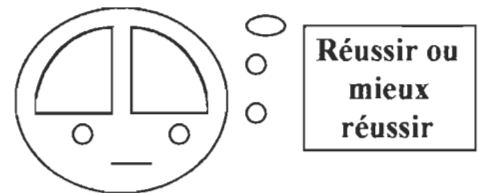
#### La santé par les aliments

##### 1. Entendre-réentendre



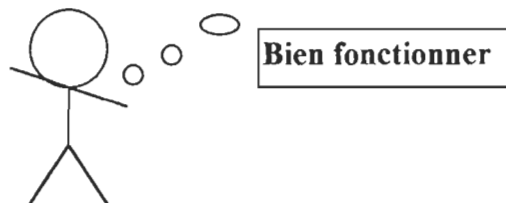
Réentendre les informations me permet de vérifier et de préciser ma représentation.

#### La réussite par l'évocation

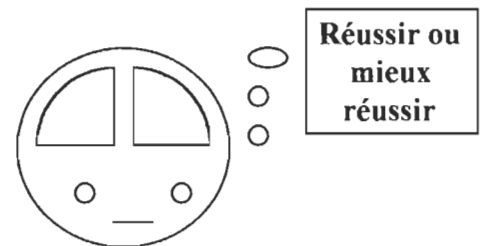


Réentendre les apprentissages me permet de vérifier et de préciser ma représentation.

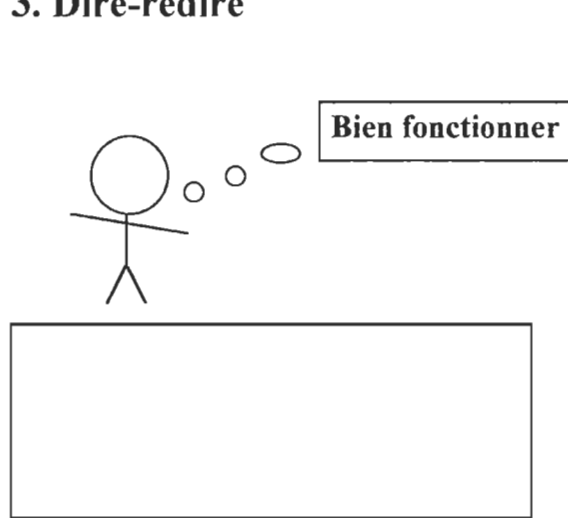
##### 2. Voir-revoir



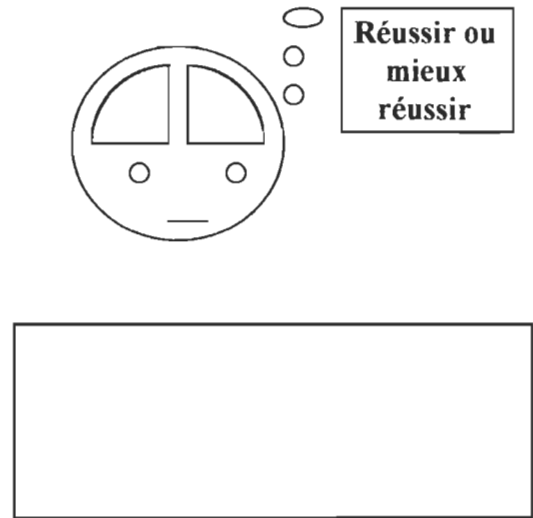
Revoir les informations me permet de vérifier et de préciser ma représentation.



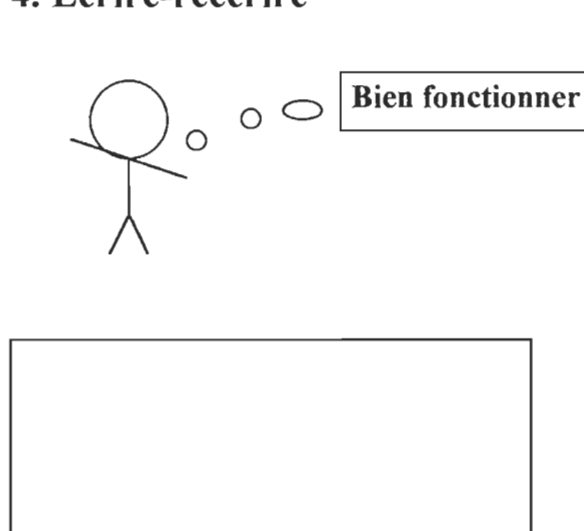
Revoir les apprentissages me permet de vérifier et de préciser ma représentation.

**FICHE 3.1 B****3. Dire-redire**

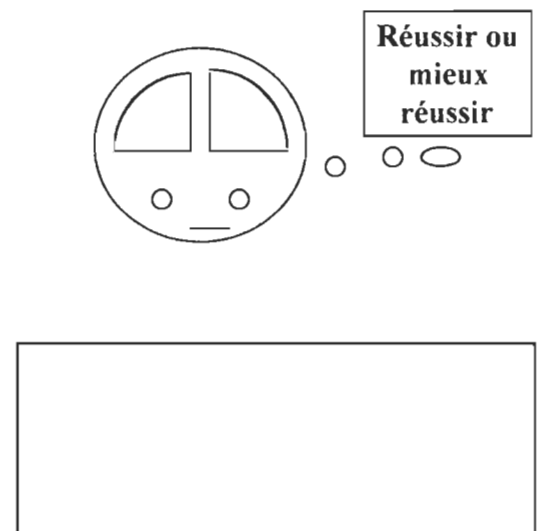
Redire les informations me permet de vérifier et de préciser ma représentation.



Redire les apprentissages me permet de vérifier et de préciser ma représentation.

**4. Écrire-réécrire**

Réécrire les informations me permet de vérifier et de préciser ma représentation.



Réécrire les apprentissages me permet de vérifier et de préciser ma représentation.

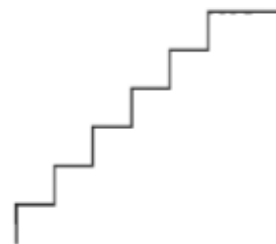
**FICHE 3.2**
**La santé**
**A. Je dessine et j'écris.**
**Réentendre les informations  
transmises par mes parents...**
**1. Réentendre...**

**2. Revoir...**

**3. Redire...**

**4. Réécrire**

**La réussite**

**Réentendre les apprentissages transmis  
par mon enseignant...**
**Réentendre...**

**Revoir...**

**Redire...**

**Réécrire**


## FICHE 3.3 A

### 3<sup>e</sup> étape de la démarche

#### Évocation (retrouver un apprentissage)

## Principe à retenir

« Quand je prends l'habitude d'évoquer, je peux vérifier et préciser ma représentation de l'apprentissage pour favoriser ma réussite ».

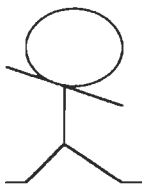
## Objectif

1) J'apprends à **reformuler** mon apprentissage pour **vérifier** et **préciser** ma représentation sur les plans suivants:

- entendre-réentendre
- voir- revoir
- dire-redire
- Écrire-réécrire

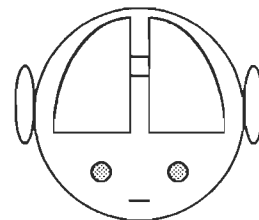
## Aliments sains (santé)

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



## Démarche (réussite)

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



## Comportements facilitant la réussite

Les stratégies de connaissances  
déclaratives

Les stratégies de connaissances  
procédurales

Réentendre

Revoir

Redire

Réécrire

## Comportements facilitant la réussite

Les stratégies de connaissances  
déclaratives

Le stratégies de connaissances  
déclaratives

Réentendre

Revoir

Redire

Réécrire

1. J'écris ce que je connais sur l'évocation.




---



---



---

## FICHE 3.3 B

2. Je lis le contenu de l'encadré. 

**Évoquer** : c'est **réentendre** les mots et les phrases ;  
 c'est **revoir** les mots, les phrases, les dessins et les images ;  
 c'est **redire** les mots et les phrases ;  
 c'est **réécrire** les mots, les phrases, etc.

pour **vérifier et préciser** sa représentation.

**Représentation** : ce qui est **présent à l'esprit**.

En classe, je reformule mon apprentissage pour **vérifier et préciser ma**  
**représentation.**

3. Je complète les phrases. 

- a) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ les mots et les phrases.
- b) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ les mots, les phrases, les dessins et les images.
- c) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ les mots et les phrases.
- d) **Évoquer**, c'est **réécrire** les mots et les phrases, etc.
- e) J'**évoque** pour **vérifier** et pour **préciser** ma représentation.
- f) **Représentation** veut dire ce qui est \_\_\_\_\_ à l'esprit.
- g) En classe, j' \_\_\_\_\_ pour \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ ma représentation.

## 4. Je complète le principe et je le retiens.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'évoquer,  
 je peux retrouver et préciser ma représentation de l'apprentissage  
 et je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

## FICHE 3.4 A

1. Je lis le contenu de l'encadré. 

**Vérifier** : c'est m'assurer que quelque chose est exact.

**Préciser** : c'est rendre plus exact sa représentation.



2. Je complète les phrases.

- a) **Vérifier**, c'est \_\_\_\_\_ que quelque chose est \_\_\_\_\_.
- b) **Préciser**, c'est \_\_\_\_\_ plus exact ma représentation.

3. Mon enseignant va me dicter des apprentissages pour bien comprendre ce qu'est la vérification et la précision dans un apprentissage.



J'écris les apprentissages à faire

a) Quand j'évoque un mot de vocabulaire comme : \_\_\_\_\_

- Je le **vérifie** dans \_\_\_\_\_
- Je le **précise**, s'il y a lieu, en apportant la correction nécessaire.

b) Quand j'évoque un problème raisonné comme : \_\_\_\_\_

- Je le **vérifie**... \_\_\_\_\_
- Je le **précise** \_\_\_\_\_



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 3.4 B</b> |
|--------------------|

c) Quand j'évoque une règle de grammaire comme : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Je la **vérifie**... \_\_\_\_\_

- Je la **précise** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Quand j'évoque un verbe comme : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Je le **vérifie**... \_\_\_\_\_

- Je le **précise** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Quand j'évoque une figure géométrique comme :

- Je la **vérifie**... \_\_\_\_\_

- Je la **précise** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## FICHE 3.5

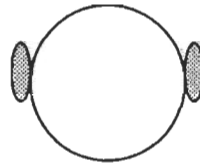
## Évocation

## Je me pratique

**1. Mon enseignant me dicte un mot et j'essaie de le**

**« Réentendre dans ma tête ».**

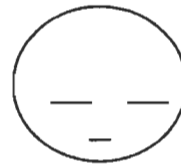
Je réentends :



**2. Mon enseignant écrit un mot au tableau et j'essaie de le**

**« Revoir dans ma tête ».**

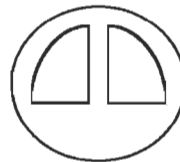
Je revois :



**3. Mon enseignant dicte un mot ou une phrase et J'essaie de la**

**« Redire dans ma tête ».**

Je redis :



**4. Mon enseignant écrit un mot ou une phrase et j'essaie de la**

**« Réécrire »**

Je réécris : \_\_\_\_\_



## FICHE 3.6 A

## Comment évoquer?

1. **Évoquer**, c'est **réentendre** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe, etc. pour **vérifier et préciser** ma représentation.



Je **réentends**: « Rhinocéros » avec mes difficultés soulignées.

Je **réentends**: hi comme dans... « hiver » qui est un mot que je connais déjà.

Je **réentends**: cé comme dans... « céréale » qui est un mot que je connais déjà.

Je **réentends**: « r comme dans... hi comme dans... no comme dans... cé comme dans... ros comme dans... ».

2. **Évoquer**, c'est **revoir** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe, etc. pour **vérifier et préciser** ma représentation.



Je **revois**: « Rhinocéros ».

Je **revois**: « hi comme dans... cé comme dans... ».

Je **revois**: « r comme dans... hi comme dans... no comme dans... cé comme dans... ros comme dans... ».

3. **Évoquer**, c'est **redire** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe... pour **vérifier et préciser** ma représentation.



Je **redis**: « Rhinocéros ».

Je **redis**: « hi comme dans... cé comme dans... ».

Je **redis**: « r comme dans... hi comme dans... no comme dans... cé comme dans... ros comme dans... ».

4. **Évoquer**, c'est **réécrire** un mot, une règle de grammaire... sans regarder ce mot, cette règle... et les **vérifier** afin de les **préciser** c'est-à-dire apporter les correctifs nécessaires de la représentation de la règle.



Je **réécris**: « Rhinocéros » \_\_\_\_\_

Je **réécris**: r comme dans... \_\_\_\_\_

hi comme dans... \_\_\_\_\_

no comme dans... \_\_\_\_\_

cé comme dans... \_\_\_\_\_

ros comme dans.. \_\_\_\_\_

5. Je **vérifie**.

6. Je **précise** (je corrige).

## FICHE 3.6 B

## Mise en pratique

Le nouvel apprentissage à acquérir est :

Le mot « hippopotame »

1. **Évoquer**, c'est **réentendre** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe, etc. pour **vérifier** et **préciser** ma représentation.



Je réentends : \_\_\_\_\_

2. **Évoquer**, c'est **revoir** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe, etc. pour **vérifier** et **préciser** ma représentation.



Je revois : \_\_\_\_\_

3. **Évoquer**, c'est **redire** dans ma tête une consigne, un mot, un verbe... pour **vérifier** et **préciser** ma représentation.



Je redis : \_\_\_\_\_

4. **Évoquer**, c'est **réécrire** un mot, une règle de grammaire, etc. sans regarder ce mot, cette règle... et **vérifier** afin de **préciser** c'est-à-dire d'apporter les corrections de la représentation à ma règle.



Je réécris : \_\_\_\_\_

5. Je vérifie.

6. Je précise (je corrige).

## FICHE 3.7 A

## Évocation

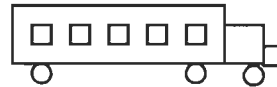
### Je me pratique

**A. Je fais de l'évocation**

- Je retrouve les comportements facilitant les apprentissages que j'ai intériorisés à la deuxième étape.

**B. Je vérifie.****C. S'il y a lieu, j'apporte des précisions en rouge.**

### J'évoque les comportements facilitant les apprentissages

**1. Mon environnement scolaire**

A. Je **retrouve** deux comportements dans mon environnement scolaire qui favorisent la réussite de mes apprentissages.

---



---

**B. Je vérifie.**

C) Je **précise** en rouge (j'ajoute ce qu'il manque).

**2. Ma personne**

A. Je **retrouve** deux comportements concernant ma personne qui favorisent la réussite de mes apprentissages.

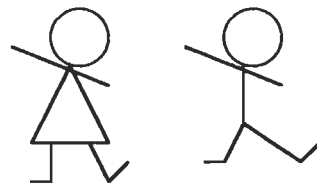
---



---

**B. Je vérifie.**

C. Je **précise** en rouge (j'ajoute ce qu'il manque).



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 3.7 B</b> |
|--------------------|

**3. Le retour à la maison**

A. J'énumère deux stratégies de comportements que je peux avoir après l'école, de retour chez moi qui me permettent de réussir ou de mieux réussir mes apprentissages.

---



---

B. Je vérifie.

C. Je précise en rouge (j'ajoute ce qu'il manque).

**4. Je complète et je retiens le principe.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Principe à retenir</b></p> <p align="center">« Quand je prends l'habitude d'évoquer,</p> <p align="center">je peux retrouver un apprentissage pour le _____ et pour</p> <p align="center">le _____ afin de favoriser ma <u>réussite</u> ».</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## FICHE 3.7 C

## Évocation

### Je me pratique

**A. Je fais de l'évocation**

- Je retrouve les comportements facilitant les apprentissages intériorisés de la deuxième étape.

**B. Je vérifie.****C. S'il y a lieu, j'apporte, des précisions en rouge.**

**J'évoque les stratégies de connaissances déclaratives.**

***Dans la situation 1***

François a fait des erreurs dans le mot \_\_\_\_\_.

**A. Au numéro 1,** j'ai utilisé la couleur pour aider François à régler ses difficultés de. Je réutilise les mêmes couleurs. \_\_\_\_\_

**B. Au numéro 2,** j'ai utilisé des mots liens déjà connus. Je réutilise les mêmes mots liens  
hi \_\_\_\_\_  
cé \_\_\_\_\_

**C. Au numéro 3,** j'ai répété trois fois ce mot. Je le répète à nouveau trois fois.  
\_\_\_\_\_

**D. Au numéro 5,** j'ai fait une pancarte pour que François la colle dans sa chambre.

**E. Refais la même pancarte.**



## FICHE 3.7 D

## Évocation

### Je me pratique

**A. Je fais de l'évocation:**

- Je retrouve les stratégies de connaissances déclaratives de la deuxième étape.

**B. Je vérifie.**

**C. S'il y a lieu, j'apporte, des précisions en rouge.**

**J'évoque les stratégies de connaissances procédurales.**

### *Dans la situation 2*

Marie avait de la difficulté avec le verbe « \_\_\_\_\_ » à l'indicatif présent.

**J'écris ce verbe aux deux personnes indiquées.**

Tu \_\_\_\_\_ Il \_\_\_\_\_

A. Au numéro 7, j'ai demandé à Marie d'utiliser une partie de son corps pour l'aider à régler sa difficulté.

- Je réécris la partie du corps qu'elle a utilisé. \_\_\_\_\_
- Je m'explique en disant. \_\_\_\_\_

B. Au numéro 8, j'ai demandé à Marie d'épeler les deux personnes du verbe avoir au présent de l'indicatif.

- Je réécris ce que qu'elle a déjà écrit.

Tu \_\_\_\_\_  
Il \_\_\_\_\_



**FICHE 3.7 E**

C. **Au numéro 9**, j'ai regardé longtemps (photo, zoom).

- Je refais ce que j'ai vu.



D. **Au numéro 10**, j'ai fait des images dans ma tête.

- Je revois ces images.

## FICHE 3.7 F

## Évocation Je pratique

**A. Je fais de l'évocation**

- Je retrouve les stratégies d'apprentissage de la deuxième étape.

**B. Je vérifie.****C. J'apporte, s'il y a lieu, des précisions en rouge.**

### J'évoque les stratégies de connaissances procédurales

**Situation 1**

Marie-Pier avait à résoudre un problème.

- Je complète le problème

Lucie a \_\_\_\_ billes et son ami François en a \_\_\_\_ fois plus. Combien François a-t-il de \_\_\_\_\_ ?

## 1. J'ai anticipé la réponse.

- Je réécris ce que j'ai anticipé comme réponse.
- Plus petite que 35 \_\_\_\_\_ ou plus grande que 35? \_\_\_\_\_

## 2. J'ai donné un nom aux « choses » et aux « personnes ».

- Je réécris le nom que j'ai donné aux choses.
- Son ami s'appelait \_\_\_\_\_ et la jeune fille s'appelait \_\_\_\_\_.
- Ils jouaient avec des \_\_\_\_\_.

## 3. Je me souviens d'avoir lu le problème au complet.



## 4. Je me souviens d'avoir écouté



ce que j'ai lu.



**FICHE 3.8 A**

## Démarche d'apprentissage

(La mise en projet, l'intériorisation et l'évocation)

**Voici un nouvel apprentissage à acquérir.**

---



---



---



---

**Étape 1** Mise en projet (je me prépare)

a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)

b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)

c) Je me fixe des **objectifs** :

- **d'évaluation**: la note que je désire avoir est de \_\_\_\_ / \_\_\_\_

- **d'apprentissage** : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?

---



---



---

e) J'écris ce que je peux **améliorer dans l'utilisation de la première étape**.

---



---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 3.8 B</b> |
|--------------------|

|                |                                                         |
|----------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Étape 2</b> | <b>Intériorisation (J'intériorise l'apprentissage.)</b> |
|----------------|---------------------------------------------------------|

A. Je nomme trois **comportements** facilitant cet apprentissage :

---



---



---

B. Quel est le comportement privilégié?

---

C. Je nomme trois stratégies de connaissances déclaratives qui peuvent m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---



---



---

D. Je nomme la stratégie privilégiée :

---

E. J'utilise la stratégie que je privilégie.

**Ou...**

F. Je nomme 3 stratégies de connaissances procédurales pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---



---



---

G. Je nomme la stratégie que je privilégie :

---

H. J'utilise la stratégie privilégiée.

|                |
|----------------|
| <b>Étape 3</b> |
|----------------|

**Évocation (je retrouve pour vérifier et préciser un apprentissage)**

a) Je réécris l'apprentissage fait, je le vérifie et je le précise.

---



---

**FICHE 3.9****Procédure pour l'évocation**

Après avoir vu, entendu, dit et écrit l'apprentissage:

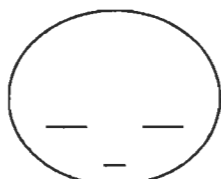
1. je ferme les yeux ;



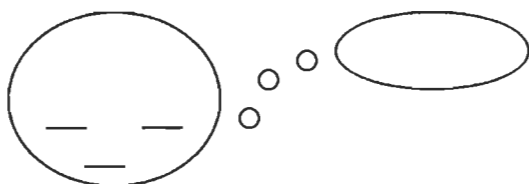
2. je réentends dans ma tête ce nouvel apprentissage ;



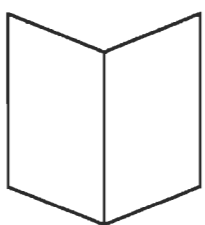
3. je le revois (mots, dessins, figures géométriques, etc.) ;



4. je le redis dans ma tête ;



5. je le réécris dans mon cahier d'apprentissage ;



6. je le vérifie ;

7. je le corrige.

**FICHE 3.10**

1. Je complète le principe en dessinant et écrivant ce que j'ai retenu de l'évocation.

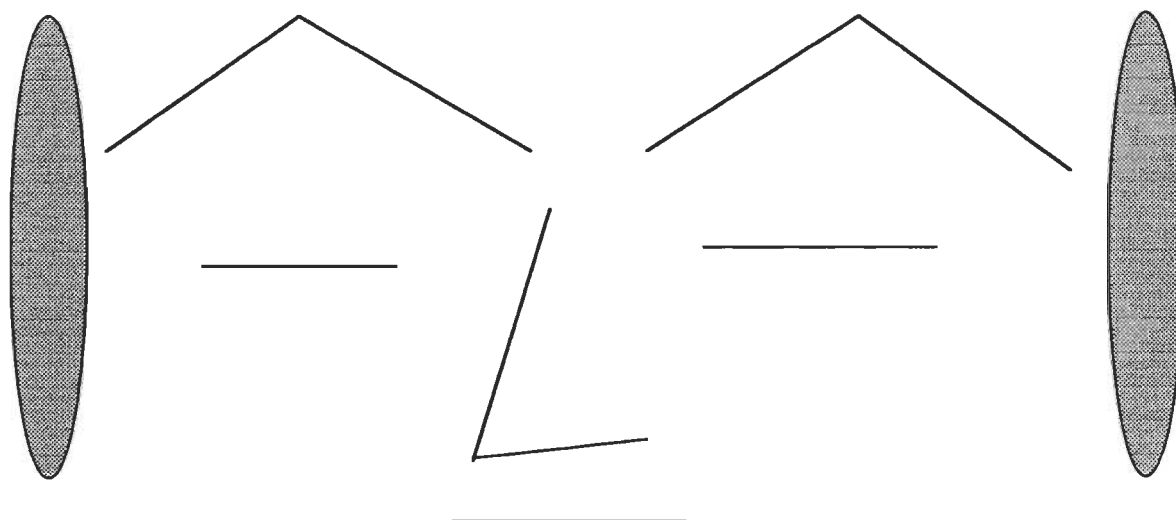
« Quand je prends l'habitude d'évoquer, je peux retrouver mon apprentissage pour le **vérifier** et le **préciser** ainsi je favorise ma réussite. »

1. Réentendre

2. Revoir

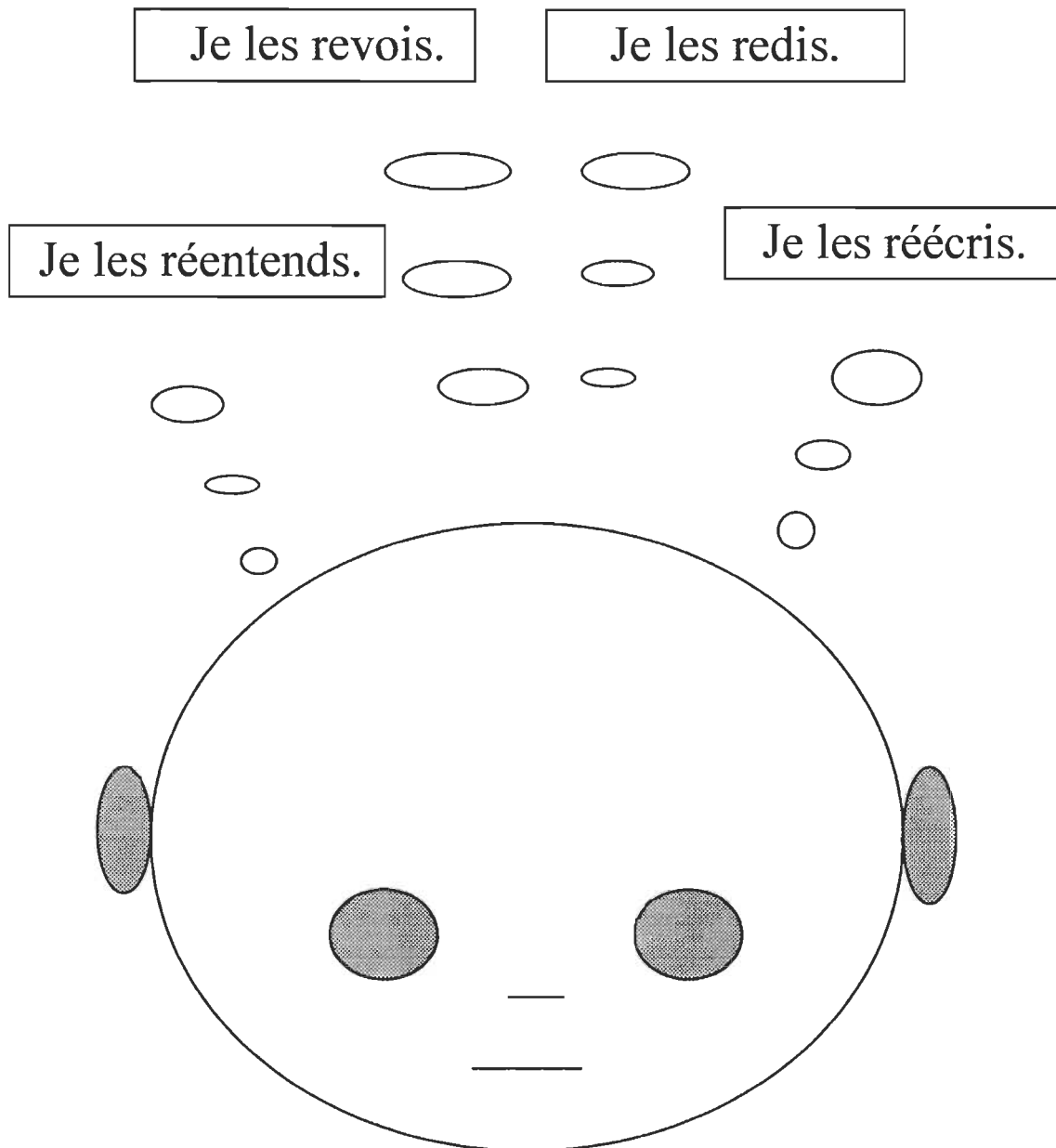
3. Redire

4. Réécrire

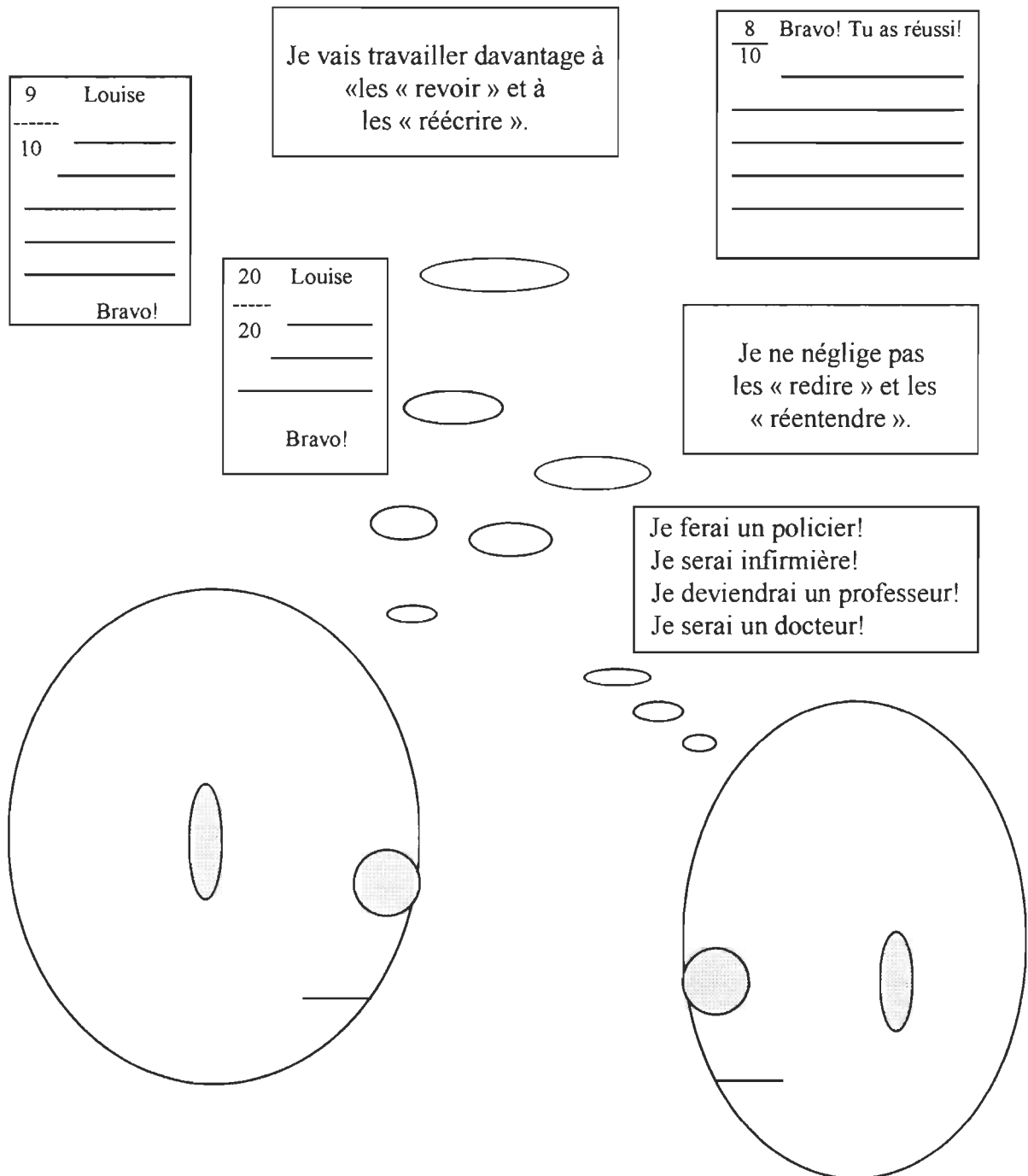


## FICHE 3.11 A

## Évocation



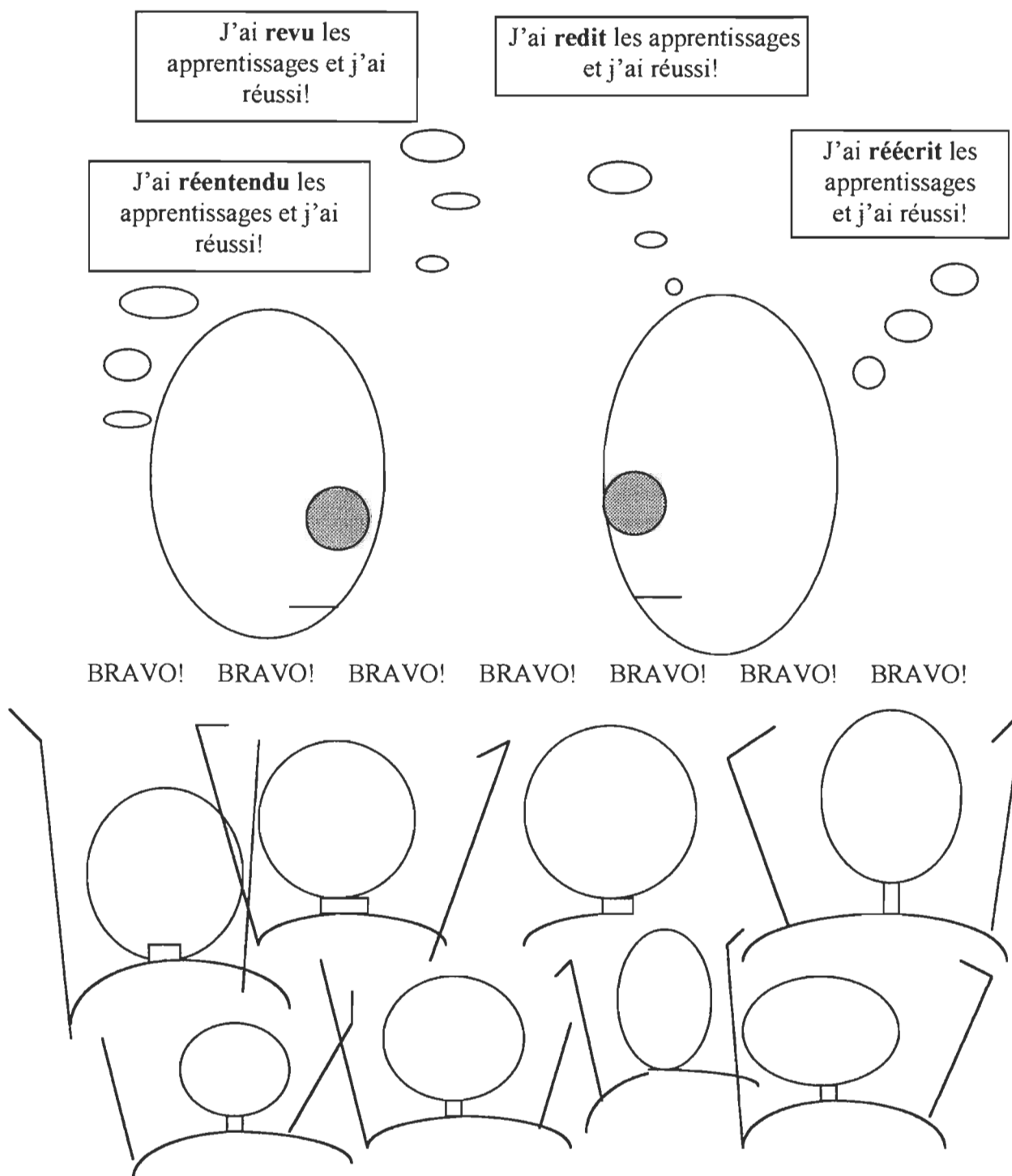
J'évoque pour **retrouver** un apprentissage dans ma mémoire afin de **vérifier** et de **préciser** ma représentation.

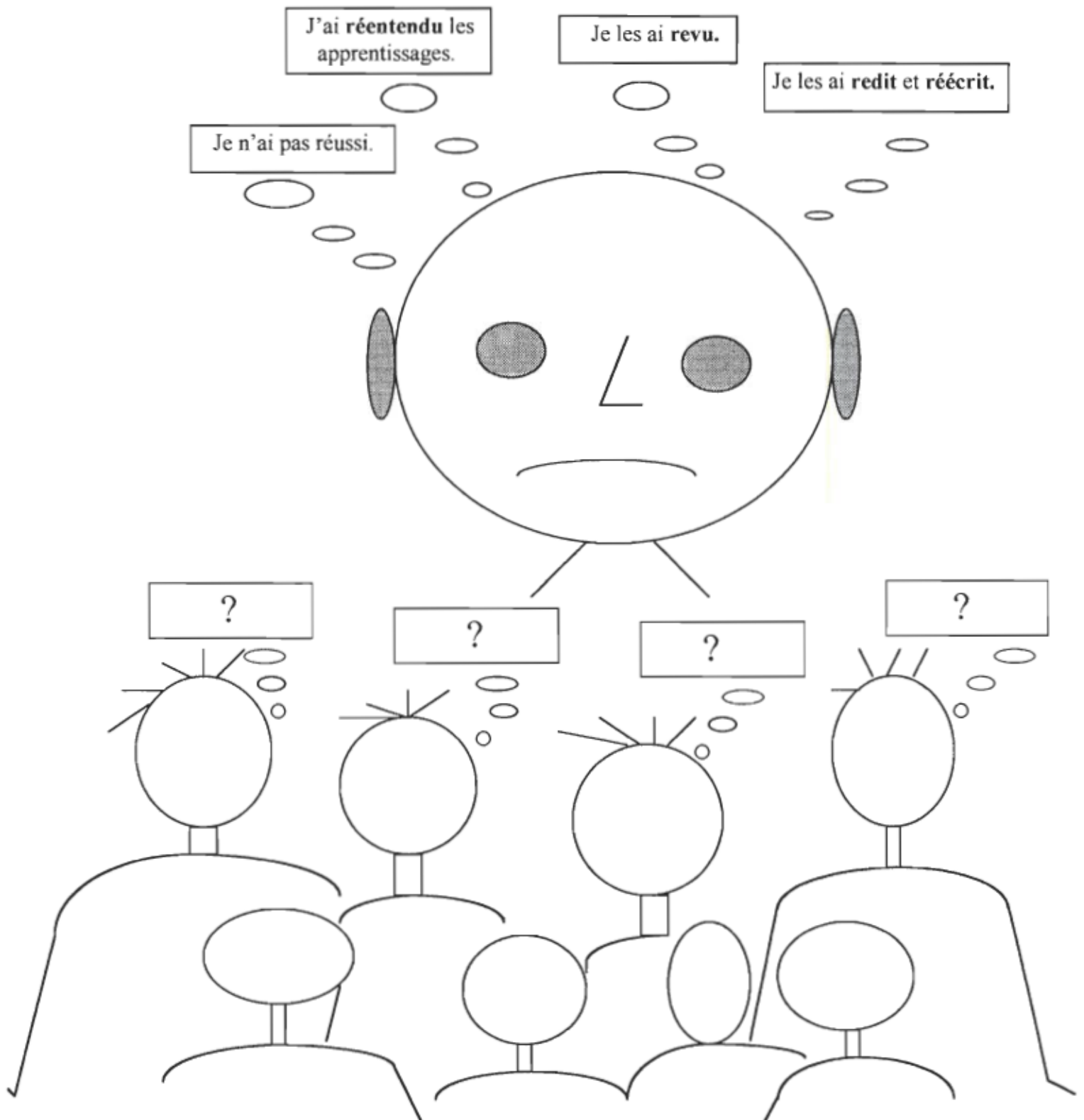
**FICHE 3.11 B****Des élèves satisfaits de leurs réussites**



## FICHE 3.11 C

## Des élèves fiers de réussir



**FICHE 3.11 D****Un élève désespéré de ne pas avoir réussi.**

|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 3.12 A</b> |
|---------------------|

Nom \_\_\_\_\_

**Examen sur l'évocation (3<sup>e</sup> étape)**

|                                           |
|-------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 1<sup>re</sup> étape</b> |
|-------------------------------------------|

A. Je suis capable de réussir l'examen \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)

B. Je veux le réussir \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)

C. Mon objectif d'évaluation est de \_\_\_\_ / 25

D. Mon objectif d'apprentissage sera de :

---



---

E) Mes connaissances antérieures sont :

---



---

*F) Après l'examen, j'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.*

---



---

|                                          |
|------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 2<sup>e</sup> étape</b> |
|------------------------------------------|

**J'écris :**

G) deux **comportements** qui me permettront de réussir l'examen :

---



---

H) deux **stratégies de connaissances déclaratives** pouvant m'aider à réussir l'examen :

---



---

I) deux **stratégies de connaissances procédurales** pouvant m'aider à réussir l'examen :

---



---

J) deux **stratégies affectives** pouvant m'aider à réussir l'examen :

## FICHE 3.12 B

## Questions de l'examen

1. J'écris la troisième étape de la démarche \_\_\_\_\_

2. Les composantes de la troisième étape de la démarche sont :

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Je fais de l'évocation pour \_\_\_\_\_ un apprentissage afin de pouvoir \_\_\_\_\_ et préciser (corriger) ma représentation.

4. Apprentissage à faire pour les 3<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année :

« Avec TU, les verbes aux temps simples de l'indicatif  
se terminent par ES, S, AS, X DS. »

Exemples: Tu marches, tu dis, tu as, tu peux et tu vends

- Chaque consigne donne un point.
- J'écris mon point, dès que j'ai appliqué la consigne.

A - Je lis. \_\_\_ / 1

B - J'écoute ce que je lis. \_\_\_ / 1

C - J'utilise la couleur. \_\_\_ / 1

D - Je fais des séquences. \_\_\_ / 1

E - J'évoque:

1) Je ferme les yeux. \_\_\_ / 1

2) Je réentends dans ma tête ce que j'ai lu. \_\_\_ / 1

3) Je le revois. \_\_\_ / 1

4) Je le redis. \_\_\_ / 1

5) J'écris l'apprentissage. \_\_\_ / 1

F - Je vérifie l'apprentissage dans mon petit guide grammaticale à la p.109. \_\_\_ / 10

G - J'utilise mon stylo rouge pour préciser mon apprentissage. \_\_\_ / 10

H - Je retourne à l'activité F (après l'examen) pour écrire ma réponse.

#### 4.2.4.5 Fiches d'apprentissage de l'étape 4 : l'expression

## FICHE 4.1 A

4<sup>e</sup> étape de la démarche

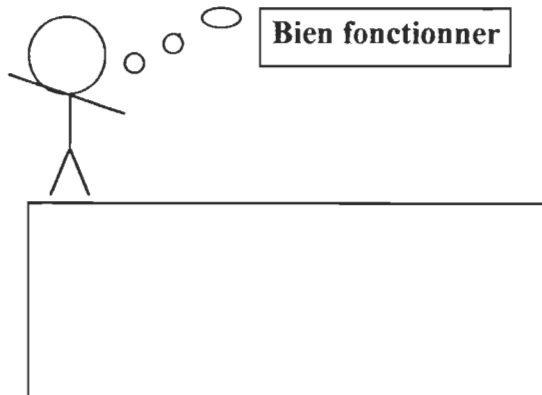
## Expression

(Utiliser des stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage préférentiels)

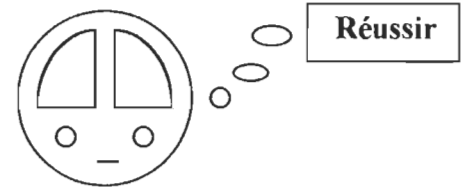
La santé par les aliments

La réussite par l'expression

## 1. Procédé séquentiel et mode verbal

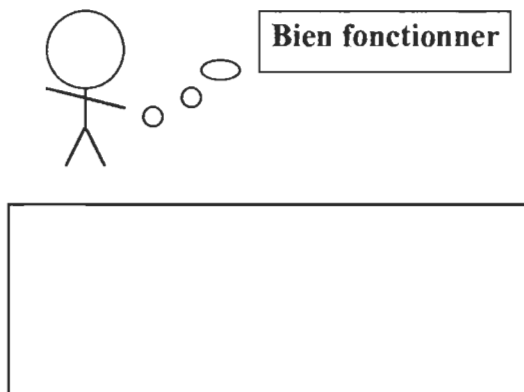


L'information transmise sur l'alimentation en procédé séquentiel et en mode verbal me permet de mieux structurer mon alimentation et d'être en santé.

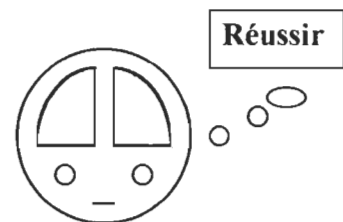


L'utilisation du procédé séquentiel et du mode verbal me permet de mieux structurer mon apprentissage et de mieux réussir.

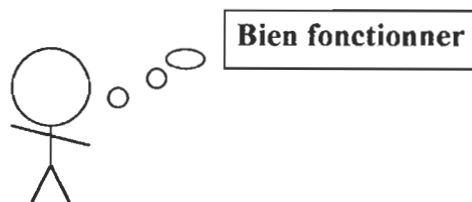
## 2. Procédé séquentiel et mode non verbal



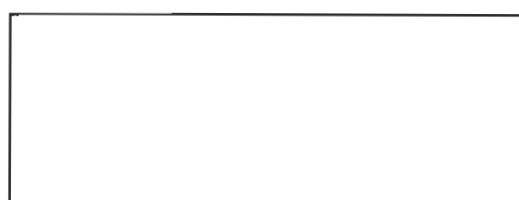
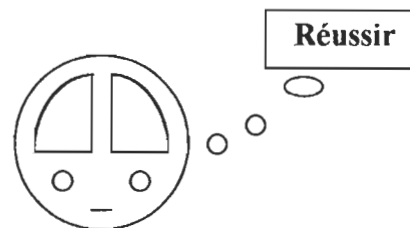
L'information transmise sur l'alimentation en procédé séquentiel et en mode non verbal me permet de mieux structurer mon alimentation et d'être en santé.



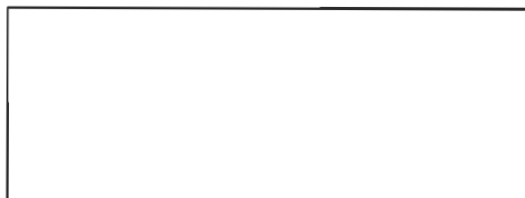
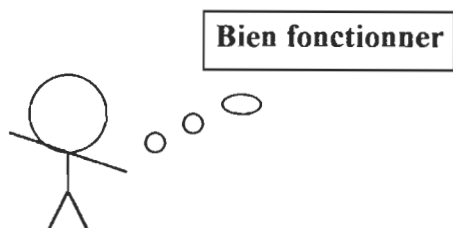
L'utilisation du procédé séquentiel et du mode non verbal me permet de mieux structurer mon apprentissage et de mieux réussir.

**FICHE 4.1 B**
**3. Procédé simultané et mode verbal**


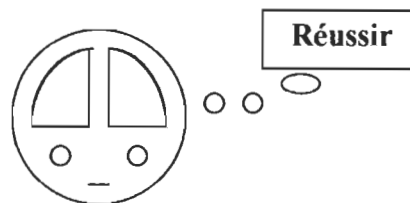
L'information transmise sur l'alimentation en procédé simultané et en mode verbal me permet de mieux structurer mon alimentation et d'être en santé.



L'utilisation du procédé simultané et du mode verbal me permet de mieux structurer mon apprentissage et de mieux réussir.

**4. Procédé simultané et mode non verbal**


L'information transmise sur l'alimentation en procédé simultané et en mode non verbal me permet de mieux structurer mon alimentation et d'être en santé.



L'utilisation du procédé simultané et du mode non verbal me permet de mieux structurer mon apprentissage et de mieux réussir.

**FICHE 4.2 A**

## 4<sup>e</sup> étape de la démarche

### Expression

### (compléter un apprentissage)

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'utiliser les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage et de solliciter mon enseignant et mes pairs pour **compléter** ma représentation d'un apprentissage, je favorise ma **réussite** ».

**Objectifs**

1. J'apprends à me connaître en me sensibilisant à quatre styles d'apprentissage :
  - séquentiel verbal ;
  - séquentiel non verbal ;
  - simultané verbal ;
  - simultané non verbal.
2. J'apprends à intervenir sur mes apprentissages.
3. J'apprends à intervenir auprès de mon enseignant.

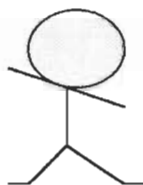
**Aliments sains (santé)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite

Comportements facilitant la réussite  
Les stratégies de connaissances déclaratives  
Les stratégies de connaissances procédurales  
Les stratégies affectives

Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

**Procédés : séquentiel et simultané**  
**Modes : verbal et non verbal**

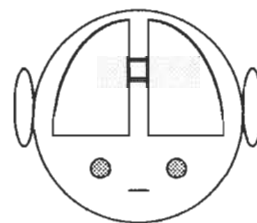
**Démarche (réussite)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite

Comportements facilitant la réussite  
Les stratégies de connaissances déclaratives  
Les stratégies de connaissances  
Les stratégies affectives

Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

**Procédés : séquentiel et simultané**  
**Modes : verbal et non verbal**





## FICHE 4.2 B

## Expression

1. Je lis le contenu de l'encadré 

**Expression** : manifestation gestuelle, orale ou écrite.

**M'exprimer**, c'est manifester ma pensée gestuellement, oralement ou par écrit.

**M'exprimer**, c'est me faire comprendre par ce que je connais.

Voici des **synonymes d'exprimer** : dire, faire connaître, énoncer et expliquer.

## 2. Je complète les phrases suivantes en utilisant l'encadré de la page précédente.



**Expression** : Manifestation \_\_\_\_\_, orale ou \_\_\_\_\_.

**M'exprimer**, c'est \_\_\_\_\_ ma pensée gestuellement, oralement ou par \_\_\_\_\_.

**M'exprimer**, c'est me faire \_\_\_\_\_ parce que je connais.

Je donne des **synonymes d'exprimer** : \_\_\_\_\_.

## 3. J'écris ce que j'ai retenu sur « l'expression ».




---



---

## FICHE 4.3 A

4. Je lis le contenu de l'encadré. 

### Dans la démarche d'enseignement

- A.** Si je **connais** les caractéristiques de mes deux styles d'apprentissage préférentiels,
- je peux **utiliser** des stratégies d'apprentissage pour **compléter** ma représentation sur la matière à apprendre ;
  - je peux **solliciter** mon enseignant et mes pairs en **demandant** des informations.
- B.** M'exprimer, c'est me faire comprendre en **utilisant** des stratégies sur un apprentissage pour **compléter** ma représentation en :
- **écrivaint** des mots ;
  - **dessinant** des mots ou présentant une image du mot ;
  - **faisant des séquences** avec les mots ou les phrases ;
  - **présentant l'information** de façon globale.
- C.** M'exprimer, c'est me faire comprendre en sollicitant mon enseignant et mes pairs pour **compléter** ma représentation en demandant :
- **d'écrire** les mots ;
  - **de dessiner** les mots ou présenter une image du mot ;
  - **de faire des séquences** avec les mots ou les phrases ;
  - **de présenter l'information** de façon globale.
- D.** En classe, je vais **m'exprimer** en utilisant des stratégies :
- dans mon **cahier d'apprentissage** ;
  - d'après mon style d'apprentissage pour **compléter** ma représentation d'un verbe, d'une règle de grammaire, etc.
- E.** En classe, pour bien **compléter ma représentation**, je peux **m'exprimer** de quatre façons différentes :
- **séquentielle verbale** ;
  - **séquentielle non verbale** ;
  - **simultanée verbale** ;
  - **simultanée non verbale**.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.3 B</b> |
|--------------------|

**5. Je complète les phrases suivantes en utilisant l'encadré de la page précédente.**



**A.** Si je \_\_\_\_\_ les caractéristiques de mes deux styles d'apprentissage préférentiels,

- je peux \_\_\_\_\_ des stratégies d'apprentissage pour compléter ma représentation sur la matière à apprendre.
- je peux \_\_\_\_\_ mon enseignant et mes pairs en \_\_\_\_\_ demandant des informations.

**B.** M'exprimer, c'est me faire comprendre en \_\_\_\_\_ des stratégies d'apprentissage pour \_\_\_\_\_ ma représentation en :

- écrivant des \_\_\_\_\_ ;
- dessinant des \_\_\_\_\_ ou présentant une \_\_\_\_\_ du mot ;
- faisant des \_\_\_\_\_ avec les mots ou les phrases ;
- présentant l'information de façon \_\_\_\_\_.

**C.** M'exprimer, c'est me faire comprendre en \_\_\_\_\_ mon enseignant et mes pairs pour \_\_\_\_\_ ma représentation et demandant :

- d'écrire les \_\_\_\_\_ ou présenter une image du mot ;
- dessiner les \_\_\_\_\_ les mots ou présenter une image du mot ;
- de faire des \_\_\_\_\_ avec les mots ou les phrases ;
- de présenter l'information de façon \_\_\_\_\_.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.3 C</b> |
|--------------------|

**D.** En classe, je vais **m'exprimer** :

- dans mon cahier d' \_\_\_\_\_ ;
- d'après mes deux styles préférentiels, pour \_\_\_\_\_ ma représentation d'un verbe, d'une règle de grammaire, etc.

**E.** En classe, pour bien **compléter ma représentation**, je peux **m'exprimer** de quatre façons :

| Procédés | Modes |
|----------|-------|
| _____    | _____ |
| _____    | _____ |
| _____    | _____ |
| _____    | _____ |

**4. Je lis et retiens le principe.**

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude d'utiliser les stratégies liées à mes deux styles d'apprentissage et de solliciter mon enseignant et mes pairs pour **compléter** ma représentation, je favorise ma réussite ».

5. Maintenant, je vais répondre à un questionnaire pour identifier mon style d'apprentissage dominant. Pour mes **réponses**, j'utilise la page suivante.

|                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>J'écoute bien les explications qui me sont données pour bien connaître ma façon d'apprendre.</b></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**FICHE 4.4 A****Modes verbal et non verbal (droite horizontale)**

| <b>Non</b>                                                             | <b>Oui</b>                                                            |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Total :</b> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <b>Total:</b> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |

Mon mode prioritaire est: \_\_\_\_\_

**Procédés séquentiel ou simultané (droite verticale)**

|            |                                                                       |
|------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Oui</b> | <b>Total:</b> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| <b>Non</b> | <b>Total:</b> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |

Mon procédé prioritaire est : \_\_\_\_\_

|                         |   |   |                             |
|-------------------------|---|---|-----------------------------|
| Style séquentiel verbal | 1 | 3 | Style séquentiel non verbal |
| Style simultané verbal  | 2 | 4 | Style simultané non verbal  |

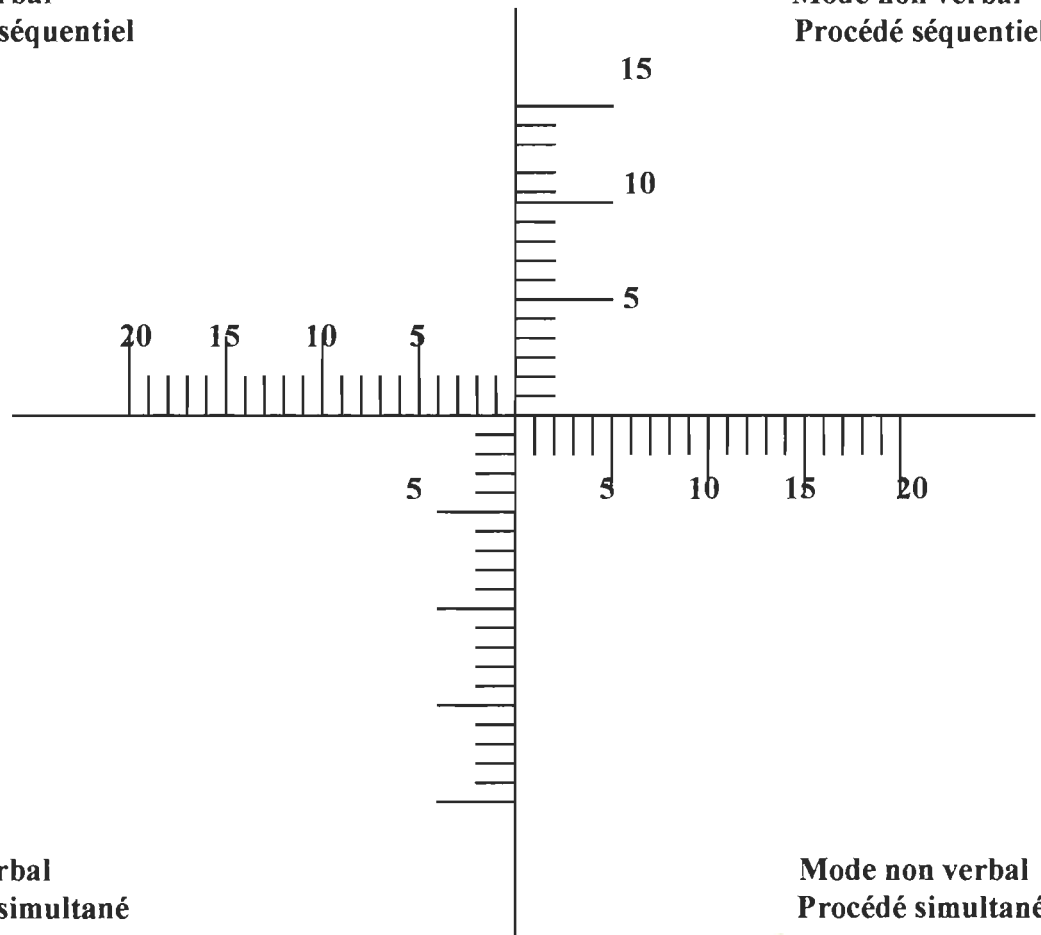
**Mon style dominant est** \_\_\_\_\_

**Mon deuxième style préférentiel est** \_\_\_\_\_

**FICHE 4.4 B**
**Graphique pour illustrer le style d'apprentissage  
à partir de mes réponses**

**Mode verbal**  
**Procédé séquentiel**

**Mode non verbal**  
**Procédé séquentiel**



**Mode verbal**  
**Procédé simultané**

**Mode non verbal**  
**Procédé simultané**

**Mon style dominant est :** \_\_\_\_\_

**Mon deuxième style préférentiel est :** \_\_\_\_\_

## FICHE 4.5 A

## Caractéristiques du procédé séquentiel et du mode verbal

Je me vérifie bien.

Je répète souvent.

Je suis la démarche proposée.

Je me réfère aux explications verbales.

J'analyse.

J'apprends par coeur.

Je sépare en syllabes.

Je suis un ordre chronologique.

Je favorise l'utilisation du dictionnaire.

Je joue avec le vocabulaire.

(préfixes, suffixes, racine des mots, etc.)

## 1. Je fais les recherches suivantes dans le dictionnaire :

séquentiel

---



---

verbal

---



---

## 2. Je complète les phrases suivantes en me servant des caractéristiques du procédé séquentiel et du mode verbal

a) J' \_\_\_\_\_ par coeur.

b) Je sépare en \_\_\_\_\_.

c) Je suis un ordre \_\_\_\_\_.

d) Je me \_\_\_\_\_ bien.

e) Je joue avec le \_\_\_\_\_ (préfixes, suffixes, racine des mots, etc.).

f) Je répète \_\_\_\_\_.

g) Je \_\_\_\_\_ l'utilisation du dictionnaire.

h) Je suis la \_\_\_\_\_ proposée.

i) Je me réfère aux \_\_\_\_\_ verbales.

j) J' \_\_\_\_\_.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.5 B</b> |
|--------------------|

## Caractéristiques du procédé simultané et du mode verbal

Je synthétise et je résumes  
 Je fais des liens de sens  
 Je travaille en contexte  
 Je suis branché sur la tâche

Je regroupe mes idées en catégories logiques.  
 J'ai recours aux arguments.  
 Je me réfère à l'objectif fixé.  
 J'utilise bien les concepts.

**J'émet plusieurs hypothèses et j'en discute avec un pair.**

### 1. Je cherche dans le dictionnaire :

simultané

---



---

verbal

---



---

### 2. Je complète les phrases suivantes en me servant du procédé simultané et du mode verbal

- a) J'utilise bien les \_\_\_\_\_.
- b) Je regroupe mes \_\_\_\_\_ en catégories logiques.
- c) Je \_\_\_\_\_ en contexte.
- d) Je suis branché sur la \_\_\_\_\_.
- e) Je me réfère à l'\_\_\_\_\_ fixé.
- f) J'ai recours aux \_\_\_\_\_.
- g) J'émet \_\_\_\_\_ hypothèses et j'en \_\_\_\_\_ avec un pair.
- h) Je fais des \_\_\_\_\_ de sens.
- i) Je synthétise et je \_\_\_\_\_.



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.5 C</b> |
|--------------------|

## Caractéristiques du procédé séquentiel et du mode non verbal

**J'utilise les sons et les modalités (conditions) visuelles.**

**Je fais une chose à la fois.**

**Je me fie aux repères concrets.**

**Je me fais des représentations spatiales.**

**Je me réfère à des images concrètes.**

**Je suis une démarche illustrée.**

**Je me réfère au modèle en parties.**

### 1. Je cherche dans le dictionnaire :

séquentiel

---



---

non verbal

---



---

### 2. Je complète les phrases suivantes en me servant des caractéristiques du procédé séquentiel et non verbal.

- a) Je \_\_\_\_\_ une chose à la \_\_\_\_\_.
- b) Je me réfère au \_\_\_\_\_ en parties.
- c) Je me réfère à des \_\_\_\_\_ concrètes.
- d) Je suis une démarche \_\_\_\_\_.
- e) Je me fais des \_\_\_\_\_ spatiales.
- f) Je me fie aux repères \_\_\_\_\_.
- g) J'utilise les \_\_\_\_\_ et les modalités \_\_\_\_\_.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.5 D</b> |
|--------------------|

## Caractéristiques du procédé simultané et du mode non verbal

Je me réfère au produit fini.  
 J'ai recours à mon intuition.  
 J'utilise mon vécu expérimental.  
 Je fais des analogies.  
 Je me sers de ma créativité.

Je procède par essai-erreur.  
 J'anticipe.  
 Je globalise.  
 Je personnalise la tâche.  
 Je perçois le gain.

### 1. Je cherche dans le dictionnaire :

simultané

---



---

non verbal

---



---

### 2. Je complète les phrases suivantes en me servant des caractéristiques du procédé simultané et du mode non verbal.

- a) J'utilise mon vécu \_\_\_\_\_.
- b) Je \_\_\_\_\_ la tâche.
- c) Je me réfère au \_\_\_\_\_ fini.
- d) Je me sers de ma \_\_\_\_\_.
- e) Je \_\_\_\_\_ par essai-erreur.
- f) Je me fais des \_\_\_\_\_.
- g) Je perçois le \_\_\_\_\_.
- h) J' \_\_\_\_\_.
- i) J' \_\_\_\_\_.
- j) J'ai recours à mon \_\_\_\_\_.

## FICHE 4.6 A

## Je complète mes connaissances concernant les modes d'expression

1. Je lis le contenu de l'encadré. 

- Ce contenu comprend les deux modes d'expression (verbal et non verbal) utilisés pour compléter mon apprentissage.

## Je peux m'exprimer en modes verbal ou non verbal

A. Je peux m'exprimer en mode verbal :

- en écrivant le mot, la phrase, etc. à comprendre ;
- en faisant des liens avec d'autres mots.

## B. Je peux m'exprimer en mode non verbal :

- en dessinant le mot, la phrase, etc. à comprendre ;
- en faisant des liens par des gestes reliés à ce mot ou à cette partie de phrase, etc.

## C. Dans mon cahier d'apprentissage, je vais m'exprimer en verbal ou non verbal :

- d'après mon style d'apprentissage dominant ;
- d'après un autre style prioritaire de ma façon d'apprendre.
- Mon mode d'apprentissage dominant est : \_\_\_\_\_
- L'autre mode d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

## Principe à retenir

« Quand je prends l'habitude d'utiliser les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage et de solliciter mon **enseignant** et mes pairs pour compléter ma représentation, je favorise ma réussite ».

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.6 B</b> |
|--------------------|

**2. Je complète les phrases en me servant de la page précédente.**

**A.** Je peux **m'exprimer** en mode verbal :

- en \_\_\_\_\_ le mot, la phrase, etc. à **comprendre** ;
- en faisant des \_\_\_\_\_ avec d'autres mots.

**B.** Je peux **m'exprimer** en mode non verbal :

- en \_\_\_\_\_ le mot, la phrase, etc. à comprendre ;
- en faisant des \_\_\_\_\_ par des gestes reliés à ce mot ou à cette partie de phrase, etc.

**C.** Dans mon cahier d'apprentissage, je vais m'exprimer **en modes verbal ou non verbal** :

- d'après mon style d'apprentissage \_\_\_\_\_ ;
- d'après un autre style \_\_\_\_\_ de ma façon d'apprendre.

Mon mode d'apprentissage dominant est : \_\_\_\_\_

L'autre mode d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

**D. Principe à retenir et à compléter :**

|                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>« Quand je prends l'habitude d'<b>utiliser</b> les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage et de <b>solliciter</b> mon <b>enseignant</b> et mes <b>pairs</b> pour compléter ma représentation, je favorise <b>ma</b> _____ ».</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.6 C</b> |
|--------------------|

**A. J'utilise des stratégies d'apprentissage pour compléter ma représentation.**

- Pour **intérieuriser** un mot de vocabulaire, une règle de grammaire, une connaissance en sciences humaines, etc., je peux **m'exprimer** (intervenir) en deux **modes** différents : **verbal** et **non verbal**.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avant d'intérioriser ce mot, cette règle, cette connaissance, etc., j'identifie ma (mes) difficulté(s) et je la souligne.</li> <li>2. Si je n'ai pas de difficulté, je <b>démontre</b> ma façon de retenir la notion à mon coéquipier.</li> <li>3. Je travaille l'apprentissage à acquérir en deux modes.</li> </ol> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Je pratique en mode verbal et en mode non verbal**

|                                                           |
|-----------------------------------------------------------|
| <b>L'apprentissage à acquérir est le mot « PAYSAGE ».</b> |
|-----------------------------------------------------------|

**Situation 1**

- Jean est **du mode verbal**. Il a de la difficulté à retenir l'apprentissage.
- Louise est du mode **non verbal**. Elle a de la difficulté à retenir l'apprentissage.

1. Pour le terme « PAYSAGE », je **m'exprime** en mode verbal (**mots**).

---



---

2. Pour le terme « PAYSAGE », je **m'exprime** en mode non verbal (**dessins**).

3. Pour le terme « PAYSAGE », je **m'exprime** en mode non verbal (**gestes**).

|             |
|-------------|
| FICHE 4.6 D |
|-------------|

|                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>L'apprentissage à acquérir est un mot avec lequel j'ai de la difficulté.</b></p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|

### Situation 2

1. J'écris le mot difficile et je souligne la (les) difficulté(s).

\_\_\_\_\_

- Je suis **du mode verbal**. J'ai de la difficulté à retenir l'apprentissage.

a) Je m'exprime :

- en mots ; \_\_\_\_\_

- Je suis du mode **non verbal**. J'ai de la difficulté à retenir l'apprentissage.

b) Je m'exprime :

- en dessins ; \_\_\_\_\_

- en gestes.

|                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Un autre apprentissage à acquérir :<br/> <b>« Jacques Cartier a découvert le Canada en 1534 ».</b></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Situation 3

Claude est du mode **verbal**. Il a de la difficulté à retenir l'apprentissage.

Louise est du mode **non verbal**. Elle a aussi de la difficulté.

1. Pour les aider je m'exprime :

- en mode verbal (**mots**) ;

\_\_\_\_\_

- en mode non verbal (**dessins**) ;

- en gestes.

## FICHE 4.7 A

**Je complète mes connaissances sur les procédés d'expression.**

1. Je lis le contenu de l'encadré.



### Procédés séquentiel et simultané

**A. Je peux utiliser des stratégies de procédé séquentiel :**

- en **écrivant** la connaissance ;
- en **séparant** en séquences (parties ou sections) ;
- en **faisant des liens** avec les connaissances antérieures pour compléter mon apprentissage.

**B. Je peux utiliser des stratégies de procédé simultané (globalement) :**

- en faisant un résumé global de la connaissance ;
- en revenant sur chacune des parties ;
- en faisant des liens avec les connaissances antérieures pour compléter ma représentation.

**C. Dans mon cahier d'apprentissage, je vais utiliser des stratégies d'après :**

- 1) **mon style d'apprentissage dominant** ;
- 2) **mon deuxième style préférentiel.**

Mon procédé d'apprentissage dominant est : \_\_\_\_\_

L'autre procédé d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.7 B</b> |
|--------------------|

**2. Je complète les phrases.****A. Je peux utiliser des stratégies de procédé séquentiel en :**

écrivant la \_\_\_\_\_ ;

en la séparant en \_\_\_\_\_ (parties ou sections) ;

en faisant des \_\_\_\_\_ avec les connaissances antérieures pour compléter mon apprentissage.

**B. Je peux utiliser des stratégies en procédé simultané en :**

faisant un \_\_\_\_\_ global de la connaissance ;

en \_\_\_\_\_ sur chacune des parties ;

en faisant des \_\_\_\_\_ avec des connaissances \_\_\_\_\_ pour compléter ma représentation.

**C. Dans mon cahier d'apprentissage, je vais utiliser des stratégies :**

d'après mon style d'\_\_\_\_\_ dominant ;

d'après mon deuxième style d'\_\_\_\_\_ préférentiel.

|                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Principe à retenir</b></p> <p align="center">« Quand je prends l'habitude d'utiliser des stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage et de solliciter mon enseignant et mes pairs, je favorise ma <b>réussite</b> ».</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



**FICHE 4.7 C****Je pratique mon procédé séquentiel**

1. Je lis la phrase suivante.

- Utiliser des stratégies de procédé séquentiel, c'est faire :
  - des séquences avec les mots de vocabulaire ;
  - des liens avec mes connaissances antérieures.

2. Je lis le contenu de l'encadré qui m'informe à propos de la procédure de la 4<sup>e</sup> étape.

A. Je souligne ma difficulté.  
 B. Je fais des séquences.  
 C. Je travaille la ou les difficulté(s) en faisant des liens avec des mots dont je connais l'orthographe.

**Exemple :**

liaison = li-ai-son

**AI** comme dans j'ai

**SON** comme dans maison

J'écris le mot correctement : \_\_\_\_\_

3. Je me pratique avec le mot « **IGUANE** ».

a) J'écris le mot et je souligne ma difficulté. \_\_\_\_\_

b) Je fais des séquences. \_\_\_\_\_

c) Je travaille la (les) difficulté(s) en **faisant des liens** avec des mots dont je connais déjà l'orthographe exacte.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 4.7 D</b> |
|--------------------|

**4. Je complète la phrase suivante.**

- **Utiliser des stratégies** de procédé **séquentiel**, c'est faire des \_\_\_\_\_ avec le mot et faire des \_\_\_\_\_ avec des mots connus.

**5. Je pratique avec le verbe suivant.****March(er) à l'indicatif présent.**

Je marche \_\_\_\_\_

Tu marches \_\_\_\_\_

Il, elle, on marche \_\_\_\_\_

Nous marchons \_\_\_\_\_

Vous marchez \_\_\_\_\_

Ils, elles marchent \_\_\_\_\_

**6. Je pratique avec l'apprentissage en sciences humaines.**

|                                         |
|-----------------------------------------|
| <b>Champlain a fondé Québec en 1608</b> |
|-----------------------------------------|

Champlain \_\_\_\_\_

Québec \_\_\_\_\_

1608 \_\_\_\_\_

**7. Je pratique avec une difficulté que je partage à mon coéquipier.**

a) J'écris ma(mes) difficulté(s).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Je souligne ma (mes) difficulté(s).

c) Je fais des **séquences**.d) Je travaille la difficulté en faisant des **liens** avec les connaissances antérieures.

**FICHE 4.7 E****Je pratique mon procédé simultané****1. Je lis les phrases suivantes.**

- Je peux utiliser des stratégies de procédé simultané en faisant :
  - **un résumé global** de la connaissance à acquérir ;
  - **des liens** avec des connaissances antérieures.

**N.B.** Aussi, je peux demander à mon enseignant ou à une autre personne de faire ce résumé ainsi que les liens nécessaires.

**2. J'ai à intégrer une règle de grammaire dans mon petit « Guide grammaticale ».****Exemple :**

**A. Je lis la page au complet (procédé global).**

**B. Je reviens sur chacune des parties en faisant des liens avec des connaissances antérieures.**

**1. Je lis :**

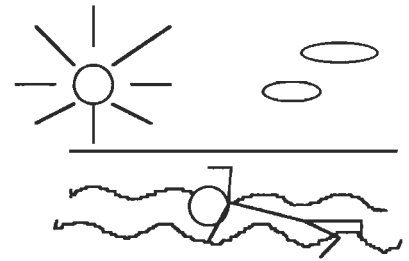
1. les exemples et je fais des liens ;
2. la règle et je fais des liens ;
3. les exceptions et je fais des liens.

**2. Je regarde les dessins et je fais des liens.****3. Je complète les phrases suivantes.**

- a) **Utiliser des stratégies de procédé simultané**, c'est faire un \_\_\_\_\_ avec la règle de grammaire et faire des \_\_\_\_\_ avec mes connaissances antérieures.
- b) **Utiliser des stratégies de procédé simultané**, c'est faire un \_\_\_\_\_ avec les notions importantes à retenir en sciences humaines et faire des \_\_\_\_\_ avec mes connaissances antérieures.

**FICHE 4.8**
**À l'aide!**

Est-ce que quelqu'un peut m'aider?


**A. J'interviens auprès de mes pairs pour compléter ma représentation.**

1. **S.V.P.** (nom d'un pair) \_\_\_\_\_, j'ai essayé de régler ma difficulté et je ne comprends toujours pas.

2. **Ma difficulté est :** \_\_\_\_\_

3. **Maintenant, j'attends les interventions de mon pair et j'écoute attentivement.**

4. **Je remercie mon pair.**

**Je pratique**
**B. J'interviens auprès de mon enseignant pour compléter ma représentation.**

1. **Désolé** (nom de l'enseignant) \_\_\_\_\_

2. **Ma difficulté est :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

J'aimerais **compléter** mon apprentissage en :

- procédé séquentiel et mode verbal ;
- en procédé séquentiel et mode non verbal ;
- en procédé simultané et mode verbal ;
- en procédé simultané et mode non verbal.

3. **J'attends les interventions de mon enseignant.**

4. **Je remercie mon enseignant.**

**FICHE 4.9 A****Je pratique**

**1. Je pense à un message publicitaire concernant un aliment « santé » et je place les informations dans le graphique ci-dessous.**

**Aliments (santé)**

|                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Procédé séquentiel<br>Mode verbal | Procédé séquentiel<br>Mode non verbal |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
| Procédé simultané<br>Mode verbal  | Procédé simultané<br>Mode non verbal  |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |

**2. Je pense à un apprentissage acquis antérieurement et je le place ci-dessous.**

**Apprentissage (réussite)**

|                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Procédé séquentiel<br>Mode verbal | Procédé séquentiel<br>Mode non verbal |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
| Procédé simultané<br>Mode verbal  | Procédé simultané<br>Mode non verbal  |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |
|                                   |                                       |

## FICHE 4.9 B

## La mise en pratique de l'expression (les quatre styles d'apprentissage)

1. J'utilise des stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage pour apprendre une règle de grammaire.

**Le nom est un mot variable qui sert à désigner un être vivant, une chose, une idée, un sentiment, un état, etc.**

2. J'écris dans chacun des quadrants les informations requises.

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

---

---

1

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode NON VERBAL*

3

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

2

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode NON VERBAL*

4

**FICHE 4.10 A****Démarche d'apprentissage****(Mise en projet, intériorisation, évocation et expression)****Voici un apprentissage à acquérir :**


---



---

**Étape 1** Mise en projet (je me prépare)a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)c) Je me fixe des **objectifs**:- **d'évaluation** : la note désirée est de \_\_\_\_ / \_\_\_\_- **d'apprentissage** : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?

---



---

e) J'écris ce que je peux **améliorer**.

---



---

**Étape 2** **Intériorisation** : (j'intériorise l'apprentissage)1. Je nomme **deux comportements facilitant** cet apprentissage.

---



---

2. Je nomme **deux stratégies de connaissances déclaratives** pouvant m'aider à intérioriser cet apprentissage et je les utilise.

---



---

3. Je nomme **deux stratégies de connaissances procédurales** pouvant m'aider à intérioriser cet apprentissage et je les utilise.

---



---

4. Je nomme deux stratégies affectives à bien gérer en classe.

---



---

**FICHE 4.10 B****Étape 3** Évocation (je retrouve l'apprentissage dans ma mémoire pour le vérifier et le préciser)

a) Je réentends l'apprentissage

b) Je revois l'apprentissage

c) Je redis l'apprentissage

d) Je réécris l'apprentissage \_\_\_\_\_

**Étape 4**

Expression (j'utilise les stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage)

**1. J'écris dans chacun des quadrants l'apprentissage.***Procédé SÉQUENTIEL**Mode VERBAL*


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1

*Procédé SÉQUENTIEL**Mode NON VERBAL*

3

*Procédé SIMULTANÉ**Mode VERBAL*


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2

*Procédé SIMULTANÉ**Mode NON VERBAL*

4



**FICHE 4.11**

1. Je complète le principe en dessinant et en écrivant ce que j'ai retenu de l'expression.

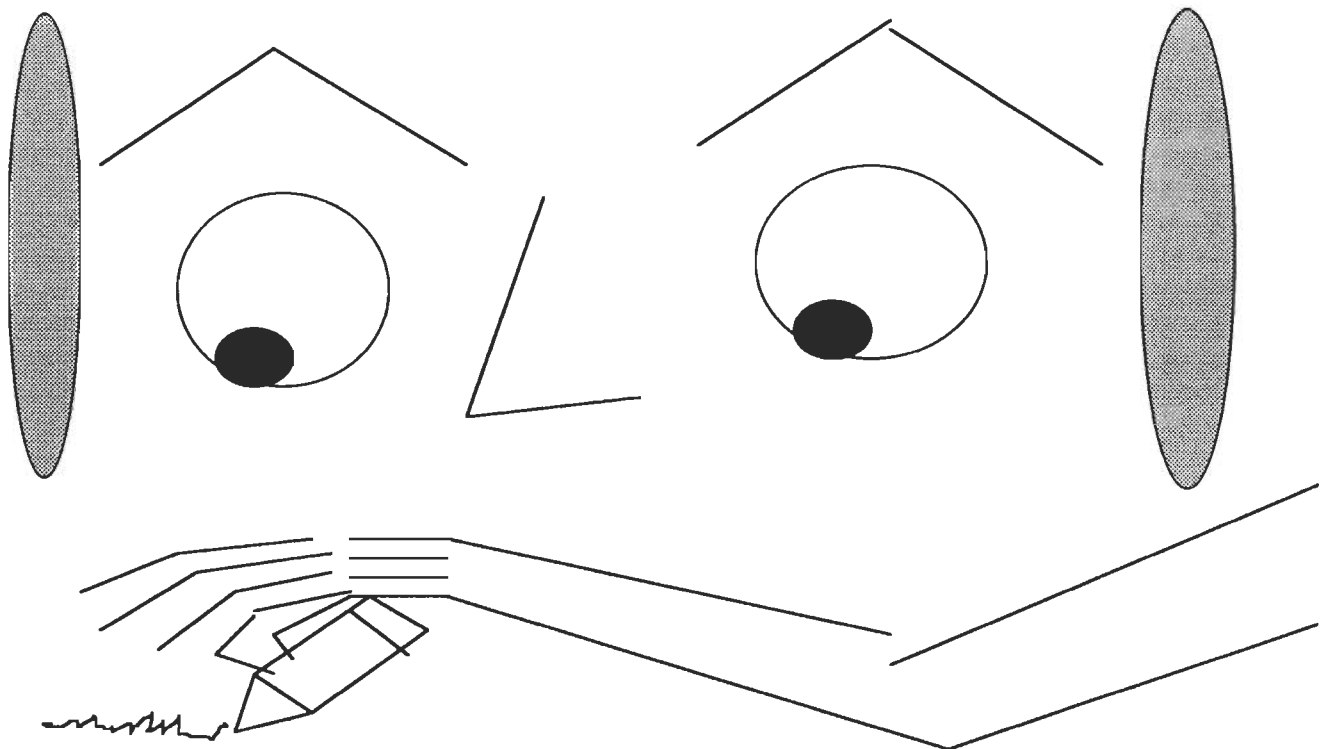
«Quand je prends l'habitude d'utiliser les stratégies reliées à mes deux styles préférentiels et de solliciter mon enseignant et mes pairs, je favorise ma réussite».

**1. Procédé séquentiel**  
**Mode verbal**

**2. Procédé séquentiel**  
**Mode non verbal**

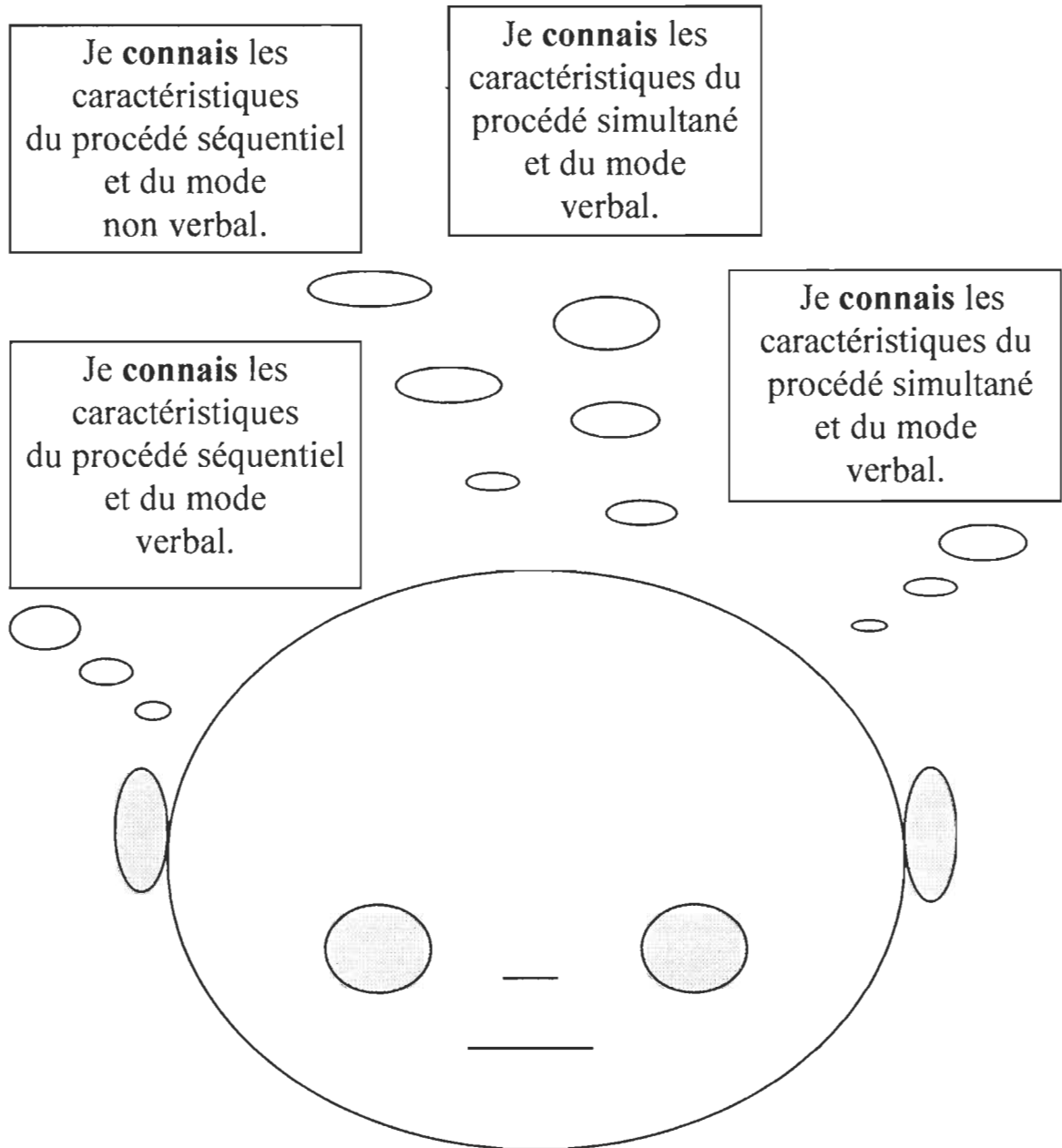
**3. Procédé simultané**  
**Mode verbal**

**4. Procédé simultané**  
**Mode non verbal**



## FICHE 4.12 A

## Expression



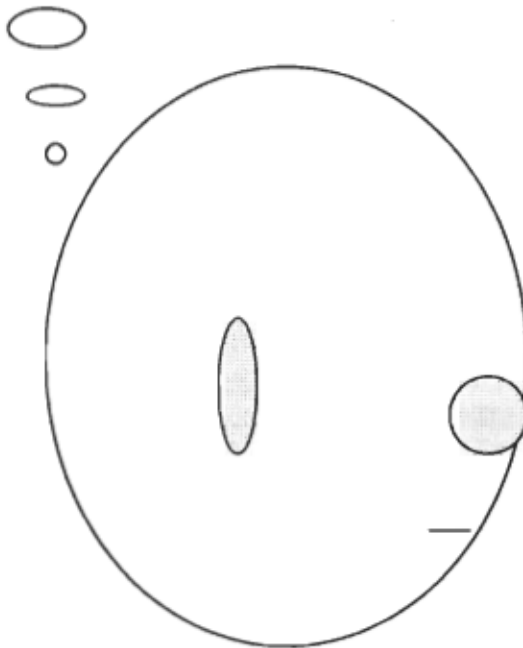
**J'utilise les stratégies reliées à mes deux styles préférentiels pour compléter mon apprentissage.**

**FICHE 4.12 B**

Des élèves satisfaits de leurs réussites.  
Ils ont utilisés des stratégies reliées à mes deux styles préférentiels.

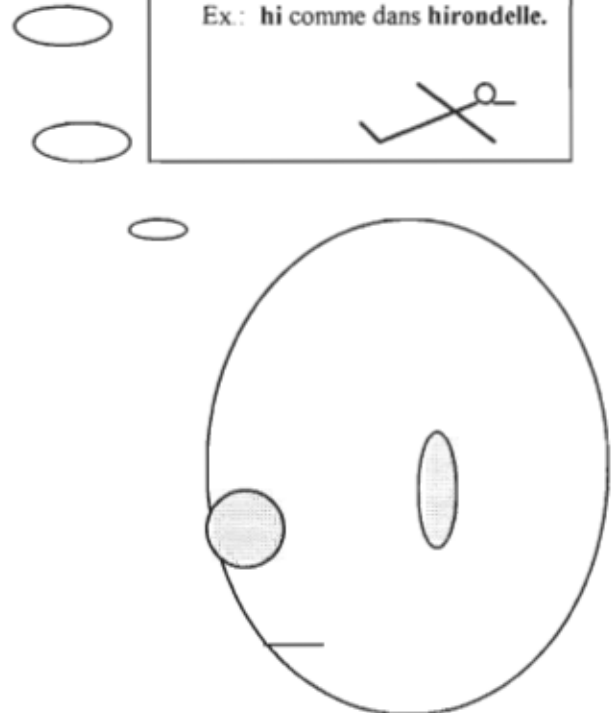
**J'utilise le procédé  
séquentiel et le mode  
verbal.**

- J'ai travaillé les mots en syllabes:
  1. J'ai écrit les mots;
  2. J'ai séparé les mots en syllabes;
  3. J'ai souligné ma (mes) difficulté(s);
  4. J'ai travaillé ma (mes) difficulté(s) dans mon cahier d'apprentissage;  
Ex: CA - HI - ER
  5. J'ai fait des liens  
Ex.: **hi** comme **hi**ronnelle.



**J'utilise le procédé  
séquentiel et le mode  
non verbal.**

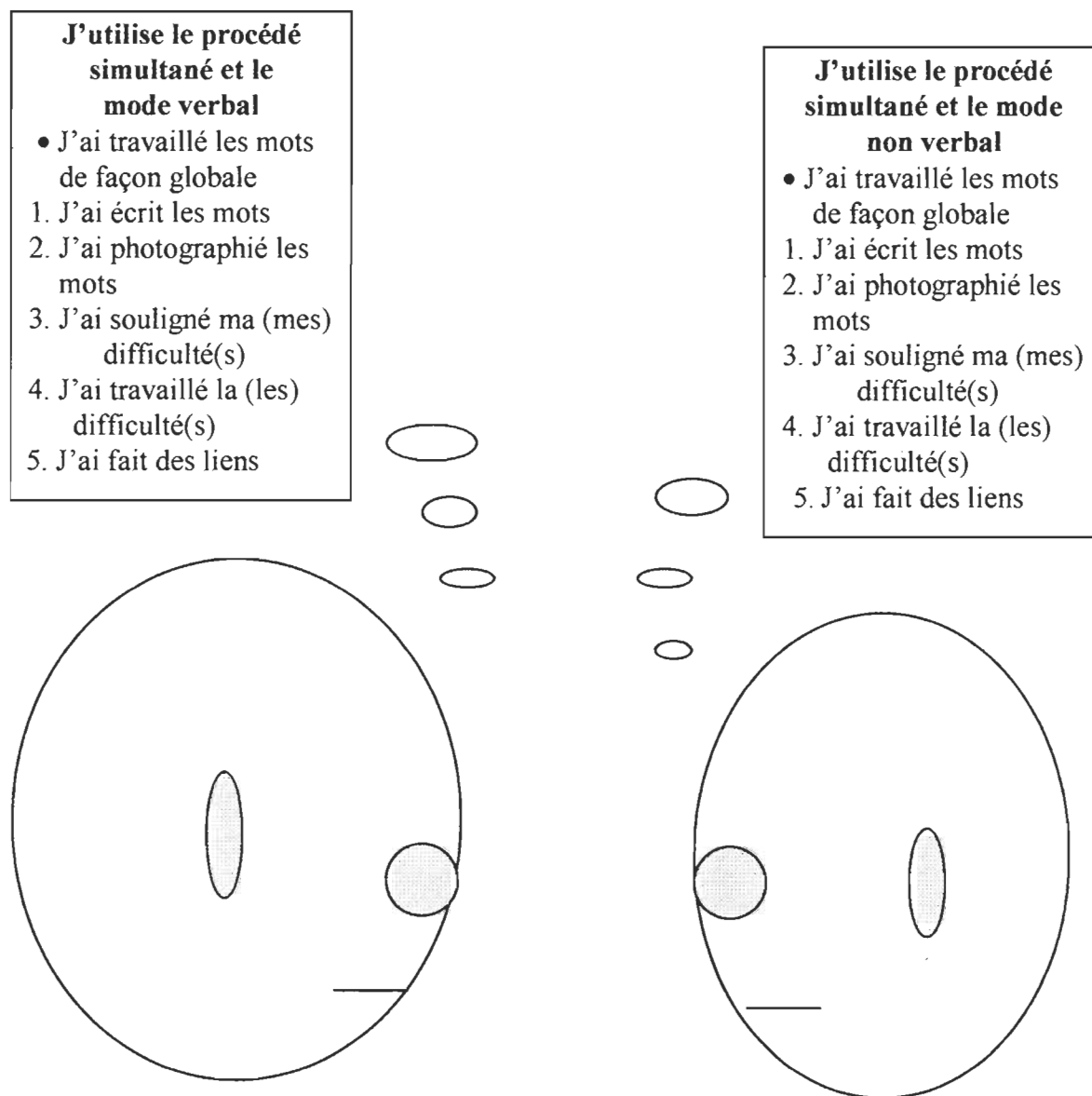
- J'ai travaillé les mots en syllabes:
  1. J'ai écrit les mots;
  2. J'ai séparé les mots en syllabes;
  3. J'ai souligné ma (mes) difficulté(s);
  4. J'ai travaillé la (les) difficulté(s) dans mon cahier d'apprentissage;  
Ex.: CA - HI - ER
  5. J'ai fait des liens;  
Ex.: **hi** comme dans **hi**ronnelle.



Je **connais** les caractéristiques du procédé **séquentiel** et des modes **verbal** et **non verbal**.

**FICHE 4.12 C**

Des élèves satisfaits de leurs réussites.  
Ils ont utilisés des stratégies reliées à leur deux styles préférentiels.



Je **connais** les caractéristiques du procédé **simultané** et des modes **verbal et non verbal**.

## FICHE 4.12 E

## Expression

## Modes

**Verbal** = J'entends et je comprends  
ce qu'on me dit.

**Non verbal** = Je vois et je comprends  
ce qu'on me dit.

**Désolé!** Je ne  
comprends pas  
en procédé  
simultané!

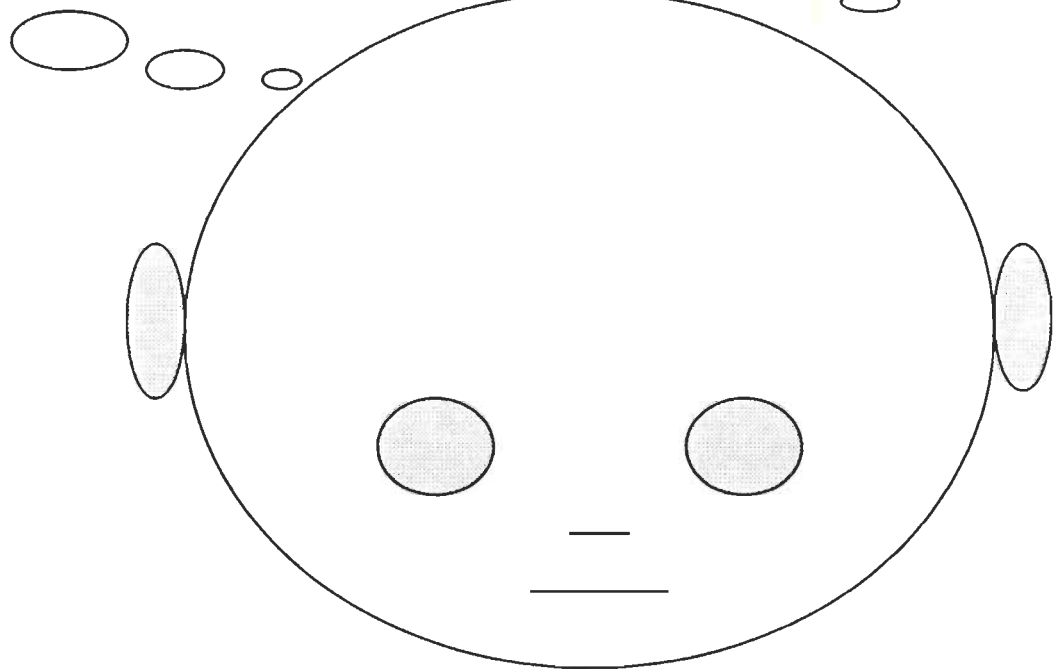
## S.V.P.

Est-ce possible  
de me l'expliquer  
en non verbal?

## Procédés

**Séquentiel** = Séquences

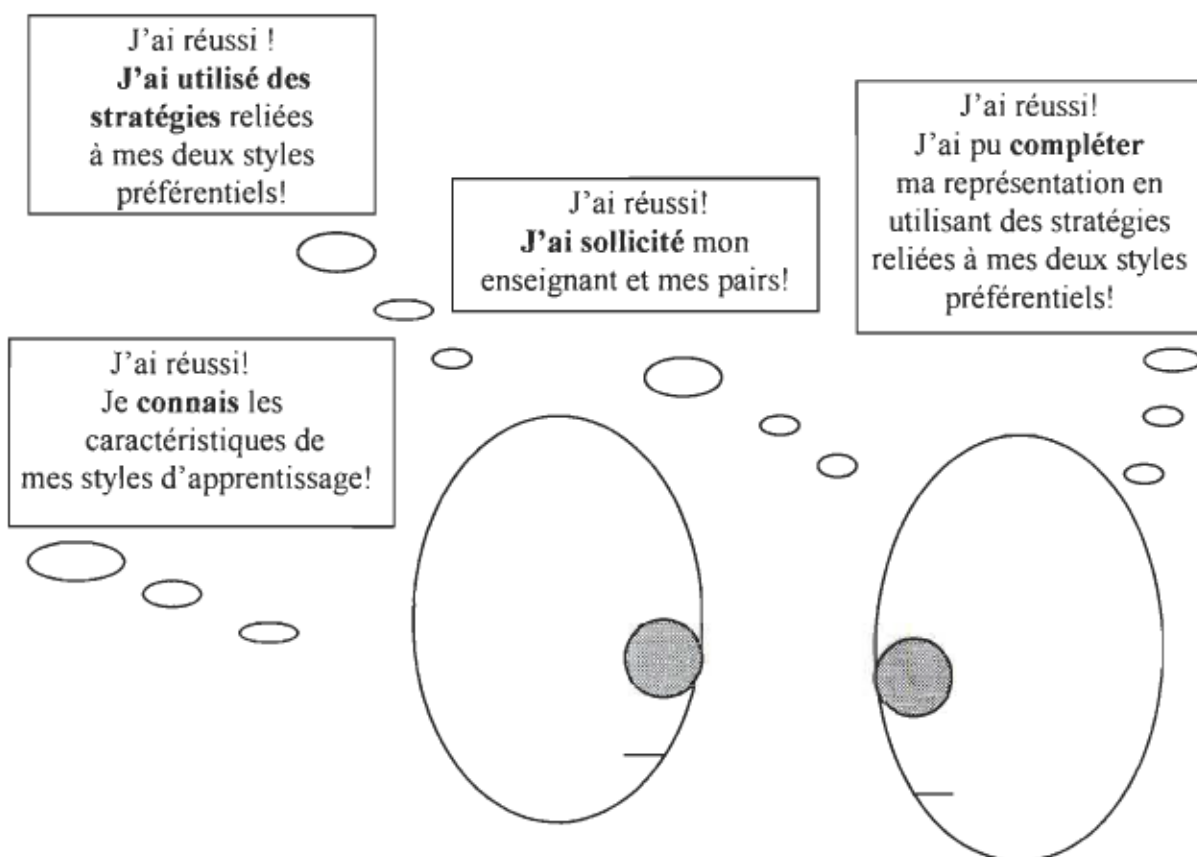
**Simultané** = Global



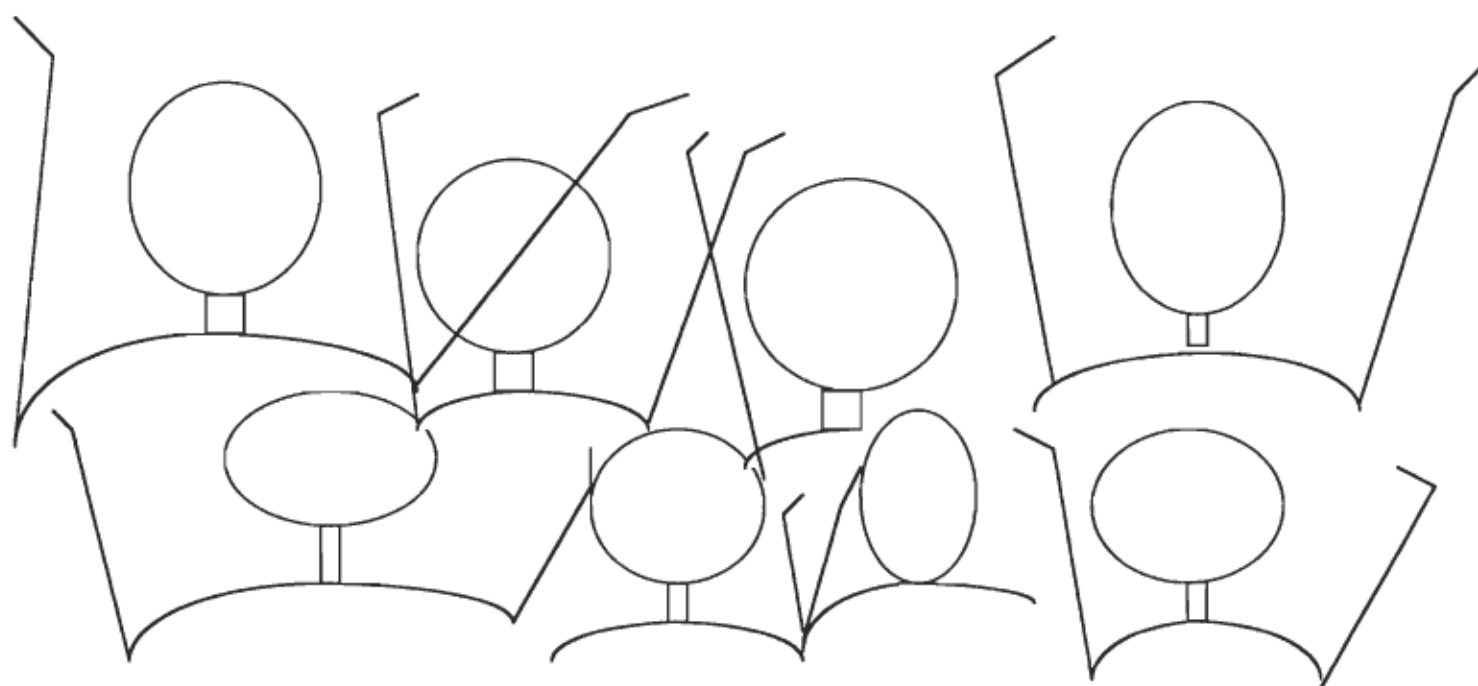
**Je sollicite mon enseignant et mes pairs  
pour compléter ma représentation d'un apprentissage.**

## FICHE 4.12 F

## Des élèves fiers de réussir



BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO!



## FICHE 4.12 G

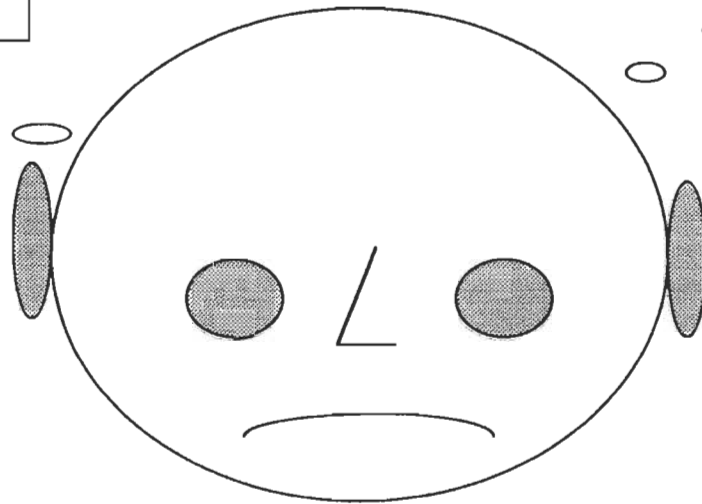
## Un élève désespéré de ne pas réussir!

J'ai utilisé des stratégies  
d'apprentissage.

J'ai demandé l'aide de  
mon enseignant et de  
mes pairs.

J'ai pensé compléter  
mon apprentissage  
en utilisant des  
stratégies.  
**Que me reste-t-il  
à faire?**

Je connais les  
caractéristiques de  
mes styles et je n'ai  
pas réussi.

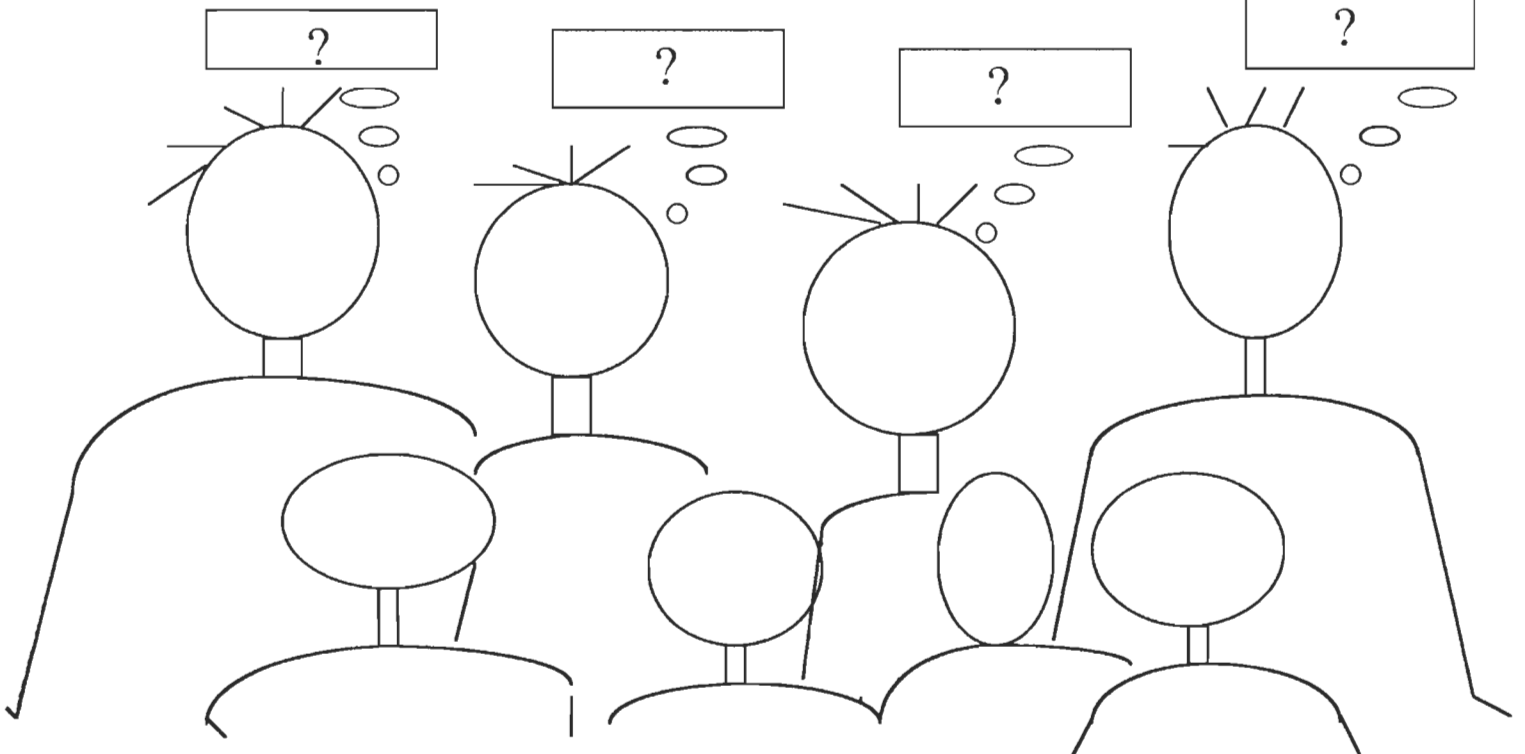


?

?

?

?



|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 4.13 A</b> |
|---------------------|

Nom \_\_\_\_\_

**Examen sur l'expression (4<sup>e</sup> étape de la démarche)**

|                                           |                                                            |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 1<sup>re</sup> étape</b> | <b>La mise en projet (je me prépare à l'apprentissage)</b> |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|

- A. Est-ce que je suis capable de réussir l'examen? \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)
- B. Est-ce que je veux réussir? \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)
- C. Mon objectif d'évaluation est de \_\_\_\_ / 25
- D. Mon objectif d'apprentissage sera de : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- E. Mes connaissances antérieures sont : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

|                                          |                                                          |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 2<sup>e</sup> étape</b> | <b>L'intériorisation (j'intériorise la connaissance)</b> |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------|

- **J'écris :**
- F. deux comportements facilitant la réussite de l'examen : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- G. deux stratégies de connaissances déclaratives et procédurales qui me permettront de réussir l'examen : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- H. deux stratégies affectives qui me permettront de réussir l'examen. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- Je mets en pratique dans l'examen qui suit.



|                     |
|---------------------|
| <b>FICHE 4.13 B</b> |
|---------------------|

|                                          |                                                                                                        |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 3<sup>e</sup> étape</b> | <b>L'évocation (je retrouve mon apprentissage pour ensuite vérifier et préciser ma représentation)</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- **Chaque consigne donne 1 point. J'écris mon point, dès que j'ai appliqué la stratégie.**

1. Je lis lentement chaque question. \_\_\_\_ / 1
2. J'écoute ce que je lis. \_\_\_\_ / 1
3. J'utilise la couleur pour mieux les comprendre. \_\_\_\_ / 1
4. Je fais des séquences pour bien les comprendre. \_\_\_\_ / 1
5. J'évoque **une question à la fois** et j'y réponds.

|                     |
|---------------------|
| <b>Pour évoquer</b> |
|---------------------|

- a) Je ferme les yeux. \_\_\_\_ / 1
- b) Je réentends dans ma tête ce que j'ai lu. \_\_\_\_ / 1
- c) Je revois dans ma tête la question et la réponse. \_\_\_\_ / 1
- d) Je redis dans ma tête la question et la réponse. \_\_\_\_ / 1
- e) J'écris la réponse sur le questionnaire. \_\_\_\_ / 1
- f) Je vérifie la réponse et j'apporte les correctifs nécessaires. \_\_\_\_ / 1

*Après l'examen, je réponds à la question suivante.*

- *J'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.*

---



---

## FICHE 4.13 C

### Examen (Expression)

1. J'écris la quatrième étape de la démarche. \_\_\_\_\_

2. Les composantes de la quatrième étape de la démarche sont :

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Quand je prends l'habitude d'utiliser des stratégies et de solliciter mon enseignant et mes pairs, je \_\_\_\_\_ ma réussite.

4. Je place l'apprentissage suivant dans chacun des quadrants:

Les noms terminés par AL forment leur pluriel en changeant AL en AUX.

Les exceptions sont :

« bal, carnaval, cérémonial, chacal, festival, récital et régat ».

Séquentiel verbal

---



---



---

Séquentiel non verbal

Simultané verbal

---



---



---

Simultané non verbal

#### 4.2.4.6 Fiches d'apprentissage de l'étape 5 : la réalisation de la tâche

## FICHE 5.1 A

# 5<sup>e</sup> étape de la démarche

## La réalisation de la tâche

(Mise en pratique et transfert des apprentissages)

## La santé par les aliments

## La réussite par la réalisation de la tâche

## 1. L'exercise



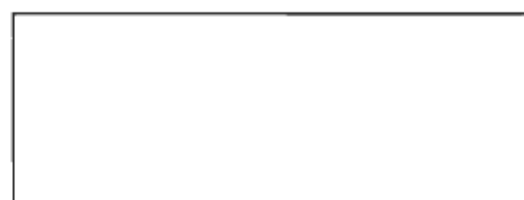
Bien fonctionner



La mise en pratique et le transfert du Guide alimentaire par l'exercice continuels me permettent d'être en santé et de bien fonctionner.



Réussir



La mise en pratique et le transfert des apprentissages par l'exercice me permettent de mieux réussir.

## 2. Le projet individuel



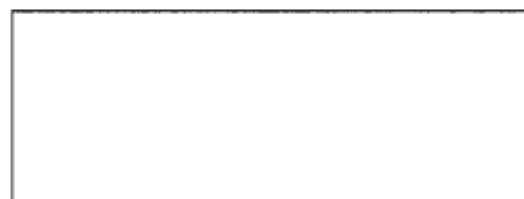
Bien fonctionner



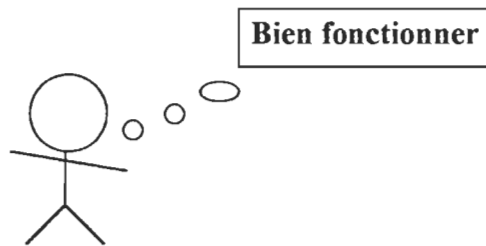
La mise en pratique et le transfert du Guide alimentaire par un projet individuel me permettent d'être en santé et de bien fonctionner.



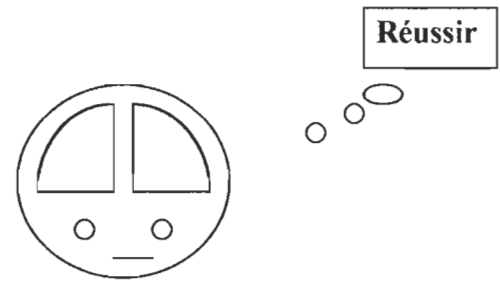
Réussir



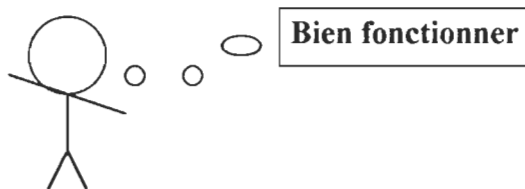
La mise en pratique et le transfert des apprentissages par un projet individuel me permettent de mieux réussir.

**FICHE 5.1 B**
**3. Le projet collectif**


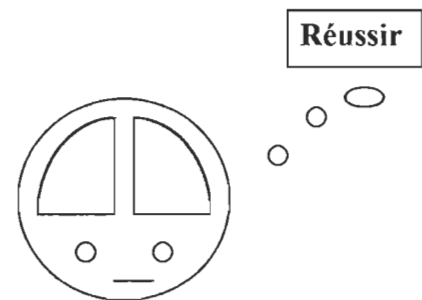
La mise en pratique et le transfert du Guide alimentaire par un projet collectif me permettent d'être en santé et de bien fonctionner.



La mise en pratique et le transfert des apprentissages par un projet collectif me permettent de mieux réussir.

**4. Le récit (raconter)**


La mise en pratique et le transfert du Guide alimentaire dans un récit me permettent d'être en santé et de bien fonctionner.



La mise en pratique et le transfert des apprentissages dans un récit me permettent de mieux réussir.

**FICHE 5.2 A**

## 5<sup>e</sup> étape de la démarche

### Réalisation de la tâche (pratique et transfert)

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de **réaliser la tâche**, je peux **mettre en pratique** et **faire le transfert** de mes apprentissages et ainsi je favorise ma **réussite** ».

**Objectif**

1) J'apprends à l'élève à mettre en pratique et à faire le transfert sous différentes formes :

- exercice ;
- projet individuel ;
- projet collectif ;
- récit.

**Aliments sains (santé)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



Comportements facilitant la réussite  
Stratégies de déclaratives connaissances  
Stratégies de connaissances procédurales  
déclaratives

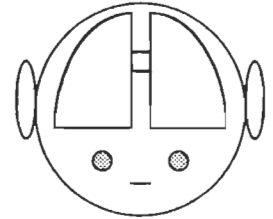
Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

Procédés: séquentiel et simultané  
Modes: verbal et non verbal

**Exercice**  
**Projet individuel**  
**Projet collectif**  
**Récit**

**Démarche (réussite)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



Comportements facilitant la réussite  
Stratégies de connaissances déclaratives  
Stratégies de connaissances

Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

Procédés: séquentiel et simultané  
Modes: verbal et non verbal

**Exercice**  
**Projet individuel**  
**Projet collectif**  
**Récit**

## FICHE 5.2 B

## La réalisation de la tâche

1. Je lis le contenu de l'encadré. 

- **Réaliser**, c'est accomplir et bien faire un travail.
- La **tâche**, c'est un travail à faire dans un temps fixé et sous certaines conditions.
- **Réaliser la tâche** :
  - c'est accomplir un travail dans un temps fixé et sous certaines conditions ;
  - c'est **mettre en pratique** un apprentissage pour en faire ensuite le **transfert** dans d'autres contextes.
- **Transfert** : Appliquer un apprentissage dans un autre contexte.

2. Je complète les phrases suivantes. 

a) **Réaliser**, c'est \_\_\_\_\_ et bien faire un travail.

b) La **tâche**, c'est un \_\_\_\_\_ à faire dans un temps \_\_\_\_\_ et sous certaines conditions.

c) **Réaliser la tâche** :

• c'est \_\_\_\_\_ un travail dans un \_\_\_\_\_ fixé et sous certaines \_\_\_\_\_ ;

• c'est mettre en \_\_\_\_\_ un apprentissage pour en faire ensuite le \_\_\_\_\_ dans d'autres contextes.

d) Transfert veut dire : \_\_\_\_\_

3. J'écris ce que je connais sur la réalisation de la tâche. 

**FICHE 5.3****Réalisation de la tâche**

**Mettre en pratique** : exercer une activité concrète.

**Faire le transfert** : utiliser une connaissance dans un contexte concret..

**1. Je complète les phrases suivantes.**

Mettre en pratique, c'est \_\_\_\_\_ une activité concrète.

Faire le transfert, c'est \_\_\_\_\_ une connaissance dans un contexte concret.

**2. Je pratique dans les deux activités suivantes.**

Activité 1

**Vocabulaire : hippopotame**

a) Quand je réalise la tâche, je mets en **pratique** ce mot de vocabulaire.

Ce mot est : \_\_\_\_\_

b) Quand je réalise la tâche, je **fais le transfert** de ce mot de vocabulaire dans un phrase de mon choix.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Activité 2

**Grammaire : J'écris CE quand je peux le remplacer par CELA.  
J'écris SE quand il accompagne un verbe.**

c) Quand je réalise la tâche, je **mets en pratique** une règle de grammaire.

La règle est: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Quand je réalise la tâche, je **fais le transfert** de cette règle de grammaire dans une phrase de mon choix.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**FICHE 5.4****Travail fait et bien fait**

**1. Je réponds aux questions suivantes.**

a) Que veut dire pour moi « accomplir un travail »?

---



---

b) Que veut dire pour moi « un travail bien fait »?

---



---

**2. J'écris les avantages et les inconvénients d'un travail « fait ».**

**Avantages**

**Inconvénients**

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**3. J'écris les avantages et les inconvénients d'un travail « bien fait ».**

**Avantages**

**Inconvénients**

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**4. Je complète et retiens le principe.**



**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de **réaliser la tâche**, je peux **mettre en pratique** et **faire le transfert** des apprentissages et je favorise ma **réussite** ».

**FICHE 5.5 A**

## La réalisation de la tâche

(Mettre en pratique et faire le transfert)

**1. Je lis le contenu de l'encadré.****1. L'exercice**

- L'exercice, qui peut consister en un **travail** à faire pour démontrer mes connaissances est **donné par l'enseignant** ou **construit par moi-même**.
- Ce travail peut être **corrigé par le maître** ou **corrigé en groupe-classe**.
- Ma correction ou celle du maître me donne une **rétroaction positive** ou **négative**.
- L'exercice me permet de **mettre en pratique** et de **faire le transfert** de mes apprentissages.

**2. Je complète les phrases suivantes.**

- a) L'exercice qui peut consister en un \_\_\_\_\_ à faire pour démontrer mes connaissances est **donné par l'**\_\_\_\_\_ **ou construit par moi-même**.
- b) Ce travail peut être \_\_\_\_\_ **par le maître** ou \_\_\_\_\_ **en groupe-classe**.
- c) Ma correction ou celle du maître me donne une **rétroaction** \_\_\_\_\_ **ou négative**.
- d) L'exercice me permet de \_\_\_\_\_ **en pratique** et **faire le transfert** des apprentissages.

## FICHE 5.5 B

## La réalisation de la tâche

## 2. Le projet individuel

Le projet individuel implique en un **choix d'activités** à réaliser. Ce travail est **corrigé par le maître** et nécessite d'autres corrections pour bien maîtriser mes apprentissages. L'enseignant peut intervenir si mes résultats ne sont pas représentatifs de la note habituellement connue.

Le projet collectif peut prendre diverses formes :

- composition de phrases complètes ;
- résumé d'un apprentissage en science humaines ou en sciences de la nature ;
- partie de production écrite ;
- recherche personnelle ;
- phrases entendues à la télévision ou lues ;
- phrases lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- projet de future construction ;
- poème ;
- lettre ;
- courrier électronique ;
- etc.

Le projet individuel me permet de **mettre en pratique et faire le transfert** des apprentissages.

## 2. Je complète les phrases suivantes.

- a) Le projet individuel consiste en un **choix d'**\_\_\_\_\_ à réaliser.
- b) Ce travail est \_\_\_\_\_ **par le maître** et nécessite d'autres corrections pour bien maîtriser mes \_\_\_\_\_.
- c) L'enseignant peut intervenir si mes \_\_\_\_\_ ne sont pas représentatifs de la \_\_\_\_\_ habituellement connu.
- d) Le projet individuel me permet de **mettre en** \_\_\_\_\_ **et faire le transfert** des apprentissages.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.5 C</b> |
|--------------------|

**1. Je lis le contenu de l'encadré.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>3. Le projet collectif</b></p> <p>Le projet collectif est une production <b>écrite</b>. Cette production comprend <b>trois</b> grandes parties: introduction, développement et <b>conclusion</b>.</p> <p>Le travail est corrigé par le maître et nécessite d'autres corrections pour bien maîtriser mes apprentissages.</p> <p><b>Le projet collectif</b> me permet de <b>mettre en pratique</b> et <b>faire le transfert</b> des apprentissages.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**2. Je complète les phrases suivantes.**

a) Le projet collectif est une production \_\_\_\_\_.

b) Cette production comprend \_\_\_\_\_ grandes parties : introduction, développement et \_\_\_\_\_.

c) Le travail est corrigé par le maître et nécessite d'autres corrections pour bien maîtriser mes \_\_\_\_\_.

d) **Le projet collectif** me permet de **mettre en** \_\_\_\_\_ et de **faire le transfert** de mes apprentissages.**3. Je complète et retiens le principe.**

|                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Principe à retenir</b></p> <p style="text-align: center;">« Quand je prends l'habitude de réaliser la tâche,<br/>je peux mettre en _____ et faire le _____<br/>de mes apprentissages et je favorise ma _____ ».</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**FICHE 5.5 D**
**1. Je lis le contenu de l'encadré.**
**4. Le récit (raconter)**

**Le récit** est une expression écrite de faits réels qui se sont passés :

- au cours de la journée ;
- dans un fin de semaine ;
- lors d'une activité ;
- sur la cour de récréation ;
- etc.

**Le récit** me permet de **mettre en pratique** et de **faire le transfert** de mes apprentissages.

**2. Je complète les phrases suivantes.**

a) Le récit est une production de faits \_\_\_\_\_ qui se sont passés :

- au cours de la \_\_\_\_\_ ;
- dans un fin de \_\_\_\_\_ ;
- lors d'une \_\_\_\_\_ ;
- sur la cour de \_\_\_\_\_ ;
- etc.

b) **Le récit** me permet de **mettre en** \_\_\_\_\_ et de **faire le transfert** de mes apprentissages.

**A. J'informe mon enseignant du projet individuel choisi.**


1. Mes deux styles d'apprentissage préférentiels sont :

---



---

**FICHE 5.5 E****« Comment ? »**

A. Je choisis un projet pour **mettre en pratique** et pour faire **le transfert** des apprentissages donnés par mon enseignant :

- ☐ • composition de phrases complètes ;
- ☐ • résumé d'un apprentissage en sciences humaines ou en sciences de la nature ;
- ☐ • partie de production écrite ;
- ☐ • recherche personnelle ;
- ☐ • phrases entendues à la télévision ou lues ;
- ☐ • phrases lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- ☐ • projet de future construction ;
- ☐ • poème ;
- ☐ • lettre ;
- ☐ • courrier électronique ;
- ☐ • etc.

B. J'écris mon choix : \_\_\_\_\_

C. Je partage mon choix avec un pair.



D. Si mon pair convient que ce n'est pas un bon choix, j'en discute avec mon enseignant.

**« Quand ? »**

A. Je dis « QUAND ? » je ferai le transfert de mes apprentissages au cours de la journée.

- ☐ • Après l'acquisition d'un apprentissage
- ☐ • En arrivant le matin
- ☐ • Dans mes temps libres
- ☐ • Le soir à la maison
- ☐ • À la demande de mon enseignant
- ☐ • Etc.



8. Je partage mes réponses avec un pair.

**FICHE 5.5 F****« Pourquoi? »**

A. Je dis le « POURQUOI? » de mon projet.

- ☐ • Pour mettre en pratique  
☐ • Pour faire le transfert

B. Je partage ma réponse avec un pair.



**La réalisation de la tâche**  
 (Exercice, projet individuel, projet collectif et récit)  
**(Je pratique et fais le transfert)**

### 1. L'exercice

Je prépare un exercice pour mettre en pratique l'apprentissage.

---

---

---

---

### 2. Le projet individuel

Parmi les projets suggérés dans la page précédente, j'écris mon choix et je le réalise.

a) Mon choix est : \_\_\_\_\_

b) Je décris le projet :

---

---

---

---

---

c) Je réalise le projet.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.5 G</b> |
|--------------------|

**3. Le projet collectif****Production écrite**

**Je donne un titre à ma production écrite :**

---

**Introduction**

Sujet amené : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sujet posé : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sujet divisé : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Développement**

**J'écris les mots clés pour commencer le 1<sup>er</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 1<sup>er</sup> paragraphe :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- Je compose le 1<sup>er</sup> paragraphe.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.5 H</b> |
|--------------------|

**J'écris les mots clés pour commencer le 2<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 2<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 2<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

**J'écris les mots clés pour commencer le 3<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 3<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 3<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.5 I</b> |
|--------------------|

## Conclusion

**J'écris les mots clés pour commencer la conclusion et je la compose.**

- Mots clés de la conclusion :

---



---

- a) **Premièrement**, je fais un retour sur le sujet de la production ;

---



---



---

- b) **Deuxièmement**, j'apporte mon opinion personnelle.

---



---



---

- c) Pour terminer le projet collectif, j'écris ma production sur les pages suivantes en respectant les consignes de mon enseignant.

### FICHE 5.5 J

Nom \_\_\_\_\_

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. A vertical margin line is positioned on the right side of the page. The paper appears to be from a notebook or a standard writing pad. There are no markings, text, or drawings on the page.

**FICHE 5.5 L**

## 4. Le récit

**Je raconte des faits réels d'une journée de classe en utilisant les apprentissages de la journée ou je fais un résumé d'une connaissance.**

**N.B. Le récit doit tenir compte des trois grandes parties d'une production écrite (introduction, développement et conclusion).**

Titre \_\_\_\_\_

- **Introduction (sujet amené, sujet posé et sujet divisé)**

---

---

---

---

---

- **Développement (au moins trois paragraphes)**

[illegible]

**FICHE 5.5 M**[illegible]

- **Conclusion (retour sur le sujet et opinion personnelle)**

[illegible]

**N.B.** Je demande à mon enseignant deux feuilles pour la mise au propre.

**FICHE 5.6 A****Démarche d'apprentissage**  
(Mise en pratique)

- Voici un apprentissage pour mettre en pratique les cinq premières étapes de la démarche. J'écris le nouvel apprentissage.

**Étape 1** Mise en projet (je me prépare)a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)c) Je me fixe des **objectifs** :- **d'évaluation** : la note que je désire est de \_\_\_\_ / \_\_\_\_- **d'apprentissage** : je peux améliorer \_\_\_\_\_d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?e) J'écris ce que je peux **améliorer** : \_\_\_\_\_**Étape 2** Intériorisation (j'intériorise l'apprentissage)1. Je nomme **deux comportements facilitant** cet apprentissage :2. Je nomme **deux stratégies de connaissances déclaratives** pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage et je les utilise :3. Je nomme **deux stratégies de connaissances procédurales** pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage et je les utilise.4. Je nomme **deux stratégies affectives** pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage et je les mets en pratique.

**FICHE 5.6 B**
**Étape 3** Évocation (je retrouve pour vérifier et préciser ma représentation)

- a) Je réentends l'apprentissage ;
- b) Je le revois ;
- c) Je le redis ;
- d) Je le réécris. \_\_\_\_\_

**Étape 4** Expression (j'utilise des stratégies reliées à mes deux styles d'apprentissage pour compléter mon apprentissage)

1. J'écris dans chacun des quadrants l'apprentissage.

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

---

---

---

1

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode NON VERBAL*

2

3

4

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

---

---

---

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode NON VERBAL*



**FICHE 5.6 C****Étape 5****Réalisation de la tâche (je pratique et fais le transfert)**

- |                                           |                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Exercice         | <input type="checkbox"/> Projet individuel |
| <input type="checkbox"/> Projet collectif | <input type="checkbox"/> Récit             |

**1. L'exercice**

**Je prépare un exercice pour mettre en pratique et faire le transfert de l'apprentissage.**

---



---



---



---

**2. Le projet individuel**

Parmi les projets suggérés, j'en choisis un et je le réalise :

- ☐ • composition de phrases complètes ;
- ☐ • résumé d'un apprentissage en sciences humaines ou en sciences de la nature ;
- ☐ • partie de production écrite ;
- ☐ • une recherche personnelle ;
- ☐ • phrases que tu as entendues à la télévision ou que tu as lues concernant l'apprentissage à faire ;
- ☐ • phrases que tu as lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- ☐ • projet de future construction ;
- ☐ • poème ;
- ☐ • lettre ;
- ☐ • courrier électronique ;
- ☐ • etc.

a) Mon choix est : \_\_\_\_\_

b) Je décris le projet :

---



---



---



---

c) Je réalise le projet.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.6 D</b> |
|--------------------|

### 3. Le projet collectif

Projet: \_\_\_\_\_

#### Production écrite

Je donne un titre à ma production écrite.

\_\_\_\_\_

#### Introduction

Sujet amené : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sujet posé : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sujet divisé : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### Développement

J'écris les mots clés pour commencer le 1<sup>er</sup> paragraphe et je le compose.

- Mots clés du 1<sup>er</sup> paragraphe :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- Je compose le 1<sup>er</sup> paragraphe :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.6 E</b> |
|--------------------|

**J'écris les mots clés pour commencer le 2<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 2<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 2<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

**J'écris les mots clés pour commencer le 3<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 3<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 3<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.6 F</b> |
|--------------------|

## Conclusion

**J'écris les mots clés pour commencer la conclusion et je la compose.**

- Mots clés de la conclusion :

---



---

- Je compose la conclusion.

a) **Premièrement**, je résume le sujet de la production.

b) **Deuxièmement**, j'apporte mon opinion personnelle.

---



---



---



---

c) Pour terminer le projet collectif, je réécris **ma production** sur les pages suivantes en respectant les consignes de mon enseignant.

**FICHE 5.6 G**

Nom \_\_\_\_\_

[illegible]

**FICHE 5.6 H**

Blank lined paper for writing.

**FICHE 5.6 I**

## 4. Le récit

- Je raconte des faits réels d'une journée de classe en utilisant les apprentissages de la journée ou j'en fais un résumé.

**N.B.** Le récit doit tenir compte des trois grandes parties d'une production écrite.

**Titre** \_\_\_\_\_

- **Introduction (sujet amené, sujet posé et sujet divisé)**

---

---

---

---

---

---

- **Développement (au moins trois paragraphes)**

[illegible]

**FICHE 5.5 J**

---

---

---

---

---

---

---

- **Conclusion (retour sur le sujet et opinion personnelle)**

---

---

---

---

---



**FICHE 5.7**

1. Je complète le principe en dessinant et écrivant ce que j'ai retenu de la réalisation de la tâche.

**Principe à retenir**

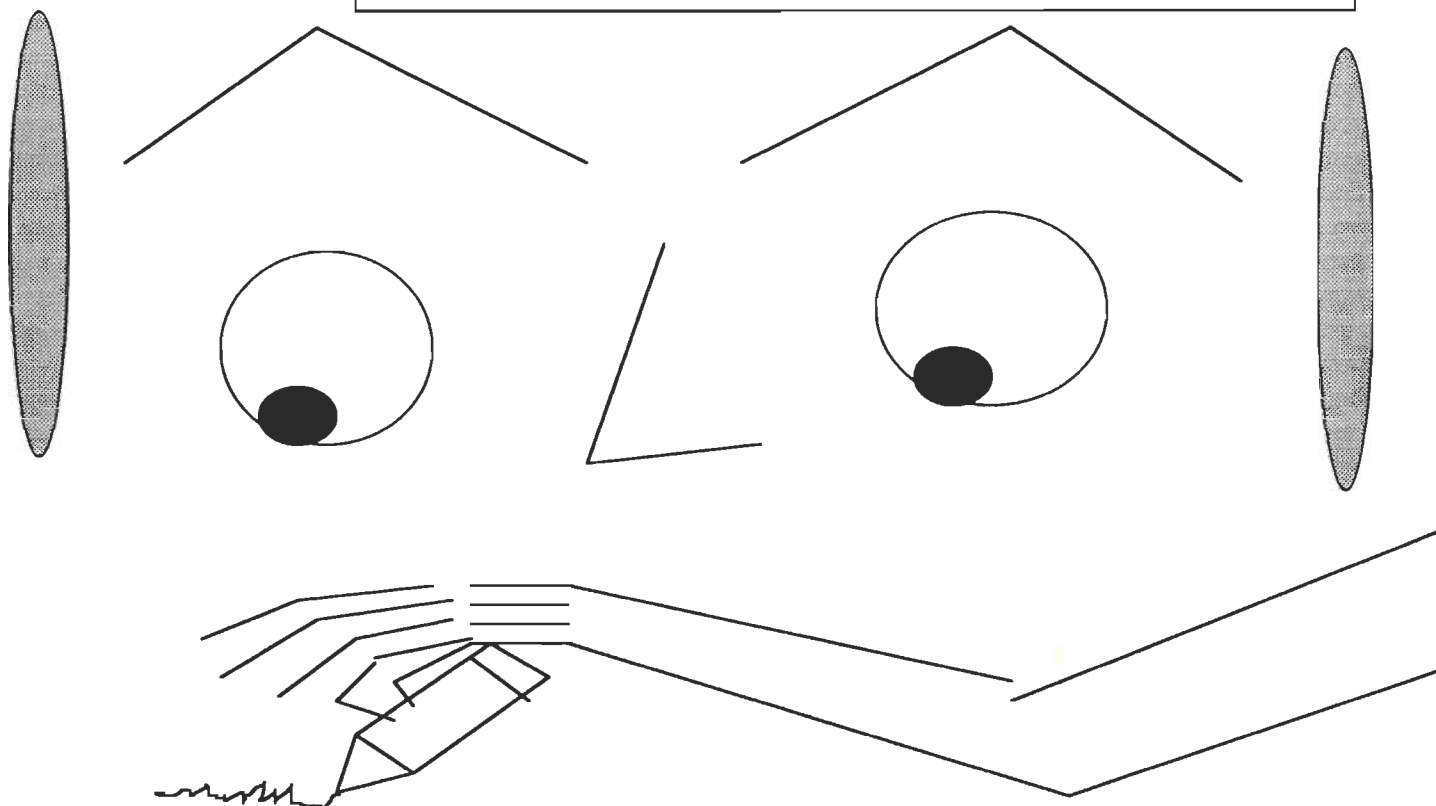
« Quand je prends l'habitude de **réaliser la tâche**, je peux **mettre en pratique** et faire le **transfert** de mes apprentissages ainsi, je favorise ma réussite ».

1. L'exercice

2. Le projet individuel

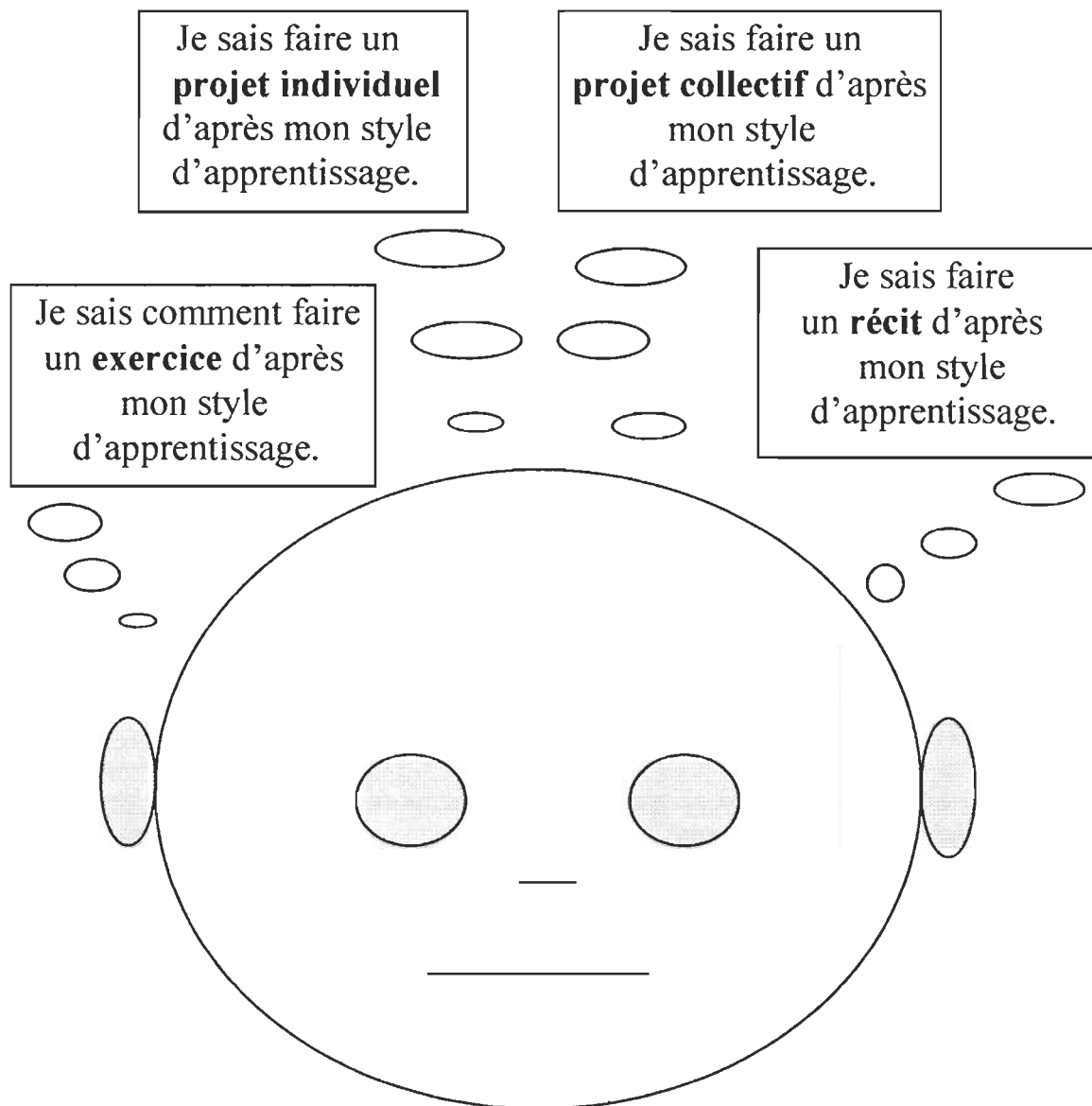
3. Le projet collectif

4. Le récit



## FICHE 5.8 A

## Réalisation de la tâche



Je réalise la tâche pour **mettre en pratique** l'apprentissage et en **faire le transfert** dans d'autres contextes.

## FICHE 5.8 B

## Des élèves satisfaits de leurs réussites. Ils ont réalisé la tâche.

J'ai fait un projet collectif  
quand c'était demandé et  
je l'ai fait au complet.

$\frac{8}{10}$  Bravo! Tu as réussi!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 Louis

-----

10

\_\_\_\_\_

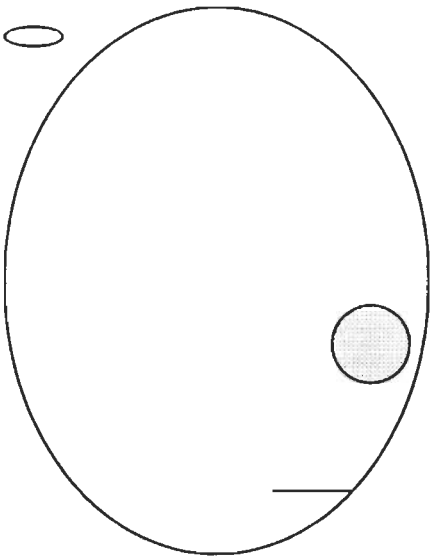
\_\_\_\_\_

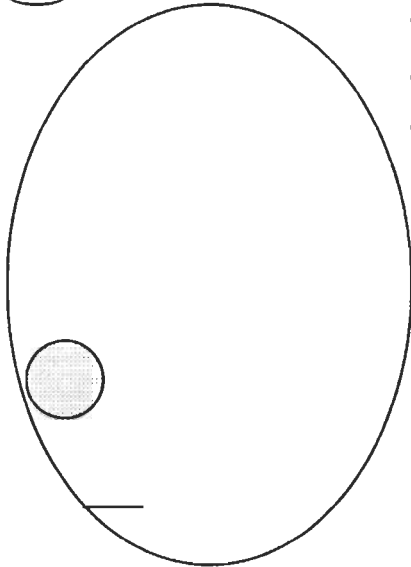
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bravo!

J'ai fait un récit  
quand cela était demandé  
et je l'ai fait au complet  
pour mieux réussir.





Je fais mon projet collectif ou mon récit quand cela est demandé pour  
**mettre en pratique** et faire **le transfert** de mes apprentissages.

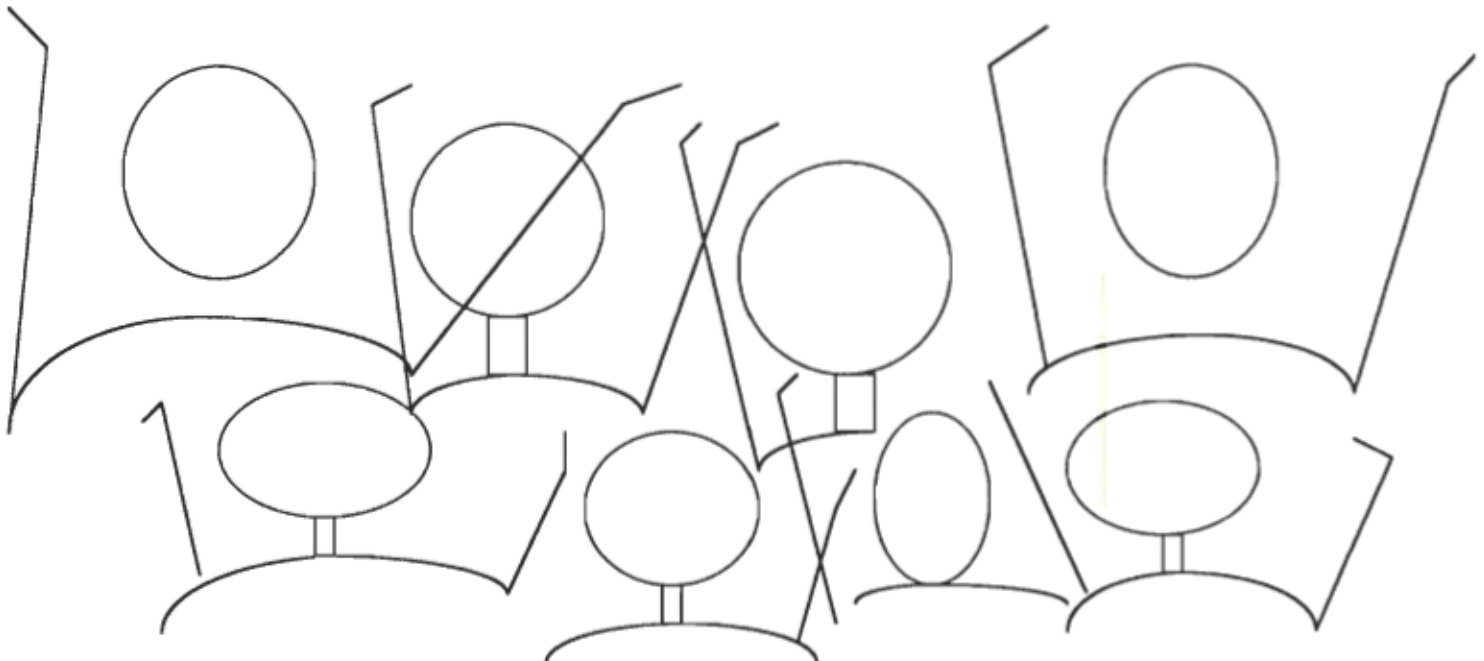
## FICHE 5.8 C

## Des élèves fiers de réussir.

J'ai réussi!  
J'ai fait mon **projet**  
**individuel et collectif**  
pour mettre en pratique  
et faire le transfert de  
mes apprentissages!

J'ai réussi!  
J'ai fait **mon récit**  
**et mes exercices** pour  
mettre en pratique  
et faire le transfert  
de mes apprentissages!

BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO!



## FICHE 5.8 D

## Un élève désespéré de ne pas réussir.

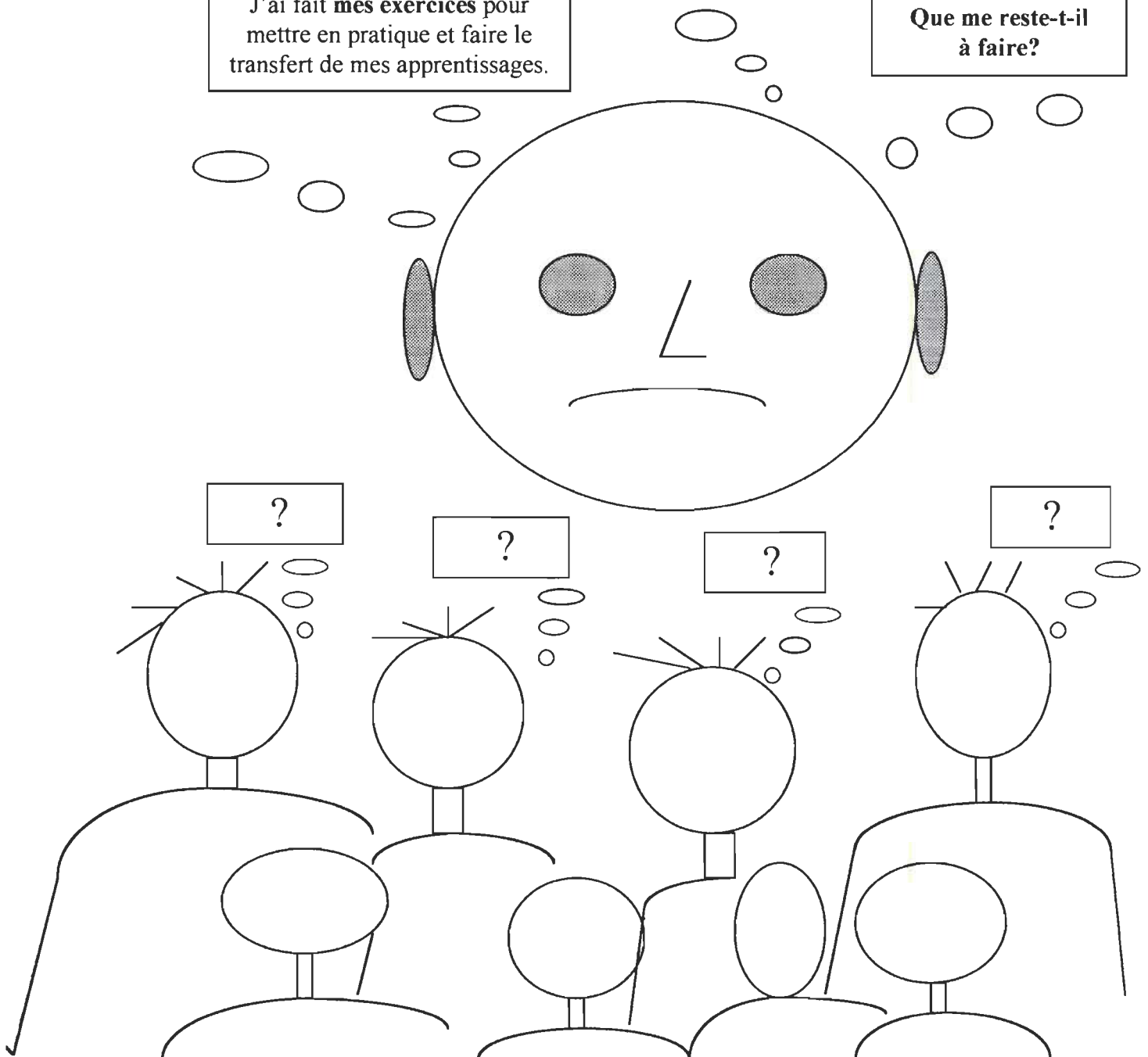
J'ai fait **mon projet individuel** pour mettre en pratique et faire le transfert de mes apprentissages.

J'ai fait **mon projet collectif** pour mettre en pratique et faire le transfert de mes apprentissages.

J'ai fait **mon récit** pour mettre en pratique et faire le transfert de mes apprentissages.

J'ai fait **mes exercices** pour mettre en pratique et faire le transfert de mes apprentissages.

**Que me reste-t-il à faire?**



**FICHE 5.9 A**

Nom \_\_\_\_\_

**Examen****Réalisation de la tâche (5<sup>e</sup> étape de la démarche)****Retour sur la 1<sup>re</sup> étape****Mise en projet (je me prépare)**

A. Est-ce que je suis capable de réussir l'examen? \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)

B. Est-ce que je veux le réussir? \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)

C. Mon objectif d'évaluation est de : \_\_\_\_ / 25

D. Mon objectif d'apprentissage sera de :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_E. Pour faire l'examen, quelles connaissances antérieures vais-je utiliser?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Retour sur 2<sup>e</sup> étape****Intériorisation (j'intériorise la connaissance)**F. J'écris deux comportements facilitant la réussite de l'examen.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_G. Je nomme deux stratégies de connaissances déclaratives pouvant m'aider à réussir mon examen :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_H. J'écris deux stratégies de connaissances procédurales pouvant m'aider à réussir mon examen :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_I. Je nomme deux stratégies affectives à gérer dans l'examen :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.9 B</b> |
|--------------------|

- **Chaque consigne donne un point. J'écris un point dès que j'ai appliqué la stratégie dans les trois questions de l'examen à la page suivante (5.9 D).**

1. Je lis lentement les trois questions. \_\_\_\_ / 1
2. J'écoute ce que je lis. \_\_\_\_ / 1
3. J'utilise la couleur pour mieux les comprendre. \_\_\_\_ / 1
4. Je fais des séquences pour bien les comprendre. \_\_\_\_ / 1

|                                          |
|------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 3<sup>e</sup> étape</b> |
|------------------------------------------|

**Évocation (je retrouve l'apprentissage)**

5. J'évoque **une question à la fois** et j'y réponds.

|                     |
|---------------------|
| <b>Pour évoquer</b> |
|---------------------|

- a) Je ferme les yeux. \_\_\_\_ / 1
  - b) Je réentends dans ma tête ce que j'ai lu. \_\_\_\_ / 1
  - c) Je revois dans ma tête la question et la réponse. \_\_\_\_ / 1
  - d) Je redis dans ma tête la question et la réponse. \_\_\_\_ / 1
  - e) J'écris la réponse sur le questionnaire. \_\_\_\_ / 1
6. Je vérifie la réponse et j'apporte les correctifs nécessaires. \_\_\_\_ / 1

### FICHE 5.9 C

Retour sur la 4<sup>e</sup> étape

**Expression (Je connais ma façon d'apprendre et j'interviens sur mes apprentissages).**

**1. Je place dans les quadrants l'apprentissage à acquérir.**

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode VERBAL*

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode NON VERBAL*

1

3

2

4

### Procédé *SIMULTANÉ* Mode *VERBAL*.

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode NON VERBAL*



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 5.9 D</b> |
|--------------------|

### Questions de l'examen

**1. J'écris la cinquième étape de la démarche.**

\_\_\_\_\_

**2. Les composantes de la cinquième étape de la démarche sont :**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3. Je complète le principe.**

« Quand je prends l'habitude de réaliser la tâche, je peux mettre en

\_\_\_\_\_ et faire le \_\_\_\_\_ de mes apprentissages

et je favorise aussi ma \_\_\_\_\_ ».

*Après l'examen, je réponds à la question suivante.*

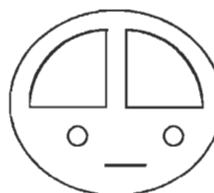
- *J'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.*

\_\_\_\_\_

#### 4.2.4.7 Fiches d'apprentissage de l'étape 6 : la consolidation

**FICHE 6.1 A****6<sup>e</sup> étape de la démarche  
Consolidation****(Je consolide mes apprentissages pour mieux les garder en mémoire)****La santé par les aliments****1. L'étude****Bien fonctionner**

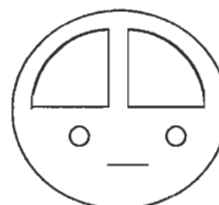
L'étude de certains aliments me permet  
d'être en meilleure santé.

**La réussite par la consolidation****Réussir**

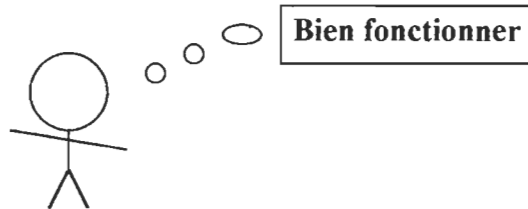
L'étude me permet de consolider mes  
apprentissages et de mieux les garder en  
mémoire.

**2. La vérification****Bien fonctionner**

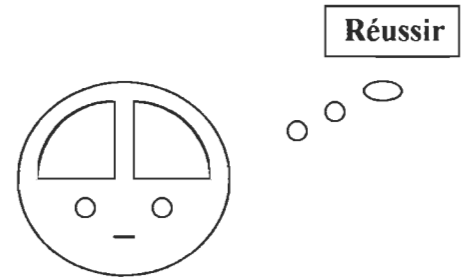
La vérification régulière de mon  
alimentation me permet d'être  
continuellement en santé.

**Réussir**

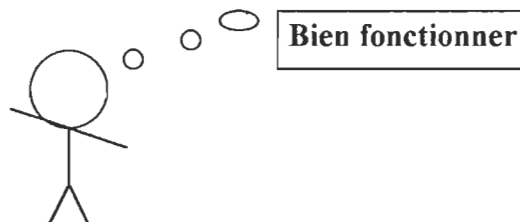
La vérification de mon travail me permet de  
consolider mes apprentissages et de mieux  
les garder en mémoire.

**FICHE 6.1 B**
**3. Le retour sur mon travail**


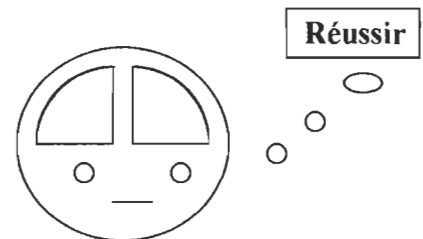
Le retour sur mes connaissances en alimentation me permet d'être en santé.



Le retour sur mes apprentissages me permet de consolider mes apprentissages et de mieux les garder en mémoire.

**4. Les ancrages**


Les ancrages concernant une saine alimentation me permettent de conserver une excellente santé.



Les ancrages dans mes apprentissages me permettent de consolider mes apprentissages et de mieux les garder en mémoire.

**FICHE 6.2 A**
**6<sup>e</sup> étape de la démarche**
**Consolidation**

(La consolidation de mes apprentissages permet de mieux les garder en mémoire)

**Principe à retenir**

**« Quand je prends l'habitude de consolider mes apprentissages, je peux mieux les garder en mémoire et ainsi je favorise ma réussite ».**

**1. J'apprends à consolider mes apprentissages par :**

- l'étude ;
- la vérification ;
- le retour sur mon travail ;
- les ancrages.

**Aliments sains (santé)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



Comportements facilitant la réussite  
Stratégies de connaissances déclaratives  
Stratégies de connaissances procédurales  
déclaratives

Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

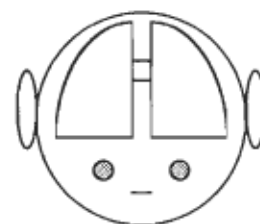
Procédés: séquentiel et simultané  
Modes: verbal et non verbal

Exercice  
Projet individuel  
Projet collectif  
Récit

**Étude**  
**Vérification**  
**Retour sur mon travail**  
**Ancrages**

**Démarche (réussite)**

Capacité  
Volonté  
Connaissances antérieures  
Objectifs de réussite



Comportements facilitant la réussite  
Stratégies de connaissances déclaratives  
Stratégies de connaissances

Réentendre  
Revoir  
Redire  
Réécrire

Procédés: Séquentiel et simultané  
Modes: verbal et non verbal

Exercice  
Projet individuel  
Projet collectif  
Récit

**Étude**  
**Vérification**  
**Retour sur mon travail**  
**Ancrages**

**FICHE 6.2 B**

1. J'écris ce que j'ai retenu de la consolidation.



2. Je lis le contenu de l'encadré.



- **Consolidation** : C'est renforcer la qualité de la **mémorisation** de mes apprentissages grâce à des **ancrages**.
- **Consolider**, c'est rendre un apprentissage plus **solide** et plus **stable**.
- **Consolider** un apprentissage permet de le **garder** plus longtemps en mémoire.
- **Ancrage** : C'est l'action de **faire des liens** (oraux, écrits, gestuels, symboliques, conceptuels, humoristiques, etc.) qui permettent de mieux **fixer** dans la **mémoire** des notions à retenir.

3. Je complète les phrases suivantes.



- a) **Consolidation** : C'est renforcer la qualité de la \_\_\_\_\_ de mes apprentissages grâce à des \_\_\_\_\_.
- b) **Consolider**, c'est rendre un apprentissage plus \_\_\_\_\_ et plus \_\_\_\_\_.
- c) **Consolider** un apprentissage permet de le \_\_\_\_\_ plus longtemps en mémoire.
- d) **Ancrage** : C'est l'action de **faire des** \_\_\_\_\_ (oraux, écrits, gestuels, symboliques, conceptuels, humoristiques, etc.) qui permettent de mieux \_\_\_\_\_ dans la **mémoire** des notions à retenir.

4. Je lis et retiens le principe.

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de **consolider** mes apprentissages, je peux mieux les garder en mémoire et ainsi je favorise ma réussite ».

## FICHE 6.3 A

### Comment puis-je mieux consolider mes apprentissages?

- **Par l'étude** : c'est un travail de l'esprit où je m'applique à **apprendre** ou à **approfondir** des connaissances dans le but de consolider mes apprentissages.
- **Par la vérification avec un pair** : c'est m'assurer de l'**exactitude** d'un travail en le confrontant dans le but d'**éviter** les erreurs.
- **Par le retour sur mon travail** : c'est **revenir** sur mon travail dans le but de le **vérifier par moi-même**.
- **Par l'utilisation d'ancrages** : c'est répéter, faire des gestes, ressentir, faire des liens significatifs et pertinents pour fixer dans la mémoire des notions à retenir, etc.

#### A. Je complète les phrases.

1. **L'étude**, c'est un travail de l'esprit où je m'applique à \_\_\_\_\_ ou à \_\_\_\_\_ des connaissances dans le but de **consolider** mes apprentissages.
2. **La vérification avec un pair**, c'est m'assurer de l'\_\_\_\_\_ d'un travail en le confrontant dans le but d'\_\_\_\_\_ les erreurs.
3. **Le retour sur mon travail**, c'est \_\_\_\_\_ sur mon travail dans le but de le \_\_\_\_\_ par moi-même.
4. **L'utilisation des** \_\_\_\_\_, c'est répéter, faire des gestes, ressentir, faire des liens significatifs et pertinents pour \_\_\_\_\_ dans la mémoire des notions à retenir.

### FICHE 6.3 B

#### A. Mon enseignant m'informe sur la façon de consolider mes apprentissages.

1. Mon style d'apprentissage dominant est : \_\_\_\_\_
2. Mon deuxième style prioritaire est : \_\_\_\_\_



#### 3. Je pratique la consolidation des notions présentées par mon enseignant.

##### « Comment? »

- L'étude ;
- La vérification ;
- Le retour sur mon travail ;
- Les ancrages.

##### « Quand? »

- Le matin en arrivant ;
- En me levant ;
- À la demande de l'enseignant.

##### « Où? »

- À la maison ;
- Dans l'autobus ;
- Dans la cour de l'école.

##### « Pourquoi? »

- Pour réussir ;
- Pour mieux réussir ;
- Pour avoir un bon examen ;
- Pour changer de degré ;
- Pour ma profession désirée.

#### Comment vais-je consolider mes apprentissages en classe?

- **Le matin en arrivant :**
  - je vérifie mon devoir avec mon coéquipier ;
  - je fais un retour sur mes apprentissages de la journée précédente ;
  - j'étudie, s'il me reste du temps ;
  - je fais des ancrages, si je n'ai pas réussi à retenir la connaissance à faire.



## FICHE 6.4 A

## L'étude

## 1. Je pratique seul, deux à deux ou en groupe-classe.

Mon style d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style en importance est : \_\_\_\_\_

## Apprentissage à acquérir

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2. Étudier veut dire :

\_\_\_\_\_

## 3. Je réponds aux questions en mots et en dessins.

A)

Quand  
puis-je **étudier**?

B)

À quelle heure,  
puis-je **étudier** à la maison ?

C)

Où puis-je **étudier**  
à la maison?

D)

Avec qui,  
puis-je **étudier**?

E)

Y a-t-il d'autres  
**façons** que je peux choisir  
pour **étudier**?

F)

Est-ce que je peux  
**étudier ailleurs**  
qu'à la maison?

G)

Lorsque j'**étudie** en classe  
avec mon coéquipier, je  
procède de cette **façon** :

H)

La façon d'**étudier** que je  
préfère est :

I)

Je dois étudier parce que :

**FICHE 6.4 B****La vérification des travaux ou de mes devoirs****1. Je pratique seul, deux à deux ou en groupe-classe.**

Mon style d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style en importance est : \_\_\_\_\_

**2. Vérifier mes travaux ou mes devoirs veut dire :**


---



---

**3. Je réponds aux questions en mots et en dessins.**

|                                                                                                          |                                                                                                                   |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A)</b><br><b>Quand</b><br>puis-je <b>vérifier</b> mes travaux et mes devoirs?                         | <b>B)</b><br><b>À quelle heure,</b><br>puis-je <b>vérifier</b> mes travaux et mes devoirs?                        | <b>C)</b><br><b>Où</b> puis-je <b>vérifier</b> mes travaux et mes devoirs?           |
| <b>D)</b><br><b>Avec qui,</b><br>puis-je <b>vérifier</b> mes travaux et mes devoirs?                     | <b>E)</b><br><b>Y a-t-il d'autres façons</b> que je peux choisir pour <b>vérifier</b> mes travaux et mes devoirs? | <b>F)</b><br>Est-ce que je peux <b>vérifier ailleurs</b> mes travaux et mes devoirs? |
| <b>G)</b><br>Lorsque je <b>vérifie</b> en classe avec mon coéquipier, je procède de cette <b>façon</b> : | <b>H)</b><br>La façon de <b>vérifier</b> que je préfère est :                                                     | <b>I)</b><br>Je dois <b>vérifier</b> parce que :                                     |

**FICHE 6.4 C**
**Le retour dans le cahier d'apprentissage**
**1. Je pratique seul, deux à deux ou en groupe-classe.**

Mon style d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style en importance est : \_\_\_\_\_

**2. Retourner dans le cahier d'apprentissage veut dire :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Je réponds aux questions en mots et en dessins.**

|                                                                                                              |                                                                                                                         |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A)</b><br><b>Quand</b><br>puis-je <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage?                       | <b>B)</b><br><b>À quelle heure,</b><br>puis-je <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage?                        | <b>C)</b><br><b>Où</b> puis-je <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage?  |
| <b>D)</b><br><b>Avec qui,</b><br>puis-je <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage?                   | <b>E)</b><br><b>Y a-t-il d'autres façons</b> que je peux choisir pour <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage? | <b>F)</b><br>Est-ce que je peux <b>retourner</b> dans mon cahier d'apprentissage? |
| <b>G)</b><br>Lorsque je <b>retourne dans mon cahier d'apprentissage</b> , je procède de cette <b>façon</b> : | <b>H)</b><br>La façon de <b>retourner dans mon cahier d'apprentissage</b> que je préfère est :                          | <b>I)</b><br>Je dois <b>retourner dans mon cahier d'apprentissage</b> parce que : |

**FICHE 6.4 D****Les ancrages**

**1. Je pratique seul, deux à deux ou en groupe-classe.**

Mon style d'apprentissage est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style en importance est : \_\_\_\_\_

**2. Faire des ancrages de mes apprentissages veut dire :**

---



---

**3. Je réponds aux questions en mots et en dessins.**

|                                                                               |                                                                                            |                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A)</b><br><b>Quand</b><br>puis-je faire des ancrages?                      | <b>B)</b><br><b>À quelle heure,</b><br>puis-je faire des ancrages?                         | <b>C)</b><br><b>Où</b> puis-je faire des ancrages?                                     |
| <b>D)</b><br><b>Avec qui,</b><br>puis-je puis-je faire des ancrages?          | <b>E)</b><br><b>Y a-t-il d'autres façons</b> que je peux procéder pour faire des ancrages? | <b>F)</b><br>Est-ce que je peux faire des ancrages pour consolider mes apprentissages? |
| <b>G)</b><br>Lorsque je fais des ancrages, je procède de cette <b>façon</b> : | <b>H)</b><br>La façon de faire des ancrages que je préfère est :                           | <b>I)</b><br>Je dois faire des ancrages parce que :                                    |

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.5 A</b> |
|--------------------|

**Mon style d'apprentissage dominant est :** \_\_\_\_\_

**Mon deuxième style en importance est :** \_\_\_\_\_

**1. Je complète les phrases suivantes.**



a) Quand je **consolide** mes mots de vocabulaire comme :

\_\_\_\_\_

|                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1. La stratégie de consolidation que j'utilise est l' <b>étude</b> . Je dis : |
|-------------------------------------------------------------------------------|

**Où?**

\_\_\_\_\_

**Quand?**

\_\_\_\_\_

**Comment?**

\_\_\_\_\_

**Pourquoi?**

\_\_\_\_\_

|                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. La stratégie de consolidation que j'utilise est la <b>vérification de mes travaux</b> . Je dis : |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Où?**

\_\_\_\_\_

**Quand?**

\_\_\_\_\_

**Comment?**

\_\_\_\_\_

**Pourquoi?**

\_\_\_\_\_

**FICHE 6.5 B**

3. La stratégie de consolidation que j'utilise est **le retour sur mes travaux**. Je dis :

Où?

---

Quand?

---

Comment?

---

Pourquoi?

---

4. La stratégie de consolidation que j'utilise est **l'ancrage**. Je dis :

Où?

---

Quand?

---

Comment?

---

Pourquoi?

---

2. Je complète et retiens le principe.



**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de **consolider** mes apprentissages,  
j'améliore **la mémorisation** de mes apprentissages  
et je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

**FICHE 6.6 A**

## Démarche d'apprentissage

Je mets en pratique les six étapes de la démarche.

**J'écris le nouvel apprentissage.**

---



---

### **Étape 1** Mise en projet (je me prépare à l'apprentissage)

a) **Capacité** \_\_\_\_ (C+ ou C-)

b) **Volonté** \_\_\_\_ (V+ ou V-)

c) Je me fixe des **objectifs** :

- **évaluation**: la note que je désire est de : \_\_\_\_ / \_\_\_\_

- **apprentissage**: je peux améliorer : \_\_\_\_\_

---

d) J'utilise mes **connaissances antérieures**. Lesquelles?

---



---

e) J'écris ce que je peux **améliorer**. \_\_\_\_\_

---

### **Étape 2** Intériorisation (j'intériorise l'apprentissage)

1. Je nomme **deux comportements facilitant mon apprentissage** :

---

2. Je nomme **deux stratégies de connaissances déclaratives** pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---

3. Je nomme **deux stratégies** de connaissances procédurales pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---

4. Je nomme deux stratégies affectives pouvant m'aider à intérioriser mon apprentissage :

---

**FICHE 6.6 B**
**Étape 3** Évocation (je retrouve l'apprentissage dans ma mémoire pour ensuite les vérifier et les préciser)

- a) Je réentends l'apprentissage ;
- b) Je le revois ;
- c) Je le redis ;
- d) Je le réécris : \_\_\_\_\_

**Étape 4**

**Expression** (j'utilise les stratégies de mes deux styles d'apprentissage préférentiels pour compléter mon apprentissage).

**1. J'écris dans chacun des quadrants l'apprentissage à faire.**

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

1

2

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode VERBAL*

---

---

---

---

---

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode NON VERBAL*

3

4

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode NON VERBAL*



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 C</b> |
|--------------------|

|                |                                                                                            |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Étape 5</b> | <b>Réalisation de la tâche (je pratique et je fais le transfert de mes apprentissages)</b> |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|

- |                                           |                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Exercice         | <input type="checkbox"/> Projet individuel |
| <input type="checkbox"/> Projet collectif | <input type="checkbox"/> Récit             |

**1. L'exercice**

Je prépare un exercice pour mettre en pratique l'apprentissage à faire.

---



---



---



---

**2. Le projet individuel**

Parmi les projets suggérés, j'en choisis un et je le réalise :

- ☐ • composition de phrases complètes ;
- ☐ • résumé d'un apprentissage en sciences humaines ou en sciences de la nature ;
- ☐ • partie de production écrite ;
- ☐ • recherche personnelle ;
- ☐ • phrases entendues à la télévision lues ;
- ☐ • phrases lues sur des panneaux publicitaires ou dans un livre ;
- ☐ • projet de future construction ;
- ☐ • poème ;
- ☐ • lettre ;
- ☐ • courrier électronique ;
- ☐ • etc.

a) Mon choix est : \_\_\_\_\_

b) Je décris le projet.

---



---



---



---



---

c) Je réalise le projet.

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 D</b> |
|--------------------|

### 3. Le projet collectif

But du projet : \_\_\_\_\_

#### Production écrite

Je donne un titre à ma production écrite :

\_\_\_\_\_

#### Introduction

Sujet amené \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sujet posé \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sujet divisé \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Développement

J'écris les mots clés pour commencer le 1<sup>er</sup> paragraphe et je le compose.

- Mots clés du 1<sup>er</sup> paragraphe :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Je compose le 1<sup>er</sup> paragraphe.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 E</b> |
|--------------------|

**J'écris les mots clés pour commencer le 2<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 2<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 2<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

**J'écris les mots clés pour commencer le 3<sup>e</sup> paragraphe et je le compose.**

- Mots clés du 3<sup>e</sup> paragraphe :

---



---

- Je compose le 3<sup>e</sup> paragraphe.

---



---



---



---



---



---



---



---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 F</b> |
|--------------------|

## Conclusion

**J'écris les mots clés pour commencer la conclusion et je la compose.**

- Mots clés de la conclusion :

---



---

- Je compose la conclusion.

a) **Premièrement**, je fais un retour sur le sujet de la production.

b) **Deuxièmement**, j'énonce mon opinion personnelle.

---



---



---



---

c) Pour terminer le projet collectif, je **réécris ma production** sur les pages suivantes en respectant les consignes de mon enseignant.

**FICHE 6.6 G**

Nom \_\_\_\_\_

[illegible]

### FICHE 6.6 H

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. A vertical yellow margin line runs down the right side of the page. The paper appears to be from a notebook or a standard writing pad. There are no markings, text, or drawings on the page.

### FICHE 6.6 I

## 4. Le récit

**Je raconte des faits réels de la journée en utilisant les apprentissages acquis ou je résume la matière avec laquelle j'ai de la difficulté.**

**Le récit doit tenir compte des trois grandes parties d'une production écrite.**

**Titre** \_\_\_\_\_

- **Introduction (sujet amené, posé et divisé)**

---

---

---

---

---

- **Développement (au moins trois paragraphes)**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- **Conclusion (retour sur le sujet et opinion personnelle)**

---

---

---

---

---

|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 J</b> |
|--------------------|

|                |
|----------------|
| <b>Étape 6</b> |
|----------------|

**Consolidation (je fais des ancrages)**

**Mes deux styles d'apprentissage préférés sont:**

---



---

|                   |
|-------------------|
| <b>1. L'étude</b> |
|-------------------|

**Où?**

---

**Quand?**

---

**Comment?**

---

**Pourquoi?**

---

|                           |
|---------------------------|
| <b>2. La vérification</b> |
|---------------------------|

**Où?**

---

**Quand?**

---

**Comment?**

---

**Pourquoi?**

---



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.6 K</b> |
|--------------------|

|                                                     |
|-----------------------------------------------------|
| <b>3. Le retour dans mon cahier d'apprentissage</b> |
|-----------------------------------------------------|

**Où?**

---

**Quand?**

---

**Comment?**

---

**Pourquoi?**

---

|                        |
|------------------------|
| <b>4. Mes ancrages</b> |
|------------------------|

**Où?**

---

**Quand?**

---

**Comment?**

---

**Pourquoi?**

---

**Je complète le principe et je le retiens.**

**Principe à retenir**

« Quand je prends l'habitude de **consolider mes apprentissages**,  
je peux mieux les garder en mémoire et ainsi  
je favorise ma \_\_\_\_\_ . »

**FICHE 6.7**

1. Je complète le principe en dessinant et écrivant ce que j'ai retenu de la consolidation des apprentissages.

**Principe à retenir**

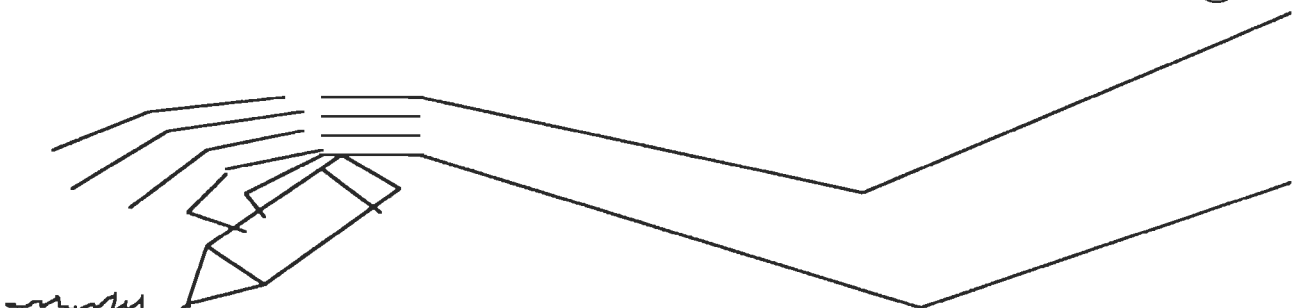
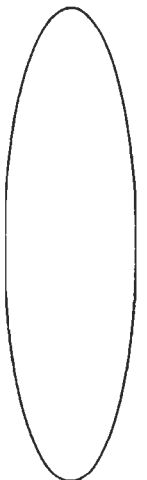
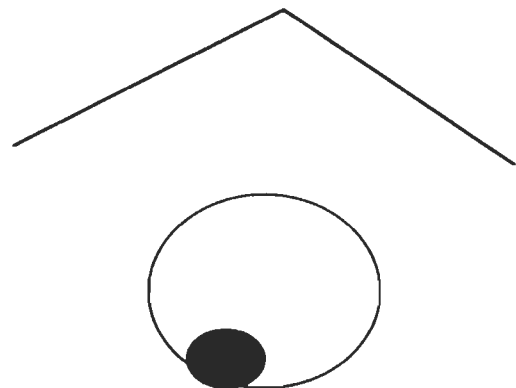
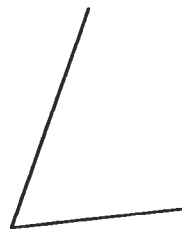
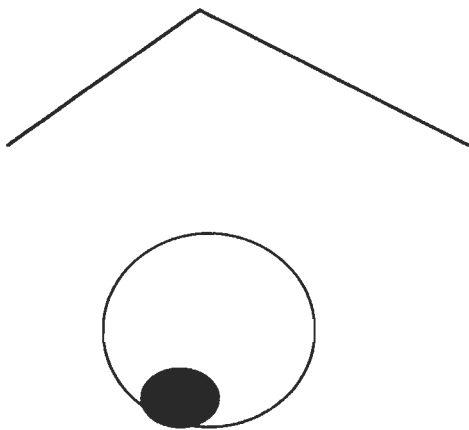
« Quand je prends l'habitude de **consolider** mes apprentissages, je peux mieux les garder en mémoire et ainsi je favorise ma **réussite** ».

1. L'étude

2. La vérification du travail

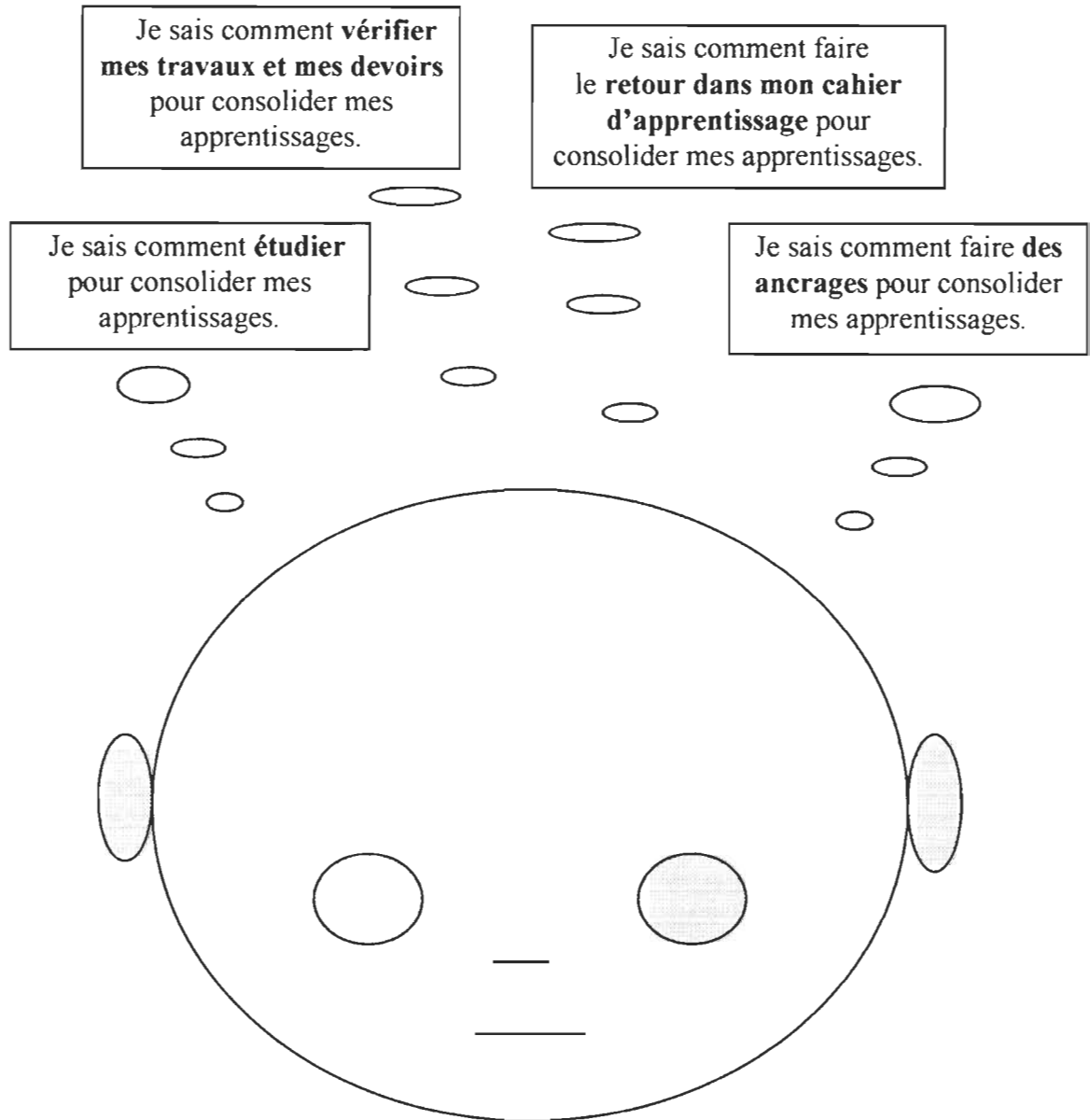
3. Le retour dans le cahier d'apprentissage

4. Les ancrages



## FICHE 6.8 A

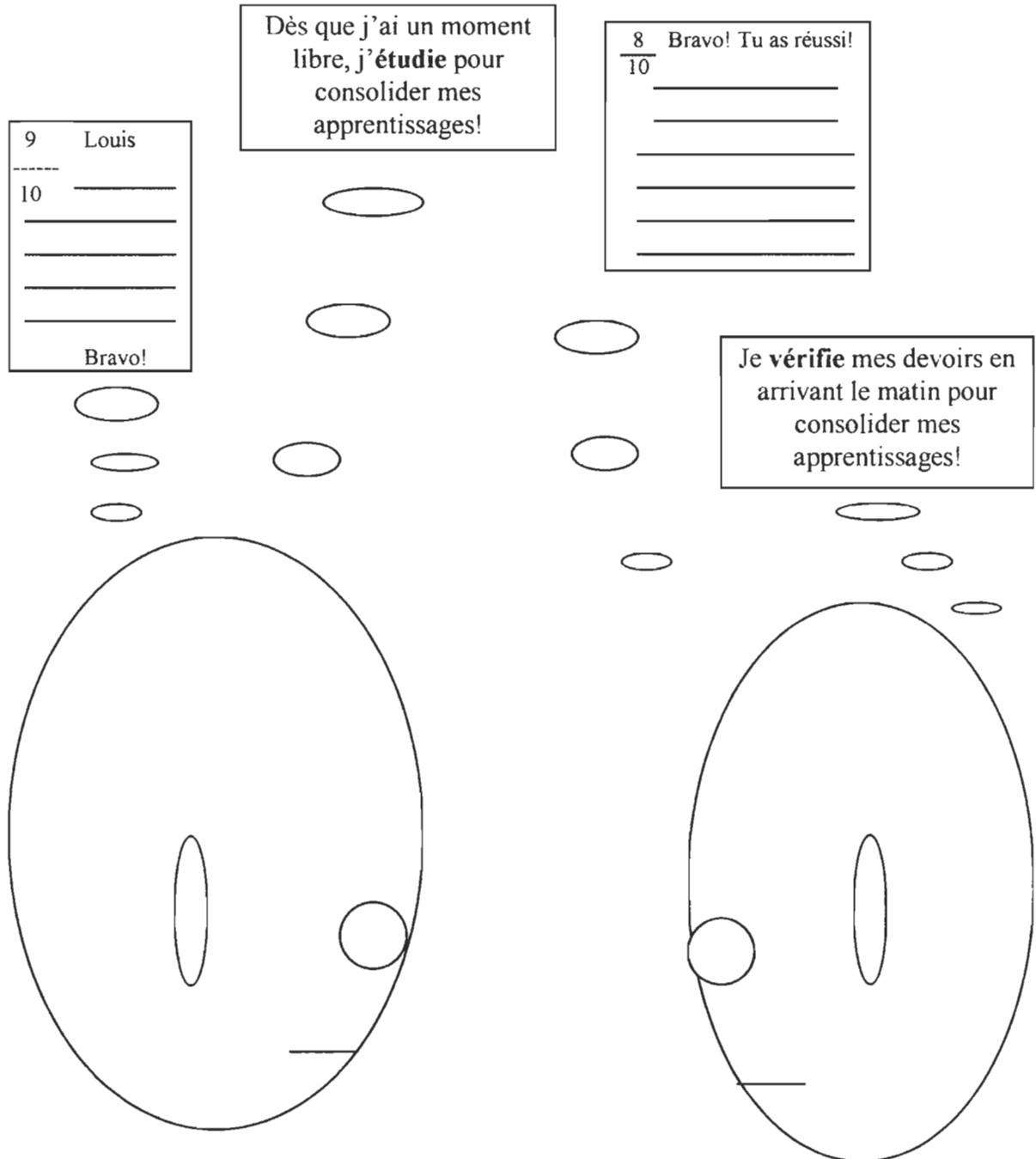
## Consolidation



Je consolide mes apprentissages parce que je favorise  
ma réussite!

## FICHE 6.8 B

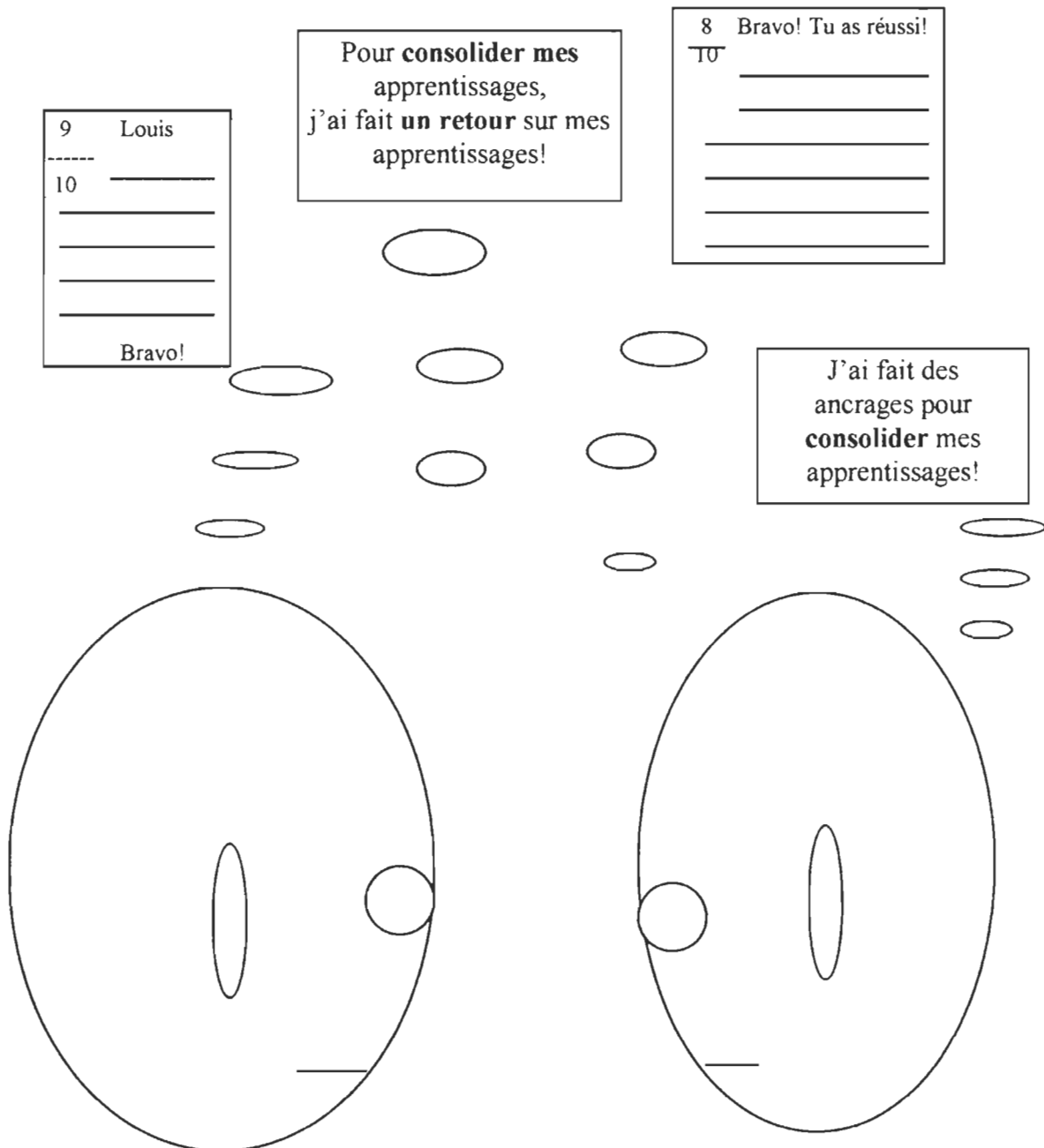
Des élèves satisfaits de leurs réussites.  
Ils ont consolidé leurs apprentissages.



Je sais **étudier**, donc je **consolide** mes apprentissages!  
Je sais aussi **vérifier** mes devoirs pour **consolider** mes apprentissages!

## FICHE 6.8 C

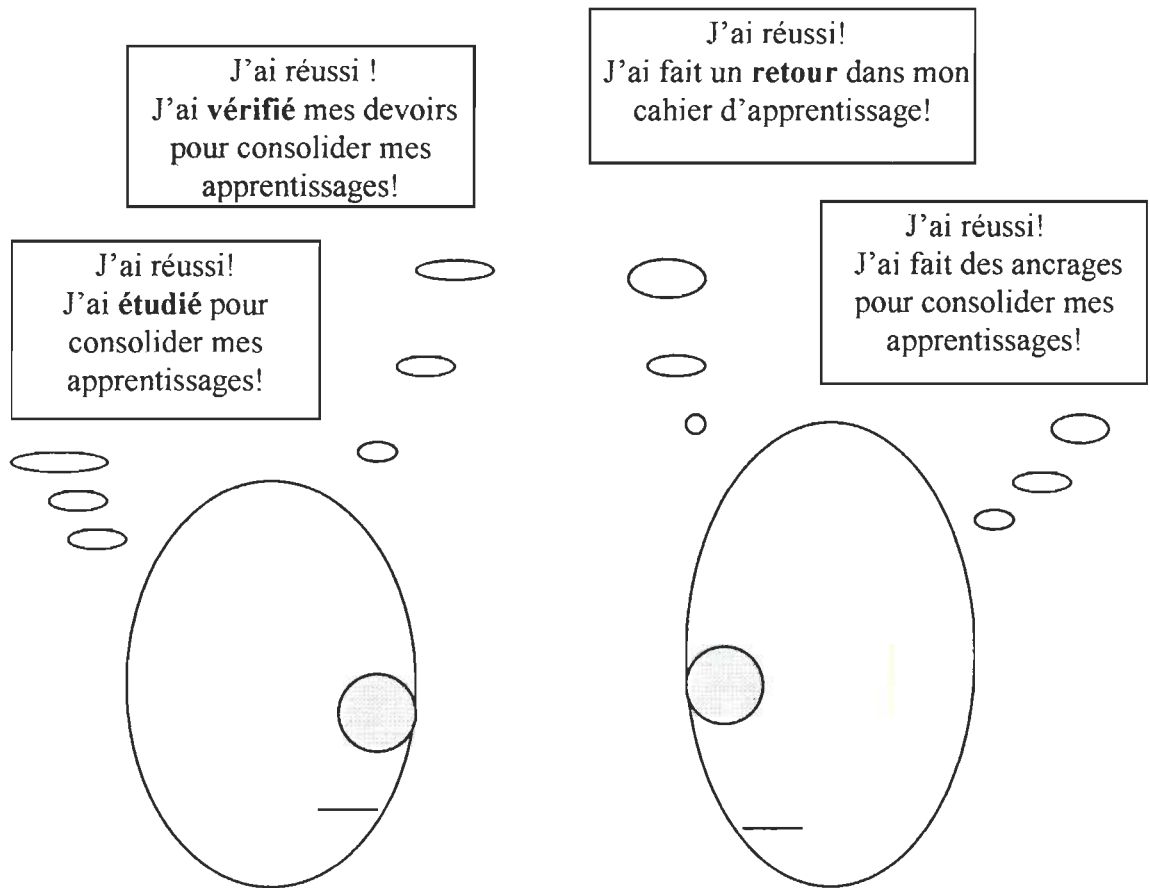
# Des élèves satisfaits de leurs réussites Ils ont consolidé leurs apprentissages



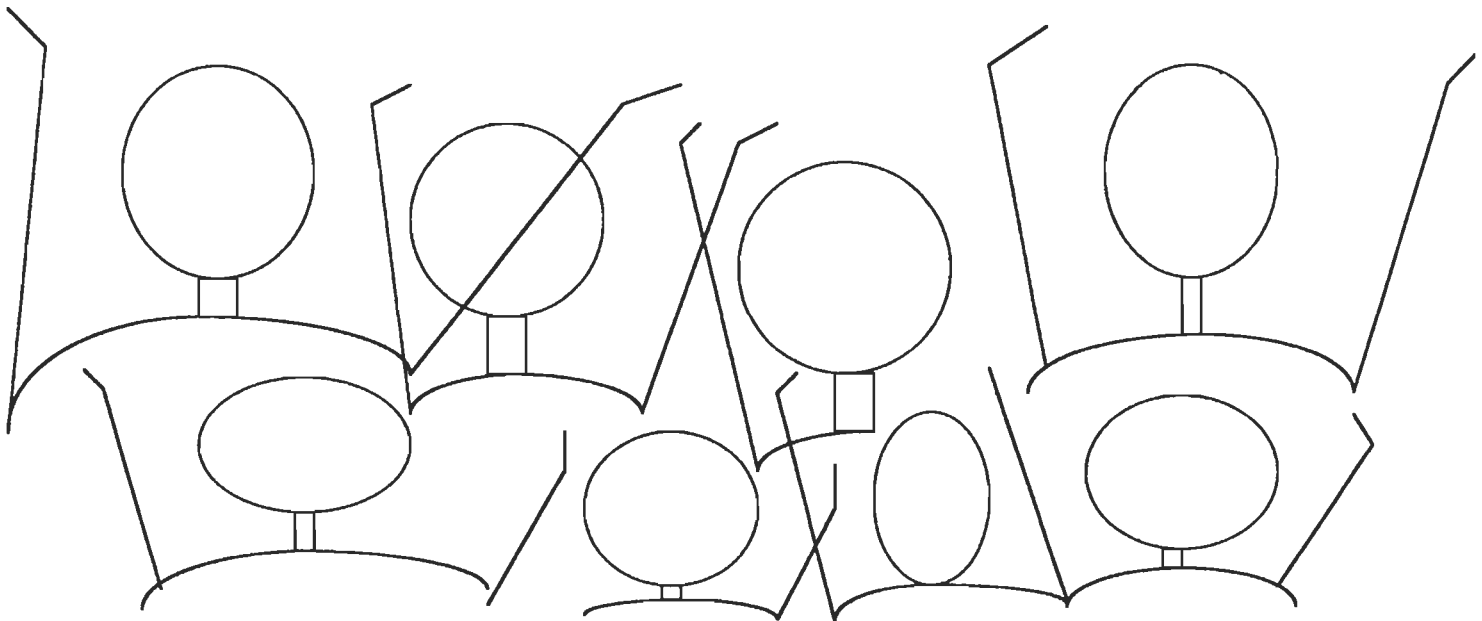
Je **consolide** mes apprentissages en faisant un **retour** dans mon cahier d'apprentissage!  
Je fais aussi des **ancrages**!

## FICHE 6.8 D

Des élèves fiers de réussir.

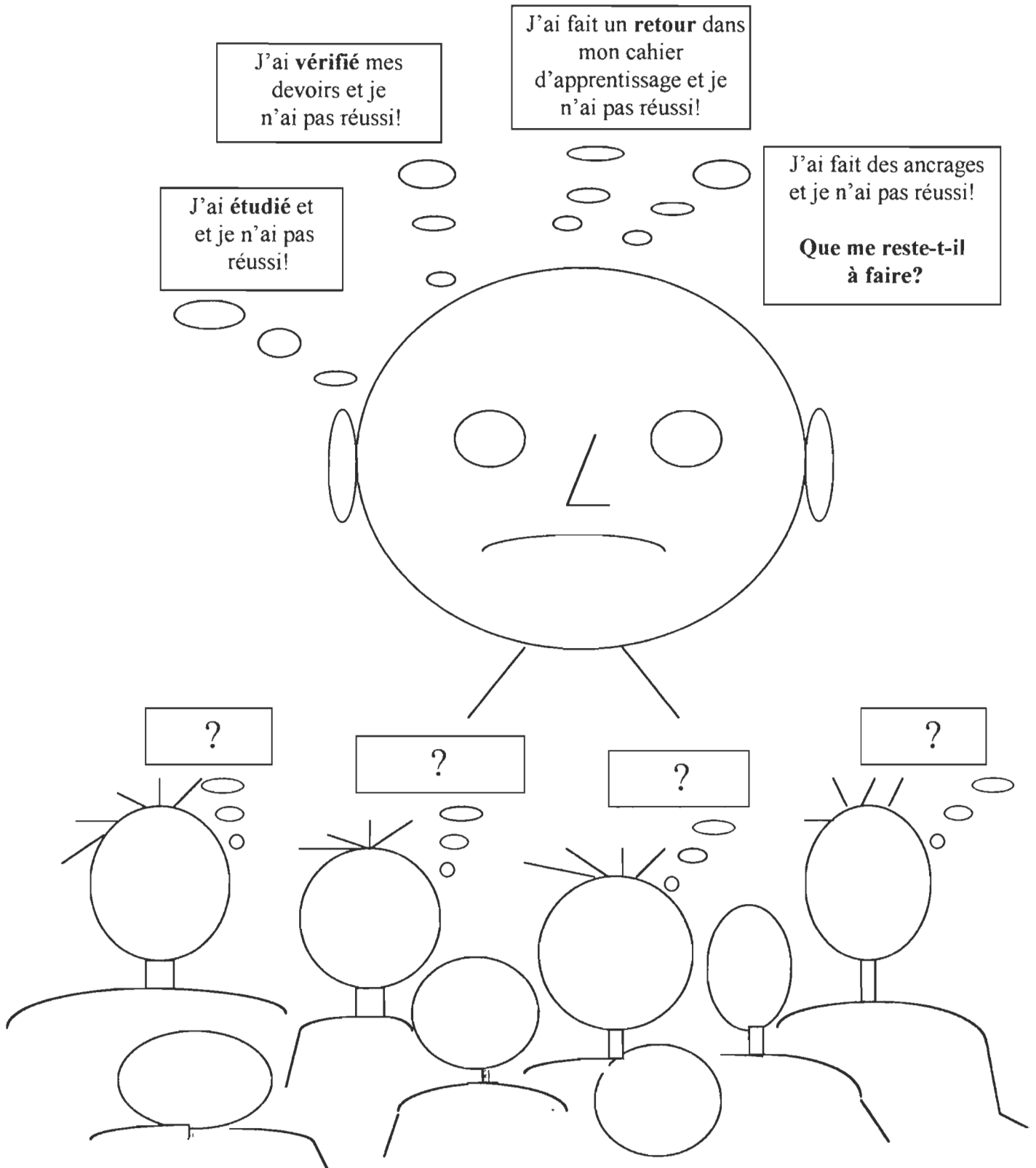


BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO! BRAVO!



## FICHE 6.8 E

## Un élève désespéré de ne pas réussir.



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.9 A</b> |
|--------------------|

Nom \_\_\_\_\_

## Examen

### Consolidation des apprentissages (6<sup>e</sup> étape de la démarche)

|                                           |
|-------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 1<sup>re</sup> étape</b> |
|-------------------------------------------|

**Mise en projet (je me prépare à l'apprentissage)**

A. Est-ce que je suis capable de réussir l'examen? \_\_\_\_\_ (C+ ou C-)

B. Est-ce que je veux réussir l'examen? \_\_\_\_\_ (V+ ou V-)

C. Mon objectif d'évaluation est de : \_\_\_\_ / 25

D. Mon objectif d'apprentissage sera de :

---



---

E. Pour démontrer mon savoir, quelles connaissances antérieures vais-je utiliser?

---



---

|                                          |
|------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 2<sup>e</sup> étape</b> |
|------------------------------------------|

**Intériorisation (j'intériorise la connaissance)**

G. J'écris deux **comportements facilitant la réussite** de l'examen.

---



---

H. J'écris deux **stratégies de connaissances déclaratives ou procédurales** pouvant m'aider à réussir l'examen.

---



---

I. J'écris deux **stratégies affectives** pouvant m'aider lors de l'examen.

---



---



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.9 B</b> |
|--------------------|

**Chaque consigne donne un point. J'écris un point dès que j'ai appliqué la stratégie.**

1. Je lis lentement les trois questions. \_\_\_\_ / 1
2. J'écoute ce que je lis. \_\_\_\_ / 1
3. J'utilise la couleur pour mieux comprendre les questions. \_\_\_\_ / 1
4. Je fais des séquences pour bien comprendre les questions. \_\_\_\_ / 1

|                                          |
|------------------------------------------|
| <b>Retour sur la 3<sup>e</sup> étape</b> |
|------------------------------------------|

**Évocation (je retrouve l'apprentissage)**

5. J'évoque **une question à la fois** et j'y réponds.

|                     |
|---------------------|
| <b>Pour évoquer</b> |
|---------------------|

- a) Je ferme les yeux. \_\_\_\_ / 1
  - b) Je réentends dans ma tête ce que j'ai lu. \_\_\_\_ / 1
  - c) Je revois dans ma tête la question et ma réponse. \_\_\_\_ / 1
  - d) Je redis dans ma tête la question et ma réponse. \_\_\_\_ / 1
  - e) J'écris la réponse sur le questionnaire. \_\_\_\_ / 1
6. Je vérifie ma réponse et j'apporte les correctifs nécessaires. \_\_\_\_ / 1

### FICHE 6.9 C

### Retour sur la 4<sup>e</sup> étape

**Expression (J'utilise des stratégies et je sollicite mon enseignant et mes pairs)**

### 1. Je place dans les quadrants l'apprentissage à acquérir

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode VERBAL*

*Procédé SÉQUENTIEL*  
*Mode NON VERBAL*

---

3

2

4

Procédé *SIMULTANÉ*  
Mode *VERBAL*

*Procédé SIMULTANÉ*  
*Mode NON VERBAL.*



|                    |
|--------------------|
| <b>FICHE 6.9 E</b> |
|--------------------|

**4. Le récit**

Je raconte ce que j'ai fait pour interioriser l'examen.

---



---



---

**Questions de l'examen (6<sup>e</sup> étape)**

**1. J'écris la sixième étape de la démarche.**

---

**2. Les composantes de la sixième étape de la démarche sont :**

- ---
- ---
- ---
- ---

**3. Je complète le principe.**

« Quand je prends l'habitude de consolider mes \_\_\_\_\_, je peux  
mieux les garder en mémoire et ainsi je favorise ma \_\_\_\_\_ ».

*F. Après l'examen, j'écris une étape ou une composante à ne pas oublier ou à ne pas négliger dans la démarche.*

---



---

## CHAPITRE 5

### À PROPOS DE MON PROCESSUS DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Dans ce chapitre, je fais part de mon expérience de recherche répartie sur plusieurs années de travail. Dans un premier temps, en 5.1, je m'attarde à mon expérience de chercheure par rapport aux étapes de recherche-développement : mon expérience d'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté puis de mise à l'essai. Ensuite, 5.2, je présente la démarche d'enseignement-apprentissage adapté en faisant un bref retour sur ses différentes étapes et en y apportant quelques réactions de personnes étroitement impliquées dans le projet lors de l'implantation et de la mise en pratique quotidienne. En 5.3, je commente la démarche d'enseignement-apprentissage à partir de travaux concrets d'élèves recueillis dans leurs cahiers d'apprentissage. Enfin en 5.4, j'énonce quelques pistes de recherches éventuelles pour tout enseignant intéressé à poursuivre le travail déjà amorcé.

#### 5.1 Mon expérience de recherche-développement

Tel que cela a été déjà dit dans le chapitre deux, la recherche-développement (Loiselle, 1999) comprend quatre étapes: l'analyse des besoins, le développement (élaboration, mise à l'essai, analyses et adaptations), l'évaluation du produit, l'implantation et la diffusion. La présente recherche exploite la deuxième étape, celle du développement, et effleure deux des trois autres étapes (1,4).

Même si cette étude n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique des besoins, il a été tout de même nécessaire, avant d'initier mon projet, de mettre sur pied une certaine forme d'analyse des besoins concernant mes élèves de quatrième année. C'est là d'ailleurs, à partir d'observations régulières faites en classe, que j'ai décelé chez ces derniers l'existence d'un profond malaise. Règle générale, les jeunes semblent manquer de motivation et ils se découragent rapidement devant une difficulté donnée. Que faire alors pour les motiver davantage? Pourquoi, me suis-je dit, ne pas leur « apprendre à apprendre » en vue de les amener vers une meilleure prise de conscience de leur processus d'apprentissage et une plus grande responsabilisation et autonomie face à leurs nouvelles acquisitions de connaissances? Du coup aussi, leur inculquer des principes de base prisés dans notre société actuelle, tels notamment la communication et entraide? D'où l'émergence, ensuite, de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté favorisant l'apprentissage de stratégies d'apprentissages transférables.

L'élaboration de cette démarche a nécessité un travail de longue haleine. D'abord, j'ai tenu à faire plusieurs lectures d'auteurs différents en psycho-pédagogie pour mieux comprendre les concepts et les principes de base pertinents à cette recherche et les intégrer à l'élaboration d'une démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Ensuite, avec mes élèves du régulier et avec d'autres en difficulté, j'ai expérimenté différentes stratégies qui, après de nombreuses mises à l'essai, m'ont permis d'aller chercher des éléments à ne pas négliger dans tout acte d'enseignement ou d'apprentissage (ex. : infirmer ou confirmer le projet initial) et d'améliorer la démarche. Une mise à l'essai supplémentaire, alors que j'étais moi-même à la retraite, a également eu lieu dans la classe d'une collègue, Louisette Pouliot, enseignante de 5<sup>e</sup> année à l'école Saint-David (Victoriaville).

Toutes ces observations qui sont venues infirmer ou confirmer la démarche initiale, loin de me décourager, ont été très bénéfiques pour mon projet. En fait, comme elles ont toujours eu des effets positifs, je m'en suis servi, d'une part, dans la description de la démarche exposée dans ce travail et, d'autre part, pour dégager les forces et les faiblesses de cette nouvelle approche en validant et l'ajustant à la réalité de la classe.

L'implantation et la diffusion de mon produit ont enfin suivi, à petite échelle. Après quelques réajustements, qui se sont avérés nécessaires tout au long de l'élaboration de mon projet, j'ai fait connaître « mes trouvailles », aux élèves et au corps professoral en marge de session de perfectionnement données à leur intention, surtout par le biais d'informations verbales et de modifications du matériel pédagogiques.

#### *5.1.1 Mon expérience d'élaboration de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

L'élaboration de la démarche m'a permis d'exercer une critique très pointilleuse dans ma propre façon d'enseigner et de percevoir l'enseignement. Même si, auparavant, je croyais qu'il n'existait pas de meilleure enseignante que moi, j'ai eu la surprise de ma vie en réalisant qu'il en était tout autre. Ainsi, dans ma tête, ont surgi de nombreux questionnements. J'avais moi aussi mes failles et le temps était au changement. Peut-on enseigner différemment et permettre à plus d'élèves de réussir? Comment peut-on le faire? Certes que l'ampleur de ce projet m'effrayait quelque peu et m'amenait à me questionner. Cette élaboration était-elle réaliste? Où ce bateau m'amènerait-il? Même que, j'allais parfois jusqu'à me dire: « Suis-je vraiment sur la bonne route et suis-je assez expérimentée pour apporter des modifications à l'enseignement en tant que praticienne? »

Qu'à cela ne tienne, je persiste tout de même dans mon projet de développement pédagogique. Bref, la réussite dans ma classe d'un nombre croissant d'élèves était devenue pour moi une réelle obsession. L'écriture me frôle aussi l'esprit. J'entreprends un journal de bord, non structuré, sans trop me préoccuper de son but réel. Les conditions de mise en pratique quotidienne qu'y s'y trouvent, sont, à mes yeux d'une richesse inestimable et essentielle pour qui veut, comme moi, laisser quelques traces de cette merveilleuse aventure aux futurs enseignants. Ce défi me tient trop à cœur. Je dois le concrétiser et je prends, sur-le-champ, les moyens pour le faire. Je m'inscris donc à l'UQTR et je décide de parler de ce projet à un professeur d'études avancées, ma directrice de maîtrise. Cette dernière m'encourage à décrire mon expérience de développement pédagogique. Mes cours universitaires qui exigent plusieurs heures de concentration en psychologie cognitive m'offrent l'occasion de confronter mes idées personnelles avec les chercheurs de différentes écoles de pensée. Pouvoir en arriver à faire ma propre opinion des concepts pédagogiques devient un réel plaisir qui me motive davantage à poursuivre dans cette direction. En fait, toutes mes connaissances acquises dans le milieu universitaire se rajoutent à mes propres expérimentations en classe et me raccrochent à l'enseignement. De voir mes élèves actifs dans l'élaboration de leurs apprentissages me nourrit intellectuellement.

Commence alors l'élaboration systématique de mon projet de développement pédagogique qui se construit en intégrant concepts théoriques et pratique quotidienne dans ma classe de quatrième année. Toute nouvelle idée est immédiatement essayée avec mes élèves puis intégrée à ce travail de structuration d'une démarche utilisable comme praticienne. Qu'importent les heures nécessités pour un tel travail. De nombreuses heures sont alors consacrées systématiquement à faire un retour continu sur mes observations et à des rencontres avec une collègue de travail qui se plaît aussi à expérimenter mes stratégies. En cours de route, j'apporte les modifications nécessaires. Ainsi, après expérimentation, des composantes sont ajoutées, déplacées



ou retranchées à chacune des étapes de la démarche. Par exemple, pour éviter d'affubler les élèves d'étiquettes, j'enlève les couleurs qui permettaient d'identifier le style d'apprentissage prioritaire de l'élève. Bref, l'ordre d'élaboration est parfois fort différent de l'ordre final des différentes étapes. Ainsi, ce sont plutôt mes essais réguliers avec les jeunes qui justifient la pertinence d'une activité d'apprentissage en vocabulaire, règle grammaticale, conjugaison, communication écrite et lecture. Je n'ai d'ailleurs découvert certaines stratégies pouvant résoudre certains problèmes de comportement qu'en début de la deuxième année d'expérimentation et d'application.

Un résumé de cette merveilleuse aventure d'élaboration pourrait se décrire comme ceci :

*Une aventure remplie d'émerveillement!*

J'ai toujours trouvé qu'un certain nombre d'élèves ne s'expriment pas ou peu en classe. Pour les inciter à s'exprimer davantage, je partage avec mes élèves mon expérimentation personnelle de certains concepts et stratégies tirés de mes lectures et de mes cours universitaires : par exemple, le fait de reparler à un ami d'un contenu de lecture me permet de mieux le garder en mémoire. Suite à ce partage, j'arrive à motiver mes élèves à essayer cette petite expérimentation. Deux à deux, tous expérimentent cette technique à l'aide de phrases prises dans leur livre de lecture. Pour faciliter la mémorisation du texte, les interrogations suivantes sont aussi ajoutées: où, quand, comment, pourquoi, qui, quoi? Nous travaillons ensuite à la compréhension de ces phrases prises au hasard dans leur manuel. Puis, nous transférons ces habiletés à d'autres contenus du curriculum scolaire de quatrième année. Deux à deux, les garçons et les filles lisent personnellement le contenu à apprendre. Mutuellement, ils se questionnent en se posant les questions énoncées antérieurement afin de trouver les indices pour bien comprendre leur lecture. Ils appliquent la même procédure pour comprendre les questions qui leur sont posées.

Cette façon d'apprendre se répète à presque toutes les matières et je constate déjà une grande motivation à apprendre même chez ceux qui me paraissaient moins motivés. De ces premières stratégies, en découlent de nouvelles, celles du « VOIR, DIRE FAIRE », qui sont ensuite réparties dans des étapes différentes de la démarche, tel que nécessité par les enseignements de l'expérimentation journalière.

### *Les quadrants en action*

Lors d'une rencontre de perfectionnement des maîtres tenue à l'école à Victoriaville, la notion des quatre quadrants des styles d'apprentissage suggérés par Flessas et Lussier (1994), (savoir comment dire, savoir comment organiser sa pensée, savoir comment faire et savoir créer à travers le langage) m'intéresse grandement. Je prends le risque d'expérimenter avec mes élèves l'apprentissage d'un mot de vocabulaire, en utilisant les stratégies reliées à chacun de ces quatre quadrants. L'exercice me paraît facile et ceci semble intéresser mes élèves. Ces stratégies sont ensuite mises en pratique par les élèves, dans le cadre de d'autres types d'apprentissages. À partir des premières expérimentations de ces stratégies exploitant les styles d'apprentissage, il me vient l'idée de construire des questionnaires, visant à déterminer les styles prioritaires des élèves (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup>). Connaissant leurs deux quadrants prioritaires, les élèves peuvent ensuite utiliser les stratégies correspondantes pour leurs apprentissages, et même en créer de nouvelles mieux adaptées à eux. Ces expérimentations donneront plus tard naissance à la quatrième étape de la démarche (l'expression).

### *Un enseignement stratégique*

Un partage de stratégies vient activer l'atmosphère de ma classe. Chacun veut exprimer ses stratégies utilisées, mais on convient que chacun pourra le faire au moins une fois au cours de la journée. Après quelques jours, toutes les stratégies intéressantes sont retenues et il me paraît important d'en donner une copie à chacun et

d'en observer l'utilisation qu'ils en feront. Régulièrement, les jeunes ont recours à ces stratégies pour mieux comprendre leur acquisition de connaissances. D'autres stratégies sont ajoutées et la liste est mise à jour occasionnellement. Il convient par la suite de diviser les stratégies en catégories : les comportements facilitant les apprentissages, les stratégies déclaratives ainsi que procédurales et affectives. De ces expérimentations est née la deuxième étape de la démarche (l'intériorisation) qui me paraissait essentielle pour l'élève en grande difficulté.

### *Pourquoi apprendre ?*

Quelque temps après ces expérimentations, l'ajout du « pourquoi » fait son apparition : pourquoi cet apprentissage leur sera-t-il utile ? Les élèves prennent plaisir à monter de petites scènes où ils démontrent le « pourquoi » de l'apprentissage. Chacun, tour à tour, se donne en modèle pour démontrer comment il met en pratique les éléments expérimentés. Cette pratique semble donner plus de sens aux apprentissages. Les élèves qui me paraissent en difficulté sont créatifs, ils témoignent beaucoup d'imagination. De plus, ils se sentent valorisés parce qu'ils ont régulièrement de bonnes réponses en expliquant comment leur nouvel apprentissage pourra leur servir dans la vie. Tous s'amusent beaucoup, ils apprennent et ils ont un réel plaisir à apprendre. Cette préoccupation autour du « pourquoi » a conduit à certaines composantes de l'étape six (la consolidation) et a été intégrée aux stratégies de transfert d'apprentissage.

### *Les débuts d'une démarche*

J'observe mes élèves. Toujours deux à deux, ils lisent, se questionnent pour comprendre tous les éléments des phrases, ils mettent en pratique l'apprentissage lorsqu'il s'agit d'activités de consolidation et ils donnent le « pourquoi » du nouvel apprentissage qu'ils désirent acquérir. Ensuite, ils consultent la liste de stratégies et placent l'apprentissage à faire dans au moins deux des quadrants. Mais qu'allons-nous

faire de ces fameux cahiers d'exercices dont on a même plus le temps en classe de compléter les activités? Après avoir consulté la direction, un arrangement est accepté en faveur d'un enseignement stratégique et nous poursuivons les expérimentations.

### *Les images mentales*

Le concept « image mentale » attire ensuite mon attention, ce qui conduira plus tard à l'élaboration d'une autre étape importante. Alors, ensemble, nous expérimentons la formule suivante : je regarde le nouvel apprentissage, je ferme les yeux et j'essaie de revoir dans ma tête; j'essaie de le redire à un pair qui me corrige au besoin; je referme à nouveau les yeux et j'essaie d'entendre dans ma tête, puis je vérifie dans mon livre. Ensuite, l'élève réécrit ce savoir sur une feuille de cartable sans regarder dans le livre, il essaie de le réécrire correctement. Après vérification, il y apporte les correctifs nécessaires afin de compléter l'intériorisation de ce nouvel apprentissage. Cette expérimentation est très amusante et l'élève redemande de la mettre en pratique. Elle conduira plus tard à l'élaboration de la troisième étape de la démarche (l'évocation) et elle fera aussi partie de la liste des stratégies d'apprentissage.

### *L'ordre des étapes est-il essentiel?*

À ce stade-ci, la démarche n'a pas encore d'étapes bien précises. Mais il devient important de commencer à donner un ordre aux éléments expérimentés. Ensemble, nous faisons d'abord la lecture de l'apprentissage à intégrer. Ensuite, les élèves se questionnent pour vérifier leur compréhension. Ils expliquent « pourquoi » ils désirent faire ce nouvel apprentissage. Puis, chacun utilise les stratégies d'apprentissage des quatre quadrants. Enfin, tous mettent en pratique ces nouvelles stratégies dans quelques activités préparées à cet effet. Où placer dans la démarche ces expérimentations qui motivent réellement l'élève? Je n'en ai aucune idée, mais je

laisse le temps s'écouler sans précipiter l'introduction de ce concept dans la démarche. Il est bien utilisé, ceci est, pour le moment, ce qui compte le plus.

*Capacité, volonté, objectif d'évaluation, objectif d'apprentissage et connaissances antérieures*

Dans une rencontre de perfectionnement des maîtres tenue toujours à la commission scolaire de Victoriaville, le concept « projet » fait son apparition et il me paraît pertinent de l'intégrer à ma démarche en élaboration. Pourquoi l'élève ne pourrait-il pas communiquer à un pair sa capacité et sa volonté d'apprendre la connaissance? Cela pourrait l'amener à exprimer à une tierce personne, ce qu'il ressent devant le nouvel apprentissage. À ce concept vient se rattacher l'importance d'établir et de présenter des objectifs d'évaluation et d'apprentissage, d'activer les connaissances antérieures des élèves et de renforcer chez les élèves leur compréhension de la démarche à suivre, dans toutes ses composantes. Ces nouvelles préoccupations commencent à former un « semblant » de démarche que j'anticipe faire utiliser au quotidien à mes élèves afin de les motiver davantage dans leurs apprentissages scolaires. Devant la difficulté des élèves à se rappeler toutes les stratégies de la démarche, je ressens le besoin de systématiser mon approche. C'est alors que commence à se dessiner l'idée des étapes à suivre, qui sont nées de l'intégration des concepts du traitement de l'information (Gagné, 1974) à mon expérience dans ma classe. Tous ces éléments formeront plus tard la première étape de la démarche actuelle (la mise en projet).

*Cahier d'apprentissage*

Un peu plus tard, il me semble alors important de préciser clairement à l'élève, et en les mettant bien en vue, chacun des objectifs d'apprentissage, afin de lui donner la possibilité de les reformuler à volonté au cours et à la fin de la journée.

Cette tactique a pour but de revenir sur les apprentissages déjà faits. De là, l'importance d'écrire sur carton ou au tableau chacun des nouveaux objectifs d'apprentissage, ce qui devient au quotidien une tâche fastidieuse. Comment m'en sortir? Il me vient à l'idée de structurer un cahier d'apprentissage. L'élève y écrira l'objectif de chacun de ses apprentissages. Dans ce cahier, l'élève pourra aussi travailler ses apprentissages d'après ses deux styles d'apprentissage prioritaires et son transfert d'apprentissage, à partir d'activités suggérées. Un premier devis du cahier d'apprentissage prend forme et fournit aux élèves un support concret pour exercer leurs stratégies d'apprentissage. Les élèves sont très motivés par l'utilisation de ce cahier, particulièrement parce qu'ils peuvent y travailler deux à deux et interagir régulièrement en classe avec un pair. De nouveaux éléments sont ensuite rajoutés lors de la mise à l'essai.

### *Questions... Réponses...?*

Au cours de l'utilisation au quotidien, il me paraît évident, à ce moment-là, qu'il y manque des éléments importants dans la démarche en élaboration. Mais comment les insérer et à quelle étape? Voilà autant de questions et de réponses introuvables qui m'amènent alors à de longues réflexions dont certaines se poursuivront tout au long des mises à l'essai et même lors de l'écriture de mon mémoire de maîtrise. Une période de stabilisation s'est écoulée, avant les prochaines élaborations.

### *Le principe*

Par la suite, en prenant connaissance des principes de Ruph (1993), énoncés dans le cadre du programme en efficience cognitive, il me vient à l'idée de renforcer chaque étape de ma démarche par un principe approprié, pertinent à cette même étape et inspiré par mon cadre théorique. Chaque principe est alors inscrit sur une grande affiche dans la classe et dans un encadré d'une série de fiches d'activité.

### *Les transparents de fin d'étape*

Vers la fin de la phase d'élaboration de la démarche, je prends l'habitude d'utiliser un transparent et de faire un retour sur les étapes de la démarche dans le but de faciliter l'apprentissage ou la consolidation de chacune des composantes de l'étape. L'élève a une copie de ce transparent-synthèse et peut s'y référer au besoin. Ces transparents, tout comme les principes subissent de très nombreuses modifications pendant la deuxième année d'élaboration.

### *Le contrôle de la tâche*

Ensuite, pour intéresser davantage l'élève aux savoirs, pourquoi ne pas lui laisser l'impression qu'il a un certain contrôle sur ces derniers? Ce questionnement m'a amené à planifier un choix d'activités susceptibles de mieux aider les élèves à faire le transfert des apprentissages. Ici, la cinquième étape (la réalisation de la tâche) fait son apparition. L'élève peut choisir une ou plusieurs activités pour la mise en pratique et le transfert de ses apprentissages. La construction d'activités par les élèves devient intéressante. De plus, quatre ateliers sont préparés en classe : la communication, le bricolage, la manipulation et l'écriture, dans lesquels chacun peut circuler aux dix minutes pour y chercher les connaissances dont il a besoin.

### *Le cahier d'apprentissage : un moyen de consolidation*

Une consolidation des apprentissages est proposée aux élèves. Divers moyens sont mis à sa disposition : l'étude, le retour dans le cahier d'apprentissage, la vérification des travaux et les ancrages. L'application du moyen choisi doit cependant tenir compte des deux styles d'apprentissage prioritaires de l'élève. L'élève fait un choix d'activité de consolidation qu'il écrit dans son agenda. Ici naît la sixième étape (la consolidation) de la démarche.



### *Une gestion de classe appropriée*

L'élaboration d'une démarche d'enseignement-apprentissage adapté ne peut se faire sans repenser la gestion quotidienne de la classe. Certains aspects de celle-ci ont pu être structurés d'avance, dans cette phase d'élaboration, mais les mises à l'essai qui ont suivies ont été très riches d'enseignement à cet égard. Lors de la phase d'élaboration, il m'est apparu essentiel d'observer attentivement le travail des élèves et de planifier les routines suivantes. Pour les élèves, la journée commence par un retour sur leurs apprentissages acquis la veille et par la vérification deux à deux du devoir. Ensuite, chacun note le travail non fait ou fait partiellement et complète la fiche préparée à cet effet. Dix minutes sont accordées pour cette première activité. Lors de la révision d'un apprentissage, les élèves suivent les étapes de la démarche et passent en revue les apprentissages prévus pour la journée. Si l'apprentissage est nouveau, je travaille avec le groupe-classe en tenant compte des « quadrants ». L'élaboration ne s'est d'abord faite que dans le contexte du programme de français. Ce n'est que plus tard que les autres matières ont été intégrées.

### *Activités d'implantation*

Vers la fin de cette première année d'élaboration de la démarche, il me paraît important de structurer des activités en vue d'une mise à l'essai d'implantation. Lentement, je commence à planifier des activités d'implantation de la démarche qui intéressent les élèves et qui, selon moi, leur permettent d'apprendre les stratégies d'apprentissage et la façon de les utiliser plus facilement (par exemple : avoir un langage pédagogique uniforme au sein du groupe). Leurs effets positifs, au quotidien, m'incitent à la persévérance dans l'élaboration de telles activités.

Au cours de l'année scolaire suivante (1995-1996), des améliorations à certaines activités d'implantation ainsi que l'ajout de certaines d'entre elles s'avèrent essentielles pour une plus grande performance dans la réussite de l'apprentissage des



stratégies par mes élèves. Les différentes activités permettent d'apprendre à utiliser un «métalangage» commun. Toutefois, c'est dans la mise à l'essai de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté que se sont vraiment structurées systématiquement les activités d'implantation de la démarche. Il est à remarquer que les activités d'implantation ont pour but l'apprentissage des stratégies utilisées dans la démarche d'enseignement-apprentissage adapté alors que cette dernière consiste à employer ces stratégies dans le cadre de l'apprentissage des contenus curriculaires.

#### *La démarche dans tous ses états*

Peu à peu, après deux ans d'élaboration, la démarche d'enseignement-apprentissage adapté devient un projet applicable et réalisable au quotidien pour tout le curriculum scolaire de ma classe. Elle démontre de plus en plus une avenue incontournable pour le deuxième cycle du primaire, autant pour les jeunes qui sont en légère ou grave difficulté. Pour moi, tout correspond à mes attentes en éducation, y compris celle qui conduit l'élève à une plus grande réalisation de soi. Grâce à cette approche, la réussite en classe devient possible pour un plus grand nombre d'élèves. L'écriture du fonctionnement de la démarche en classe et ses conditions d'implantation s'avère importante pour laisser aux futurs enseignants quelques traces de cette « douce folie ».

Ma démarche d'enseignement-apprentissage adapté est maintenant élaborée. J'en arrive aux étapes suivantes : l'enseignant doit définir clairement le nouvel apprentissage dans divers modes et procédés. L'élève doit : prendre conscience de sa capacité, de sa volonté d'apprendre, en arriver à activer ses connaissances antérieures, se fixer des objectifs d'évaluation et d'apprentissage, déterminer les diverses stratégies d'apprentissage à utiliser pour l'intégration des apprentissages, évoquer l'apprentissage à un pair pour en vérifier sa représentation, apprendre à traiter ses apprentissages à l'aide des deux styles d'apprentissage prioritaires, demander l'aide au

besoin, de son enseignant, faire le transfert de ses apprentissages dans des choix d'activités suggérés par son enseignant, choisir parmi des moyens suggérés ceux qui lui sont favorables pour la consolidation de ses apprentissages.

Mes premières expérimentations exploratoires qui ont guidées l'élaboration de ma démarche de développement pédagogique me font comprendre que cette dernière peut devenir un outil de solution complémentaire aux problèmes d'apprentissage en classe et à divers autres problèmes. Il ne reste maintenant qu'à en faire la mise à l'essai afin d'en vérifier la signifiante, la pertinence et la cohérence et d'apporter d'autres correctifs au besoin.

#### *5.1.2 Mon expérience de mise à l'essai de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

Après l'élaboration de la démarche, au cours des années scolaires précédentes, il convient de faire une mise à l'essai de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté auprès de ma jeune. En fait, pendant les deux années d'élaboration, avaient eu lieu une multitude de petites mises à l'essai de différentes parties de la démarche, qui, à ce moment-là n'avaient pas encore été situées dans le continuum de la démarche. Il s'agit maintenant de mettre en œuvre la démarche en respectant ses enchaînements, tels que les expériences antérieures semblaient le recommander.

C'est auprès de mon nouveau groupe de l'année scolaire 1996-1997 que j'entreprends la mise à l'essai de la démarche entière, en suivant chacune de ses étapes. Je dois être très bien préparée pour que ma planification de l'implantation reflète une réalité scolaire authentique. Mettre en application la démarche de façon intégrale et ne pas négliger le contenu scolaire de mes élèves de

quatrième année est parfois très lourd. Je suis consciente des changements qui s'annoncent déjà.

Mon journal de recherche a grandement nourri ma démarche de réflexion lors de la première mise à l'essai et a contribué à l'achèvement des activités d'implantation de la démarche, qui, comme nous l'avons déjà fait remarquer, sont différentes, dans leur but et leur objet, des activités pédagogiques de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Malgré le surplus de travail que nécessite ce projet quant à ma tâche d'enseignement, tout m'incite à poursuivre et à tenir quotidiennement mon journal de recherche qui me suit près de mon lit, lors des voyages à l'extérieur et sur la table aux repas. Feuilles et crayons me suivent partout parce que le cerveau travaille sans cesse, même pendant mon sommeil. Les lignes qui suivent décrivent l'apport de chacune des parties du journal de recherche (voir annexe 5).

*La première partie du journal de recherche* concerne l'écriture des objectifs des activités d'implantation et la description de l'activité. Cette partie du journal m'a permis de percevoir plus facilement la nécessité d'objectifs indispensables, avant la mise à l'essai. Cette planification de dernières minutes, alimentée par les événements récents vécus auprès des élèves pendant la journée a permis de raffiner mes interventions ou d'en rajouter et ainsi de rendre ma démarche plus efficace dans la réalité de ma classe (voir annexe 5).

*La deuxième partie de mon journal de recherche* renferme les incidents-critiques vécus lors de la mise à l'essai (ceux qui facilitent ou non l'implantation de la démarche). Les notes prises tout au cours de cette mise à l'essai de chacune des activités m'ont permis de réajuster mon tir face aux difficultés que pouvaient vivre les élèves et ainsi, d'éviter de répéter les mêmes erreurs. Parfois, les consignes n'étaient pas claires, le manque de créativité et d'imagination de l'élève se manifestait et

exigeait une réaction vigilante de ma part. Cette partie m'a aussi fait réaliser qu'il y avait aussi quelques ambiguïtés dans la définition des concepts et dans la compréhension des questions. Des problèmes au niveau du temps de réalisation de l'activité se sont aussi manifestés. Pour certains, par exemple, le manque d'habitude à utiliser rapidement le dictionnaire et le manque d'attention pouvaient prolonger le temps des activités prévues. Dans d'autres cas, le travail en équipe s'avérait trop difficile. Il est intéressant, à ce niveau, de constater l'incompatibilité de deux élèves simultanés, qui ensemble, ne prennent jamais la responsabilité de l'activité. Enfin, ceci m'a amenée à la conclusion suivante : il est important de former des équipes de travail, en tenant compte du style d'apprentissage complémentaire de chacun et en prenant soin, au préalable, d'établir l'objectif de communication et d'entraide approprié (voir annexe 5).

*La troisième partie du journal de recherche* qui comprend le modèle d'apprentissage expérientiel en cinq étapes (voir annexe 5), m'a, quant à lui, permis de conscientiser plusieurs réalités et de procéder à des réajustements après la mise à l'essai dans la phase d'écriture. Ces modifications ont fait l'objet de mises à l'essai sporadiques, dans d'autres contextes, dans d'autres contextes que ma classe de quatrième année. En voici quelques exemples :

- Je perçois l'importance de présenter toute consigne en classe et le nouvel apprentissage en au moins deux procédés et deux modes d'apprentissage différents. Le quadrant quatre du modèle de Flessas et Lussier (simultané non verbal) devient alors le point de départ de la présentation de l'objectif d'apprentissage, parce qu'il comprend des stratégies signifiantes pour tous les élèves, peu importe leur style. Il est très efficace pour capter l'attention.

□ J'ai réalisé qu'il ne m'était pas toujours facile d'exprimer ce que je voulais dire. Je dois m'efforcer de formuler, en classe, de formuler des consignes plus précises lors des activités d'implantation parce que certains élèves ont de la difficulté à les comprendre. Je m'efforce donc à trouver, souvent à l'aide de plusieurs dictionnaires, des mots adaptés à l'âge des enfants.

□ Je remarque que les élèves font peu de liens avec les apprentissages nouvellement acquis. Il est donc nécessaire de leur apprendre à établir ces liens avec les connaissances antérieures. Je rajoute donc des stratégies d'établissement de liens, particulièrement celle de l'analogie : par exemple, le « hi » dans « rhinocéros » se retrouve dans quel autre mot? (hibou). De plus, des ajouts sont nécessaires, au plan des stratégies, pour lier chacune des étapes entre elles. Un de ceux-ci est l'analogie entre les besoins physiques et intellectuels qui doivent être tous deux comblés dans un contexte de réalisation de soi.

□ Quelques équipes de deux élèves ont de la difficulté à utiliser les composantes des étapes de la démarche. Je conclus qu'il faille exposer plus régulièrement à la classe un modèle d'utilisation de la démarche. Je décide donc de solliciter une équipe d'élèves, de temps à autre, souvent en début de journée, pour qu'elle explique en modèle sa façon de procéder aux autres élèves. Chaque équipe a donc l'opportunité de montrer son savoir-faire, ou de profiter des correctifs apportés, au besoin, par l'enseignante.

□ Je constate que l'élève de style d'apprentissage « non verbal » a peu d'occasion de s'exprimer parce qu'il n'a que peu ou pas de moyens de le faire. Cela l'empêche probablement de bien réussir. La classe doit être un lieu de communication et d'entraide en dyade. Donc, les dessins, les images,

l'apprentissage entre pairs ainsi que l'évocation deviennent, pour lui, des outils indispensables à utiliser.

□ Je suis donc, alors, incitée quotidiennement à mettre la démarche en pratique, particulièrement pour motiver l'élève de style d'apprentissage « simultané non verbal » qui, lui, est régulièrement en difficulté : la démarche ramène régulièrement cet élève à l'utilisation de stratégies de séquences. Cette façon de faire l'aide à structurer sa façon de traiter l'information et d'apprendre. L'élève peut alors connaître des succès scolaires.

□ Un moment donné, j'ai compris que l'étude était aussi un moyen de consolidation de l'apprentissage et j'ai cru bon de regrouper les étapes six et sept dans l'étape six.

*La quatrième partie du journal de recherche* est constitué de notes volantes prises rapidement en cours d'action à partir d'éléments observés chez les élèves lors d'interactions avec eux ou de réflexions dans l'action. Ces notes ont souvent résulté en ajustements dans l'action ou juste après l'intervention. Elles concernent plus particulièrement les fiches d'activités. Beaucoup de notes volantes sont écrites dès que l'occasion se présente. Quelques mots repères sont notés et complétés aux récréations, sur l'heure du midi, après la classe et même pendant la soirée. Ces notes servent ensuite à l'amélioration du langage pédagogique des textes destinés aux élèves. Les activités modifiées, sont par la suite été remises à l'essai et retravaillées, l'année suivante, auprès de ces mêmes élèves et aussi auprès de d'autres élèves qui n'avaient pas vécu l'implantation. Lors de cours d'été, quelques modifications sont apportées à ces mêmes contenus. Les annexes 6 permettent de prendre connaissance de deux activités originales expérimentées lors de la mise à l'essai d'implantation de la

démarche et de les comparer avec les activités finales retrouvées aux pages 259 à 270 de ce projet de recherche.

Exemples d'ajouts et de modifications de fiches d'activités :

- ☐ Ajout d'encadrés (fiche 0.1) ;
- ☐ Ajout d'exemples concrets (fiche 1.4a) ;
- ☐ Ajout de description des objectifs (fiche 1.2a) ;
- ☐ Ajout de vignettes pour encadrer les concepts (fiche 1.3b) ;
- ☐ Ajout d'une procédure (fiche 3.9) ;
- ☐ Ajout d'une activité de comparaison pour mieux comprendre un concept (fiche 1.5a) ;
- ☐ Ajout des activités d'intégration (fiche 2.8b) ;
- ☐ Ajout des questions d'auto-évaluation (fiche 5.9b) ;
- ☐ Ajout des encadrés pour mieux trouver la réponse de l'élève (fiche 6.7) ;
- ☐ Ajout du principe à l'intérieur de quelques activités (fiche 1.8d) ;
- ☐ Ajout de stencils (fiche 4.12a) ;
- ☐ Modifications de la formulation des consignes (fiche 2.3a) ;
- ☐ Modifications de descriptions de concepts (fiche 2.5a) ;
- ☐ Modifications de concepts (fiche 2.1a).

Lors des mises à l'essai secondaires et sporadiques (classe d'une collègue, élèves en cours particuliers), ce sont surtout des notes volantes qui ont été consignées principalement quant à la mise en page des fiches activités.

La mise à l'essai principale avait, quant à elle, contribué aux réajustements principaux de la démarche et à sa consolidation, quant à ses buts, objectifs, concepts, séquences et activités.

Le cahier d'apprentissage a été aussi un outil fort utile et apprécié. Sauf, qu'il a dû, lui aussi, au même titre que les activités, se voir apporter quelques corrections. Les annexes 7 présentent des extraits du cahier d'apprentissage original lors de la mise à l'essai de l'implantation de la démarche et permet de les comparer avec le produit final aux pages 69 à 79 de ce projet de recherche.

Enfin, *la cinquième partie du journal de recherche* se veut un recueil de commentaires sur l'implantation et l'utilisation au quotidien de la démarche. La section 5.2 fera part de ses données qui y ont été recueillies.

## 5.2 La démarche d'enseignement-apprentissage adapté en action

L'apprentissage est un concept qui revêt une importance primordiale en éducation. Certes, les jeunes de nos écoles ont évolué. Leurs compétences ainsi que leurs champs d'intérêt se sont aussi agrandis. Bref, les élèves savent un tas de choses, mais ils ignorent souvent comment apprendre. Ce constat est le fruit d'un long cheminement et d'une profonde réflexion entamés il y a quelques années, alors que le manque de motivation de mes élèves, en classe, m'est apparu problématique. D'où plus tard, la décision d'instaurer un procédé trans-disciplinaire, afin de les sensibiliser à leur processus d'apprentissage et de les conduire à une plus grande autonomie intellectuelle. Inspirée de concepts des sciences cognitives. Cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté, conçue pour le deuxième cycle du primaire, se veut novatrice, puisque sa procédure transcende les activités scolaires. En fait, elle prône des stratégies de traitement de l'information qui, depuis sa mise sur pied, se sont vues quelque peu modifiées, suite à sa mise à l'essai en 1996-1997.



### *5.2.1 Retour sur les étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté*

L'implantation de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté se fait de façon graduelle, simultanément aux autres matières académiques, au cours des six premières semaines de l'année scolaire. Une fois intégrée, cette démarche est utilisée par les jeunes dans toutes leurs matières scolaires. Rappelons brièvement ces étapes :

#### *Étape 1 : La mise en projet*

*But* : Préparer l'élève à réussir ou à mieux réussir son nouvel apprentissage.

L'élève est appelé à découvrir sa capacité (motivation) et sa volonté (attention) d'apprendre. On lui enseigne également à anticiper ses objectifs d'apprentissage et d'évaluation et à activer ses connaissances antérieures. Cette étape correspond aux phases de motivation et d'appréhension reliées aux processus d'expectative, d'attention et de perception sélective de Gagné (1974).

#### *Étape 2 : L'intériorisation*

*But* : Permettre à l'élève d'intérioriser son apprentissage.

L'élève est sensibilisé aux comportements facilitant l'apprentissage, aux stratégies de connaissances déclaratives et procédurales. De plus, on le familiarise à la gérance de quelques stratégies affectives. Cette étape correspond à la phase d'acquisition reliée au processus de codification (entrée en mémoire) de Gagné (1974).

#### *Étape 3 : L'évocation*

*But* : Faire découvrir à l'élève comment retrouver son apprentissage intériorisé avec le maître ou avec un pair pour qu'il puisse vérifier et préciser sa représentation.

L'élève se familiarise avec les composants de l'acte d'évoquer: réentendre, revoir, redire et réécrire. On le sensibilise aussi à l'importance de compléter un apprentissage par d'autres moyens qui lui seront suggérés ultérieurement (étape suivante).

#### *Étape 4 : L'expression*

*But* : Apprendre à l'élève à mieux utiliser des stratégies d'apprentissage reliées à ses deux styles d'apprentissage préférentiels.

L'élève apprend à utiliser des stratégies qui tiennent compte des caractéristiques des quatre styles d'apprentissage retenus pour ce projet de recherche: séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal. On lui suggère d'utiliser des stratégies qui tiennent compte des procédés séquentiel et simultané ainsi que des modes verbal et non verbal. Enfin, l'élève est invité à solliciter son enseignant au besoin. Cette étape correspond à la phase de rétention reliée au processus d'emmagasinement en mémoire de Gagné. Elle a pour but de répondre aux besoins spécifiques d'élèves qui éprouvent des difficultés de faible ou grande intensité.

#### *Étape 5 : La réalisation de la tâche*

*But* : Habileter l'élève à mettre ses connaissances en pratique et en faire le transfert.

L'élève est confronté aux diverses possibilités de mettre ses connaissances en pratique et de faire le transfert de ses apprentissages par différents moyens : exercice, projet individuel ou collectif et récit. Cette étape correspond à la phase de généralisation reliée au processus de transfert de Gagné (1974).

### *Étape 6 : La consolidation*

*But* : Habilitier l'élève à instaurer l'apprentissage dans sa mémoire à long terme par des ancrages.

L'élève expérimente différents moyens pour renforcer la qualité de sa mémorisation comme : l'étude, la vérification avec un pair, le retour sur ses travaux et l'utilisation d'ancrages divers, qu'il apprend à utiliser pour consolider ses apprentissages. Cette dernière étape correspond à la phase de performance reliée au processus de réponse selon Gagné (1974).

En somme, prendre conscience de leur processus d'apprentissage s'avère, pour un grand nombre d'élèves, un moyen positif susceptible de faciliter la réussite tant scolaire, familiale que sociétale. Appliquer la démarche d'apprentissage devient davantage signifiant parce qu'il fournit des outils cognitifs et métacognitifs fort utiles permettant d'acquérir des compétences transversales, transférables dans la vie quotidienne.

#### *5.2.2 Réactions des personnes concernées par cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté.*

Les réactions face à ma démarche d'enseignement-apprentissage adapté, se sont vite fait sentir. Régulièrement, de toutes parts, je reçois des commentaires fort positifs qui renforcent ma persévérance. Plusieurs élèves de ma classe ainsi que des parents des élèves concernés, des enseignants de mon école, des étudiants de l'UQTR et diverses personnes concernées de près ou de loin par l'enseignement donnent leur opinion à ce propos.

### *Réaction des élèves*

Auprès de mes élèves, je constate une motivation plus évidente. Je les vois intéressés et actifs dans l'élaboration de leurs apprentissages. L'utilisation de la démarche au quotidien et dans toutes les matières amène le jeune du primaire à être fidèle à l'utilisation de la procédure dans toutes ses activités scolaires et parascolaires. Si, lors d'explications, une étape est oubliée, il est là pour me le rappeler. S'il a des difficultés dans d'autres cours (musique, éducation physique, etc.), il redemande des fiches d'activités de la démarche. « Pauline peux-tu me donner l'activité quatre parce que j'ai de la difficulté en anglais » (Stéphanie, 4<sup>e</sup> année). Dans son travail parascolaire, il demande souvent d'utiliser l'activité expérimentée lors de l'implantation de la démarche afin de pouvoir la réutiliser dans d'autres contextes. De plus, je découvre avec ces jeunes, qu'il est possible d'appliquer la démarche d'enseignement adapté lors d'un comportement inacceptable, pour les amener à résoudre (sous forme de réflexion) un problème de comportement. Voilà quelques réflexions très présentes: « Mes notes augmentent toujours », « Ma mère est contente de mes résultats, j'ai augmenté mes notes depuis que j'utilise la démarche », « C'est plus facile d'apprendre avec la démarche, je m'améliore toujours », « J'aime la façon de travailler, j'aime être responsable de mes apprentissages », « Pour augmenter mes notes, je vais utiliser une stratégie différente », « Ma mère n'a plus besoin de m'aider dans mes devoirs et leçons, elle me suggère de suivre la démarche ».

### *Réaction des parents*

Avec une telle approche, les parents constatent l'allègement de leur tâche de superviseur des devoirs et des leçons parce qu'ils ont une formule précise qui leur permet de guider leur enfant. L'incompréhension des parents face aux apprentissages scolaires s'amenuise parce qu'ils se réfèrent régulièrement à la démarche. « Il n'est pas nécessaire que je comprenne ce qu'il a à apprendre, je lui demande s'il a bien suivi sa démarche. » (Parent de Frédéric, 1996). « C'est plus facile d'intervenir auprès

de mon enfant. » (Mère de Mathieu, 1997) « Quand Nathalie va à la piscine et qu'elle rencontre une difficulté, je lui demande d'utiliser la démarche. » (Mère de Nathalie, 1997). Quelques parents insistent auprès de leur enfant pour qu'ils utilisent la démarche lors des leçons et des devoirs à la maison. Un parent me dit que la démarche est une procédure bénéfique pour régler des petits problèmes personnels. Cette forme de résolution de problèmes amène aussi une mère à partager qu'elle utilise elle-même la démarche d'enseignement adapté pour améliorer un comportement dans une situation bien particulière. De plus, quelques parents demandent d'avoir la procédure à la maison sans qu'elle leur soit imposée. Si la démarche d'enseignement adapté devient une formule pour diverses situations de problèmes, pourquoi ne pourrait-elle pas être utilisée pour l'ensemble de la société et en faire non pas seulement une affaire d'école, mais aussi une affaire de famille, un langage commun à utiliser quotidiennement ? Cette nouvelle formule de résolution de problèmes (gérer soi-même son nouvel apprentissage) peut certes devenir un des moyens intéressants pour la réussite éducative.

### *Réaction des enseignants*

Les expérimentations en classe m'ont amenée à exprimer, dans la salle des enseignants, des avantages de la démarche face aux enfants de style cognitif non verbal et simultané. Les échanges ont piqué la curiosité de quelques collègues qui ont démontré de l'intérêt et m'ont fait savoir qu'ils seraient intéressés à obtenir davantage de renseignements à ce sujet. Une enseignante a demandé d'expérimenter plusieurs activités de cette approche tout au cours d'une année scolaire. J'ai fait une proposition de perfectionnement auprès de ma Commission scolaire et elle a été acceptée. Deux séances de perfectionnement ont été données et les personnes participantes ont pu avoir une démonstration complète de l'utilisation adéquate de la démarche en classe.

### *Réaction des futurs enseignants*

Les futurs enseignants de l'UQTR, à qui j'ai présenté ma démarche d'enseignement-apprentissage adapté et fait visionner un vidéo, n'ont pu s'empêcher d'exprimer leurs commentaires. « Pourquoi ne nous a-t-on pas enseigné de cette façon? » Les enfants sont actifs intellectuellement. Les élèves participent beaucoup à la construction de leurs savoirs. » Lorsque je suis sortie de cette classe universitaire, j'ai été renforcée dans ma conviction que cette démarche pouvait être fort utile au primaire et même au secondaire.

### *Réaction du personnel non-enseignant*

Au cours de l'utilisation de la démarche dans ma classe, mon directeur ainsi que le psychologue de l'école se sont faits très présents en classe pour observer cet enseignement où l'élève est très actif dans l'élaboration de ses apprentissages et très habile à utiliser chacune des étapes de la démarche à l'intérieur de ses apprentissages. Le fait de constater le peu de gestion de discipline que j'ai à déployer en classe les fascine beaucoup, car dans ce groupe, six élèves auraient pu être placés dans une classe spécialisée ou faire l'objet d'une intégration ciblée dans les classes particulières. Le travail en dyade, qui permet à l'élève de communiquer régulièrement pour vérifier l'exactitude de la représentation de ses apprentissages et l'entraide en classe, sont devenus des outils essentiels pour des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Selon mes observations, ces élèves ne pensent pas à créer de l'indiscipline, mais plutôt à se concentrer sur chacune des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté.

*Réaction d'une enseignante, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'UQTR.*

Geneviève Roy, enseignante au primaire et aussi étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQTR a mené une recherche dans ma classe en 1996-1997. Dans sa recherche, elle y a étudié le vécu socio-affectif et cognitif des garçons en difficulté d'apprentissage ayant vécu cette expérience scolaire d'une nouvelle démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Les résultats présentés dans son mémoire de maîtrise, déposé en janvier 2001, ont démontré que les garçons de ma classe y ont fait de deux à quatre fois plus de gains positifs dans les épreuves de développement cognitif (de type piagétien) que les filles de ma classe, ainsi que les garçons et les filles, d'une classe contrôle vivant une pédagogie traditionnelle. Il est à noter que cinq des six garçons en difficulté étaient d'un style cognitif « simultané non verbal », style qui semblerait le moins facilitant à l'enseignement magistral basé davantage sur le verbal et l'écrit.

Devant des résultats aussi évidents et probants, je crois qu'une porte s'ouvre à une solution alternative au problème des difficultés scolaires à l'école, particulièrement chez les garçons : apprendre aux élèves à apprendre, non seulement des connaissances, mais aussi des stratégies métacognitives en relation, plus particulièrement à leur style d'apprentissage et à leur façon personnelle d'apprendre. D'ailleurs, un projet d'édition de cette démarche pourrait être envisagé pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de profiter de ces stratégies de l'apprentissage.

Après tant de succès, il est impossible de reculer, il faut aller de l'avant. Je n'hésite donc pas à démontrer à qui le veut bien les effets plus qu'encourageants de ma démarche. Ce projet, me dis-je constamment, est réalisable et, de plus, applicable dans l'enseignement de tous les jours. La démarche est avantageuse pour les jeunes

qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, précisément parce qu'elle leur donne des outils adaptés pour mieux apprendre et pour réussir à l'école. Il s'agit peut-être là d'une solution à la motivation et au décrochage et à une plus grande réalisation de soi pour un plus grand nombre d'élèves!

Afin d'illustrer la démarche d'enseignement-apprentissage adapté en action, des travaux d'élèves seront maintenant présentés et commentés.

### 5.3 Commentaires et observation de quelques travaux réalisés par des élèves

Les travaux présentés dans cette section proviennent d'élèves qui ont utilisé les étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Il est important de rappeler que cette nouvelle approche tient compte des styles d'apprentissages spécifiques à chacun des élèves. Dans ces travaux, il est recommandé de faire la distinction entre des travaux faits lors de l'implantation et des travaux exécutés après que les correctifs aient été apportés. Ces travaux concernent certains élèves de quatrième année qui ont pris part à la mise à l'essai en 1996-1997 ou d'autres de jeunes de troisième, quatrième ou cinquième année qui ont été initiés à la démarche en classe régulière ou lors de cours d'été donnés entre 1994 et 2000 par la chercheure.



*Élève n°1 : Audrey*

Le travail de l'élève démontre la mise en pratique de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté lors de l'implantation en 1996-1997 et ce dans différentes matières académiques : français, mathématique, sciences humaines et catéchèse. Pour les autres matières travaillées oralement au cours de la journée, Audrey met en pratique les trois premières étapes de la démarche : la mise en projet, l'intériorisation et l'évocation et après, elle utilise des stratégies reliées à ses deux styles d'apprentissage préférentiels. Ici, l'activité de la cinquième étape est imposée, alors que dans la dernière version de la démarche d'enseignement-apprentissage adapté, deux ou trois activités sont choisies par l'élève. Remarquez, qu'au moment où ce travail a été fait, la démarche comprenait sept étapes. Les étapes six et sept ont ensuite été regroupées.

Date 27-11

Ton nom: Baudry

520

Jour 3

Ton style d'apprentissage: Seigneurie en apprentissage

## DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

( Prendre l'habitude )

Étape 1: La mise en projet 1-2

Étape 2: La mentalisation ( je place dans ma tête )

Étape 3: L'évocation ( je retrouve mes apprentissages )

Étape 4: L'expression

Grammaire p. 105 d/27

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

Le verbe grammaire m'est  
pour me servir de mémoire  
Il sert à composer d'autres  
verbes. C'est en fait la  
base de la grammaire



Verbe faire pour me servir de mémoire

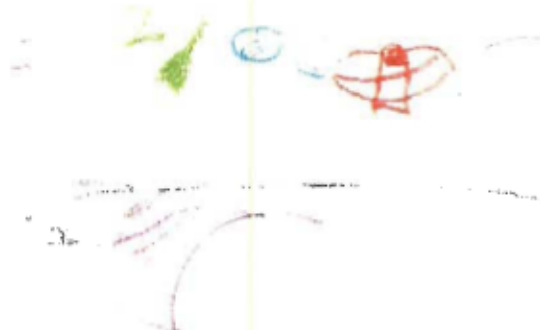
p. 133 d/15

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

Les 3 leçons de grammaire  
pour me servir de mémoire  
et de la grammaire  
et de la grammaire  
et de la grammaire  
et de la grammaire  
et de la grammaire



Est-ce que tu peux utiliser ces moyens dans d'autres apprentissages ? Non

Lesquels ? Non

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

d'accord = ord  
 d'hors = or  
 d'abord = ord  
 dedans = d'au  
 chez = me

25 25



23

23



### Étape 5: La réalisation de la tâche

A) Utilise la règle de grammaire ou le verbe ou les mots de vocabulaire pour composer quelques phrases. ( )

Ex: Si j'étudiais mes leçons demain j'aurais de bonnes notes.  
 Si tu jouais du piano, tu aurais de belles joues rouges.  
 Si je mangerais je ferais pas en retard à l'école.

B) Cherche dans une lecture des apprentissages qui ont un lien avec ce que tu as appris.

Quand tu seras chez moi, je te prêterai mon cyclographe. François et Valérie ne sont pas d'accord sur le chemin de la maison.

C) Fais dans ton cahier d'activités les exercices en lien avec la grammaire. Page: 89

### Étape 6: Étude

### Étape 7: Consolidation

Ma note de récitation de leçons: % Mon objectif: %

Lecticiel E

Je place mes apprentissages en verbal

Je place mes apprentissages en non verbal

1) Fonction

2) Dans les éléments

3) de l'ensemble

|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

Pour trouver la fonction

il faut trouver la somme
de l'ensemble

Pour trouver la somme

il faut trouver la somme

il faut trouver la somme

il faut trouver la somme

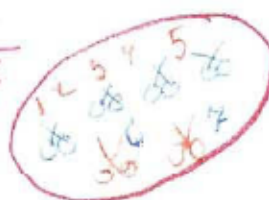
|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

1) 5 6 7

2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

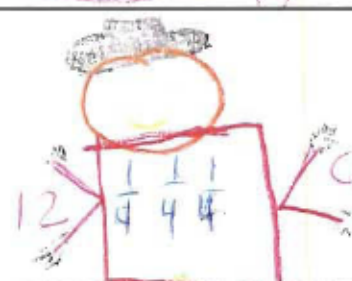
3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

1)  $\frac{4}{7}$ 


1) 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

2)



Est-ce que je suis satisfait(e) de mon travail ? \_\_\_\_\_ Auto-évaluation: \_\_\_\_\_

Je place mes apprentissages en verbal

Quand je cherche le volume, je pense à un solide en 3 dimensions.

1 solide

2 Solide

3 dimensions

|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

1) Cube

2) 3d

3) égalité congrus

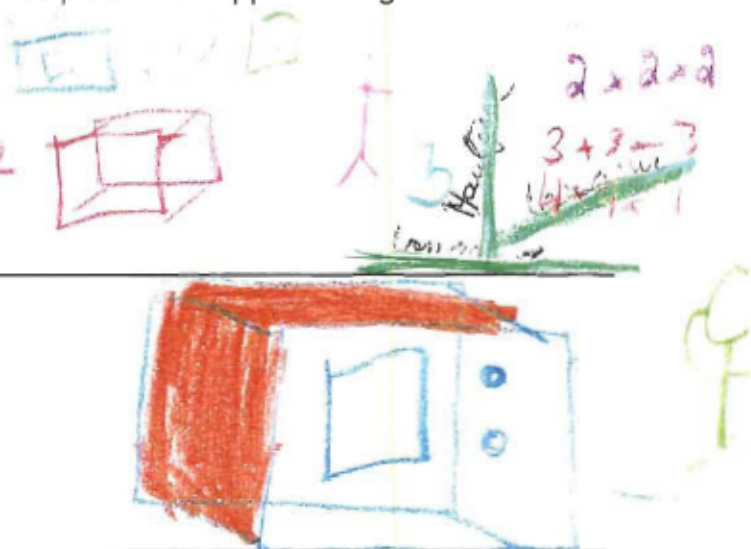
Un cube a 3 dimensions

égales : longueur 2, 3d

3 largeur 2, 3d

3 hauteur 2, 3d

Je place mes apprentissages en non verbal



Est-ce que je suis satisfait(e) de mon travail ? \_\_\_\_\_ Auto-évaluation: \_\_\_\_\_

Je place mes apprentissages en verbal

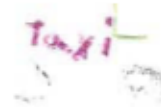
- 1) Produit
- 2) Matériau

Un produit est un matériau  
premier

- 1) Bien matériel
- 2) Service matériel

Un bien est matériel,  
Un service est non matériel

Je place mes apprentissages en non verbal



Est-ce que je suis satisfait(e) de mon travail ? \_\_\_\_\_ Auto-évaluation: \_\_\_\_\_



Je place mes apprentissages en verbal

Je place mes apprentissages en non verbal

Zachée est malade  
Après sa rencontre avec  
Jésus il est guéri et plus de joie



3)

|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |



1) Zachée

2) malade

3) Jésus

4) guéri - plus de joie



2)



|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

Un paralytique, Jésus le  
guérit et lui a pardonné  
ses péchés



1)



2)



|   |   |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

Jésus guérit le paralytique  
et lui a pardonné ses péchés



Est-ce que je suis satisfait(e) de mon travail ? \_\_\_\_\_ Auto-évaluation: \_\_\_\_\_

*Élève n° 2 : Gisèle*

Gisèle, élève de 3<sup>e</sup> année, met en pratique la dernière version des étapes de la démarche. Gisèle a fait cet apprentissage en octobre 2000, après les correctifs apportées. Ce travail démontre l'objectif d'apprentissage à acquérir à partir duquel la jeune fille se réfère régulièrement au cours de son apprentissage. À la deuxième étape, Gisèle écrit les stratégies utiles à l'acquisition de son nouvel apprentissage (en consultant régulièrement la liste qu'elle a devant elle). À la troisième étape, les concepts « redire, réentendre, revoir et réécrire » sont travaillés deux à deux afin de mieux intégrer l'apprentissage à faire. La disposition de la quatrième étape lui donne la possibilité de travailler dans plus de deux quadrants. À la cinquième étape, elle a le privilège de faire un choix d'activités qui favorise ses deux styles d'apprentissage préférentiels, en choisissant des ateliers préparées en classe pour répondre aux besoins de tous les élèves. La démarche élaborée pour des élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année a dû subir cette modification parce que la mise en pratique est demandée à une élève de 3<sup>e</sup> année. À la sixième étape, elle fait son propre choix de consolidation qui lui laisse l'impression de contrôler le dit apprentissage. Observons le travail de cette élève en mathématique.



Je suis à l'école pour « apprendre et réussir ».  
À la maison, j'ai travaillé \_\_\_\_ minutes

Date 27 novembre

Nom Giada

Jour 4

Style d'apprentissage concret

## DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE ADAPTÉ

### (Apprendre à apprendre)

Je décris le nouvel apprentissage: Concave c'est une figure qui a un creux, Convexe c'est une figure qui a un relief

#### Étape 1: Mise en projet (Je me prépare à apprendre.)

1. Je suis en C<sup>+</sup> (C+ ou C-)

2. Je suis en V<sup>+</sup> (V+ ou V-)

3. Mes connaissances antérieures sont: laine, cor, con

4. Mon objectif d'évaluation est: 22/25

Mon objectif d'apprentissage est: figure concave, figure convexe

#### Étape 2: Intériorisation (J'intériorise mon apprentissage dans ma mémoire.)

Je nomme:

1. un comportement facilitant la réussite: Je fais beaucoup d'efforts

2. une stratégie de connaissance déclarative ou procédurale:

J'utilise la couleur

3. une stratégie affective: Je persévère

#### Étape 3: Évocation (Je retrouve mes apprentissages dans ma mémoire.)

1. Je réentends l'apprentissage.

3. Je redis l'apprentissage.

2. Je revois l'apprentissage.

4. Je réécris l'apprentissage.

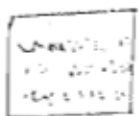
**Étape 4: Expression** (J'interviens sur mon apprentissage et auprès de mon enseignant.)

Matière Math page 84-85-86

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner  
en procédé **séquentiel** et  
en mode **verbal**?

Compara: creux  
Compara pas de  
creux  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner en  
procédé **séquentiel** et en  
mode **non verbal**?

1   
2  Tableau  
3.

Quel(s) moyen(s) vais-je me donner  
en procédé **simultané** et  
en mode **verbal**?

Compara: Une figure  
qui a un creux  
\_\_\_\_\_  
Compara: une figure  
sans creux  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4  
Quel(s) moyen(s) vais-je me donner en  
procédé **simultané** et en mode **non verbal**?



|                                                       |
|-------------------------------------------------------|
| <b>Étape 6: Consolidation (Je fais des ancrages.)</b> |
|-------------------------------------------------------|

Mon style d'apprentissage prioritaire est : \_\_\_\_\_

Mon deuxième style en importance est : \_\_\_\_\_

### Je consolide mes apprentissages par:

✓ 1. L'étude

✓ 2. La vérification

3. Le retour dans mon cahier d'apprentissage

4. Les ancrages

Où ?

*À la maison*

Quand ?

*Le soir*

Comment ?

*Dans mon cahier*

Pourquoi ?

*Pour en savoir plus*

*Élève n° 3 : Pierre-Luc*

Le travail de Pierre-Luc, fait lors de la mise à l'essai, démontre l'utilisation de la quatrième étape de la démarche en vue de corriger un comportement. Après avoir fait oralement les trois premières étapes de la démarche, Pierre-Luc travaille dans les quatre quadrants afin de corriger le comportement inadéquat. Observons son travail.

ACTIVITÉ 5.1 (l'apprenant)

Nom: Pierre-Luc

Je réfléchis sur le comportement non respecté dans les 4 quadrants

SÉQUENTIEL VERBAL

- 1) Je ne parle
- 2) pas quand Pauline
- 3) n'est pas là.

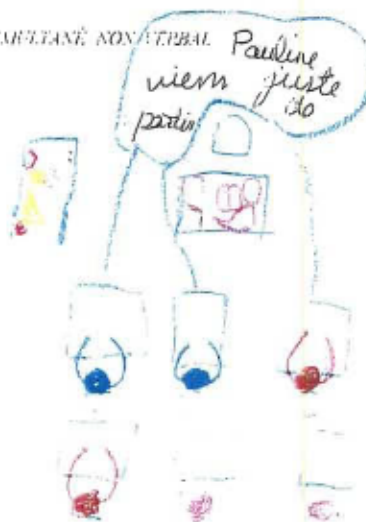
SÉQUENTIEL NON VERBAL



SIMULTANÉ VERBAL

Je ne parle pas  
quand Pauline n'est  
pas là

SIMULTANÉ NON VERBAL



Élève n° 4 : Olivier

Le travail d'Olivier, fait lors de la mise à l'essai, démontre l'utilisation de la quatrième étape de la démarche en vue de corriger un comportement. Après avoir fait oralement les trois premières de la démarche, Olivier travaille dans les quatre quadrants afin de corriger le comportement inadéquat. Observons son travail.

ACTIVITÉ 5.1 (l'apprenant)

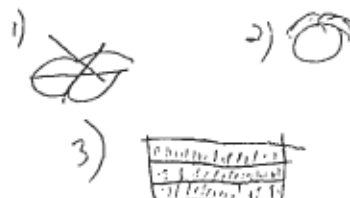
Nom : Olivier

Je réfléchis sur le comportement non respecté dans les 4 quadrants

SÉQUENTIEL VERBAL

Depuis plus 2) Bureau  
Pierre 2) Bibliothèque

SÉQUENTIEL NON VERBAL



SIMULTANÉ VERBAL

Je me parle à moi-même avec  
Bureau Pierre vendant  
revendeurs de bibliothèque

SIMULTANÉ NON VERBAL



D'autres travaux présentés ci-dessous exposent uniquement l'utilisation de la quatrième étape de la démarche. L'élève utilise des stratégies reliées à ses deux styles d'apprentissage préférentiels. Il est important de préciser qu'en classe, chacun doit régulièrement travailler d'après son style d'apprentissage prioritaire et son deuxième style en importance, styles déterminés par ses réponses au questionnaire d'identification des styles d'apprentissage. Ce type d'activité récolte beaucoup d'enthousiasme de la part des jeunes, en l'occurrence chez ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces derniers ne sont pas mis face à un échec potentiel : chacun n'a qu'à prendre conscience de sa propre façon d'apprendre et de traiter l'information en conséquence afin de l'expliciter d'une manière qui lui est familière, donc accessible. Tous les moyens sont bons, d'autant plus si ceux-ci l'aident à apprendre. Il est à noter que ces travaux sont liés à des matières variées: vocabulaire, grammaire, catéchèse, mathématique, conjugaison, etc.

### *Processus séquentiel*

Comme le précisent Flessas et Lussier (1996), le processus séquentiel repose sur l'habileté de l'individu à percevoir la séquence d'éléments constitutifs, ce qui demande une grande capacité d'écoute et d'observation. Elles affirment que le processus séquentiel est tributaire du soin et de la qualité que l'élève apportera à ses productions, qu'il opère de façon verbale ou non verbale. De plus, elles ajoutent que chez l'élève de ce type, les détails retenus entraînent des efforts constants dans l'exécution de la tâche et lui permettent de réaliser ses activités avec rigueur. Les travaux qui suivent permettent de constater les affirmations de ces auteures.

Observons dans un premier temps, des travaux où l'élève se définit comme étant de type séquentiel verbal ou non verbal. L'élève de mode verbal s'attardera aux mots et l'élève du mode non verbal s'attardera aux dessins.

*Élève n° 5 : Jessica*

Élève : Jessica, quatrième année

Style prioritaire : Séquentiel non verbal

Style en deuxième importance : Séquentiel verbal

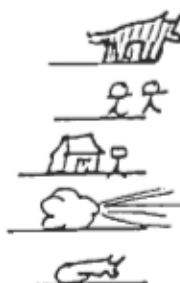
Matière : Mémoriser des mots de vocabulaire

Procédure : Dans un premier temps, Jessica écrit les mots à mémoriser, souligne ses difficultés, lie un mot connu à la difficulté rencontrée et finalement dessine le mot connu afin de bien interioriser le mot. Jessica a fait ce travail lors de la mise à l'essai en septembre 1996.

*Quels moyens vais-je me donner en verbal?*

chag: gèle  
combien: comme  
d'accord: l'air  
debout: vent  
dehors: souris

*Quels moyens vais-je me donner en non verbal?*



Élève n° 6 : Nathalie

Élève : Nathalie, quatrième année

Style prioritaire : Séquentiel verbal

Style en deuxième importance : Séquentiel non verbal

Matière : Intégrer une règle de grammaire

Procédure : Nathalie écrit la règle à intégrer, la sépare en séquences de groupes de mots et complète en non verbal par des dessins en séquences. De plus, elle termine par un dessin global qui est de style simultané non verbal. Nathalie a mis en pratique la démarche au cours de l'année de la mise à l'essai en 1996-1997.

Quels moyens vais-je me donner en verbal?    Quels moyens vais-je me donner en non verbal?

1) Impératif présent  
ordre  
souhait  
Conseil  
2) Vous, vous  
3) ~~Marchez~~

1

3

L'impératif présent  
exprime un ordre,  
souhait, conseil Il  
se conjugue qu'à 3  
personnes (tu, nous, vous).  
des verbes en ER  
prennent le S

2

4

1)   
2)   
3) ~~Marchez~~





*Élève n° 7 : Bruno*

Élève : Bruno, cinquième année

Style prioritaire : Séquentiel verbal

Style en deuxième importance : Séquentiel non verbal

Matière : Mémoriser sept mots de vocabulaire

Procédure : Dans un premier temps, Bruno sépare les mots en syllabes et souligne les difficultés. Ensuite, il lie la difficulté à un mot connu et termine par des dessins du mot. Le travail de Bruno a été fait lors de la mise à l'essai en 1996-1997.

| Quels moyens vais-je me donner en verbal? | Quels moyens vais-je me donner en non verbal? |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| seconde                                   | née                                           |
| sauter                                    | manger                                        |
| système                                   | Dany                                          |
| terre                                     | RR                                            |
| minures                                   | sa                                            |
| en                                        | sage                                          |
| fois                                      | des                                           |

des Dany

109 104

RR

Élève n° 8 : Steven

Élève : Steven, deuxième année

Style prioritaire : Séquentiel non verbal

Style en deuxième importance : Séquentiel verbal

Matière : Mémoriser l'orthographe du mot « déambuler »

Procédure : Steven sépare en séquences les syllabes du mot, lie un mot connu à chacune des syllabes et dessine les mots connus. Ce travail a été exécuté lors de cours d'été de l'an 2000.

SÉQUENTIEL VERBAL

dé : déjeuner  
am : ambulance  
bu : bureau  
ler : aller

SÉQUENTIEL NON VERBAL



*Élève n° 9 : Marie-Ève*

Élève : Marie-Ève, quatrième année

Style prioritaire : Séquentiel verbal

Style en deuxième importance : Séquentiel non verbal

Matière : Mémoriser cinq mots de vocabulaire

Procédure : Elle écrit les mots, les sépare en syllabes, souligne sa difficulté et lie les mots à ses connaissances antérieures. Marie-Ève a fait ce travail lors de l'élaboration de la démarche en 1995-1996.

*Quels moyens vais-je me donner en verbal?*

*Quels moyens vais-je me donner en non verbal?*

bepain = pain

carrière

carrière = Karine

cultiver des légumes

devenir

### Processus simultané

Pour ce qui est du processus « simultané », les auteures Flessas et Lussier (1996) précisent que l'intégration de l'information s'effectue par une stratégie de regroupement d'informations. Pour ces auteures, l'élève utilisant ce processus doit constamment établir des liens avec des connaissances antérieures qui apportent de l'originalité dans une tâche. Ce processus favorise une pensée synthétique et créative par le vécu expérimental et permet d'intégrer des connaissances de plus en plus complexes. Les travaux qui suivent permettent d'illustrer les informations fournies par ces auteures.

Maintenant, observons des travaux où l'élève se définit comme simultané verbal ou non verbal. L'élève de mode verbal s'attardera aux mots et celui du mode non verbal s'attardera aux dessins.

*Élève n° 10 : François*

Élève : François, quatrième année

Style prioritaire : Simultané non verbal

Style en deuxième importance : Simultané verbal

Matière : Mémoriser des verbes à l'impératif présent.

Procédure : Sur les lignes de gauche, François présente en mots les verbes à mémoriser. À droite, il termine par un dessin global. Le travail de François a été fait lors de l'élaboration de la démarche en 1995-1996.

*Quels moyens vais-je me donner en verbal?*

*Quels moyens vais-je me donner en non verbal?*

*aie Ayez Ayez*  
*sois soyez soyez*  
*aime aimons aimez*



*Élève n° 11 : Annie*

Élève : Annie, quatrième année

Style prioritaire : Simultané verbal

Style en deuxième importance : Simultané non verbal

Matière : Mémoriser les déterminants apportant le pluriel

Procédure : Sur les lignes de gauche, Annie présente en mots la règle de grammaire à mémoriser. À droite, elle exécute un dessin global dont elle seule pourrait nous raconter son histoire. Annie a fait ce travail lors de la mise à l'essai pendant l'année scolaire 1996-1997.

| <i>Quels moyens vais-je me donner en verbal?</i>                                                                                                                                            | <i>Quels moyens vais-je me donner en non verbal?</i>                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Grammaire:</p> <p><u>Pluriel</u></p> <p><u>les, mes, tes, ses, nos, vos,</u></p> <p><u>beaucoup, plusieurs,</u></p> <p><u>des, une bande,</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | <p>Comment je place cette règle dans ma tête ?</p>  |

Élève n° 12 : Amélie

Élève : Amélie, deuxième année

Style prioritaire : Simultané verbal

Style en deuxième importance : Simultané non verbal

Matière : Mémoriser le mot cuillère

Procédure : À gauche, Amélie présente le mot à mémoriser à l'intérieur d'une histoire. Dans son histoire, des mots connus sont utilisés pour former le mot à retenir.

À droite, elle présente un dessin global où l'on peut retrouver quelques lettres du mot.

La présentation d'Amélie a été faite lors de cours d'été en l'an 2000.

*Cuillère 2*  
SIMULTANÉ VERBAL.  
le matin je mange  
les céréales avec une  
cuillère. Je mets  
ma culotte, je  
prends mes cuill  
et je les place  
dans une bouteille  
de bière

*4*  
SIMULTANÉ NON VERBAL.



Élève n° 13 : Mélanie

Élève : Mélanie, quatrième année

Style prioritaire : Simultané non verbal

Style en deuxième importance : Simultané verbal

Matière : Intégrer le radical et la terminaison d'un verbe.

Procédure : À gauche, Mélanie présente le radical des verbes en « er, ir et oir » et donne un exemple pour chacun. À droite, elle présente sa compréhension par un dessin global qu'elle explique comme ceci : le **radical** d'un verbe, c'est la partie qui ne change pas, comme les **racines** de l'arbre. Les racines ne changent pas comme les feuilles. Elles demeurent toujours en terre. La terminaison d'un verbe, c'est la partie du verbe qui change. Tout comme l'arbre change de costume à chaque saison, la terminaison change aussi régulièrement de costume pour représenter les verbes aux différents temps. Le travail de Mélanie a été fait lors de la mise à l'essai en 1996-1997.

*Quels moyens vais-je me donner en verbal?*

*Quels moyens vais-je me donner en non verbal?*

Radical

Chanter = er

Finir = ir

Voir = oir

Terminaison



Élève n° 14 : Karine

Élève : Karine, quatrième année

Style prioritaire : Simultané verbal

Style en deuxième importance : Simultané non verbal

Matière : Mémoriser les adjectifs qualificatifs terminés par « et » qui prennent un accent grave au lieu de doubler le « t » avant de prendre un « e » au féminin.

Procédure : À gauche, Karine présente une histoire dans laquelle elle a inséré les mots. À droite, elle exécute un dessin global pour raconter son histoire. Karine a fait ce travail lors de la mise à l'essai en 1996-1997.

| SIMULTANÉ VERBAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ent | SIMULTANÉ NON VERBAL                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Deux petits garçons jouaient ensemble.</p> <p>Le petit garçon <u>branché</u></p> <p>attrapa le ballon qui était</p> <p><u>complet</u> et qui devenait <u>incomplet</u></p> <p>l'autre petit garçon qui était</p> <p><u>déjà</u> alla chercher un</p> <p>outil pour le réparer dans la</p> <p>boîte aux <u>secrets</u> de son père.</p> <p>Le père arriva et le petit garçon</p> <p>était <u>inquiet</u>. Son père lui dit :</p> <p>« Tu es bien <u>indiscret</u>, la prochaine</p> <p>fois que tu voudras quelque chose</p> |     | <p>de concret</p> <p>soit plus</p> <p>discret. Alors</p> <p>le petit garçon</p> <p>se sentait</p> <p>idiot.</p>  |

Élève n° 15 : Dany

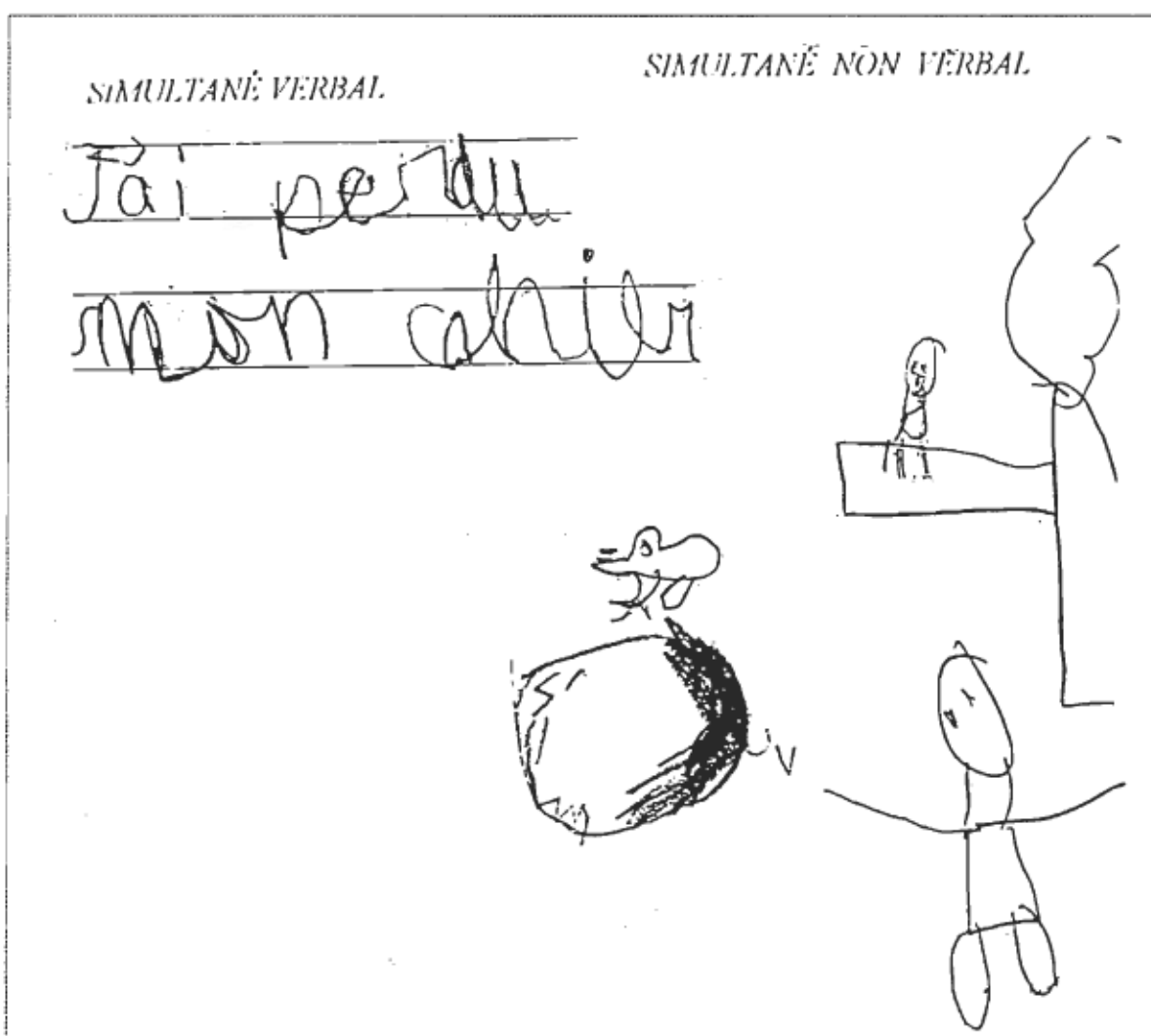
Élève : Dany, deuxième année

Style prioritaire : Simultané non verbal

Style en deuxième importance : Simultané verbal

Matière : Mémoriser le mot « cahier »

Procédure : À gauche, Dany présente le mot à l'intérieur d'une phrase et à droite, nous retrouvons un dessin global dans lequel il raconte ceci : il cherche son cahier qu'il a perdu et un oiseau l'a aidé à le retrouver.



## Les quatre quadrants en action

Comme je trouve toujours intéressant d'observer mes élèves au travail et de les voir mettre tant d'efforts à interioriser un apprentissage, il m'apparaît essentiel de faire une démonstration de quelques travaux d'élèves qui s'identifient dans les quatre quadrants.

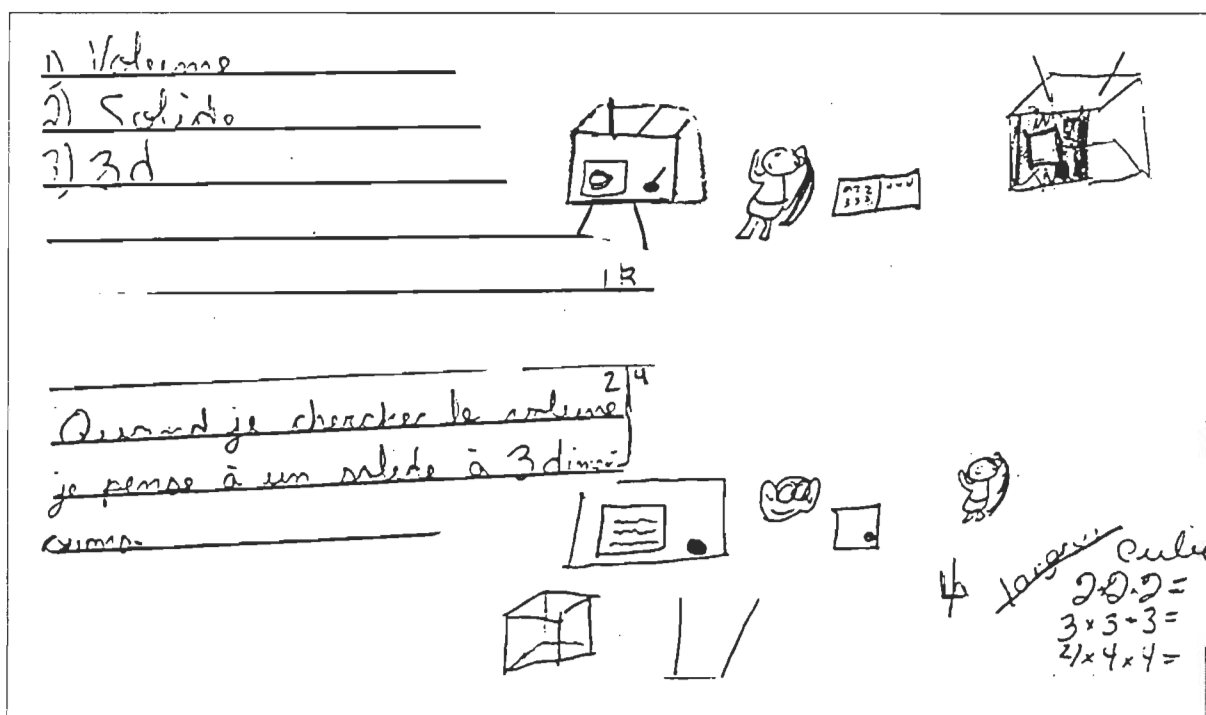
Élève n° 16 : Nathalie

Élève : Nathalie, quatrième année

Style prioritaire : Aucun

Matière : Interioriser le concept « volume » en mathématique

Procédure : Dans le quadrant deux, Nathalie écrit la notion à retenir. Dans le quadrant un, la notion est séparée en séquence de mots. Les séquences du quadrant trois sont très peu perceptibles. Finalement, nous retrouvons la notion présentée globalement dans le quadrant quatre. Nathalie a fait ce travail au cours de l'année 1996-1997.



Élève n° 17 : Pierre-Luc

Élève : Pierre-Luc, quatrième année

Style prioritaire : Aucun

Matière : Différencier le numérateur et le dénominateur d'une fraction.

Procédure : Pierre-Luc présente la notion à mémoriser dans le quadrant deux. Les séquences en mots sont très évidentes dans le quadrant un. Dans le quadrant trois, nous percevons très bien les séquences dessinées. Le quadrant quatre nous présente son dessin global et, s'il était présent, Pierre-Luc aurait un grand plaisir à nous raconter sa petite histoire qui lui a permis d'intégrer ces deux concepts. Ce travail a été fait lors de la mise à l'essai en 1996-1997.

|                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1) Fraction</p> <p>2) numérateur</p> <p>3) dénominateur</p>                       | <p>1) <math>\frac{1}{3}</math></p> <p>2) </p> <p>3) </p> |
| <p>1. Dans une fraction il y a</p> <p>2. un numérateur et</p> <p>un dénominateur</p> | <p>3. </p> <p>4.</p>                                                                                                                           |

Élève n° 18 : Jessica

Élève : Jessica, quatrième année

Style prioritaire : Aucun

Matière : Apprentissage en Catéchèse

Procédure : Jessica présente la notion à mémoriser dans le quadrant deux. Les séquences en mots sont très évidentes dans le quadrant un. Dans le quadrant trois, nous percevons très bien les séquences dessinées. Le quadrant quatre nous présente son dessin global et, si elle était présente, Jessica aurait un grand plaisir à nous raconter sa petite histoire qui lui a permis d'intégrer son apprentissage. Ce travail a été fait après les modifications et les ajouts lors de la mise à l'essai en 1996-1997. Ce travail est présenté à la page suivante.

Écris dans chacun des quadrants les explications données par tes pairs.

## SÉQUENTIEL VERBAL

1) Jessica est une fille qui aime le dessin.

2) Elle est très intelligente et aime apprendre.

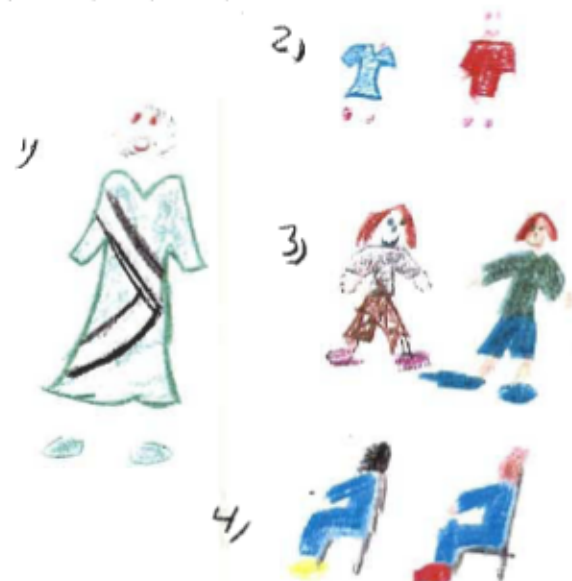
3) Elle aime aussi le sport et la danse.

4) Elle est très gentille et aime aider les autres.

1 3

2 4

## SÉQUENTIEL NON VERBAL



## SIMULTANÉ VERBAL

Tout le monde est très intelligent et aime apprendre.

Il y a beaucoup de personnes qui aiment le sport et la danse.

Il y a aussi des personnes qui aiment aider les autres.

## SIMULTANÉ NON VERBAL



Élève n° 19 : Malika

Élève : Malika, quatrième année

Style prioritaire : Aucun

Matière : Le féminin des noms

Procédure : Malika présente la notion à mémoriser dans le quadrant deux. Les séquences en mots sont très évidentes dans le quadrant un. Dans le quadrant trois, nous percevons très bien les séquences dessinées. Le quadrant quatre nous présente son dessin global et, si elle était présente, Malika aurait un grand plaisir à nous raconter sa petite histoire qui lui a permis d'intégrer son apprentissage. Ce travail a été fait après les modifications et les ajouts lors de la mise à l'essai en 1996-1997. Ce travail est présenté à la page suivante.

## ACTIVITÉ 5.1 (l'apprenant)

Écris dans chacun des quadrants les explications données par tes pairs.

### SÉQUENTIEL VERBAL

1) On forme le féminin en ajoutant e à la fin du masculin.  
 2) On forme le féminin en ajoutant es à la fin du masculin.  
 3) On forme le féminin en ajoutant es à la fin du masculin.  
 4) On forme le féminin en ajoutant e à la fin du masculin.

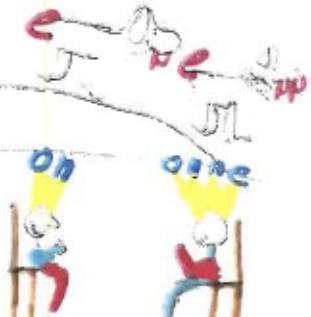
### SÉQUENTIEL NON VERBAL

1)   
 2)   
 3)   
 4) 

### SIMULTANÉ VERBAL

On forme le féminin en ajoutant e à la fin du masculin.  
 des noms qui finissent en e ou es.  
 ces noms terminés par e ou es ou ies.  
 masculin ou féminin leur terminaison.  
es ou ies ou es.  
 et doublent la consonne finale.

### SIMULTANÉ NON VERBAL



La démarche d'enseignement adapté, on l'a vu dans les chapitres précédents, est une méthode à la fois simple d'application, modifiable selon l'âge des élèves et transférable dans diverses résolutions de problèmes. Pendant la mise à l'essai dans ma classe, j'ai constaté que son utilisation régulière et quotidienne permettait des réussites académiques plus nombreuses et une plus grande estime de soi, notamment chez les jeunes en difficulté. Selon mes observations, les élèves en difficulté parlent peu dans un type d'enseignement traditionnel, alors que cette approche favorise l'expression orale, imagée, conceptuelle de chaque enfant. Avec la démarche, les jeunes en difficulté ont donc davantage l'occasion d'exprimer leurs idées, de recevoir des rétroactions et de s'autocorriger. Leur niveau d'activation change. Il est pour ainsi dire profitable par rapport à leur réussite scolaire. L'expérimentation de cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté auprès de jeunes du primaire a montré que le fait de rejoindre l'élève dans sa façon d'apprendre est bénéfique pour lui. Du moins, c'est un élément important et non négligeable, qui accroît la motivation chez l'élève, puisqu'il prend ainsi une part active dans son processus d'apprentissage.

#### 5.4 Des pistes de recherche éventuelles

La démarche d'enseignement-apprentissage adapté a été mise à l'essai par la chercheure dans deux classes régulières du primaire de la Commission scolaire de Victoriaville. Il serait important que l'échantillonnage soit plus étendu afin d'en vérifier les bienfaits dans d'autres groupes. Bien que certains essais d'activités aient eu lieu dans les classes de quelques enseignants du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, d'autres mises à l'essai pourraient encore être réalisées et expérimentées au premier cycle afin de continuer à améliorer le produit et de l'adapter à des élèves plus jeunes.

Une autre étude pourrait s'attarder également aux questionnaires d'identification des styles d'apprentissage des élèves, afin de le valider. D'autres pistes pourraient aussi être explorées. En tant qu'auteure et enseignante, je trouverais notamment intéressant de connaître le point de vue de d'autres enseignants qui vivent eux aussi les activités d'implantation. Une autre recherche pourrait s'élaborer dans le but de développer une formation appropriée aux futurs enseignants désireux de mettre en pratique la démarche d'enseignement-apprentissage adapté. Il serait toutefois souhaitable, que pour vérifier l'application et l'efficacité de la démarche, la mise à l'essai soit vécue dans divers contextes (par exemple, dans des activités parascolaires ou comme procédure dans le règlement de différents problèmes et conflits).

La récente réforme de l'éducation mise de l'avant par le MEQ invite les enseignants à innover. Cette démarche d'enseignement-apprentissage adapté pourrait s'insérer, dans ce virage, car elle mène au développement des compétences non seulement disciplinaires, mais aussi transversales. Les enseignants et les maîtres d'œuvre de la réforme ont besoin de l'apport des sciences de l'éducation. Il importe donc que le milieu universitaire se joigne aux professionnels de l'enseignement dans l'expérimentation de cette nouvelle approche. Il en va du dépassement de l'improvisation et de l'atteinte du succès de l'innovation en éducation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- <sup>1</sup> Tardif, J.(1992). *Pour un enseignement stratégiques*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.28
- <sup>2</sup> Paquin, R. (1995) *Document inédit*. Département des Sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- <sup>3</sup> Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation? Comprendre, c'est intervenir*. Paris : De noël/Gonthier. By U.N.E.S.C.O. p.99
- <sup>4</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégiques*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.71
- <sup>5</sup> Gagné, R. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW L. Traduit par Brien, R. et Paquin, R. p.26
- <sup>6</sup> Richey, (1994). Dans Loisel, J. (1999). *Sciences de l'éducation. Document inédit*. Université du Québec à Trois-Rivières. p.3
- <sup>7</sup> Loisel, J. (1999). *Document inédit*. Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. p.10-11-12-13
- <sup>8a</sup> Brochu, A-C. (1991-1993). *Rapport d'évaluation du projet-pilote québécois YAPP*. Ministère de la santé. Gouvernement du Québec. p.24-25
- <sup>8 b</sup> Barrell, James, J. et James E. Barrel, (1975). « A Self Directed Approach for a Science of Human Experience », dans *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 6, no.1, Fall. p.63-73
- <sup>9a</sup> Elliott, J. (1988). « Teachers as researchers », dans John P. Keeves (éd.), *Éducational research, methodology, and measurement, an international book*. New York : Pergamon Press. p.79
- <sup>9b</sup> Brochu, A-C. (1993) *Transformer un noeud gordien en noeud coulant*. Thèse de doctorat. Université Laval. Département de psycho-pédagogie. p.24

- <sup>10</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.28
- <sup>11</sup> Brien, R. (1994) *Science cognitive & Formation*. (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec. p.210-211
- <sup>12</sup> Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.28
- <sup>13</sup> Brien, R. (1994). *Sciences cognitives*. Formation (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université. p.210
- <sup>14</sup> Ministère de l'éducation, (1985) *L'adaptation de l'enseignement*. Gouvernement du Québec. p.20
- <sup>15</sup> Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Les Éditions Gaétan Morin. p.101-102
- <sup>16</sup> Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Les Éditions Gaétan Morin. p.102
- <sup>17</sup> Claparède, É. (Copyright 1951). *Le développement mental*. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (10<sup>e</sup> éd.). Paris VII<sup>e</sup> : Delachaux et Niestlé S.A., p.113-114
- <sup>18</sup> Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin p.1368
- <sup>19</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.29
- <sup>20</sup> Brien, R. (1994). *Sciences cognitives*. Formation 2<sup>e</sup> édition. Québec : Presses de l'Université du Québec. p.211
- <sup>21</sup> Legendre, R. (1988). *Dictionnaire de l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin. p.494
- <sup>22</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p. 40
- <sup>23</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.21

- <sup>24</sup> Audy, P., 1993. A.P.I.<sup>®</sup> : *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. p.9
- <sup>25</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.77
- <sup>26</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.278
- <sup>27</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p.91
- <sup>28</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.60
- <sup>29</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.60
- <sup>30</sup> Barth, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Les Éditions Retz. p.111-112
- <sup>31</sup> Noël, B. (1991). *La métacognition*. Pédagogies en développement. Canada : Édition du Renouveau pédagogique. p.7-17
- <sup>32</sup> Marzano, R.J. et al. (1988). *Dimensions of learning*. A framework for Curriculum and instruction. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. p.9
- <sup>33</sup> Ministère de l'éducation, (1982). *Avis sur des projets de modification aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. p.11
- <sup>34</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Québec: Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.127
- <sup>35</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*. Québec: Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.128
- <sup>36</sup> Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis adopté à la 427<sup>e</sup> réunion. p.9-10-11

- <sup>37</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p.91- 92
- <sup>38</sup> Ministère de l'Éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Exposé de la situation. Québec : Gouvernement du Québec. p.56-57
- <sup>39</sup> Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis adopté à la 427<sup>e</sup> réunion. p.9-10-11
- <sup>40</sup> Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation?* Comprendre, c'est inventer. Paris : By U.N.E.S.C.O. p.99-100
- <sup>41</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 90-91-92
- <sup>42</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 90
- <sup>43</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 92
- <sup>44</sup> Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'Éducation*. Montréal: Les Éditions Guérin. p.222
- <sup>45</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 25
- <sup>46</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p.25
- <sup>47</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Les Éditions du Centurion. p.121
- <sup>48</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 84
- <sup>49</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 84-87
- <sup>50</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p. 84-87

- <sup>51</sup> Bédard, J. Brault, L. (1986). *La relation d'entraide*. Une relation naturelle, positive et créatrice. Canada : Les Éditions de Mortagne. p.27
- <sup>52</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Les Éditions du Centurion. p. 92
- <sup>53</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Les Éditions du Centurion. p.122
- <sup>54</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Les Éditions du Centurion. p. 98-110-111
- <sup>55</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Les Éditions du Centurion. p.109
- <sup>56</sup> Gagné, R. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal Les Éditions HRW . Traduit par Brien R. & Paquin, R. p.26
- <sup>57</sup> De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Paris : Les Éditions du Centurion. p.171
- <sup>58</sup> De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Paris : Les Éditions du Centurion. p.171.
- <sup>59</sup> C.S.V. (1994). *Atelier de formation sur les processus et les styles d'apprentissage*. 7<sup>e</sup> édition. La Commission scolaire de Victoriaville. p.36.
- <sup>60</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.87-91-92
- <sup>61</sup> Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses Universitaires de France. (5<sup>e</sup> éd.) p.145-150-151-152
- <sup>62</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.71
- <sup>63</sup> Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris: Presses Universitaires de France. (5<sup>e</sup> éd.) p. 146
- <sup>64</sup> Brien, R. (1994). *Sciences cognitives & Formation*. Québec : Presses de l'université du Québec. (2<sup>e</sup> éd.). p.33

- <sup>65</sup> Guy H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*. Québec : Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.149
- <sup>66</sup> De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Chronique sociale. p. 47
- <sup>67</sup> Gagné, R.M. & Briggs, L.J. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW. Traduit par Brien R. & Paquin, R. New-York: Holt & Winston. p. 30
- <sup>68</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.39
- <sup>69</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.32
- <sup>70</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.33
- <sup>71</sup> Lépineux, R. Soleilhac, N. Zérah, A. (1976). *La mémoire sémantique*. Paris : Bulletin de psychologie de l'Université de Paris. Spécial annuel. p.21
- <sup>72</sup> Gagné, R.M. & Briggs, L.J. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW. Traduit par Brien, R. & Paquin, R. p.28
- <sup>73</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.39
- <sup>74</sup> Gagné, R.M. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW Ltée. Traduit par Brien R. & Paquin, R. p.26
- <sup>75</sup> Tulving, E. (1976). *La mémoire sémantique*. Bulletin de la psychologie de l'Université de Paris. Spécial annuel. p.21
- <sup>76</sup> Gagné, R.M. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW Ltée. Traduit par Brien R. & Paquin, R. p.32
- <sup>77</sup> Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France. (5<sup>e</sup> éd.) p. 135-136



- <sup>78</sup> Archambeault, Gagné & Ouellet ( 1986 ). *Recherche-Action*. Aquitaine. Paris : Les Éditions Retz. p.25
- <sup>79</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.100
- <sup>80</sup> Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France. (5<sup>e</sup> éd.) p. 135
- <sup>81</sup> Guy H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.34
- <sup>82</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.48
- <sup>83</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. 356
- <sup>84</sup> Audy, P. (1993). A.P.I. *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Québec : Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. p.9
- <sup>85</sup> Brien, R. (1994). *Sciences cognitives et formation*. Presses de l'Université du Québec. Québec. (2<sup>e</sup> éd.). p.44-65
- <sup>86</sup> Rulph, F. (1993) *A.P. I. : Activités de conscience métacognitive*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. p.92
- <sup>87</sup> Audy, P. (1993). Document inédit. *Liste des stratégies complémentaires privilégiées par le programme d'actualisation du potentiel intellectuel (A. P. I.)*
- <sup>88</sup> Noël, B. (1991). *La métacognition*. Pédagogies en développement. Problématique et recherches. Éditions du renouveau pédagogique. p. 02
- <sup>89</sup> Gagné, R.M. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Les éditions HRW Ltée Montréal. Traduit par Brien R. & Paquin, R. p.26
- <sup>90</sup> Pébrel, C. (1993). *La gestion mentale à l'école*. Concept de fiches pratiques Ouvrage réalisé par le groupe. Paris : Retz. p.16

<sup>91</sup> Fortin, C. et Rousseau, R. (1989). *Psychologie cognitive : une approche du traitement de l'information*. Québec : Presses de l'université du Québec. Télé-université, p.219

<sup>92</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Imprimé au Cégep de Victoriaville, p.33-34

<sup>93</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Imprimé au Cégep de Victoriaville, p.33-34

<sup>94</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.208

<sup>95</sup> Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes. Montréal : Les Éditions Saint-Martin. p.87

<sup>96</sup> Ehrlich, S. (1975). *Apprentissage et mémoire chez l'homme*. (1<sup>re</sup> éd.). France : Presses Universitaires de France. p.91

<sup>97</sup> Gagné, R. (1974) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW. Traduit par Brien, R. & Paquin, R. p.36

<sup>98</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p. 180

<sup>99</sup> Gagné, R.M. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW. Traduit par Brien, R. & Paquin, R. p.26

<sup>100</sup> Villeneuve, L. (1991). *Les outils pour apprendre*. Reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes. Montréal : Les éditions coopératives Albert St-Martin. p.94

<sup>101</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*. Québec : Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.37

<sup>102</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Québec : Imprimé au Cégep de Victoriaville, p.37

<sup>103</sup> Flessas, J. & Lussier, F. (1994). *Apport de la pédagogie et de la psychologie développementale*. Imprimé au Québec. p.18

<sup>104</sup> Flessas, J. et Lussier, F. (1994). *Apport de la pédagogie et de la psychologie développementale*. Imprimé au Québec. p.129-130

- <sup>105</sup> Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel pôle de l'est*. Québec: Imprimé au Cégep de Victoriaville. p.129
- <sup>106</sup> Gagné, R.M. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Les éditions HRW Ltée Montréal. Traduit par Brien R. & Paquin, R. p.26
- <sup>107</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.102-103.
- <sup>108</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques. p.105.
- <sup>109</sup> Guy, H. (1992 ). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel pôle de l'est*. Québec: Imprimé au Cégep de Victoriaville, p.73.
- <sup>110</sup> Harvey, G. (1977). *Effet d'un exercice intensif sur la retention et la consolidation de la mémoire dans l'apprentissage*. Ottawa : Presse de l'université d'Ottawa. p.15.
- <sup>111</sup> Lépineux, R. Soleilhac, N. & Zerah, A. (1996) *La programmation neuro-linguistique à l'école*. Paris : Fernand Nathan. p.9
- <sup>112</sup> Cayrol, A. & Barrère, P. (1996). *La programmation neuro-linguistique: (P. N. L.)*. Des techniques nouvelles pour favoriser l'évolution personnelle et professionnelle: application pratiques. (3<sup>e</sup> édition). p.39
- <sup>113</sup> Thiry, A. & Lellouche, Y. (1996). *Apprendre à apprendre avec la P.N. L.* Les stratégies d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire. Paris, Bruxelles: Boeck & Larcier s.a. Dépt. De Boeck Université. p.45
- <sup>114</sup> Cayrol, A.& Barrère, P. (1996). *La programmation neuro-linguistique: (P. N. L.)*. Des techniques nouvelles pour favoriser l'évolution personnelle et professionnelle : application pratiques. p.42
- <sup>115</sup> Thiry, A. & Lellouche, Y. (1996). *Apprendre à apprendre avec la P.N. L.* Les stratégies d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire. Paris, Bruxelles : de Boeck & Larcier s.a. Dépt. De Boeck Université. p.15-16-17
- <sup>116</sup> Thiry, A. & Lellouche, Y. (1996). *Apprendre à apprendre avec la P.N. L.* Les stratégies d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire. Paris : Boeck & Larcier s.a. Dépt. De Boeck Université. p.45

<sup>117</sup> De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Discerner les aptitudes scolaires. Paris: Les Éditions du Centurion. Consultation au complet.

<sup>118</sup> Flessas, J. & Lussier, F. (1994). *Apport de la pédagogie et de la psychologie développementale*. Imprimé au Québec. p.6 à 39

<sup>119</sup> Lamontagne, C. (1985). *Le profil d'apprentissage*. Institut de Bilan de recherche sur le profil d'apprentissage (1<sup>re</sup> éd.). Consultation au complet.

## BIBLIOGRAPHIE

Archambeault, Gagné & Ouellet (1986). *Recherche-Action*. Paris, Aquitaine : Les Éditions Retz. p.25

Audy, P., (1993). A.P.I.<sup>®</sup> : *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. p.9

Audy, P. (1993). Document inédit. *Liste des stratégies complémentaires privilégiées par le programme d'actualisation du potentiel intellectuel (A. P. I.)*

Barth, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Les Éditions Retz. p.111-112

Barrell, James J. & Barrel, James E. (1975). « A Self Directed Approach for a Science of Human Experience », dans *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 6, no.1, Fall. p.63-73

Bédard, J. Brault, L. (1986). *La relation d'entraide*. Une relation naturelle, positive et créatrice. Canada : Les Éditions de Mortagne. p.27

Brien, R. (1994) *Science cognitive & Formation* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 33-44-65-210-211

Brochu, A-C. (1991-1993). *Rapport d'évaluation du projet-pilote québécois YAPP*. Ministère de la santé. Gouvernement du Québec. p.24-25

Brochu, A-C. (1993) *Transformer un noeud gordien en noeud coulant*. Thèse de doctorat. Université Laval, Département de psycho-pédagogie. p 24

Cayrol, A. & Barrère, P. (1996). *La programmation neuro-linguistique: (P. N. L.)*. Des techniques nouvelles pour favoriser l'évolution personnelle et professionnelle : application pratique. (3<sup>e</sup> éd.). p.39-42

Claparède, É. (Copyright 1951). *Le développement mental*. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 10<sup>e</sup> édition. Paris VII<sup>e</sup> : delachaux et Niestlé S.A., p.113-114

Commission scolaire de Victoriaville, (1994). *Atelier de formation sur les processus et les styles d'apprentissage* (7<sup>e</sup> éd). p.36.

Conseil supérieur de l'éducation, (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis adopté à la 427<sup>e</sup> réunion. p. 9-10-11

De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Discerner les aptitudes scolaires. Paris : Les Éditions du Centurion. Consultation au complet.

De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Paris : Les Éditions du Centurion. p.171.

De La Garanderie, A. (1994). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon : Une chronique sociale. p.25-47-84-87-90-91-92-121

De La Garanderie, A. (1994). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Les Éditions du Centurion. p. 92-98-109-110-111-122

Ehrlich, S. (1975). *Apprentissage et mémoire chez l'homme*. (1<sup>re</sup> éd.). France : Presses Universitaires de France. p.91

Elliott, J. (1988). « Teachers as researchers », dans John P. Keesee, *Éducational research, methodology, and measurement, an international book*. New York : Pergamon Press. p.79

Flessas, J. & Lussier, F. (1994). *Apport de la pédagogie et de la psychologie développementale*. Imprimé au Québec. Montréal : Hopital Ste-Justine. p.18-129-130 ; 6 à 39

Fortin, C. et Rousseau, R. (1989). *Psychologie cognitive : une approche du traitement de l'information*. Québec : Presses de l'université du Québec. Télé-université, p.219

Gagné, R. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW L. Traduit par Brien, R. & Paquin, R. p.26-32-36

Gagné, R.M. & Briggs, L.J. (1974). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les éditions HRW. Traduit par Brien R. & Paquin, R. New-York: Holt & Winston. p. 26-28-30

Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Les Éditions Gaétan Morin. p.101-102

Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*. Québec : Imprimé au Cégep de Victoriaville. p. 33-34-37-73-91-127-127 -129-149

Harvey, G. (1977). *Effet d'un exercice intensif sur la retention et la consolidation de la mémoire dans l'apprentissage*. Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa. p.15.

Lamontagne, C. (1985). *Le profil d'apprentissage*. Institut de Bilan de recherche sur le profil d'apprentissage (1<sup>re</sup> éd.). Consultation au complet

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire de l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Éditions Guérin. p.494

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'Éducation*. Montréal: Les Éditions Guérin. p.222-1368

Lépineux, R. Soleilhac, N. Zerah, A. (1976). *La mémoire sémantique*. Paris : Bulletin de psychologie de l'Université de Paris. Spécial annuel. p.21

Lépineux, R. Soleilhac, N. & Zerah, A. (1996). *La programmation neuro-linguistique à l'école*. Paris : Fernand Nathan. p.9

Loiselle, J. (1999). *Document inédit*. Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. p.10-11-12-13

Marzano, R.J. et al. (1988). *Dimensions of learning*. A framework for Curriculum and instruction. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. p.9

Ministère de l'éducation, (1982). *Avis sur des projets de modification aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. p.11

Ministère de l'éducation, (1985). *L'adaptation de l'enseignement*. Gouvernement du Québec. p.20

Ministère de l'Éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Exposé de la situation. Québec : Gouvernement du Québec. p.56-57

Noël, B. (1991). *La métacognition*. Pédagogies en développement. Problématique et recherches. Canada : Les Édition du Renouveau pédagogique. p.7-17-102

Paquin, R. (1995) *Document inédit*. Département des Sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.

Pébrel, C. (1993). *La gestion mentale à l'école*. Concept de fiches pratiques. Ouvrage réalisé par le groupe. Paris : Retz. p.16

Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation? Comprendre, c'est intervenir*. Paris : De noël/Gonthier. By U.N.E.S.C.O. p.99

Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre?* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France. p.135-136-145-146-150-151-152

Richey, (1994). Dans Loiselle, J. (1999). *Sciences de l'éducation. Document inédit*. Université du Québec à Trois-Rivières. p.3

Rulph, F. (1993) *A.P. I. : Activités de conscience métacognitive*. Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. p.92

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégiques*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques. p.21-28-29-32-33-39-40-48-40-60-71-77-87-100-102-103-105-180-208-278-356

Thiry, A. & Lellouche, Y. (1996). *Apprendre à apprendre avec la P.N. L*. Les stratégies d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire. Paris, Bruxelles : de Boeck & Larcier s.a. Dépt. De Boeck Université. p.15-16-17-45

Tulving, E. (1976). *La mémoire sémantique*. Bulletin de la psychologie de l'Université de Paris. Spécial annuel. p.21

Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes. Montréal: Les Éditions Albert Saint-Martin. p.87-94



## ANNEXES

ANNEXE 1

ACTIVITÉS JUSTIFIÉES

Activité1

Objectif

---

---

---

---

---

Description

---

---

---

---

---

Modification à apporter

---

---

---

---

---

## ANNEXE 2

### LES INCIDENTS-CRITIQUES

#### Activité 1

Incident(s) qui facilite(nt) l'implantation de la démarche

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Incident(s) qui rend(ent) difficile(s) l'implantation de la démarche

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE 3

MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (BROCHU, 1993<sup>9b</sup>)  
(LES CINQ ÉTAPES D'ÉCRITURE)

## 1. Description d'un élément expérientiel

---

---

---

## 2. Premières constatations et réactions

---

---

---

## 3. Apprentissages ou découvertes

---

---

---

## 4. Généralisation expérientielle et conceptuelle

---

---

---

---

## 5. Application professionnelle

---

---

---

## COMMENTAIRES

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## ANNEXE 5

### EXTRAITS DU JOURNAL DE RECHERCHE

A) LES ACTIVITÉS JUSTIFIÉES

B) LES INCIDENTS-CRITIQUES

C) LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (BROCHU, 1993 <sup>8b</sup>)  
(LES CINQ ÉTAPES D'ÉCRITURE)

D) LES COMMENTAIRES

## ACTIVITÉS JUSTIFIÉES

Activité 1

Objectif

Intégrer les concepts :

Capacité

Volonté

Capacité : Ce que je peux accomplir  $C^+$

Volonté : Ce que je veux accomplir  $V^+$

Description

Lister les apprentissages fait  
à la maison et à l'école et  
identifier ses apprentissages par  
 $C^+$  et  $V^+$

Modification à apporter

Construire deux activités différentes

1) Concept : Capacité

2) Concept : Volonté

## LES INCIDENTS-CRITIQUES

### Activité 1

Incident(s) qui facilite(nt) l'implantation de la démarche

- La définition des concepts

- Les phrases à compléter afin de mieux intégrer les concepts.

- Le principe à énoncer

Incident(s) qui rend(ent) difficile(s) l'implantation de la démarche

Les deux concepts sont présentés dans une seule activité.



MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (BROCHU, 1993 <sup>9b</sup>)  
(LES CINQ ÉTAPES D'ÉCRITURE)

1. Description d'un élément expérientiel

L'élève doit intégrer les concepts: capacité et volonté, une prise de conscience des apprentissages acquis.

2. Premières constatations et réactions

Le concept « volonté » est plus difficile à intégrer.

3. Apprentissages ou découvertes

Ce ne sont pas des concepts faciles pour des enfants.

4. Généralisation expérientielle et conceptuelle

Faciliter l'intégration des concepts: capacité et volonté.

5. Application professionnelle

Ajouter des activités supplémentaires pour bien intégrer les concepts.

## COMMENTAIRES

« On a appris beaucoup depuis notre naissance. »

« Me dire que je suis capable d'apprendre, cela m'aide »

« Quand on est en  $V^-$  on n'apprend pas, il faut être en  $V^+$  »

« Écrire  $C^+$  et  $V^+$  m'amène à être plus attentive. »

« Trouver un autre mot pour faire des liens, m'aide beaucoup à retenir ce que j'apprends. »

« J'ai aimé observer François. Souvent, je pense que j'écoute, mais je n'écoute pas. Je vais faire plus attention. »

## ANNEXE 6

### EXTRAITS D'ACTIVITÉS ORIGINALES DE LA MISE À L'ESSAI

A) ACTIVITÉ DE LA MISE EN PROJET

B) ACTIVITÉ D'ÉVOCATION

## Annexe 1

Page 1 Nom: \_\_\_\_\_

1ère étape de la démarche

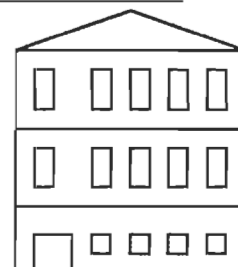
## La Mise en Projet

À la maison, j'ai appris... (**Capacité**)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

Je viens à l'école pour apprendre... (**Volonté**)

\_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

Mots utilisés: **mise en projet - volonté - capacité**

- **Projet d'apprendre:** Ce qu'on a l'intention de faire.
- **Capacité:** Aptitude à faire, à comprendre quelque chose; compétence.
- **Volonté:** Faculté de se déterminer à certains actes et de les accomplir.

Voici deux petits symboles: **( C ) = Capacité ( je suis capable )****( V ) = Volonté ( je veux )****Quand je prends l'habitude d'être en projet d'apprendre, je réussis mieux.**1) **Projet d'apprendre** veut dire...

\_\_\_\_\_

2) **Capacité ( C ) d'apprendre** veut dire...

\_\_\_\_\_

3) **Volonté ( V ) d'apprendre** veut dire...

\_\_\_\_\_

Page 1 Nom: \_\_\_\_\_

### **3 ième étape de la démarche**

## **Évocation**

**Mots utilisés:** évocation - évoquer - évocable

**Évoquer**, c'est redire, c'est revoir, c'est en reparler à quelqu'un, c'est réentendre, c'est réécrire (un mot, un dessin, une phrase, un verbe, un événement...) pour vérifier la compréhension et la rétention.

**Évoquer** permet de **garder** plus longtemps en mémoire.

1) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ dans sa tête ce que mon professeur dit du mot, du dessin, du verbe, d'une phrase... pour **GARDER** plus longtemps en mémoire.

2) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ dans sa tête le mot, le dessin, la règle de grammaire... pour **GARDER** plus longtemps en mémoire.

3) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ à quelqu'un ou à soi-même des mots de vocabulaire, des sciences humaines... pour **GARDER** plus longtemps en mémoire.

4) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ dans sa tête les consignes de son enseignante, sa règle de grammaire, ses sciences de la nature... pour **GARDER** plus longtemps en mémoire.

5) **Évoquer**, c'est \_\_\_\_\_ sans copier les mots de son livre, sans copier le verbe, les mots... et ensuite tu dois vérifier afin d'apporter les corrections nécessaires, pour **GARDER** plus longtemps en mémoire.

**Quand je prends l'habitude d'\_\_\_\_\_ , je \_\_\_\_\_ plus longtemps en mémoire et je \_\_\_\_\_ mieux.**

## ANNEXE 7

EXTRAIT ORIGINAL DU CAHIER D'APPRENTISSAGE LORS DE LA MISE À  
L'ESSAI

Date \_\_\_\_\_

Ton nom: \_\_\_\_\_

581

Jour \_\_\_\_\_

Ton style d'apprentissage: \_\_\_\_\_

## DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

( Prendre l'habitude )

Étape 1: La mise en projet \_\_\_\_ \_\_\_\_

Étape 2: La mentalisation ( je place dans ma tête )

Étape 3: L'évocation ( je retrouve mes apprentissages )

Étape 4: L'expression

Grammaire p. \_\_\_\_\_

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

---

---

---

---

---

---

---

Verbe \_\_\_\_\_ p. \_\_\_\_\_

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

---

---

---

---

---

Est-ce que tu peux utiliser ces moyens dans d'autres apprentissages ? \_\_\_\_\_

Lesquels ? \_\_\_\_\_

Pour garder en mémoire:

Quel moyen tu te donnes en verbal ?

Quel moyen tu te donnes en non verbal ?

---

---

---

---

---

---

---

### Étape 5: La réalisation de la tâche

A) Utilise la règle de grammaire ou le verbe ou les mots de vocabulaire pour composer quelques phrases. (    )

---

---

---

---

---

B) Cherche dans une lecture des apprentissages qui ont un lien avec ce que tu as appris.

---

---

---

---

---

C) Fais dans ton cahier d'activités les exercices en lien avec la grammaire. Page: \_\_\_\_\_

### Étape 6: Étude

---

### Étape 7: Consolidation

---

---

Ma note de récitation de leçons: \_\_\_\_\_% Mon objectif: \_\_\_\_\_



Mathématique: \_\_\_\_\_

Comment je place ces  
connaissances dans ma tête ?

Est-ce que je suis satisfait(e) de mon travail ? \_\_\_\_\_

Auto-évaluation: \_\_\_\_\_