

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les styles d'apprentissage au service de l'enseignement  
explicite des stratégies de lecture au primaire

par

Isabelle Leduc

Julie Sourdif

Travail présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement

Juin 2010

© Isabelle Leduc et Julie Sourdif, 2010

CRP-éducation

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

Department of Chemistry

1155 East 58th Street  
Chicago, Illinois 60637

Office of the  
Dean

1155 East 58th Street  
Chicago, Illinois 60637  
Tel: (773) 936-3333  
Fax: (773) 936-3333

CRP-1000000

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Les styles d'apprentissage au service de l'enseignement  
explicite des stratégies de lecture au primaire**

par

**Isabelle Leduc**

**Julie Sourdif**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

\_\_\_\_\_  
Richard Robillard

Directeur de recherche

\_\_\_\_\_  
Membre du jury

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Dans notre enseignement au quotidien, nous sommes préoccupées de différencier nos interventions face aux multiples besoins de nos élèves. Apprendre à connaître les forces et les faiblesses des élèves s'avère être une tâche ardue. Le défi nous semble d'autant plus grand en lecture chez les élèves du troisième cycle du primaire. En effet, puisque le processus de lecture est interne, il est difficile pour l'enseignant de l'observer et d'intervenir adéquatement. Pour remédier à cette lacune dans notre enseignement, nous croyons d'une part que l'enseignement explicite peut nous aider à mieux diriger l'enfant dans sa démarche de lecture. D'autre part, différents écrits sur le cerveau peuvent nous éclairer quant à son fonctionnement et son apport dans le processus de lecture.

Bien que tous nos élèves apprennent d'une façon différente, il ne nous semble pas réaliste d'adapter notre enseignement pour chacun d'entre eux. Plusieurs modèles de types d'apprenants ont été élaborés permettant de regrouper des profils d'apprentissage semblables. Celui qui nous intéresse plus spécifiquement dans cette recherche a été développé entre autres par Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin (2002) qui proposent quatre différents styles d'apprentissage. Cette théorie semble simple et réaliste, mais n'a pas encore été exploitée dans un contexte réel de classe. L'expérimentation en classe de la théorie des styles d'apprentissage est ce qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche.

Le premier chapitre décrit notre questionnement en lien avec le problème de recherche où nous examinons comment un enseignant intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Cela nous amène à nous questionner d'abord sur les activités permettant l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation de ses élèves. Notre second questionnement en lien avec le problème de recherche concerne les activités où

l'enseignant tient compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans son enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture.

Le deuxième chapitre, la recension des écrits, approfondit de façon théorique les deux principaux concepts soit l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les styles d'apprentissage. L'étude des différents écrits nous permet par la suite d'établir les liens entre ces deux concepts.

Le cadre méthodologique de cette recherche qualitative à enjeu ontogénique est exposé au troisième chapitre. Le récit de pratique est le type de recherche préconisé dans cet essai. Ce chapitre présente et définit les cinq étapes de la recherche inspirées par Paillé (2004).

Le quatrième chapitre décrit et analyse l'expérimentation de l'intégration des styles d'apprentissage à des activités de lecture. L'analyse traite d'abord des activités d'appropriation des styles d'apprentissage chez les enseignantes et d'initiation chez leurs élèves. Elle se poursuit avec les activités où les enseignantes tiennent compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. En somme, ce chapitre permet de constater la contribution de certaines activités d'intégration des styles d'apprentissage à la réponse du problème de recherche. D'autres activités d'expérimentation ont cependant été moins concluantes.

Enfin, le cinquième chapitre dévoile les retombées pratiques de cette expérimentation. Le lecteur est ainsi éclairé quant à la démarche d'intégration des styles d'apprentissage dans une classe du troisième cycle du primaire et en apprend davantage sur les impacts de cette recherche sur les deux chercheuses.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES .....	13
REMERCIEMENTS.....	14
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE .....	15
1. PRÉOCCUPATIONS D'UN ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ .....	15
1.1 La présence de la différenciation pédagogique dans notre enseignement .....	15
1.2 L'enseignement de la lecture.....	17
2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE .....	18
2.1 La théorie des styles d'apprentissage.....	19
2.2 Prise de conscience de notre style d'apprentissage .....	20
2.3 La théorie des styles d'apprentissage et l'enseignement de la lecture.....	21
2.4 L'expérimentation des styles d'apprentissage.....	22
3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	23
3.1 Question spécifique de recherche.....	23
3.2 But et objectifs de la recherche .....	23
4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	24
DEUXIÈME CHAPITRE RECENSION DES ÉCRITS .....	25
1. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE.....	26
1.1 L'enseignement explicite .....	27
1.2 Les stratégies de lecture .....	30
1.2.1 Les stratégies de lecture proposées par Giasson .....	31
1.2.2 Les stratégies de lecture proposées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).....	33
1.3 Impact de la connaissance de l'enseignement explicite.....	35
2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE.....	36
2.1 Vue d'ensemble des styles d'apprentissage .....	36

2.2 L'enseignant et les styles d'apprentissage .....	38
2.3 L'élève et les styles d'apprentissage.....	40
<b>3. LES STYLES D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE.....</b>	<b>40</b>
3.1 Les styles d'apprentissage à travers l'enseignement explicite .....	41
3.1.1 L'élève à dominance séquentielle verbale .....	41
3.1.2 L'élève à dominance séquentielle non verbale .....	41
3.1.3 L'élève à dominance simultanée verbale.....	42
3.1.4 L'élève à dominance simultanée non verbale.....	43
3.2 Portrait de chaque style d'apprentissage en lecture.....	45
3.2.1 L'élève à dominance séquentielle verbale .....	47
3.2.2 L'élève à dominance séquentielle non verbale .....	48
3.2.3 L'élève à dominance simultanée verbale.....	48
3.2.4 L'élève à dominance simultanée non verbale.....	49
<b>TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>52</b>
<b>1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>52</b>
1.1 Approche qualitative.....	52
1.2 Méthode inductive .....	53
1.3 Enjeu ontogénique .....	53
1.4 Récit de pratique.....	54
<b>2. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>55</b>
2.1 Première étape : Description du phénomène (chapitres un et deux) .....	55
2.2 Deuxième étape : Élaboration des activités d'expérimentation .....	56
2.2.1 L'appropriation des styles d'apprentissage par les enseignantes et l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage .....	56
2.2.2 L'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.....	56
2.3 Troisième étape : Collecte d'informations : expérimentation des enseignantes (chapitre 4).....	57
2.4 Quatrième étape : Analyse de l'expérimentation (chapitre 4).....	58

2.5 Cinquième étape : Retombées pratiques de la recherche (chapitre 5).....	58
3. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION.....	59
QUATRIÈME CHAPITRE COLLECTE D'INFORMATIONS :	
EXPÉRIMENTATION DES ENSEIGNANTES.....	60
1. APPROPRIATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE PAR LES	
ENSEIGNANTES.....	61
2. INITIATION DES ÉLÈVES AUX STYLES D'APPRENTISSAGE.....	62
2.1 Première année d'initiation des élèves aux styles d'apprentissage .....	62
2.1.1 Récit des activités sur le cerveau .....	62
2.1.2 Analyse des activités sur le cerveau .....	65
2.1.3 Récit des activités sur les modes de représentation.....	66
2.1.4 Analyse des activités sur les modes de représentation .....	68
2.1.5 Récit des activités sur les procédés de traitement .....	69
2.1.6 Analyse des activités sur les procédés de traitement.....	71
2.1.7 Récit des activités de consolidation sur les styles d'apprentissage.....	72
2.1.8 Analyse des activités de consolidation sur les styles d'apprentissage ....	73
2.1.9 Bilan de la première année d'expérimentation .....	75
2.2 Deuxième année d'initiation des élèves aux styles d'apprentissage .....	76
2.2.1 Récit de l'activité de démarrage et des modes de représentation .....	76
2.2.2 Analyse de l'activité de démarrage et des modes de représentation .....	78
2.2.3 Récit des activités sur les procédés de traitement .....	79
2.2.4 Analyse des activités sur les procédés de traitement.....	80
2.2.5 Bilan de la deuxième année d'expérimentation .....	80
3. INTÉGRATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT	
EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE .....	81
3.1 Stratégie enseignée: Imaginer sa lecture.....	82
3.1.1 Récit de l'enseignement de la stratégie d'imaginer sa lecture.....	82
3.1.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie d'imaginer sa lecture .....	85
3.2 Stratégie enseignée: Organiser sa lecture.....	86
3.2.1 Récit de l'enseignement de la stratégie d'organiser sa lecture .....	87



3.2.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie d'organiser sa lecture.....	89
3.3 Stratégie enseignée: Vérifier la pertinence de sa réponse.....	91
3.3.1 Récit de l'enseignement de la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse .....	92
3.3.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse .....	94
3.4 Stratégie enseignée: Résumer sa lecture .....	96
3.4.1 Récit de l'enseignement de la stratégie de résumer sa lecture.....	97
3.4.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie de résumer sa lecture .....	98
4. L'APPORT DE L'EXPÉRIMENTATION À LA QUESTION DE RECHERCHE .....	99
CINQUIÈME CHAPITRE RETOMBÉES PRATIQUES DE LA RECHERCHE..	101
1. PROCESSUS D'APPROPRIATION ET D'INITIATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE EN CLASSE .....	101
1.1 Appropriation des styles d'apprentissage par l'enseignant.....	101
1.2 Initiation des élèves aux styles d'apprentissage .....	103
1.2.1 Le cerveau .....	103
1.2.2 Les modes de représentation.....	105
1.2.3 Les procédés de traitement .....	106
1.2.4 Fais-le savoir!.....	107
2. PROCESSUS D'INTÉGRATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE .....	107
2.1 Activités préparatoires à l'enseignement explicite des stratégies de lecture	108
2.2 Stratégie enseignée : Imaginer sa lecture.....	108
2.2.1 Activité 1 : Des objets dans ma tête .....	109
2.2.2 Activité 2 : Des cerveaux imaginatifs .....	109
2.2.3 Activité 3 : Imagine un drôle de bonhomme .....	109
2.2.4 Activité 4 : Une devinette à imaginer.....	110
2.2.5 Activité 5 : Les énigmes du jury .....	110
2.3 Stratégie enseignée : Organiser sa lecture.....	111
2.3.1 Activité 1 : La boîte japonaise (origami).....	111

2.3.2	Activité 2 : L'ordre chronologique... Texte : Le prince qui s'ennuyait	112
2.3.3	Activité 3 : L'ordre chronologique... Texte : La princesse et le pois	113
2.3.4	Activité 4: Marqueurs de relation	113
2.3.5	Activité 5: Organismes graphiques	114
2.4	Stratégie enseignée : Vérifier la pertinence de sa réponse	115
2.4.1	Activité 1 : Drôles d'erreurs	115
2.4.2	Activité 2 : Des problèmes semblables	115
2.4.3	Activité 3 : Bien répondre aux questions de lecture	116
2.4.4	Activité 4 : Enseigner comment écrire une bonne justification	117
2.5	Stratégie enseignée : Résumer sa lecture	117
2.5.1	Activité 1 : Les trois petits cochons	118
2.5.2	Activité 2 : Un conte à résumer	118
2.5.3	Activité 3 : Affiche promotionnelle	119
3.	RÉPONSE AU PROBLÈME DE RECHERCHE	119
	CONCLUSION	121
1.	RÉTROSPECTIVE DE L'ESSAI	121
2.	IMPACTS DE LA RECHERCHE SUR LES DEUX ENSEIGNANTES CHERCHEUSES	122
3.	RECOMMANDATIONS DE RECHERCHE	124
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	125
	ANNEXE A : TESTS D'IDENTIFICATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE DES DEUX CHERCHEUSES	128
	ANNEXE B : TABLEAUX DU PROFIL GÉNÉRAL DES INDIVIDUS POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE	133
	ANNEXE C : TABLEAUX DES PROFILS D'INTERVENANT POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE	138
	ANNEXE D : TEST D'IDENTIFICATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE POUR ENFANTS	143
	ANNEXE E : TABLEAUX DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE	146

ANNEXE F : JOURNAL DE BORD DES ENSEIGNANTES.....	151
ANNEXE G : LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE .....	155
ANNEXE H : LE CERVEAU : INFORMATIONS GÉNÉRALES ET DOCUMENTS DE L'ÉLÈVE .....	157
ANNEXE I : ACTIVITÉS SUR LES MODES DE REPRÉSENTATION.....	168
ANNEXE J : ACTIVITÉS SUR LES PROCÉDÉS DE TRAITEMENT .....	175
ANNEXE K : LES CARACTÉRISTIQUES DES STYLES D'APPRENTISSAGE : DOCUMENTS DE L'ÉLÈVE .....	183
ANNEXE L : STRATÉGIE D'IMAGINER SA LECTURE.....	208
ANNEXE M : STRATÉGIE D'ORGANISER SA LECTURE.....	227
ANNEXE N : STRATÉGIE DE VÉRIFIER LA PERTINENCE DE SA RÉPONSE 269	
ANNEXE O : STRATÉGIE DE RÉSUMER SA LECTURE .....	281

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Une brève description des quatre styles d'apprentissage .....	19
Tableau 2 Les étapes de l'enseignement explicite .....	28
Tableau 3 Les stades de lecteur selon Giasson (2003) .....	32
Tableau 4 Stratégies de gestion de la compréhension de lecture selon le MELS (2001) .....	33
Tableau 5 Correspondance entre les stratégies du MELS (2001) et celles de Giasson (2003).....	34
Tableau 6 L'enseignement explicite et les quatre styles d'apprentissage .....	45
Tableau 7 Correspondance entre les étapes de recherche de Paillé (2004) et celles de notre recherche .....	55
Tableau 8 Aspects importants à considérer pour la prise de notes.....	57
Tableau 9 Phases d'intégration des styles d'apprentissage.....	60
Tableau 10 Répartition du temps selon les activités sur le cerveau .....	63
Tableau 11 Répartition du temps selon les activités sur les modes de représentation	66
Tableau 12 Répartition du temps selon les activités sur les procédés de traitement...	70
Tableau 13 Répartition du temps selon les activités de consolidation .....	72
Tableau 14 Répartition du temps selon les activités de démarrage et sur les modes de représentation .....	77
Tableau 15 Répartition du temps selon les activités sur les procédés de traitement...	79
Tableau 16 Enseignement explicite : Stratégie d'imaginer sa lecture.....	83
Tableau 17 Répartition du temps accordé pour chacune des activités en lien avec la stratégie d'imaginer sa lecture.....	83
Tableau 18 Enseignement explicite : Stratégie d'organiser sa lecture .....	86
Tableau 19 Répartition du temps accordé pour chacune des activités en lien avec la stratégie d'organiser sa lecture.....	87
Tableau 20 Enseignement explicite : Vérifier la pertinence de sa réponse .....	92

Tableau 21 Répartition du temps accordé pour chacune des activités en lien avec la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse.....	92
Tableau 22 Enseignement explicite : Stratégie de résumer sa lecture.....	96
Tableau 23 Répartition du temps accordé pour chacune des activités en lien avec la stratégie de résumer sa lecture .....	97

## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 1: Le cerveau et ses quatre quadrants .....</b>	<b>37</b>
<b>Figure 2: Moyens d'enseignement- Régulation des conduites .....</b>	<b>39</b>
<b>Figure 3 : Affiche géante des styles.....</b>	<b>67</b>

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier notre directeur de recherche, monsieur Richard Robillard, pour nous avoir supporté tout au long de l'élaboration de cet essai. Par sa disponibilité et sa patience, il a su respecter notre rythme de travail. Son écoute et ses judicieux conseils ont grandement contribué à la réalisation de cet essai.

Un gros merci à Julie et Caroline, deux collègues de 6e année, pour avoir par leur enthousiasme et leurs commentaires. Nous tenons également à remercier les élèves pour leur participation active et leurs nombreux commentaires pertinents.

Isabelle tient à remercier particulièrement son copain Sébastien pour sa compréhension et sa remarquable patience tout au long de ces années. Elle n'aurait pu terminer cet essai sans son précieux soutien à la maison, particulièrement pour prendre soin d'Alexane et Chloé. Elle leur est d'ailleurs reconnaissante de s'être adaptées à son absence répétée quand elle devait encore aller travailler avec Julie. Isabelle aimerait enfin remercier ses parents, Michel et Francine, pour avoir si gentiment accepté de passer de beaux moments avec leurs petites-filles. Elle a pu ainsi se concentrer sur son essai la tête tranquille.

Julie tient à remercier son copain Éric pour sa compréhension pour tout le temps accordé à cet essai. Son support moral fut grandement apprécié. Elle est également reconnaissante envers ses parents Diane et Richard pour leurs encouragements mais aussi pour lui avoir transmis leur persévérance.

Enfin, nous remercions sincèrement nos familles et nos amis pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre projet.

## **PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE**

### **1. PRÉOCCUPATIONS D'UN ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ**

Lorsque nous<sup>1</sup> comparons notre cheminement professionnel, nous observons certains points communs. Nous avons toutes les deux débuté notre carrière au premier cycle. Maintenant, nous enseignons à des élèves du deuxième et troisième cycle du primaire. Depuis le début de notre carrière, nous avons su profiter de nos fréquents échanges pédagogiques sur la planification, l'évaluation, la gestion de classe, la communication avec les parents, etc. Ceux-ci nous ont entre autres permis d'approfondir notre enseignement en trouvant des solutions aux problèmes rencontrés. Nous faisons aussi preuve d'ouverture en demeurant à l'affût de nouvelles idées, de nouveau matériel et de nouveaux projets.

Au fil des discussions, nous avons rapidement ressenti le besoin d'approfondir nos connaissances. Nous nous sommes donc inscrites à des études universitaires de deuxième cycle. Les différents sujets à l'étude tels la coopération, les intelligences multiples, la pédagogie par projets, l'évaluation, la différenciation pédagogique et la motivation scolaire nous ont permis d'enrichir notre bagage pédagogique. Toutefois, certains questionnements concernant la différenciation pédagogique et l'enseignement de la lecture persistent dans notre quotidien et nous poussent à porter notre réflexion plus loin à travers cet essai.

#### **1.1 La présence de la différenciation pédagogique dans notre enseignement**

Au fil des années, nous observons que la différenciation pédagogique est très présente dans notre enseignement. Nous sommes conscientes que les classes ont toujours été formées d'enfants tous plus différents les uns que les autres, mais la

---

<sup>1</sup> Les deux autrices.



gestion de ces différences semble maintenant préoccuper davantage le système d'éducation. Bien que la pratique habituelle soit de former des classes homogènes, les enseignants sont de plus en plus appelés à différencier leur enseignement dû à la présence de certains facteurs tels :

- A. Le non-redoublement;
- B. La présence d'enfants immigrants;
- C. L'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA);
- D. L'écart de réussite entre les filles et les garçons;
- E. Le milieu socio-économique.

« Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2001, p.4). Pour notre part, nous nous préoccupons de respecter le rythme d'apprentissage de chacun de nos élèves. Nous avons à cœur non seulement leur réussite, mais aussi et surtout, de préserver leur estime d'eux-mêmes. Pour y arriver, nous varions nos méthodes d'enseignement : pédagogie par projets, coopération, recours à différentes intelligences, ateliers, décroisement, etc. Les caractéristiques des élèves auditifs, visuels et kinesthésiques influencent la planification de nos activités. La théorie des intelligences multiples (Gardner, 1997) nous a aussi permis de différencier. En appliquant cette théorie dans nos classes, nous y avons vu l'avantage de mieux connaître les forces, besoins et intérêts de nos élèves. De plus, ceux-ci appréciaient en apprendre davantage sur eux-mêmes. Malgré les avantages de cette théorie, nous avons eu de la difficulté à l'appliquer à plus long terme dans nos classes. En effet, nous trouvions difficile d'intégrer cette théorie dans l'enseignement de nos matières de base. En plus d'un grand nombre d'intelligences à rejoindre, il n'était pas toujours évident d'établir un lien direct entre les forces de l'enfant et l'activité d'apprentissage en cours. Pour nous, il n'était pas réaliste de planifier la majorité de nos activités d'enseignement en fonction des huit types d'intelligences.

En somme, nous cherchons toujours une façon de mieux adapter notre demeure réaliste dans l'application de la différenciation pédagogique en évitant l'enseignement individualisé. En lecture, le processus utilisé par l'enfant pour s'approprier un texte n'est pas toujours perceptible pour nous, comme intervenant. Ainsi, il nous est difficile de différencier l'enseignement de la lecture selon les forces et les difficultés de chaque élève.

## 1.2 L'enseignement de la lecture

L'enseignement de la lecture nous préoccupe particulièrement étant donné le caractère interdisciplinaire de la compétence à lire. À ce sujet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) stipule :

À partir du deuxième cycle, l'élève augmente et diversifie son répertoire de stratégies. Il apprend à les choisir et à les adapter en fonction de textes plus longs et plus complexes, non seulement en français, mais aussi dans les autres disciplines scolaires. (p.74)

Nous devons donc maximiser le développement de la compétence à lire tout au long de la scolarité de l'enfant. Pour y arriver, nous tentons de maintenir la motivation des élèves en stimulant leur intérêt pour la littérature et en mettant en pratique l'approche équilibrée tel que décrite par Giasson (2003). À certains moments, ils ont ainsi la chance de profiter de période de lecture libre alors qu'en d'autres temps, nous leur faisons l'animation d'un livre. D'autre part, pour favoriser le développement de la compréhension de lecture, nous travaillons des textes en groupe en guidant les élèves par des questions sur leur lecture. Enfin, nous enseignons explicitement les stratégies de lecture afin de rendre les enfants plus autonomes. Dans la deuxième édition de son livre *La lecture : de la théorie à la pratique*, Giasson indique que dans l'approche équilibrée, « [...] l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les

situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de structuration.» (p.30)

Dans cette approche, nous nous questionnons davantage face à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Par ce moyen d'enseignement, nous montrons aux élèves comment faire la procédure pour l'application d'une stratégie. Nous rendons ainsi visible ce qui devrait se passer dans leur tête. Pourtant, nous avons l'impression de ne pas pouvoir pleinement aider nos élèves étant donné que leur propre démarche de lecture n'est pas tangible pour nous. Nous n'avons aucune trace de leur démarche. Nous voudrions avoir accès aux nombreux processus mentaux qu'ils ont utilisés pour comprendre leur texte. De cette façon, nous pourrions mieux cibler les stratégies déficientes afin d'intervenir adéquatement. Nous croyons que la théorie des styles d'apprentissage pourrait nous en apprendre davantage sur ces processus mentaux.

## 2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Jusqu'à présent dans notre pratique, nous avons eu recours aux entrevues individuelles pour mieux cerner le portrait de nos élèves en lecture. Bien que pour nous, ce ne soit pas facile à organiser dans un contexte de classe, ces entrevues nous ont quand même permis d'obtenir beaucoup d'observations sur nos élèves. Le fait que les élèves aient de la difficulté à verbaliser ce qui se passe dans leur tête ajoute une longueur à l'entrevue. Leurs habiletés métacognitives s'avèrent en effet limitées. Afin de cibler adéquatement nos interventions en lecture, il pourrait être facilitant de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau de nos élèves. Flessas et Lussier (2001) ainsi que Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin (2002) proposent un modèle de styles d'apprentissage regroupant quatre quadrants. Ce modèle a l'avantage de nous permettre de classer nos élèves selon des caractéristiques semblables et ainsi être plus efficaces que lors des entrevues individuelles.

## 2.1 La théorie des styles d'apprentissage

Les travaux de Luria (1978) ont grandement inspiré Flessas (2001), Kaufman et Kaufman (1983) ainsi que Bédard *et al.* (2002) Ces derniers ont ainsi développé *Le modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique (MAIP)* en 2002, qui donne un portrait détaillé de la théorie des styles d'apprentissage. Selon ce modèle, le cerveau se divise en quatre quadrants qui représentent les quatre styles d'apprenants : dominance simultanée verbale, dominance simultanée non verbale, dominance séquentielle verbale et dominance séquentielle non verbale. Le tableau 1 présente très brièvement les caractéristiques d'un élève de chacun des styles.

Tableau 1  
Une brève description des quatre styles d'apprentissage

<i>Dominance séquentielle verbale</i>	<i>Dominance séquentielle non verbale</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède par étapes</li> <li>- Utilise beaucoup la parole pour communiquer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède par étapes</li> <li>- Se réfère aux images</li> </ul>
<i>Dominance simultanée verbale</i>	<i>Dominance simultanée non verbale</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A une vision globale de la tâche</li> <li>- Utilise beaucoup la parole pour communiquer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A besoin d'expérimenter</li> <li>- Fonctionne par association avec son vécu</li> </ul>

À la suite de nos expériences professionnelles, nous faisons l'hypothèse que l'enfant qui est conscient de ses forces et de ses limites se sent davantage impliqué dans ses apprentissages. En présentant leur MAIP, Bédard *et al.* (2002) vont dans le même sens. Ils affirment que :

Le MAIP permet à quiconque de se découvrir soi-même en tant qu'apprenant. En comprenant sa démarche naturelle d'appréhender la réalité, il peut intervenir pour devenir plus souple et plus compétent. Ainsi, il devient de plus en plus apte à assumer son rôle comme premier responsable de ses apprentissages : chaque humain possède un pouvoir d'autonomie qu'il peut développer par sa capacité d'introspection, c'est-à-dire de métacognition ou avec le support d'un médiateur. (p.17)

## 2.2 Prise de conscience de notre style d'apprentissage

En nous informant sur les styles d'apprentissage, nous prenons aussi conscience que notre propre dominance influence directement notre approche pédagogique. Voici ce que Bédard *et al.* (2002) mentionnent à ce sujet :

Il (l'intervenant) sera capable de gérer l'ensemble des caractéristiques des apprentissages et des comportements pour intervenir dans le respect de son style personnel et de celui de l'apprenant. Il pourra le guider pour qu'il s'approprie, développe et assume une meilleure gestion de ses apprentissages de connaissances et de ses comportements, et cela, en conformité avec les exigences de la tâche ou de la situation. (p. 16)

Afin d'identifier notre dominance, nous avons d'abord complété le test d'identification des styles d'apprentissage proposé par Bédard *et al.* (2002) (annexe A). Nous en avons ensuite tiré quelques conclusions. Isabelle<sup>2</sup>, ayant une dominance non verbale, va chercher davantage les enfants du même style. Par exemple, lorsqu'elle enseigne une stratégie, elle commence par présenter le "pourquoi", donc l'utilité de celle-ci et fait ensuite un survol rapide de la procédure d'application. Ainsi, les enfants à dominance simultanée comprennent la pertinence de la stratégie alors que ceux à dominance séquentielle peuvent être déstabilisés par le manque de détails. Elle doit alors se réajuster et s'arrêter davantage à la procédure. Maintenant, elle se demande aussi ce qu'elle peut faire de plus dans l'enseignement de la lecture pour répondre aux besoins de tous ses élèves.

Julie<sup>3</sup>, quant à elle, est de dominance séquentielle verbale. Elle explique donc d'une façon très séquentielle soit étape par étape. Contrairement à Isabelle, elle insiste beaucoup sur la procédure mais peut oublier d'expliquer l'utilité de la stratégie. Elle croit ainsi sécuriser et mieux encadrer ses élèves, mais elle s'aperçoit

---

<sup>2</sup> Une des deux chercheuses, enseignante de la deuxième année du deuxième cycle du primaire.

<sup>3</sup> Une des deux chercheuses, enseignante de la deuxième année du troisième cycle du primaire.

qu'elle perd l'attention des enfants à dominance simultanée à cause des informations superflues et trop détaillées. Comment pourrait-elle tenir compte davantage de ces élèves?

Ces prises de conscience sur notre façon d'enseigner nous semblent suffisamment importantes pour pousser davantage nos recherches sur les styles d'apprentissage. Nous voulons mieux adapter notre enseignement aux besoins de nos élèves en lecture.

### **2.3 La théorie des styles d'apprentissage et l'enseignement de la lecture**

La théorie des styles d'apprentissage nous permet de mieux comprendre les processus mentaux des élèves. Nous nous demandons si une connaissance plus approfondie des différentes façons d'apprendre de nos élèves nous aiderait à intervenir plus efficacement lors de l'enseignement des stratégies de lecture. À cet égard, Bédard *et al.* (2002) proposent aux enseignants des pistes d'intervention pour l'enseignement de la lecture adaptées selon les styles d'apprentissage. Serait-ce ainsi possible tenir compte d'adapter la démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture aux besoins des quatre styles d'apprenants. L'apport des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite est étudié plus en profondeur dans le prochain chapitre de la recension des écrits.

Cette théorie des styles d'apprentissage (MAIP) précise les habiletés et les besoins de chaque type d'apprenant en lecture. Par exemple, Bédard *et al.* (2002) expliquent qu'un enfant à dominance séquentielle peut avoir de la difficulté à saisir l'ensemble d'un texte. Il nous faut alors l'aider à prendre conscience de cette difficulté et à se trouver des stratégies pour s'améliorer. Quant à l'élève à dominance simultanée non verbale, il utilisera de façon spontanée les indices visuels (images, photos, tableaux) pour mieux comprendre un texte. Il peut alors se sentir démuni face à un texte non illustré. Bédard *et al.* (2002) dressent un portrait détaillé des stratégies

gagnantes et déficientes pour chacun des styles. Ils expliquent concrètement ce qui se passe dans la tête de l'apprenant en situation de lecture. C'est justement sur ces processus internes que nous voulons intervenir.

#### 2.4 L'expérimentation des styles d'apprentissage

Les psychologues utilisent la théorie des styles d'apprentissage afin de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau de leurs patients. De plus en plus, des professionnels de l'enseignement nous proposent des façons de l'intégrer dans notre pratique. Dans son livre *Stratégies pour apprendre*, Paquette Chayer (2001) propose des activités métacognitives conçues en fonction des différents styles d'apprentissage. Tel que vu précédemment, les praticiens-chercheurs Bédard *et al.* (2002) présentent non seulement une théorie des styles d'apprentissage, mais aussi des pistes d'application en classe. Par exemple, ils énumèrent, pour les quatre styles, les caractéristiques d'une tâche, les stratégies à développer selon les matières et proposent même des tests d'identification des styles pour les enfants.

Nous nous retrouvons face à une théorie intéressante et plusieurs suggestions d'activités, mais peu de résultats d'expérimentation. En tant que pédagogues, c'est pourtant ce qui nous intéresse. Nous voulons examiner s'il est pertinent et réaliste d'appliquer la théorie des styles d'apprentissage en classe. Cette question est d'ailleurs soulevée par Émond (2005) dans son texte intitulé *Peut-on développer l'efficacité cognitive des élèves?* En résumé, « ce texte traite du phénomène grandissant des programmes de développement cognitif utilisés dans les écoles et tente de susciter la réflexion sur l'évaluation de ces diverses méthodes [...] » Émond (2005) y affirme donc : « L'aspect qui nous semble le plus faible de tous ces programmes est le peu d'études faites par des chercheurs externes pour évaluer et prouver leur efficacité. » C'est justement le défi que nous voulons relever en expérimentant la théorie des styles d'apprentissage dans notre enseignement de la

lecture. Nous croyons que cette intégration permettrait de varier davantage notre enseignement et de mieux cibler nos interventions en lecture.

### **3. PROBLÈME DE RECHERCHE**

En somme, nous savons que les styles d'apprentissage sont une façon de démontrer comment le cerveau se représente et traite l'information. Puisque les processus mentaux utilisés en lecture sont nombreux et peu tangibles, nous nous questionnons sur la contribution des styles d'apprentissage pour l'enseignement explicite de cette matière. Nous voulons ainsi expérimenter des façons efficaces d'intégrer les styles d'apprentissage à des situations concrètes de l'enseignement explicite de la lecture.

#### **3.1 Question spécifique de recherche**

Ceci étant dit, nous posons la question spécifique suivante : « Comment un enseignant du primaire intègre-t-il les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture? »

Afin de bien cerner notre question spécifique, nous explorons les sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les activités qui permettent l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation chez ses élèves?
2. Comment un enseignant tient compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture?

#### **3.2 But et objectifs de la recherche**

Le but de la recherche est d'examiner comment un enseignant du primaire intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ce but se réalisera à travers les deux objectifs suivants. D'abord, il s'agit d'identifier les activités permettant l'appropriation des styles d'apprentissage chez



l'enseignant et l'initiation chez ses élèves. Ensuite, les activités où l'enseignant tient compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture seront décrites.

#### 4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche se limite à l'expérimentation de la théorie des styles d'apprentissage par les deux chercheuses dans une classe du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Les données recueillies suite à l'intervention portent davantage sur le cheminement des deux enseignantes plutôt que celui des enfants.

Étant donné que nous appliquons cette théorie dans un contexte réel de classe, nous avons à respecter le temps d'enseignement minimum des autres matières. Nous sommes donc conscientes que des choix s'imposent pour les activités d'intégration des styles d'apprentissage.

Nous concentrons notre travail sur le développement de quatre stratégies cognitives bien que le MELS (2001) en suggère un plus grand nombre.

En somme, ce chapitre nous a amenées à nous pencher sur une problématique que nous vivons en classe soit la différenciation de l'enseignement de la lecture. Suite à quelques réflexions, nous croyons que l'intégration des styles d'apprentissage pourrait être une piste de solution. Le prochain chapitre explore la théorie concernant les principaux sujets à l'étude.

## **DEUXIÈME CHAPITRE RECENSION DES ÉCRITS**

Cette recherche sur l'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement de la compréhension de lecture exige une certaine connaissance des deux principaux domaines soit : l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les styles d'apprentissage.

La première partie de ce chapitre traite de la lecture. Nous définissons d'abord ce domaine et amenons les bases théoriques sur lesquelles s'appuie notre pédagogie. Nous expliquons ensuite la méthode d'enseignement explicite que nous préconisons pour l'élaboration de nos activités d'expérimentation. Nous dressons aussi un portrait des lecteurs du primaire afin de mieux situer nos élèves. Enfin, nous présentons les diverses stratégies de lecture préconisées par Giasson (2003) et le MELS (2001).

La seconde partie est consacrée aux styles d'apprentissage. Nous nous attardons en premier lieu à la théorie des styles d'apprentissage en la situant par rapport aux différents modèles de développement cognitif. Nous dressons le portrait général des quatre styles d'apprentissage selon Bédard *et al.* (2002). Nous terminons cette section en décrivant les différents types d'intervenants et d'apprenants selon leur dominance.

La troisième partie concerne les styles d'apprentissage à travers l'enseignement de la lecture. Nous faisons d'abord ressortir comment l'enseignement explicite répond aux caractéristiques de chaque style. Nous terminons par le portrait de chaque dominance en lecture.

## 1. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE

Avant même de bâtir des activités visant l'enseignement des stratégies de lecture, il importe de se questionner sur la définition du concept de compréhension, un élément clé dans le processus de lecture. Dans son livre *Stratégies pour apprendre*, Paquette Chayer (2001) le définit ainsi :

Le geste mental de compréhension est une activité introspective caractérisée par le projet de donner du sens à l'objet de perception; il s'agit donc d'évoquer ce qui est perçu pour ensuite le traduire dans son propre langage mental. Quand l'élève confronte ce qui est perçu avec les évocations, l'intuition de sens naît. (p.18)

En lecture, cette définition nous permet de préciser le processus de compréhension du lecteur où l'objet de perception est le texte. Le lecteur s'imagine ou redit dans ses mots ce qu'il lit. Il peut ensuite établir des liens avec son vécu, des lectures précédentes, le contexte, l'intention de lecture, etc. Ce sont ces liens qui l'amènent à comprendre sa lecture.

Selon Boyer (1993), « la compréhension en lecture se définit [...] comme un ensemble d'habiletés gérées par les lecteurs en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte. [...] Cet aspect de la "gestion" des habiletés constitue la pierre angulaire de la compréhension en lecture.» (p.20-21) Alors que Boyer (1993) fait référence à des habiletés, Giasson (1990) utilise, quant à elle, le terme "stratégie". Dans son livre *La compréhension de lecture (1990)*, elle fait la distinction entre ces deux éléments: « [...] nous pourrions dire qu'une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également quoi, pourquoi et quand la faire. L'enseignement explicite vise donc les stratégies plutôt que les habiletés.» (Giasson, 1990, p. 32) C'est donc le concept de stratégie qui sera utilisé tout au long de cet essai.

## 1.1 L'enseignement explicite

Avant de nous attarder plus spécifiquement à la méthode préconisée pour l'enseignement de la lecture, nous présentons brièvement les bases théoriques sur lesquelles notre pédagogie s'appuie. D'abord, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) reconnaît que l'apprentissage est un processus actif. Il fait référence à une conception s'inspirant du modèle constructiviste qui met l'enfant « en situation de questionnement sur ses connaissances et ses représentations personnelles». (p.5) De son côté, Giasson (2003) fait un bref résumé des modèles théoriques d'enseignement présents au cours des dernières années. Toujours selon la même auteure, il en ressort, à l'instar du programme du MELS (2001), que les modèles qui sont à privilégier actuellement sont ceux «qui préconisent l'engagement actif des élèves, l'interaction, l'exploration et l'intégration». (Giasson, 2003, p.24) Trois grands courants sont associés à cette vision soit le modèle du traitement de l'information, le constructivisme et le socio-constructivisme. Dans cette recherche, les activités vécues en classe s'inspireront de ces modèles théoriques.

Puisque la méthode d'enseignement explicite amène l'enfant à être actif dans ses apprentissages, c'est cette méthode qui sera privilégiée pour l'enseignement des stratégies de lecture dans cet essai. Giasson (1990) définit l'enseignement explicite ainsi : «Ce modèle se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur.» (p. 25) Boyer (1993) fait ressortir les avantages de cette démarche :

Plusieurs recherches ont démontré que l'utilisation d'un enseignement explicite des habiletés entraîne des gains d'apprentissage supérieurs à ceux d'un enseignement qui n'est pas explicite [...] De plus, tous les élèves semblent tirer profit de ce type d'enseignement, quoique les élèves ayant des aptitudes moyennes ou faibles tendent à en profiter davantage (p.16-17)

Dans la méthode d'enseignement explicite, Giasson explique que chaque stratégie est travaillée à partir des quatre questions suivantes : "quoi?", "quand?", "pourquoi?" et "comment?". En répondant à ces questions, l'enseignant s'assure de développer les connaissances déclaratives (quoi), les connaissances conditionnelles (quand et pourquoi) et les connaissances procédurales (comment). Dans leur livre *Tracer les chemins de la connaissance*, Barbeau, Montini, Roy (1997) affirment que de :

Présenter aux élèves les connaissances à acquérir et les compétences à réaliser, en tenant compte des caractéristiques spécifiques à chaque catégorie de connaissances, favorise l'apprentissage, l'intégration et le transfert des connaissances. [...] La réussite scolaire devrait par conséquent en être augmentée. (p.271)

Le tableau 2 décrit les éléments de l'enseignement explicite.

Tableau 2  
Les étapes de l'enseignement explicite

Étapes	Description
Quoi	Une description, une définition ou un exemple de la stratégie à enseigner.
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs.
Comment	Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère : 1) L'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie. 2) L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. 3) L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie.

Source : Giasson, J., (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : G. Morin Éditeur Ltée.

Les informations contenues dans le tableau précédent nous ont permis de nous approprier la démarche d'enseignement explicite. Pour notre part, nous présentons les connaissances déclaratives et conditionnelles (quoi, quand et pourquoi) dès le début de l'enseignement de la stratégie. Les réponses à ces quatre questions peuvent être données tant magistralement par l'enseignant que découvertes de façon inductive par les élèves.

Tout d'abord, il est important de présenter aux élèves la stratégie à enseigner (quoi). Ensuite, l'élément " pourquoi " permet d'expliquer l'utilité de la stratégie aux élèves. Finalement, l'enseignant précise le moment (quand) où la stratégie enseignée doit être utilisée dans le processus de lecture (avant, pendant, après). C'est aussi lors de ce moment que l'enseignant indique dans quel contexte il serait propice d'utiliser la stratégie.

Lorsque les connaissances déclaratives et conditionnelles sont connues des élèves, l'enseignant peut s'attarder aux connaissances procédurales (comment). Il s'agit d'enseigner comment utiliser la stratégie. Pour y arriver, l'enseignant fait appel à quatre modes d'enseignement soit le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. En premier lieu, la Commission des écoles catholiques de Montréal (1991, dans Lafortune et St-Pierre, 1994, p.129) affirme que le modelage « c'est rendre transparentes, concrètes, explicites et observables pour les jeunes et les adultes en apprentissage, les actions mentales qui sous-tendent le déroulement de l'activité. » En deuxième lieu, lors de la pratique guidée, l'enseignant aide les élèves à appliquer la stratégie par un questionnement, des indices et des rappels. En troisième lieu, c'est au tour des élèves à guider leur coéquipier lors de la pratique coopérative. En dernier lieu, les élèves appliquent la stratégie apprise de façon autonome à travers une tâche individuelle.

En somme, la démarche d'enseignement explicite est un modèle complet et intéressant pour l'enseignement des stratégies de lecture. Cependant, nous croyons

qu'il n'est pas essentiel de l'appliquer systématiquement pour chaque stratégie vue en classe. Il est possible d'adapter la démarche en fonction des besoins des élèves tout en respectant l'idée générale de l'enseignement explicite.

## 1.2 Les stratégies de lecture

Pour arriver à bien planifier notre enseignement des stratégies de lecture, il est important de connaître le portrait des lecteurs. Giasson (2003) présente les différents stades de lecteurs qu'elle associe chacun à un groupe d'âge. Elle mentionne que l'âge visé par les stades n'est qu'à titre indicatif. Il se peut que certains élèves soient en avance ou en retard par rapport au stade décrit à leur âge. Le tableau 3 (page 32) présente la description des différents stades de lecture de Giasson (2003). Les paragraphes suivants complètent ces informations.

Tout d'abord, il y a le lecteur débutant. Ce stade se déroule au cours de la première année du primaire. C'est lors de ce stade que l'enfant « apprendra à devenir autonome face à des textes de son niveau. » (Giasson, 2003, p.198) En intégrant diverses stratégies, il découvre toute l'importance de la recherche de sens.

Ensuite, vient le stade du lecteur en transition. Celui-ci vise les élèves qui sont devenus autonomes dans leur lecture et qui lisent de plus en plus de mots. Le développement de la fluidité est donc un élément important pour le lecteur en transition. Ce stade touche plus particulièrement les élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année du primaire.

L'apprenti stratège est un élève de 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année qui apprend de nouvelles stratégies lui permettant de gérer sa compréhension. Il est à noter que c'est ce type de lecteur qui nous intéresse plus particulièrement dans cet essai.

Finalement, l'enfant du 3<sup>e</sup> cycle « perfectionne ses stratégies de compréhension » (Giasson, 2003, p.274) qui lui permettront de comprendre des textes plus complexes. Giasson appelle ce stade le lecteur confirmé.

Dans cet essai, nous travaillons avec des élèves du troisième cycle du primaire. Nous avons donc à intervenir auprès de lecteurs apprentis stratèges et confirmés<sup>4</sup>. Comme nous pouvons le constater, l'apprentissage de la lecture est un processus long et complexe pour les enfants. Chacun des stades comportent des stratégies à développer même aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Giasson (2003) dénonce une fausse croyance de certains enseignants qui affirment qu'« un élève qui a appris à lire au terme de ses premières années du primaire peut maintenant lire et comprendre n'importe quel texte. » (p.248) Elle prône donc l'enseignement explicite des stratégies de lecture tout au long du primaire. Selon elle, cela amène les élèves à être des lecteurs plus compétents.

### *1.2.1 Les stratégies de lecture proposées par Giasson*

Pour mieux connaître le lecteur apprenti stratège et le lecteur confirmé, Giasson (2003) dresse un portrait détaillé des stratégies de lecture à développer à chacun de ces stades. Le tableau 3 (page 32) présente ces stratégies.

À la lumière du tableau 3, nous réalisons que nos clientèles ciblées, soit l'apprenti stratège et le lecteur confirmé, doivent développer beaucoup de stratégies de compréhension. Dans la pratique, plusieurs de celles-ci sont déjà abordées dans les années précédentes. Cependant, Giasson (2003) fait ressortir que c'est de 8 à 10 ans que l'enfant a davantage la capacité de gérer sa compréhension. Avant cet âge, les lecteurs débutants et en transition mettent beaucoup d'énergie à décoder les mots afin de pouvoir donner du sens à leur lecture.

---

<sup>4</sup> Bien que l'âge de notre clientèle corresponde au stade du lecteur confirmé, la majorité des élèves est située au stade du lecteur apprenti stratège.



**Tableau 3**  
Les stades de lecteur selon Giasson (2003)

Stades	Description	Stratégies à développer
Lecteur débutant	1 <sup>re</sup> année du primaire Apprend à devenir autonome dans ses lectures.	Stratégie de compréhension : - Attitude de recherche de sens Stratégies d'identification de mots : - Recours au vocabulaire global - Utilisation du contexte - Décodage
Lecteur en transition	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année du primaire Apprend en lisant de plus en plus et développe sa fluidité.	Développer la fluidité de la lecture : - Habileté à reconnaître instantanément des mots - Habileté à lire par groupe de mots
Apprenti stratège	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année du primaire Apprend à développer sa compréhension à l'aide de textes plus complexes	Gestion du déroulement de la lecture Gestion de la perte de compréhension Préparer sa lecture :- Le survol du texte ou la recherche d'indices - L'activation des connaissances et la prédiction Donner un sens aux mots peu familiers Comprendre les phrases plus complexes Comprendre les indices de cohérence : - Les connecteurs - Les mots de substitution
Lecteur confirmé	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année du primaire Apprend à perfectionner sa compréhension par des stratégies plus complexes.	Dégager les informations importantes d'un texte Résumer un texte Inférer les informations implicites Comprendre les informations graphiques

Source : Giasson, J., (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville : G. Morin Éditeur ltée. p.166-274.

### 1.2.2 Les stratégies de lecture proposées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Dans son programme de formation de l'école québécoise, le MELS (2001) prescrit les stratégies de lecture à enseigner selon chaque cycle. Le tableau 4 en dresse une liste complète.

Tableau 4  
Stratégies de gestion de la compréhension de lecture selon le MELS (2001)

Stratégies de compréhension de lecture	Cycles
- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit;	1, 2, 3
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens;	1, 2, 3
- Planifier sa manière d'aborder le texte;	2, 3
- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections);	1, 2, 3
- Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure;	1, 2, 3
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède;	1, 2, 3
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués;	2, 3
- Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes;	2, 3
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation;	1, 2, 3
- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte;	2, 3
- Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres;	2, 3
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices;	2, 3
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu;	1, 2, 3
- Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation inférieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs.	1, 2, 3

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Éditeur officiel du Québec. p.91.

Le tableau 3 (page 32) de Giasson (2003) nous semble plus simple et plus concret à utiliser pour la planification de nos activités. Cependant, comme nous devons respecter les savoirs essentiels du programme du MELS (2001), nous voulions nous assurer que Giasson (2003) couvrait toutes les stratégies proposées par

le MELS (2001). Le tableau 5 (page 34) établit la correspondance entre les stratégies prévues au programme et celles de Giasson.

Tableau 5  
Correspondance entre les stratégies du MELS (2001) et celles de Giasson (2003)

Stratégies du MELS	Stratégies correspondantes de Giasson
- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.	Préparer sa lecture
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens.	
- Planifier sa manière d'aborder le texte.	
- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).	
- Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.	
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.	Gestion du déroulement de la lecture
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.	Comprendre les indices de cohérence (mots de substitution)
- Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.	Donner un sens aux mots peu familiers
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation.	-
- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.	Comprendre les indices de cohérence (les connecteurs)
- Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres.	Inférer les informations implicites
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.	
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.	Dégager les informations importantes d'un texte
- Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation inférieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs.	Gestion de la perte de compréhension

Nous sommes maintenant en mesure de tirer quelques conclusions de ce tableau de correspondance. Tout d'abord, nous constatons que Giasson (2003) traite bel et bien l'ensemble des stratégies du MELS (2001), à une exception près : *utiliser les indices relatifs à la ponctuation*. En fait, en s'attardant davantage aux descriptions des stratégies de Giasson (2003), elle mentionne que le lecteur en transition peut utiliser la ponctuation pour améliorer sa fluidité. De plus, l'apprenti stratège a aussi avantage à l'utiliser pour comprendre les phrases plus complexes de style direct ou indirect.

Ensuite, nous trouvons intéressant, pour le lecteur apprenti stratège et confirmé, que plusieurs stratégies du programme soient regroupées en une seule par Giasson (2003), soit celle de *préparer sa lecture*. Cependant, comme cette stratégie englobe plusieurs autres stratégies, il faut s'assurer que celles-ci aient été expliquées explicitement. Ainsi, lorsque l'élève prépare sa lecture, il connaît les étapes pour y arriver (survoler un texte, formuler des hypothèses, etc.)

À la suite de cette analyse, nous pouvons conclure que Giasson (2003) propose sensiblement les mêmes stratégies que le MELS (2001). Giasson (2003) emploie une formulation plus globale. Au besoin, nous pouvons nous référer au tableau 5 (page 34) afin de détailler les stratégies de Giasson (2003).

### **1.3 Impact de la connaissance de l'enseignement explicite**

En somme, cette exploration de la démarche d'enseignement explicite nous permet de réaliser son importance dans l'enseignement des stratégies de lecture. Nous avons aussi développé notre expertise quant aux stratégies de lecture à travailler avec notre clientèle cible, soit les élèves du troisième cycle du primaire. Il nous reste maintenant à étudier comment les styles d'apprentissage peuvent aider à différencier l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

## 2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Cette deuxième partie de la recension des écrits offre un aperçu sommaire des styles d'apprentissage. Elle est divisée en trois sections. La première section offre une vue d'ensemble de la théorie des styles d'apprentissage. La deuxième, qui concerne davantage l'enseignant, nous informe sur la façon dont il peut tenir compte des styles d'apprentissage dans son enseignement de la lecture. Quant à la troisième section, elle donne des informations sur les caractéristiques plus spécifiques des apprenants.

### 2.1 Vue d'ensemble des styles d'apprentissage

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la théorie des styles d'apprentissage qui explique comment les hémisphères du cerveau gèrent l'apprentissage. Luria (1978) est un des pionniers dans ce domaine et a inspiré Kaufman et Kaufman (1983), Flessas (2001) et Bédard *et al.* (2002). Ainsi, ces chercheurs démontrent que « chaque hémisphère a son mode de représentation mentale et chaque hémisphère utilise les deux procédés de traitement de l'information. » (Bédard *et al.* 2002, p. 28)

Le mode de représentation mentale est la façon de s'imaginer les nouvelles informations dans notre tête. L'hémisphère gauche gère le mode verbal qui est la façon de traduire ce que l'on comprend en mots. L'hémisphère droit, quant à lui, gère le mode qui consiste à traduire notre pensée en images et en actions. C'est ce que l'on appelle le mode de représentation non verbale.

Les deux procédés de traitement de l'information se situent dans les zones antérieure et postérieure du cerveau. La zone antérieure traite les informations de façon séquentielle, soit par étapes. La zone postérieure, quant à elle, traite les informations de façon globale. On dit de ce procédé de traitement qu'il est simultané. Cela amène donc les auteurs à séparer le cerveau en quatre quadrants soient les types séquentiel verbal, simultané verbal, séquentiel non verbal et simultané non verbal. La figure 1 illustre le cerveau et ses quatre quadrants.

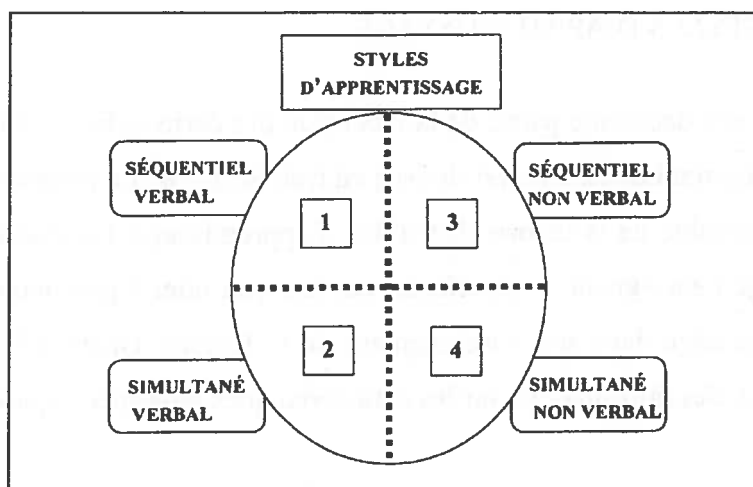


Figure 1: Le cerveau et ses quatre quadrants

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p. 30.

Pour notre part, nous nous sommes davantage attardées au MAIP développé par Bédard *et al.* (2002) et ce, pour diverses raisons. D'abord, il a été récemment élaboré par des auteurs québécois ayant l'expertise du milieu scolaire. Ensuite, leur modèle nous apparaît bien détaillé, bien vulgarisé et offre des applications concrètes pour l'intervenant.

Bédard *et al.* (2002) tiennent à préciser qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les styles d'apprentissage; « nous n'accordons pas de supériorité à une dominance ou l'autre. » (p.27). Toujours selon ces auteurs, un enfant qui réussit des tâches diversifiées a donc appris à rouler les quadrants<sup>5</sup>. Cet enfant fait référence à plusieurs stratégies, même celles qui ne sont pas propres à sa dominance.

Bédard *et al.* (2002) font ressortir des caractéristiques associées à chacun des styles présentés à la figure 1 en se basant sur leur mode de représentation et leur procédé de traitement privilégiés. L'annexe B présente les tableaux qui dressent un

<sup>5</sup> Rouler les quadrants consiste à recourir à une démarche articulée qui permet de choisir, parmi les stratégies privilégiées de la dominance séquentielle verbale ou simultanée verbale ou séquentielle non verbale ou simultanée non verbale, celles qui conviennent le mieux pour réussir une tâche. (Bédard *et al.* p.316)

portrait général des individus de chaque style. Ces tableaux représentent pour nous un aide-mémoire intéressant auquel nous pourrions nous référer en tout temps. De plus, ils permettent au lecteur de comprendre facilement la différence entre les quatre dominances.

## 2.2 L'enseignant et les styles d'apprentissage

Bédard *et al.* (2002) vont plus loin dans la description des styles d'apprentissage. Ils nous proposent un portrait détaillé des forces et des limites de chacun des styles d'intervenants. Nous avons donc principalement pris connaissance des descriptions concernant nos deux profils respectifs, soit les caractéristiques de l'intervenant à dominance séquentielle verbale et de l'intervenant davantage simultané non verbal. L'annexe C présente les profils des intervenants pour chaque dominance.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est important pour un enseignant d'être conscient de son style d'enseignement privilégié. Cela lui permet de constater ses forces et ses faiblesses dans sa pédagogie. Mais Bédard *et al.* (2002) ajoutent aussi que l'individu qui :

[...] comprend et maîtrise son profil des styles d'apprentissage et tient compte de celui de son interlocuteur augmente ses chances de se faire comprendre d'une façon efficace : l'interlocuteur peut capter avec plus de précision le message, s'en faire une représentation verbale ou imagée et passer à l'action, s'il y a lieu.  
(p.181)

Ainsi, en plus d'être conscient de son propre style dominant, l'enseignant doit aussi développer différents moyens pédagogiques pour s'assurer de respecter les caractéristiques des différents styles d'apprentissage de ses élèves. La figure 2 de la page suivante de Flessas (1997) résume bien un certain nombre de moyens d'enseignement à préconiser afin d'arriver à relever ce défi.

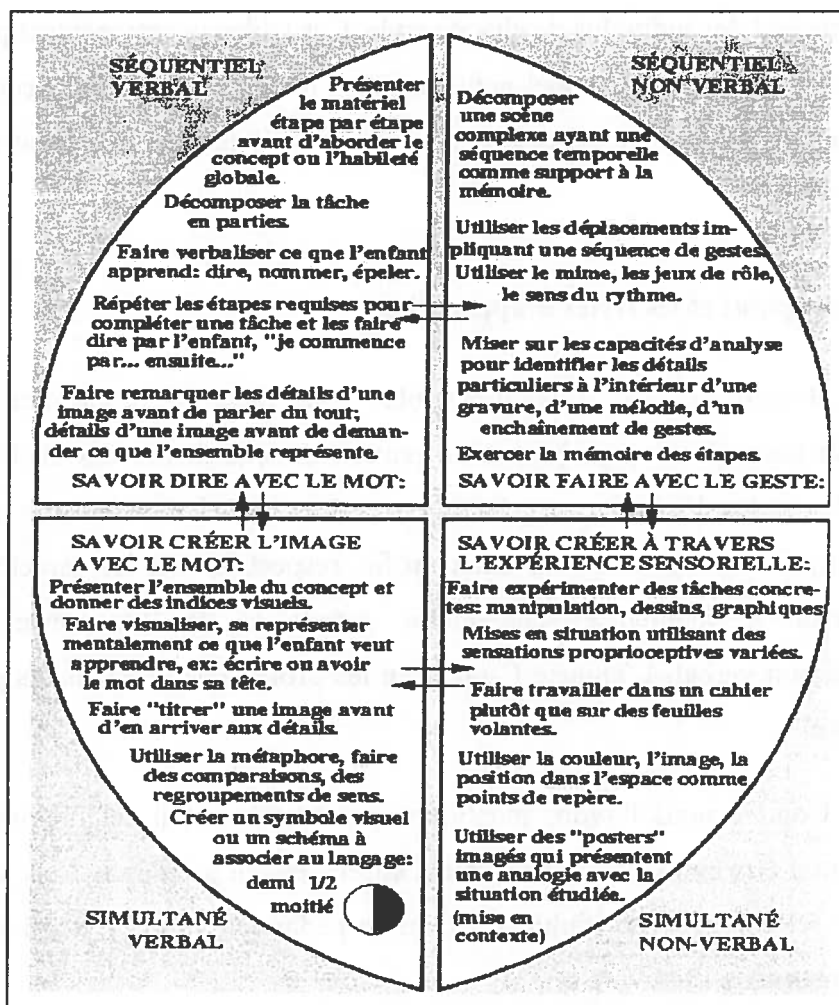


Figure 2: Moyens d'enseignement- Régulation des conduites  
Source : Flessas, J., (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Éducation et francophonie*, 25(2).

À la lumière de la figure 2, l'enseignant qui tente de respecter les quatre styles d'apprentissage s'assure d'alterner entre faire verbaliser et faire imaginer, entre présenter une tâche globalement ou par étapes, etc. Nous évaluons que les informations contenues dans cette figure sont une source intéressante d'idées nous permettant de varier notre enseignement selon les quatre styles d'apprentissage.



### **2.3 L'élève et les styles d'apprentissage**

Il nous semble important, en tant qu'intervenant, de connaître le style d'apprentissage privilégié de nos élèves. L'annexe D présente un test d'identification afin de déterminer le style dominant de chacun des enfants. Nous nous y référerons lors de l'expérimentation pour établir notre portrait de classe.

Nous nous sentons souvent démunies quand nous voulons aider un élève qui n'est pas de notre style. Les stratégies qui sont gagnantes pour nous ne le sont pas nécessairement pour l'élève. Il est alors intéressant de mieux comprendre comment le cerveau de l'enfant fonctionne lorsqu'il apprend une nouvelle notion et lorsqu'il exécute une tâche. À ce propos, l'annexe E présente les caractéristiques des apprenants selon les quatre styles d'apprentissage. En plus d'être au service de l'intervenant, ces tableaux permettent à l'élève de mieux connaître les particularités propres à son style dominant ainsi que celles du style dominant de ses camarades de classe. Il s'ouvre ainsi davantage à la différence en constatant que chaque style a ses forces et ses limites.

Bref, la connaissance des caractéristiques des apprenants est autant bénéfique pour l'enseignant que pour les élèves. Il est maintenant possible de mettre à profit ces informations sur les styles d'apprentissage dans l'enseignement de la lecture.

## **3. LES STYLES D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE**

Nous venons de décrire théoriquement les principaux aspects en jeu dans cet essai soit l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les styles d'apprentissage. Cette troisième section de la recension des écrits nous permet d'établir des liens entre deux aspects afin d'examiner comment un enseignant intègre les styles d'apprentissage dans son enseignement explicite des stratégies de lecture.

La création des activités de l'expérimentation décrite au quatrième chapitre en a été grandement inspirée. Nous observons d'abord comment la démarche d'enseignement explicite rejoint les caractéristiques des quatre styles d'apprentissage. Par la suite, nous relevons les liens entre les stratégies de lecture et les styles d'apprentissage.

### **3.1 Les styles d'apprentissage à travers l'enseignement explicite**

Nous croyons qu'il est important de nous assurer que la démarche d'enseignement explicite respecte les besoins des élèves des quatre styles d'apprentissage. Pour ce faire, nous faisons ressortir comment chaque style est interpellé par les différents aspects de la démarche d'enseignement explicite.

#### *3.1.1 L'élève à dominance séquentielle verbale*

Tout d'abord, l'élève à dominance séquentielle verbale apprécie que l'enseignant détaille bien les étapes à suivre pour appliquer les stratégies. Il est, en effet, particulièrement habile pour retenir les connaissances procédurales (comment). Cependant, il éprouve de la difficulté à transférer ces connaissances dans un autre contexte. Il faut donc attirer davantage son attention sur les connaissances conditionnelles (quand et pourquoi). De plus, pour ces mêmes raisons, l'élève davantage séquentiel verbal pourrait avoir besoin de plus de support lors de l'étape de la pratique autonome. Celle du modelage pourrait lui sembler moins pertinente à cause du manque de précision quand à l'application concrète de la stratégie. Il se sent beaucoup plus à l'aise au cours de la pratique guidée où il peut suivre à la lettre les étapes énoncées par l'enseignant. Enfin, il est compétent à verbaliser ses actions dans la pratique coopérative.

#### *3.1.2 L'élève à dominance séquentielle non verbale*

Comme l'élève à dominance séquentielle non verbale porte peu d'intérêt aux concepts verbaux, il serait intéressant d'imager le nom de la stratégie enseignée.

Il apprécie aussi en connaître l'utilité ultérieure. L'étape du "comment" lui est bénéfique puisqu'il a besoin de maîtriser la séquence d'action. Il se sentira ainsi sécurisé d'avoir en main tous les éléments de la procédure.

L'étape du modelage est essentielle chez l'élève à tendance séquentielle non verbale car il aime voir l'enseignant faire des démonstrations de la matière enseignée. Il se sentira aussi à l'aise en situation de pratique guidée étant donné qu'il est un technicien de l'exécution. À cette étape, si l'intervenant procède à l'aide d'exemples et de contre-exemples, ce type d'apprenant est aussi avantage. En effet, il saisit mieux à l'aide d'exemples que de paroles puisqu'il a un bon sens de l'observation. Par contre, en pratique coopérative, il pourrait éprouver des difficultés à verbaliser aux autres sa démarche. Finalement, il est possible qu'il ait besoin du support de l'enseignant en pratique autonome, car il peut être désorganisé s'il bloque à une étape de la démarche.

### *3.1.3 L'élève à dominance simultanée verbale*

Lorsque l'enseignant présente une nouvelle stratégie à un élève à dominance simultanée verbale, il lui faut mettre l'accent sur la question du "pourquoi". En effet, ce style d'apprenant a vraiment besoin de saisir la pertinence de la stratégie pour être motivé à l'apprendre. Le fait de lui présenter les trois types de connaissances de façon concise et rapide l'aide à bien situer l'apprentissage dans ses réseaux cognitifs. Cet enfant à tendance simultanée verbale a une vision globale de la tâche; il accorde donc peu d'importance aux détails. C'est pour cette raison que l'étape du "comment" peut lui sembler longue et fastidieuse. Il pourrait avoir avantage à se créer sa propre synthèse de la procédure afin de se l'approprier.

L'élève à dominance simultanée verbale peut s'intéresser à la modélisation faite par l'enseignant si celui-ci est crédible et qu'il lui apporte une certaine nouveauté. À cette étape, l'enseignant explique et démontre la stratégie. L'élève à

prédominance simultanée verbale y croit donc davantage. L'enseignement par exemples et contre-exemples lors de la pratique guidée interpelle ce type d'enfant grâce à ses capacités de faire des généralisations. C'est dans la pratique autonome qu'il se sent probablement le plus à l'aise. Il apprécie avoir davantage de latitude et pouvoir utiliser ses capacités imaginatives et créatrices. Cependant, il peut négliger ce qui ne lui semble pas essentiel et ainsi, omettre certaines étapes de l'application de la stratégie.

#### 3.1.4 L'élève à dominance simultanée non verbale

Nous prenons conscience que l'élève à dominance simultanée non verbale est le style le moins avantage par le modèle théorique de l'enseignement explicite. Pour apprendre, cet élève a besoin de se sentir interpellé et d'aimer la matière. Avant même de présenter les trois types de connaissances en lien avec la stratégie, l'enseignant doit s'assurer d'aller chercher son intérêt. Pour ce faire, il pourrait faire vivre une mise en situation signifiante, piquer sa curiosité par un objet, une anecdote, une question, etc. Afin d'éviter que l'élève à prédominance simultanée non verbale se lasse des explications verbales, l'intervenant aurait avantage à faire rapidement le tour des trois connaissances. Les informations en lien avec les questions "quoi", "quand", "pourquoi" et "comment" doivent être simplifiées et, si possible, imagées. Nous pouvons aussi retenir que ce type d'élève apprend bien à l'aide d'analogies. Il se sent davantage interpellé par la question "pourquoi" particulièrement si l'utilité de la stratégie dans la vie courante lui est démontrée. Si tel est le cas, il s'implique alors plus dans la situation d'apprentissage. Cependant, il s'intéresse peu à la question du "comment" car il aime moins les tâches où il se sent encadré. Pourtant, comme il peut manquer de méthode, il aurait avantage à accorder plus d'importance aux procédures.

Par ailleurs, l'étape du modelage est significative pour lui, car il apprécie voir un exemple du produit fini. Par contre, si cette démonstration s'étire dans le temps, il décroche et a hâte de passer à l'action. L'élève à dominance simultanée non

verbale a besoin de vivre une pratique autonome rapidement dans la séquence d'enseignement. À l'occasion, il pourrait donc être pertinent de modifier le cadre théorique de l'enseignement explicite en vivant une pratique autonome immédiatement après le modelage. Ainsi, l'élève ayant une dominance simultanée non verbale peut expérimenter l'application de la stratégie. Cela peut impliquer qu'il fasse certaines erreurs que l'enseignant aura la chance de corriger lors de la pratique guidée. Cette étape est alors plus signifiante pour ce type d'apprenant puisqu'il fait des liens avec son vécu.

Le tableau 6 de la page suivante présente un résumé des liens à établir entre l'enseignement explicite et les quatre styles d'apprentissage, exposé à la figure 2 de la page 39 ainsi qu'à l'annexe E.

**Tableau 6**  
**L'enseignement explicite et les quatre styles d'apprentissage**

Enseignement explicite	Description	Dominance avantagée	Dominance à stimuler
Quoi?	Définir la stratégie à enseigner		Séquentielle non verbale
Quand ?	Préciser le moment d'utilisation de la stratégie		Séquentielle verbale
Pourquoi?	Expliquer l'utilité de la stratégie	Séquentielle non verbale Simultanée verbale Simultanée non verbale	Séquentielle verbale
Comment ?	Enseigner les étapes de la stratégie	Séquentielle verbale Séquentielle non verbale	Simultanée verbale Simultanée non verbale
Modelage	Se présenter comme modèle en utilisant la stratégie	Séquentielle non verbale Simultanée verbale Simultanée non verbale	
Pratique guidée	Aider les élèves à appliquer la stratégie par un questionnement	Séquentielle verbale Séquentielle non verbale Simultanée verbale	Simultanée non verbale
Pratique coopérative	Inviter les élèves à utiliser la stratégie avec un autre élève	Séquentielle verbale	Séquentielle non verbale
Pratique autonome	Favoriser l'autonomie des élèves qui utilise la stratégie	Simultanée verbale Simultanée non verbale	Séquentielle verbale Séquentielle non verbale Simultanée non verbale

### 3.2 Portrait de chaque style d'apprentissage en lecture

Nous pouvons maintenant affirmer que la démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture répond aux besoins des élèves présentant l'une ou l'autre des quatre dominances. Il est aussi important de connaître le profil de chaque

style d'apprentissage en lecture afin de mieux cibler nos interventions et planifier nos séquences d'enseignement. Flessas et Lussier (2001) nous permettent de distinguer les particularités en lecture en lien avec les deux procédés de traitement :

[...] il est important de mentionner que les enfants séquentiels préférentiels deviennent souvent et de façon précoce d'excellents lecteurs dès les deux premières années de leur cours primaire (ils mémorisent d'habitude rapidement les correspondances grapho-phonétiques et toutes les règles de décodage). Cependant, quand leurs habiletés simultanées tardent à se développer, ils peuvent se retrouver en grandes difficultés par la suite, lorsque les objectifs d'apprentissage font davantage appel à une nécessité d'intégration entre les éléments du texte et, en particulier, à l'extraction d'inférences. Inversement, les enfants simultanés éprouveront souvent des difficultés initiales dans la maîtrise du code grapho-phonétique, car ils répugnent à suivre les règles de correspondance qui régissent lecture et écriture. En revanche, ils pourront devenir de bien meilleurs élèves ultérieurement, grâce à leurs capacités de synthèse et d'intégration et grâce à leur originalité dans la rédaction de leurs textes. (p.82)

Les propos de Flessas et Lussier (2001) résument bien le portrait des lecteurs ayant une dominance séquentielle et ceux à dominance simultanée. De plus, cette citation nous permet de prendre conscience de la fragilité des élèves à tendance séquentielle en lecture. Cela est d'autant plus vrai pour les lecteurs des stades appreni stratège et confirmé.

Bédard *et al.* (2002) proposent, quant à eux, des caractéristiques en lecture selon les quatre styles d'apprentissage. Par la suite, une énumération des stratégies les plus utilisées ainsi que celles à développer accompagne chaque description. Ce portrait détaillé de chacun inspiré de Bédard *et al.* (2002) représente sans aucun doute un outil précieux pour mieux cerner nos interventions en lecture.

### 3.2.1 L'élève à dominance séquentielle verbale

Tout d'abord, l'élève à dominance séquentielle verbale est généralement habile avec le décodage. Sa linéarité l'amène aussi à lire tous les mots du texte. Il est difficile pour lui de lire en diagonale et de survoler un texte. C'est un élève qui a de la difficulté à imaginer dans sa tête ce qu'il lit. Il préfère répondre à des questions fermées qu'à des questions ouvertes. Dans ce dernier cas, ses réponses peuvent être longues, car il a de la difficulté à résumer une idée ou un texte.

Voici les stratégies de lecture les mieux utilisées par l'élève à dominance séquentielle verbale :

1. Décoder les mots;
2. Répondre aux questions précises ou fermées;
3. Faire une analyse pas à pas du texte;
4. Lire méthodiquement, phrase par phrase ou à utiliser le code grapho-phonétique;
5. Répondre aux questions de texte de type informatif où l'analyse des éléments un à un est requise (il est patient et il prend le temps nécessaire pour arriver à une réponse appropriée).

Voici les stratégies de lecture à développer chez l'élève à dominance séquentielle verbale :

1. Anticiper le sens d'après le titre;
2. Imaginer ce qu'il lit (ce type d'apprenant nous semble celui, dans les quatre styles, qui a le plus de mal à développer cette habileté);
3. Lire globalement les mots et le texte : apprendre à globaliser les mots plutôt que de les syllaber tous, lire en diagonale;
4. Interpréter le texte : lire en profondeur;
5. Résumer, faire une synthèse (pour ce séquentiel, tout est important : il doit apprendre à discerner l'essentiel de l'accessoire);
6. Lire pour comprendre.

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.250.



### 3.2.2 L'élève à dominance séquentielle non verbale

Tout comme l'élève à prédominance séquentielle verbale, l'élève à dominance séquentielle non verbale a tendance à décoder tous les mots de la phrase. Cependant, il est en mesure de se faire des images dans sa tête lorsqu'il lit. Il éprouve quelques difficultés à bien saisir les expressions d'un texte puisqu'il peut être trop centré sur son décodage. Il a également de la difficulté à saisir le sens des phrases, car il ne fait pas nécessairement les liens entre les mots.

Voici les stratégies de lecture les mieux utilisées par l'élève à dominance séquentielle non verbale :

1. Traduire les mots en images précises, détaillées;
2. Utiliser les supports non verbaux accompagnant le texte : images, couleurs, disposition du texte, changements dans l'utilisation des caractères graphiques;
3. Prendre le temps de lire méthodiquement le texte : faire le pas à pas;
4. Utiliser le décodage et le code grapho-phonétique.

Voici les stratégies de lecture à développer chez l'élève à dominance séquentielle non verbale :

1. Faire des liens d'une image à l'autre (succession de photos);
2. Utiliser le mouvement dans sa tête, comme dans une vidéo;
3. Se centrer sur le sens du texte;
4. Se faire un réseau conceptuel et sémantique du texte (se complaît dans ses images mais oublie de se parler, de s'expliquer en mots ce qu'il a conçu en mode non verbal);
5. Faire une synthèse, un résumé.

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.252.

### 3.2.3 L'élève à dominance simultanée verbale

Contrairement à l'élève ayant une prédominance séquentielle verbale, celui à dominance simultanée verbale trouve qu'il est inutile de décoder tous les mots. Il lit les mots utiles surtout lorsque c'est un texte facile pour lui. Cependant, si le texte est

plus difficile, il va décoder les mots afin de bien en comprendre le sens. C'est un élément très important pour lui. « Il a aussi tendance à lire en diagonale, anticipant, interprétant, déduisant à partir de ce qu'il survole. » (Bédard *et al.*, 2002, p.251). Pour lui, les détails sont superflus. Lorsqu'il a terminé de faire sa lecture, il peut aisément la résumer en ressortant les mots-clés.

Voici les stratégies de lecture les mieux utilisées par l'élève à dominance simultanée verbale :

1. Trouver le sens du texte;
2. Anticiper ou déduire d'après le titre ou le contexte, en utilisant sa logique, son raisonnement verbal;
3. Gérer les idées essentielles et à les organiser sous forme de réseau d'informations conceptuelles;
4. Faire la synthèse, un résumé du texte;
5. Répondre aux questions ouvertes.

Voici les stratégies de lecture à développer chez l'élève à dominance simultanée verbale :

1. Gérer le texte de façon plus analytique (sa vitesse d'anticipation ou de déduction l'amène parfois à des erreurs d'interprétation ou à de la fabulation);
2. Imaginer en trois dimensions (est logique, a l'esprit de synthèse, mais oublie souvent de transposer sa compréhension dans le monde réel, ce qui l'amène parfois à des erreurs de jugement ou de compréhension : n'imagine ni les lieux ni les personnages);
3. Répondre aux questions précises, pointues;
4. Vérifier la nature de la question et la pertinence de sa réponse.

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.251.

### 3.2.4 L'élève à dominance simultanée non verbale

L'élève à dominance simultanée non verbale, quant à lui, se transforme en cinéaste lors de ses lectures; les personnages et les actions de l'histoire prennent vie dans sa tête. Il les voit bouger. Il arrive même parfois que son imagination l'amène ailleurs et qu'il perde donc le sens réel du texte. C'est un lecteur utilisant peu le

décodage qui tente de lire les mots globalement et de les déduire. Il peut donc perdre de vue l'idée essentielle du texte.

Voici les stratégies de lecture les mieux utilisées par l'élève à dominance simultanée non verbale :

1. Imaginer ce qu'il lit en trois dimensions;
2. Anticiper ou déduire ce qu'il lit en utilisant son intuition;
3. Associer les idées du texte à son vécu;
4. Associer les idées du texte à ses connaissances (liens inusités se faisant à un rythme accéléré grâce à la force de sa pensée divergente.)

Voici les stratégies de lecture à développer chez l'élève à dominance simultanée non verbale :

1. Respecter les idées du texte (avoir un contrôle sur son imagination);
2. Lire de façon méthodique (faire du pas à pas pour analyser chaque élément du texte);
3. Se faire un réseau conceptuel et sémantique du texte (élaborer une trame sonore expliquant la vidéo qu'il s'est faite);
4. Mettre sa vidéo en séquences : apprendre à gérer sa vidéo en se plaçant sur la première image, faire tourner au ralenti, faire des pauses pour s'expliquer, etc.);
5. Prendre le temps pour décoder et chercher le sens des mots inconnus plutôt que de se fier uniquement à son habitude de deviner d'après le contexte.

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.253.

### 3.2.5 L'utilité de la connaissance des stratégies pour chaque style

Ces listes des stratégies les mieux utilisées et à développer de chacun des styles, offre une image de chaque profil de lecteur dans nos classes. L'utilité de ces listes est de nous fournir des pistes d'intervention appropriées selon les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Bédard *et al.* (2002) ajoutent qu'un bon lecteur est un élève qui a probablement appris à rouler les

quadrants. En plus d'utiliser les stratégies propres à son style, ce lecteur habile est en mesure d'appliquer un grand éventail de stratégies des autres styles.

Ce deuxième chapitre nous a permis d'examiner théoriquement comment intégrer les styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il s'agit maintenant, dans le prochain chapitre, de décrire le contexte méthodologique de l'application concrète de toute cette théorie.

## **TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE**

Étant donné que le but de la recherche est d'examiner comment un enseignant intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture, notre recherche est axée sur le développement de la pratique professionnelle. C'est donc par le biais du récit de pratique que nous partageons nos découvertes.

Ce troisième chapitre explique la méthodologie entourant cet essai. Tout d'abord, nous précisons l'approche, la méthode, l'enjeu et le type de recherche que nous utilisons. Ensuite, le lecteur apprend aussi dans quel ordre se déroulent les étapes de la recherche et comment les données sont recueillies sur la clientèle visée, soit les deux chercheuses.

### **1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE**

#### **1.1 Approche qualitative**

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une approche qualitative puisque nous sommes intéressées « par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel.» (Van Maanen, 1983, dans Deslauriers, 1991, p.6) En effet, pour répondre à notre question de recherche, nous observons le processus d'intégration des styles d'apprentissage en classe et leur apport dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Les styles d'apprentissage sont présentés théoriquement, entre autres, par Bédard *et al.* (2002). Cependant, peu d'études démontrent l'utilisation des styles d'apprentissage en classe tel que le suggère la présente recherche. À cet effet, Giroux et Tremblay (2002) indiquent que « l'approche qualitative est souvent utilisée dans les premiers stades d'une recherche, à plus forte raison s'il s'agit d'explorer un phénomène peu étudié jusque-là.» (p.24)

En somme, cette recherche se veut qualitative parce qu'elle étudie seulement les deux chercheuses, donc deux sujets. Elle cherche à comprendre comment peut se vivre l'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

### **1.2 Méthode inductive**

Pour recueillir les résultats de l'expérimentation sur une clientèle restreinte, nous procédons selon une méthode inductive. Nous sommes intéressées à découvrir comment la théorie des styles d'apprentissage s'applique concrètement dans une classe du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Par la suite, les observations obtenues nous permettent de formuler des recommandations pédagogiques pour notre propre pratique. Selon Deslauriers (1991), en procédant par induction, « le chercheur étudie les faits pour en tirer un concept plus général qui s'appliquera à plusieurs cas. » (p.85) Inspirée par la théorie des styles d'apprentissage de Bédard *et al.* (2002), la recherche s'applique à deux enseignantes, les deux chercheuses, et se vit seulement sur une partie du temps d'enseignement soit l'enseignement explicite des stratégies de lecture. L'expérience sur le terrain nous amène à bien saisir les retombées possibles de l'intégration des styles d'apprentissage en classe. « En allant vers les faits, en étudiant la réalité, on y trouve des idées plus justes que celles qu'on préétablit avant de se rendre sur le terrain. » (Deslauriers, 1991, p.85)

### **1.3 Enjeu ontogénique**

Nous mettons à contribution notre propre expérience pour comprendre le phénomène de recherche soit l'intégration des styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. La recherche s'inscrit donc dans un enjeu ontogénique qui se veut « le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention. » (Van der Maren, 1999, p.28) Cet enjeu comporte trois formes de recherche différentes. Tout d'abord, l'évaluation

ontogénique «est compréhensible dans la mesure où, sous la pression du public et de la responsabilité morale de leur action, les enseignants peuvent être tentés de se garantir une certaine légitimité grâce à des recherches qui pourraient “scientifiquement” les justifier. (Van der Maren, 1999, p.175) Ensuite, le volet innovation est une recherche qui permet à l’acteur de résoudre un problème criant par un changement radical dans sa pratique. Enfin, la troisième forme de l’enjeu ontogénique correspond davantage à notre recherche, car celle-ci est orientée sur le développement professionnel par une analyse de la pratique. Nous avons choisi d’intervenir sur notre pratique en intégrant les styles d’apprentissage à l’enseignement explicite des stratégies de lecture. Nous observons les impacts de cette intégration sur notre pédagogie.

#### 1.4 Récit de pratique

Afin de partager les découvertes, le récit de pratique qui « représente une façon de partager le savoir construit en contexte » est utilisé. (Larouche, 2005, dans Gervais et Portelance, 2005, p.323) Polkinghorne (1995, dans Gervais et Portelance, 2005) ajoute que ce type de recherche permet de « raconter ce qui s’est passé dans l’action et réfléchir sur l’action. » (p.323) Le récit de pratique n’est pas seulement des faits rapportés, c’est aussi la description du cheminement, les questionnements avant, pendant et après l’action. Les deux chercheuses s’accordent des temps d’arrêt pour réfléchir aux éléments positifs et négatifs en lien avec leur expérimentation. Ces réflexions sont notées dans un journal de bord (annexe F). « Selon Bruner, 1996, la narration représente la manière la plus naturelle d’organiser nos expériences et nos connaissances. » (Larouche, 2005, dans Gervais et Portelance, 2005, p.308) Paillé (2004) attire notre attention sur un obstacle possible de ce type d’essai soit la « difficulté de l’objectivation, risque de l’autobiographie complaisante. » (p.12) Cependant, comme il s’agit d’un travail en dyade, nous pensons assurer davantage de transparence dans nos réflexions. Nos nombreux échanges sur notre expérience nous permettent de prendre du recul face à celle-ci et ainsi demeurer plus objectives.

## 2. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Afin de structurer notre récit de pratique, nous nous sommes inspirées des étapes énoncées par Paillé (2004) :

1. Choix de la portion de pratique à examiner;
2. Choix du type de corpus réflexif;
3. Constitution du corpus;
4. Analyse thématique du corpus;
5. Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés;
6. Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse réflexive.

À partir de ces étapes, nous avons élaboré un plan adapté pour notre recherche. Le tableau 7 présente les liens à établir entre celui-ci et les étapes proposées par Paillé (2004).

Tableau 7  
Correspondance entre les étapes de recherche de Paillé (2004) et celles de notre recherche

Les étapes du récit de pratique selon Paillé	Les étapes de notre recherche :
1. Choix de la portion de pratique	1. Description du phénomène (chapitres 1 et 2)
	2.Élaboration des activités d'expérimentation
2. Choix du type de corpus	3. Collecte d'informations : expérimentation des enseignantes (chapitre 4)
3. Constitution du corpus	
4. Analyse thématique du corpus	4. Analyse de l'expérimentation (chapitre 4)
5. Réflexion à partir des thèmes dégagés	
6. Tracé des implications	5. Retombées pratiques de la recherche (chapitre 5)

### 2.1 Première étape : Description du phénomène (chapitres un et deux)

À cette première étape, il s'agit de cerner la problématique et les concepts en lien avec le phénomène exploré dans cet essai. Le questionnement initial, décrit dans le premier chapitre, concerne la différenciation dans l'enseignement de la lecture. Ce



même chapitre propose aussi une piste de solution, soit l'intégration des styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Avant de nous investir dans la préparation d'activités, nous avons pris soin de nous informer sur les styles d'apprentissage et l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Le deuxième chapitre, la recension des écrits, dresse un portrait des notions théoriques reliées à ces deux principaux domaines d'étude.

## **2.2 Deuxième étape : Élaboration des activités d'expérimentation**

Ces nouvelles connaissances ont influencé le choix et la conception des activités d'expérimentation. Celles-ci s'effectuent avec des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et comportent trois phases : l'appropriation des styles d'apprentissage par l'enseignant, l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage et l'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

### *2.2.1 L'appropriation des styles d'apprentissage par les enseignantes et l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage*

Lors de cette phase, nous développons notre expertise sur la théorie des styles d'apprentissage par le biais de diverses lectures. Ceci nous permet ensuite de planifier des activités d'initiation aux styles d'apprentissage s'adressant aux élèves. Nous vulgarisons la théorie pour la rendre accessible aux enfants. Ils peuvent aussi découvrir leur style d'apprentissage dominant.

### *2.2.2 L'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture*

Cette seconde phase concerne l'élaboration des activités d'apprentissage en lien avec les stratégies de lecture. Elles sont bâties selon la démarche de l'enseignement explicite. Nous ciblons une stratégie à développer pour chacun des styles. Nous croyons ainsi aider le maximum d'élèves.

### 2.3 Troisième étape : Collecte d'informations : expérimentation des enseignantes (chapitre 4)

Comme une des exigences de la recherche à enjeu ontogénique est la tenue régulière d'une chronique écrite, nous notons nos observations dans un journal de bord à la suite de chacune des activités d'expérimentation. Nous avons élaboré un canevas de base présenté à l'annexe F dans lequel nous pouvons noter en détail le déroulement de l'action. Afin de consigner nos remarques, nous nous attardons aux trois temps d'enseignement : avant, pendant et après. Le tableau 8 présente les aspects à considérer pour chacun de ces trois temps.

Tableau 8  
Aspects importants à considérer pour la prise de notes

Temps d'enseignement	Aspects à considérer pour la prise de notes
Avant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justification de la présence de cette activité</li> <li>- But de l'activité</li> <li>- Préparation (temps investi et matériel à prévoir)</li> </ul>
Pendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durée de l'activité</li> <li>- Organisation de la classe</li> <li>- Organisation du matériel</li> <li>- Intérêt des élèves</li> <li>- Niveau de difficulté</li> </ul>
Après	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaires en lien avec les styles d'apprentissage (pertinence, utilisation des styles par l'enseignant)</li> <li>- Si j'avais à refaire cette activité</li> </ul>

Source : Ce tableau est un résumé du journal de bord présenté à l'annexe F

Nous avons choisi un type de journal de bord plutôt structuré, ce qui nous guide dans nos réflexions et nous évite d'être en panne d'idées. Nos observations portent toujours sur les mêmes aspects. Cette régularité dans la collecte des données nous aide à présenter une description plus détaillée ainsi qu'une analyse rigoureuse dans le quatrième chapitre.

Nous avons aussi filmé certaines activités vécues en classe. Ces enregistrements nous permettent de garder des traces qui complètent celles déjà notées dans notre journal de bord. Comme l'expérimentation s'est échelonnée sur plusieurs mois, nous avons aussi pu nous référer aux vidéos lors de la quatrième étape, l'analyse de l'expérimentation. Les parents des élèves participant à la recherche nous ont autorisées à filmer les activités en signant une lettre à cet effet (annexe G).

#### **2.4 Quatrième étape : Analyse de l'expérimentation (chapitre 4)**

À la suite de la collecte de données, nous les analysons au quatrième chapitre afin d'en ressortir les points positifs et à améliorer. Ceux-ci portent sur quatre thèmes en lien avec notre expérimentation :

1. Planification (temps, matériel, etc.);
2. Déroulement des activités en classe;
3. Pertinence des différentes activités;
4. Intérêt des élèves.

En ce qui concerne les activités en lien avec les stratégies de lecture, nous analysons aussi l'apport des styles dans les périodes d'enseignement. Cette analyse des données nous permet de finaliser notre démarche d'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

#### **2.5 Cinquième étape : Retombées pratiques de la recherche (chapitre 5)**

Le cinquième chapitre présente les retombées pratiques de l'expérimentation selon les observations réalisées au quatrième chapitre. La première section de ce cinquième chapitre se divise en deux parties, soit la description des activités permettant l'appropriation des styles d'apprentissage par l'enseignant et l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage. La deuxième section, quant à elle, énumère et détaille les activités qui tiennent compte des caractéristiques des styles

d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. La dernière section offre des réponses à la question spécifique de recherche.

### 3. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous avons fait l'expérimentation des styles d'apprentissage dans une classe du 3<sup>e</sup> cycle du primaire<sup>6</sup>. Notre expérimentation s'est déroulée sur une période de deux ans puisque nous avons pris un temps d'arrêt pour un congé de maternité. Nous avons commencé au printemps 2006 avec un groupe de 5<sup>e</sup> année constitué de 25 élèves. Nous avons ensuite poursuivi au printemps 2007 avec principalement le même groupe d'élèves, alors en 6<sup>e</sup> année. Ce groupe comptait 27 élèves dont de nouveaux arrivants.

L'expérimentation des deux chercheuses s'est déroulée selon l'orientation méthodologique présentée dans ce présent chapitre. Le prochain chapitre décrit les activités vécues en classe lors de l'expérimentation. De plus, cette intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture est analysée.

---

<sup>6</sup> L'expérimentation a eu lieu à l'école Jean-Moreau de Sainte-Sophie. Cette école de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord est considérée comme un milieu défavorisé.

## QUATRIÈME CHAPITRE COLLECTE D'INFORMATIONS : EXPÉRIMENTATION DES ENSEIGNANTES<sup>7</sup>

À partir de l'exploration théorique des domaines d'étude reliés à cette recherche soit l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les styles d'apprentissage, nous avons élaboré des activités d'expérimentation. Celles-ci nous ont permis de recueillir des informations que ce présent chapitre décrit et analyse. En premier lieu, nous nous sommes appropriées les styles d'apprentissage. Par la suite, les élèves ont été initiés aux styles d'apprentissage afin de pouvoir les intégrer à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Le tableau 9 offre une vue d'ensemble du déroulement de l'expérimentation.

Tableau 9  
Phases d'intégration des styles d'apprentissage<sup>8</sup>

	Phases d'intégration des styles d'apprentissage	Temps approximatif
1	Appropriation des styles d'apprentissage par les enseignantes	15 heures
2	Initiation des élèves aux styles d'apprentissage a) première année b) deuxième année	6 heures
3	Intégration des styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture	12 heures

Lors de la première année d'expérimentation, nous nous sommes appropriées la théorie des styles d'apprentissage par le biais de diverses lectures et de discussions avec des personnes qualifiées en cette matière. Par la suite, nous avons initié les élèves aux styles d'apprentissage. Comme ils n'avaient aucune connaissance à ce sujet, nous avons simplifié la théorie à l'aide d'exemples concrets. Lors de cette année, nous avons limité l'expérimentation aux styles d'apprentissage. Nous n'avons pas travaillé sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. En ce qui concerne

<sup>7</sup> Les enseignantes qui expérimentent sont aussi les deux chercheuses

<sup>8</sup> Le tableau 9 a été élaboré par les deux chercheuses

la deuxième année d'expérimentation, nous avons vécu de nouvelles activités d'initiation. Par cela, nous voulions d'une part, informer les nouveaux élèves sur les styles d'apprentissage et d'autre part, raviver l'intérêt et la mémoire aux anciens élèves. Lors de cette même année, nous avons aussi réalisé des activités d'enseignement explicite portant sur des stratégies de lecture qui tenaient compte des styles d'apprentissage.

## 1. APPROPRIATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE PAR LES ENSEIGNANTES

C'est au printemps 2004 que nous nous sommes intéressées à la théorie des styles d'apprentissage à la suite d'une présentation de cette théorie par St-Denis, étudiante à la maîtrise en éducation. Notre curiosité nous a amenées à lire davantage sur le sujet d'abord en consultant des extraits du MAIP écrit par Bédard *et al.* (2002) Ensuite, afin de parfaire nos connaissances, nous avons parcouru l'œuvre en son entier. L'article *L'impact du style cognitif sur les apprentissages* de Flessas (1997) nous a apporté de nouvelles informations sur l'application des styles d'apprentissage en classe. Enfin, nous avons enrichi nos lectures par des discussions avec notre directeur de maîtrise. Celles-ci nous ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique.

Afin de mettre en pratique la théorie des styles d'apprentissage, nous avons besoin de connaître notre propre style dominant. Pour ce faire, nous avons complété le test pour adultes que l'on retrouve aux pages 217 à 229 dans Bédard *et al.* (2002). Les résultats de ces tests se trouvent à l'annexe A. L'analyse de ceux-ci nous a fait prendre conscience de nos forces et limites dans notre enseignement. De plus, cela nous a permis de mieux comprendre les autres styles d'apprenants. La théorie des styles d'apprentissage n'était pas encore intégrée à notre enseignement, mais déjà, elle influençait notre planification et nos interventions. Nous étions plus soucieuses de respecter les caractéristiques de tous nos élèves lors de l'explication de nos consignes. Par exemple, Julie tentait d'alléger les détails afin de passer plus

rapidement à la tâche. Quant à Isabelle, elle portait davantage attention à organiser les tâches à l'aide de procédures plus claires. Cette phase s'est avérée une importante prise de conscience qui nous a motivées à poursuivre nos recherches.

## 2. INITIATION DES ÉLÈVES AUX STYLES D'APPRENTISSAGE

Maintenant que nous nous étions appropriées les styles d'apprentissage, nous pouvions procéder à l'initiation des élèves. Les diverses activités d'expérimentation leur ont permis d'en apprendre davantage sur le cerveau, les modes de représentation ainsi que les procédés de traitement. Nous voulions aussi leur faire comprendre qu'il est important de connaître leur propre façon d'apprendre.

### 2.1 Première année d'initiation des élèves aux styles d'apprentissage

Afin d'initier les élèves aux styles d'apprentissage, nous avons d'abord pris soin de vulgariser cette théorie. Nous considérons que de mieux comprendre le cerveau était une bonne amorce à la compréhension des styles d'apprentissage. Pour ce faire, la trousse *Cerveau...mode d'emploi, Module 1* de Gagné (2002) nous a beaucoup aidées en nous proposant des activités simples sur le cerveau. Par la suite, le livre de Bédard *et al.* (2002) a été notre source de référence pour présenter les caractéristiques de chaque style aux élèves. Enfin, ils ont découvert leur style d'apprentissage dominant ainsi que celui des autres élèves.

Voici une description détaillée des activités vécues lors de l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage.

#### 2.1.1 Récit des activités sur le cerveau

Les activités sur le cerveau ont totalisé environ trois heures d'enseignement. Tous les documents en lien avec ces activités se retrouvent à l'annexe H. Le tableau 10 présente la répartition du temps pour chacune des activités en lien avec le cerveau.

Tableau 10  
Répartition du temps selon les activités sur le cerveau

Nom de l'activité	Temps approximatif
Amorce : livre <i>Comment fonctionne ton cerveau?</i>	45 minutes
Informations sur le cerveau	45 minutes
Activité <i>L'hémisphère chouchou</i>	15 minutes
Activité <i>Journalisme scientifique</i>	20 minutes
Questionnaire <i>Comment fonctionne ton cerveau?</i>	30 minutes
Fiche <i>Penser en mots et en images</i>	15 minutes

L'amorce, d'une durée de 45 minutes, a permis aux enfants de s'initier au fonctionnement du cerveau. Nous leur avons aussi expliqué qu'il serait utile pour eux de mieux comprendre comment fonctionne leur cerveau afin de les aider dans leurs apprentissages. Nous leur avons présenté un petit livre intitulé *Comment fonctionne ton cerveau?* de Curry (2003) et à partir des images et des informations de ce livre, nous avons animé une discussion en groupe. Nous avons vulgarisé certaines notions et les enfants ont posé beaucoup de questions. Le livre a été laissé à leur disposition en classe.

Par la suite, nous avons poursuivi avec des informations plus précises sur le cerveau au cours d'une période d'environ 45 minutes. Nous avons d'abord présenté un cerveau en trois dimensions démontable qui permettait de bien voir les deux hémisphères et les différents lobes. Ensuite, à l'aide d'un transparent sur rétroprojecteur, nous avons expliqué la différence entre les trois principaux étages du cerveau, soit le cortex, le limbique et le reptilien. Pour bien comprendre le rôle de chaque partie, nous avons fait des liens avec des situations de la vie courante. Par exemple, lorsque le reptilien est sollicité par un besoin primaire qui n'est pas comblé, il empêche le cortex de travailler au niveau des apprentissages. Les enfants étaient donc sensibilisés au fait que notre cerveau contrôle non seulement nos apprentissages,



mais aussi nos mouvements et nos émotions. Ils ont aussi appris qu'il fonctionnait différemment selon les personnes.

Nous avons ensuite fait passer aux élèves le questionnaire *L'hémisphère chouchou* (annexe H) de la trousse *Cerveau...mode d'emploi, Module 1* de Gagné (2002) permettant aux élèves de découvrir leur hémisphère dominant.

Par la suite, nous avons demandé aux élèves s'ils croyaient que les droitiers utilisaient davantage le côté droit de leur corps. À la suite d'une discussion à ce sujet, ils ont expérimenté la question sur eux-mêmes, puis sur un autre élève de la classe voisine à l'aide de l'activité du *Journalisme scientifique* (annexe H). Nous avons regardé les résultats ensemble et constaté qu'en effet, les droitiers utilisent plus spontanément le côté droit de leur corps pour diverses actions et l'inverse pour les gauchers.

Nous avons poursuivi avec des activités en lien avec le cerveau, mais cette fois-ci, en abordant plus directement les façons d'apprendre de chaque élève. Ils ne connaissaient pas encore les styles d'apprentissage mais ont eu l'occasion de commencer à réfléchir sur ce qui se passe dans leur tête, ce qui était relativement nouveau pour eux. Chaque enfant a répondu individuellement au questionnaire *Comment fonctionne ton cerveau?* (annexe H) pour lequel nous avons expliqué les questions une à la fois. Ils s'exerçaient ainsi à réfléchir et observer comment leur propre cerveau fonctionnait. De plus, pour les aider à répondre, nous avons parfois donné des choix de réponse tout en leur rappelant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous tenions déjà à les sensibiliser au fait que chacun a son propre style et qu'il faut se respecter.

Enfin, les élèves ont complété la fiche 2.2 *Penser en mots et en images* (annexe H) tirée de la trousse *Cerveau...mode d'emploi, Module 1* de Gagné (2002) les amenant à résoudre de petites énigmes qui faisaient appel à l'un ou l'autre des

deux hémisphères. Nous leur avons suggéré d'observer s'ils se sentaient plus à l'aise face aux défis du cerveau gauche ou du cerveau droit. Cela était encore une fois, dans le but de les préparer à la suite des activités sur les styles d'apprentissage en tant que tel.

### 2.1.2 Analyse des activités sur le cerveau

À la suite de l'ensemble des activités vécues sur le cerveau, nous nous sommes questionnées sur la pertinence de celles-ci par rapport aux styles d'apprentissage puisque ce fut long avant d'aborder le sujet principal. Nous en sommes venues à la conclusion que même si les liens entre le cerveau et les notions liées aux styles d'apprentissage n'étaient pas encore clairement établis pour les enfants, il fallait maintenir l'idée d'aborder le cerveau avant les styles d'apprentissage. Les élèves ont une vision plus claire des raisons pour lesquelles le cerveau a plusieurs façons possibles de fonctionner et savent surtout que c'est lui qui gère les apprentissages. D'autre part, nous avons noté qu'ils étaient très motivés par les activités sur le cerveau. Ils posaient beaucoup de questions et appréciaient en apprendre plus sur eux-mêmes.

Si nous avons à refaire ces activités, nous tenterions de réduire le temps accordé à l'amorce en condensant un peu plus les informations présentées à l'aide du livre *Comment fonctionne ton cerveau?* de Curry (2003). De plus, la présentation du cerveau en trois dimensions a été très motivante pour les enfants mais n'est pas essentielle à la bonne démarche de l'initiation. L'important est de prévoir des supports visuels du cerveau, quels qu'ils soient.

Le questionnaire *L'hémisphère chouchou* a été retravaillé de façon à ce qu'il comporte un nombre impair de questions afin que les élèves découvrent vraiment leur hémisphère dominant. La version finale se retrouve à l'annexe H. Par contre, nous enlèverions l'activité du *Journalisme scientifique* (annexe H). Quoique motivante

pour les enfants, elle apporte peu d'informations nouvelles et utiles sur le cerveau ou les styles d'apprentissage.

Nous croyons que le questionnaire *Comment fonctionne ton cerveau?* (annexe H) est pertinent à faire avant d'aborder les styles d'apprentissage afin de permettre aux enfants de commencer à réfléchir sur leur façon d'apprendre. Cependant, il est essentiel de guider les élèves lorsqu'ils répondent à ce questionnaire, car plusieurs ont éprouvé des difficultés dans cette tâche métacognitive. Enfin, nous conserverions la fiche 2.2 *Penser en mots et en images* (annexe H) puisqu'elle permet aux élèves de faire des liens concrets entre les notions sur les deux hémisphères et les apprentissages.

### 2.1.3 Récit des activités sur les modes de représentation

Le but principal des prochaines activités était de commencer l'initiation des styles d'apprentissage aux enfants en les amenant à prendre conscience de leur mode de représentation (verbal et non verbal) privilégié. Nous y avons consacré environ une heure et trente minutes, soit deux périodes distinctes. Le tableau 11 présente la répartition du temps accordé pour chacune des activités.

Tableau 11  
Répartition du temps selon les activités sur les modes de représentation

Nom de l'activité	Temps approximatif
Rappel des connaissances	5 minutes
Présentation des quatre styles	10 minutes
Présentation des modes de représentation	5 minutes
Test des modes de représentation	30 minutes
Activité de classement	45 minutes

Nous avons d'abord demandé aux élèves ce qu'ils avaient retenu des activités sur le cerveau. Par la suite, nous avons fait une présentation rapide des quatre styles d'apprentissage à l'aide d'une affiche géante tel qu'illustrée à la figure 3.

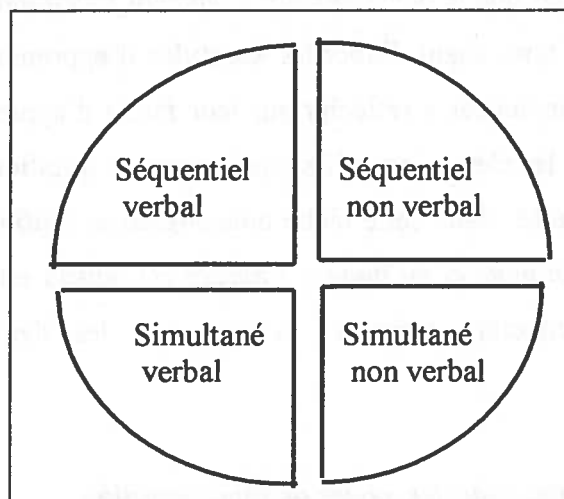


Figure 3 : Affiche géante des styles

Pour rendre cette représentation plus concrète, nous avons décrit les caractéristiques propres à notre style d'apprentissage dominant respectif (séquentiel verbal et simultané non verbal). Nous avons rapidement expliqué les deux autres styles afin de compléter l'information.

Nous avons continué en expliquant qu'il existe deux modes de représentation et que ces modes nous permettent de nous représenter les nouvelles informations dans notre tête. Nous avons défini le mode verbal et le mode non verbal. Nous leur avons demandé, à main levée, s'ils pensaient connaître leur mode dominant en les référant à l'activité *L'hémisphère chou chou* (annexe H). Pour confirmer leur hypothèse, ils ont répondu aux questions du test d'identification des styles d'apprentissage pour enfants présenté à l'annexe D. Lors de la distribution des feuilles du test, ils ont inscrit leur prédiction. Nous les avons informés de la procédure pour répondre au test : ils devaient inscrire "3" si l'énoncé correspondait à ce qu'ils vivaient généralement et "0" dans le cas contraire. Afin de leur donner des précisions et ainsi, répondre à leurs questions, nous avons lu chacun des énoncés à haute voix. À

la fin du test, les élèves ont compté leur nombre de points dans chacune des colonnes afin de découvrir s'ils étaient davantage verbaux ou non verbaux. Nous avons regardé la répartition de chaque mode privilégié dans la classe.

Afin d'approfondir davantage leurs connaissances sur les modes de représentation, nous avons laissé les élèves travailler en équipe sur une activité de classement (annexe I). Ils devaient placer les caractéristiques énoncées dans l'hémisphère approprié selon qu'elles correspondaient à une dominance verbale et ou à une dominance non verbale. Nous avons procédé à la correction en grand groupe par la projection d'un transparent.

#### *2.1.4 Analyse des activités sur les modes de représentation*

Ces activités sur les modes de représentation se sont bien déroulées dans l'ensemble. Les élèves ont démontré leur intérêt en posant diverses questions lors des explications. Ils ont fait beaucoup de liens avec ce qu'ils vivaient. Ils ont pu constater que nous sommes tous différents. Cependant, certains points seraient à retravailler lors d'une expérimentation future.

Tout d'abord, nous avons constaté que plusieurs élèves étaient plus agités et moins concentrés lors de la passation du test (annexe D). Les énoncés du test étaient très difficiles à comprendre pour les élèves. À chacun des énoncés, plusieurs enfants s'interrogeaient sur le chiffre qu'ils devaient encercler selon leur réalité. Même nous, en tant qu'adultes, il nous fallait réfléchir afin de ne pas les induire en erreur. Tout cela nous amène à croire que les élèves, face à ces problématiques, ont été confrontés à un conflit cognitif.

Pour faciliter l'étape de la passation du test, nous en proposons une nouvelle version à l'annexe I. Nous avons d'abord épuré les énoncés de façon à garder seulement ceux qui touchent directement la vie des élèves. Par la suite, nous avons

formulé les énoncés différemment afin que les élèves aient à choisir entre un énoncé du mode verbal ou un énoncé du mode non verbal. Les enfants ont alors à faire le total de chaque colonne pour trouver leur résultat. Lors d'une future expérimentation, nous commencerions un ou deux énoncés avec eux et les laisserions continuer seul tout en répondant individuellement aux questions.

L'activité de classement, quant à elle, s'est avérée une révision intéressante des notions sur les modes de représentation. Bien que les enfants aient gardé une attitude positive face à cette tâche, ils l'ont trouvée complexe dû à la présence de nouvelle matière ainsi que plusieurs nouveaux mots. Afin d'aider davantage les élèves lors de cette activité, nous avons pensé à deux avenues possibles. Premièrement, il serait intéressant de commencer l'activité avec eux en classant un ou deux énoncés. Il y aurait alors lieu de faire les énoncés les plus difficiles afin de pouvoir les expliquer aux élèves. Deuxièmement, les enfants apprécieraient peut-être de réaliser l'activité en grand groupe. Nous pourrions distribuer les étiquettes aux élèves et ils pourraient venir les coller sur un grand cerveau au tableau. Le point positif de cette méthode est que l'on peut expliquer les énoncés tout au long de l'activité. Le point négatif que nous laisse entrevoir cette méthode est le fait que les enfants soient moins actifs dans leurs apprentissages. Nous pensons qu'il faudrait faire un choix en fonction des caractéristiques de notre groupe.

### *2.1.5 Récit des activités sur les procédés de traitement*

Nous avons consacré environ une heure et trente minutes pour les activités sur les procédés de traitement, répartie sur deux périodes. Le temps accordé à chacune des activités sur les procédés de traitement est présenté au tableau 12 de la page suivante.

Avant d'aborder les procédés de traitement, nous avons fait un retour sur le bloc précédent en rappelant aux élèves les modes de représentation. C'est par nos

questions et de brefs échanges que les élèves se sont souvenus que c'était la façon de se représenter les informations mentalement.

Tableau 12  
Répartition du temps selon les activités sur les procédés de traitement

Nom de l'activité	Temps approximatif
Retour sur les modes de représentation	5 minutes
Présentation des procédés de traitement	5 minutes
Test sur les procédés de traitement	30 minutes
Activité de classement	45 minutes

Ensuite, pour aborder les procédés de traitement, nous leur avons expliqué qu'une fois les informations captées par le cerveau, celui-ci doit les traiter. Nous leur avons dit qu'il y a deux grandes façons de traiter l'information que les scientifiques nomment séquentielles et simultanées. Nous avons distribué le test aux élèves (annexe D) afin qu'ils puissent découvrir leur procédé de traitement dominant. Nous avons lu les énoncés et les élèves encerclaient le "0" si l'énoncé ne correspondait pas à eux et "3" s'il leur correspondait. Lorsqu'ils ont eu terminé, ils ont fait leur total et nous avons regardé la répartition des élèves davantage simultanés et davantage séquentiels dans la classe. Ils s'associaient tout de suite à l'un des quatre quadrants représentant les quatre styles d'apprentissage (figure 3, p.67).

Tout comme pour les modes de représentation, les élèves se sont familiarisés avec les procédés de traitement en exécutant une activité de classement (annexe J). Ils devaient associer chacune des caractéristiques au procédé de traitement qu'elles représentaient. Pour terminer, nous avons corrigé les énoncés de l'activité de classement en groupe.

### 2.1.6 Analyse des activités sur les procédés de traitement

La passation de ce deuxième test a elle aussi été ardue et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, bien qu'il y ait eu moins de questions qu'au test précédent, certains enfants avaient encore de la difficulté à encercler le bon chiffre. Quelques énoncés étaient rédigés à la forme négative et les enfants ne savaient plus s'ils devaient répondre "0" ou "3". Même nous, en tant qu'adultes, avons trouvé cette tâche complexe. Les enfants ont aussi eu l'impression de répondre deux fois au test étant donné qu'il y avait les deux colonnes (séquentiel et simultané). Les élèves ont aussi trouvé difficile le test à cause des énoncés qui parfois, ne les touchaient pas directement ou très rarement. Par exemple, ils n'arrivaient pas à faire référence à leur vécu avec l'énoncé : *Je choisis mes vêtements selon l'endroit où je vais.*

Plusieurs élèves ont, par ailleurs, trouvé long et peu motivant de répondre aux questions avec tout le groupe et ont même complété le test sans attendre nos explications. Nous voulions nous assurer que tous les élèves comprenaient les énoncés, mais nous pensons qu'il serait préférable de laisser les enfants autonomes dans leur façon de répondre au test. Nous serions à leur disposition pour répondre à leurs questions. De cette façon, tous les élèves avanceraient à leur rythme. Ainsi, tout comme nous l'avons fait pour la partie du test sur les modes de représentation, nous avons retravaillé le test pour enfants afin de le simplifier et de le rendre accessible aux élèves. La version finale se retrouve à l'annexe J.

Outre le test, nous aurions d'autres petits changements à faire pour une prochaine expérimentation. Nous essaierions de trouver plus d'exemples concrets illustrant les procédés de traitement, car plusieurs semblaient ne pas comprendre ces nouvelles informations. De plus, certains élèves ne voyaient pas le lien entre les procédés de traitement et leurs apprentissages. Pour ce qui est de l'activité de classement, les enfants l'ont trouvé plus facile que celle sur les modes de représentation. Ils avaient moins de questions et ils étaient meilleurs pour classer les



énoncés. Nous referions cette activité de classement, car elle permet aux élèves de s'appropriier les idées importantes avec les styles d'apprentissage.

### 2.1.7 Récit des activités de consolidation sur les styles d'apprentissage

Les activités de consolidation se sont déroulées en un peu plus que deux périodes de 50 minutes chacune. Maintenant que chaque enfant connaissait son propre style, nous voulions leur faire découvrir le style des autres élèves et ainsi faire le portrait de la classe. De plus, afin de pouvoir nous référer éventuellement aux styles en classe, les enfants ont travaillé sur les caractéristiques générales liées à chacun des styles. Le tableau 13 présente la répartition du temps pour les activités de consolidation.

Tableau 13  
Répartition du temps selon les activités de consolidation

Nom de l'activité	Temps approximatif
Présentation des statistiques en lien avec les quatre styles d'apprentissage	5 minutes
Activité Fais-le savoir	20 minutes
Activité sur les caractéristiques des styles d'apprentissage	40 minutes
Synthèse des apprentissages	50 minutes

Avant de faire le portrait de la classe, nous avons présenté aux élèves des pourcentages approximatifs des apprenants de chacun des quadrants. Ces statistiques tirées de la trousse *Cerveau...mode d'emploi, Module 1* de Gagné (2002) étaient ensuite comparées aux résultats obtenus pour le groupe. Nous avons ensuite fait l'activité Fais-le-savoir<sup>9</sup>. Les enfants venaient coller leur nom sur l'affiche représentant les quatre styles (figure 3, p.67). Nous les appelions par style et en profitions alors pour les questionner sur leur façon d'apprendre. Nous leur

<sup>9</sup>Pour plus de détails au sujet de cette activité, voir le livre *Apprendre à sa façon : 70 activités pour exploiter les intelligences multiples en classe* de Martine Daudelin aux éditions de la Chenelière, 2006

demandions entre autres comment ils étudiaient leurs mots de vocabulaire. Nous voulions vérifier si les stratégies gagnantes se ressemblaient pour les jeunes d'un même style. Les enfants ont réalisé qu'effectivement, ils utilisaient sensiblement les mêmes stratégies.

Par la suite, nous avons sensibilisé davantage les élèves aux caractéristiques en lien avec chaque style. Ils étaient regroupés selon leur dominance dans les quatre coins de la classe. Ils devaient prendre connaissance de quatre listes d'énoncés (annexe K) correspondant chacune à un style. Les équipes devaient trouver la liste d'énoncés qui semblait les représenter le mieux. Nous avons fait un retour en grand groupe afin de valider le choix de chaque équipe et d'apporter des explications au besoin.

#### *2.1.8 Analyse des activités de consolidation sur les styles d'apprentissage*

Avec du recul, nous avons constaté que les activités de consolidation étaient pertinentes dans la démarche d'initiation des élèves aux styles d'apprentissage. Cependant, nous croyons qu'il serait possible de les améliorer. Tout d'abord, nous avons accordé peu d'importance et d'intérêt à la présentation des pourcentages approximatifs de chaque style selon Gagné (2002). Nous ne pensons pas y faire à nouveau référence, à moins de vouloir faire le calcul du pourcentage dans notre classe et ainsi, établir la comparaison. Ensuite, lors de l'activité Fais-le-savoir, nous ferions peut-être verbaliser les enfants sur une même activité vécue par tous en classe. Ainsi, la comparaison des stratégies de travail utilisées par chacun serait plus facile. Nous pourrions aussi les aider à verbaliser comment ils ont procédé puisque nous aurions été présentes à ce moment-là. La passation de ce test nous a fait découvrir un seul élève à dominance simultanée non verbale. Peut-être en aurait-il été autrement lors d'une autre journée ou encore à partir d'un test simplifié? Cette constatation nous a un peu inquiétées puisque cet élève avait un comportement particulièrement difficile. Il a tout de même semblé bien accepter d'être seul dans son quadrant et les autres

enfants n'ont pas manifesté une perception négative de ce style, à notre grand soulagement. Nous demeurons donc sceptiques quant à la précision du test. Y aurait-il d'autres élèves davantage simultanés non verbaux qui n'auraient pas été découverts?

Nous avons par la suite trouvé intéressant de regrouper les élèves par style dominant pour le travail d'équipe sur les caractéristiques des styles. Cela leur a permis de s'associer aux élèves du même style qu'eux tout en nous donnant un portrait de classe très clair. En les observant travailler, nous pouvions relever des ressemblances à l'intérieur d'un même sous-groupe et évidemment, des différences entre les équipes. Enfin, cette tâche du choix des énoncés avantageaient particulièrement les enfants à tendance verbale. Les élèves devaient lire beaucoup, discuter puis écouter nos explications. Malgré tout, la majorité des équipes ont réussi à identifier la liste correspondant à leur style. L'équipe des simultanés n'a pas réussi à distinguer les listes d'énoncés associés aux modes verbal et non verbal. Ils ont cependant ciblé une liste d'énoncés correspondant aux simultanés. Si nous refaisions l'activité, nous utiliserions une nouvelle version des listes des caractéristiques présentée à l'annexe K. Nous avons tenu compte davantage des élèves à prédominance non verbale en y insérant quelques indices visuels. Nous avons simplifié les énoncés à l'aide de mots-clés et les avons disposés aléatoirement sur la feuille. Nous croyons ainsi alléger la tâche tout en permettant à chaque élève de mieux connaître son propre style et d'avoir une vue d'ensemble des caractéristiques des trois autres quadrants.

Enfin, nous avons terminé par un rappel de l'ensemble des activités vécues depuis le mois de mars puis nous avons demandé aux élèves de nous présenter un résumé de ce qu'ils avaient retenu. Afin de respecter et de mettre en valeur chaque style, leur présentation pouvait prendre la forme qu'ils voulaient. Ils pouvaient faire cette tâche en équipe et se jumeler à un élève de leur choix. Nous avons utilisé ces productions pour faire ressortir les différences entre chaque style. Cela a permis aux

élèves de faire des liens concrets avec ce qu'ils avaient appris sur les styles d'apprentissage.

### *2.1.9 Bilan de la première année d'expérimentation*

Au terme de cette première année d'expérimentation, nous avons dressé un bilan positif et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce qui nous a le plus marquées lors de cette année est l'intérêt des élèves à vivre les activités proposées. En effet, ils étaient très motivés d'en apprendre plus sur le cerveau et surtout sur leur façon d'apprendre. Les commentaires des élèves nous ont démontré que les activités étaient intéressantes. Nous les referions avec un autre groupe d'élèves en apportant évidemment des améliorations en tenant compte des commentaires reçus et de nos constatations. Nous aimerions approfondir davantage les connaissances des élèves sur les styles d'apprentissage. Nous sommes maintenant prêtes à y faire référence dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Ces activités nous ont aussi permis de nous familiariser avec les styles d'apprentissage et ainsi obtenir quelques réponses quant à notre première sous-question « Quelles sont les activités qui permettent l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation chez ses élèves? ». Nous n'avons jamais expérimenté cette théorie avec des élèves. Au cours de cette première année d'expérimentation, nous avons poursuivi notre appropriation des styles d'apprentissage et commencé l'initiation des élèves. Cela nous a aidées à bien comprendre la théorie des styles d'apprentissage et nous étions alors rassurées quant à la possibilité de la présenter aux élèves. Nous savions ce qu'on pouvait leur enseigner et ce qui était trop complexe pour eux. Enfin, l'expérimentation s'est déroulée au travers d'une planification régulière de classe. Nous croyons donc que la démarche est réaliste.

## **2.2 Deuxième année d'initiation des élèves aux styles d'apprentissage**

Au printemps 2007, nous avons repris l'intégration des styles d'apprentissage en classe avec sensiblement le même groupe d'élèves que l'année précédente. Bien sûr, ils étaient maintenant en 6<sup>e</sup> année et le groupe avait accueilli quatre nouveaux élèves. D'une part, nous devons donc nous assurer que ceux-ci soient initiés aux styles d'apprentissage. D'autre part, nous voulions rafraîchir la mémoire aux autres élèves du groupe sans pour autant reprendre les mêmes activités que la première année, ce qui aurait été très ennuyant pour eux. Nous avons donc élaboré une phase d'initiation pour la deuxième année condensée en seulement deux moments. Pour ce faire, nous avons retenu les activités d'initiation aux styles d'apprentissage qui nous semblaient vraiment essentielles et les avons planifiées en tenant compte de l'analyse de la première année.

### *2.2.1 Récit de l'activité de démarrage et des modes de représentation*

Les premières activités de la deuxième année d'expérimentation ont duré un peu plus d'une heure donc une période et demie. Comme la majorité des élèves avaient déjà travaillé avec les styles d'apprentissage, nous avons fait un rappel en survol des notions. Nous voulions que les nouveaux élèves comprennent l'essentiel autour des styles d'apprentissage. Notre intention était que les élèves réalisent qu'il y a différentes façons d'apprendre, qu'ils comprennent les deux modes de représentation et découvrent leur propre mode dominant. Le tableau 14 de la page suivante présente la répartition du temps accordé pour chacune des activités de démarrage et des modes de représentation.

Tout d'abord, à l'aide d'un transparent illustrant le cerveau (annexe H), nous avons présenté les trois étages du cerveau, soit le reptilien, le limbique et le cortex. Nous avons insisté sur les liens entre ces trois principales parties ainsi que sur leurs fonctions respectives.

**Tableau 14**  
**Répartition du temps selon les activités de démarrage**  
**et sur les modes de représentation**

Nom de l'activité	Temps approximatif
Le cerveau	20 minutes
Présentation et saynètes sur les modes de représentation	20 minutes
Test sur les modes de représentation	30 minutes

Ensuite, nous avons vu que le cortex peut se subdiviser en différentes parties ayant chacune un rôle spécifique à jouer dans le fonctionnement du cerveau. Nous nous sommes alors arrêtées aux deux hémisphères du cortex : le gauche et le droit en les associant aux modes de représentation (verbal et non verbal) que le cerveau met en place lorsqu'il reçoit de l'information. Nous avons ainsi expliqué aux jeunes que certains se représentent les choses plus verbalement, donc ils utilisent plus le côté gauche de leur cerveau. Nous avons aussi ajouté que d'autres adoptaient un mode davantage non verbal (en images ou vidéo), donc qui fait appel au côté droit.

Nous avons vu les principales caractéristiques des deux modes de représentation en faisant référence à notre propre expérience (Julie étant associée au mode verbal et Isabelle, au mode non verbal) ainsi qu'à certaines caractéristiques du mode verbal et non verbal (annexe I). De plus, des enfants ont représenté deux caractéristiques des modes de représentation à l'aide de situations concrètes sous forme de saynètes (annexe I). Les autres élèves devaient ensuite deviner le mode mis en valeur.

Enfin, l'ensemble des élèves ont répondu à la première partie du test des styles d'apprentissage, modifié selon nos observations faites de l'expérimentation de la première année (annexe I). Cela leur a permis de découvrir leur propre mode dominant. Nous les avons accompagnés en expliquant la première moitié des

questions. Ils ont poursuivi individuellement et nous étions disponibles pour répondre à leurs questions.

### *2.2.2 Analyse de l'activité de démarrage et des modes de représentation*

Ces activités d'initiation aux styles d'apprentissage ont encore une fois suscité un grand intérêt chez les jeunes. Ils posaient beaucoup de questions entre autres afin de répondre le plus honnêtement possible au test sur les modes de représentation. Plusieurs ont aussi fait des liens avec leur vécu de l'année précédente. Cet intérêt marqué, même de la part des anciens élèves, nous a encouragées à poursuivre, tout en demeurant conscientes que certaines modifications pourraient être à prévoir.

Tout d'abord, les périodes d'activités décrites précédemment étaient un peu trop chargées en contenu. Étant donné que les élèves avaient déjà travaillé avec les styles d'apprentissages, nous avons cru bon de jumeler les notions sur le cerveau et les modes de représentation. Nous avons cependant manqué de temps et avons dû compléter le test en deux moments différents. Pour éviter cela, il serait possible de prévoir deux périodes distinctes, soit une pour l'enseignement sur le cerveau et une autre pour les modes de représentation.

Ensuite, nous avons prévu présenter quatre petites saynètes permettant aux enfants de mieux comprendre les deux modes de représentation. Nous n'en avons fait que deux, encore une fois par manque de temps, mais tenterions peut-être de faire les quatre lors d'une nouvelle expérience. En effet, elles amenaient des exemples concrets auxquels nous pouvions nous référer par la suite lors du test.

Par ailleurs, le test était beaucoup plus simple que sa version originale même si des difficultés ont persisté. En effet, les enfants hésitaient souvent face aux choix de réponse. Nous croyons qu'ils manquaient de référence, mais que si nous prévoyons du temps pour bien répondre à leurs questions, les résultats peuvent être

adéquats. Enfin, nous réalisons qu'il n'est peut-être pas nécessaire de répondre à autant de questions du test en groupe. En voulant trop bien expliquer, nous avons alourdi la tâche. Chaque élève pourrait le compléter à son rythme et nous serions disponibles pour les aider en cas de problème.

### 2.2.3 Récit des activités sur les procédés de traitement

La phase d'initiation aux styles d'apprentissage s'est poursuivie avec les activités concernant les procédés de traitement. Le tout a duré un peu plus d'une heure et avait pour but de faire connaître aux élèves les deux procédés de traitement afin qu'ils découvrent leur procédé privilégié. Lors de ces activités, nous avons travaillé avec de nouveaux documents par rapport à l'année précédente afin d'aider les enfants à mieux se retrouver dans les informations sur les styles d'apprentissage. Le tableau 15 présente le temps approximatif pour chacune des activités.

Tableau 15  
Répartition du temps selon les activités sur les procédés de traitement

Nom de l'activité	Temps approximatif
Retour sur les modes de représentation	5 minutes
Présentation des procédés de traitement (situations de la vie courante)	15 minutes
Test sur les procédés de traitement	20 minutes
Activité Fais-le savoir	25 minutes

Nous avons débuté par un bref rappel sur les deux modes de représentation utilisés par le cerveau. Nous avons poursuivi en expliquant que lorsque notre cerveau a capté une information, il doit la traiter, l'organiser, l'utiliser. Pour ce faire, il existe deux procédés différents soit le simultané et le séquentiel. Pour rendre les explications sur les procédés plus concrètes, nous avons lu des situations de la vie quotidienne représentant l'un ou l'autre des procédés de traitement (annexe J). Les



élèves tentaient de deviner quel procédé de traitement était mis en valeur en votant (annexe J). Pour chaque situation, nous avons ajouté quelques informations afin de bien différencier les deux procédés (annexe J). Ensuite, les élèves répondaient individuellement à la deuxième partie du test, que nous avons aussi modifiée (annexe J). Nous circulions pour répondre à leurs questions au besoin.

Enfin, comme chaque enfant connaissait maintenant son style dominant, nous les avons invités par style, à venir coller leur nom sur l'affiche FLS (Fais-le savoir). Nous en avons alors profité pour dresser un portrait de chaque style et avons remis ce résumé aux élèves concernés (annexe K). Une élève a collé des petites étiquettes sur les tables de travail permettant d'identifier le style dominant de chaque enfant (annexe K).

#### *2.2.4 Analyse des activités sur les procédés de traitement*

Quoique les activités sur les procédés de traitement aient demandé beaucoup d'écoute de la part des élèves, ceux-ci ont encore une fois semblé très intéressés. Ils intervenaient souvent pour poser des questions ou émettre un commentaire. Nous retenons tout de même qu'il serait préférable de prévoir des façons de faire participant davantage les enfants. Par exemple, les devinettes sur les situations de la vie quotidienne pourraient être vécues en équipe plutôt qu'avec l'ensemble du groupe.

#### *2.2.5 Bilan de la deuxième année d'expérimentation*

Lors du dévoilement du style de chaque élève (FLS), deux faits importants nous sont apparus. Dans un premier temps, deux élèves ont fait remarquer à tout le groupe que les jeunes ayant une dominance simultanée non verbale étaient la plupart en difficulté. Ils prévoyaient aussi que les élèves à dominance séquentielle verbale regroupaient les enfants doués. Nous étions très étonnées de voir que malheureusement, ils avaient en partie raison. Nous n'avons cependant pas voulu laisser croire qu'un style était meilleur qu'un autre. Nous leur avons rappelé que

chaque style avait ses forces et ses faiblesses et qu'il s'agissait d'apprendre à mieux les connaître afin de s'améliorer. Cependant, en observant la feuille qui résume les caractéristiques de la dominance simultanée non verbale, nous avons réalisé que les forces n'étaient pas suffisamment mises en valeur en comparaison des points à travailler. Nous avons réellement un malaise face à cette constatation. Nous avons donc refait un nouveau résumé (annexe K), cette fois, en portant une attention particulière aux forces des élèves à prédominance simultanée non verbale.

Dans un deuxième temps, nous avons constaté que seulement douze élèves ont obtenu le même style d'apprentissage dominant que l'année précédente. Nous émettons deux hypothèses pour expliquer ces résultats. Tout d'abord, il est possible de croire que les enfants ont évolué dans leur processus d'apprentissage. Certains changements sont donc survenus dans leur attitude. Ensuite, nous croyons que la complexité et l'ambiguïté du test de la première année aient pu fausser les résultats. Les élèves étaient donc incertains de leurs réponses. Puisque nous avons simplifié le test pour la deuxième année, nous sommes plus confiantes de la fiabilité des résultats. De plus, pour avoir côtoyé ces élèves pendant deux ans, nous trouvons que les résultats du deuxième test représentent mieux la personnalité de chacun.

### 3. INTÉGRATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE

Puisque que les styles étaient mieux connus de la part des élèves, nous les avons utilisés pour enrichir notre enseignement de la lecture. L'analyse des prochaines activités nous permettra éventuellement de répondre à la deuxième sous-question soit : *Comment un enseignant tient compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture?*

Nous avons donc fait référence aux styles d'apprentissage pour planifier différemment l'enseignement des stratégies de lecture. Ainsi, nous avons fait la transition vers la lecture en expliquant aux élèves que chaque style avait sa propre

façon d'aborder une lecture et que nous voulions les aider à développer leurs stratégies déficientes. Les élèves ont alors lu la feuille résumant les forces et faiblesses en lecture de leur style dominant (annexe K). Nous les avons accompagnés en apportant quelques précisions sur les différentes stratégies. Ils devaient sélectionner une force et une faiblesse qui, selon eux, correspondaient vraiment à leur profil de lecteur. Nous avons noté leurs choix sur des grilles de compilation, regroupant les élèves d'un même style (annexe K). Notre intention était de continuer d'apprendre aux élèves à mieux se connaître.

Pour l'enseignement de chaque stratégie, nous avons présenté aux élèves les notions en lien avec l'enseignement explicite contenues dans les tableaux 16, 18, 20 et 22. Lors de l'expérimentation, nous avons tenté de présenter ces informations au début de l'enseignement de la stratégie. Cependant, il est arrivé que nous ayons plutôt expliqué les éléments "quand" et "pourquoi" pendant la séquence d'enseignement.

### **3.1 Stratégie enseignée: Imaginer sa lecture**

Les prochaines activités concernent l'enseignement de la stratégie de se faire des images dans sa tête. Selon Bédard *et al.*, cette stratégie est davantage à développer chez les élèves ayant une dominance séquentielle verbale. Nous l'avons ciblée car, selon nous, l'élève qui imagine son texte a plus de chance d'en retenir l'essentiel, de donner du sens à sa lecture et de faire des liens. En développant la stratégie d'imaginer sa lecture, l'enfant apprend à mieux gérer le déroulement de sa lecture et des pertes de compréhension. Ce sont deux stratégies importantes à développer selon Giasson. Le tableau 16 de la page suivante présente les éléments de l'enseignement explicite de la stratégie d'imaginer sa lecture.

#### *3.1.1 Récit de l'enseignement de la stratégie d'imaginer sa lecture*

L'ensemble des activités en lien avec la stratégie d'imaginer sa lecture s'est déroulé sur deux périodes totalisant une heure et dix minutes. Le tableau 17 de la

page suivante expose la liste des activités vécues en lien avec l'enseignement de la stratégie d'imaginer sa lecture ainsi que le temps accordé à chacune.

Tableau 16  
Enseignement explicite : Stratégie d'imaginer sa lecture

Quoi?	Stratégie de lecture : Imaginer sa lecture (Se faire des images dans sa tête)
Pourquoi?	Comprendre le sens de sa lecture. Retenir l'essentiel de sa lecture.
Quand?	Pendant la lecture de tout type de texte.
Comment?	-Faire des pauses de lecture pour imaginer ce qu'on vient de lire (les pauses varieront selon la longueur du texte). - Faire ressortir les mots-clés qui aident à se faire des images. - Partager les procédés pour se faire des images entre les élèves

Tableau 17  
Répartition du temps accordé pour chacune des activités  
en lien avec la stratégie d'imaginer sa lecture

Nom de l'activité	Type d'enseignement	Temps approximatif
Présentation des éléments d'enseignement explicite	Magistral	10 minutes
Des objets dans ma tête	Pratique autonome	15 minutes
Des cerveaux imaginatifs	Magistral	15 minutes
Un drôle de bonhomme	Pratique guidée	20 minutes
Une devinette à imaginer	Pratique autonome	20 minutes

Tout d'abord, les élèves ont commencé en pratique autonome l'activité *Des objets dans ma tête* (annexe L) qui consistait à observer et mémoriser des images. Ils devaient ensuite noter tout ce dont ils se souvenaient en une minute. Ils écrivaient leurs réponses au verso de leur feuille. Nous avons aussi demandé aux élèves d'expliquer comment ils avaient procédé pour retenir les objets. Nous avons effectué un retour en groupe sur leurs stratégies. Puis, nous avons amené les enfants à

comprendre l'utilité et l'importance de voir des images dans leur tête. Nous avons ainsi répondu à la question "pourquoi" présentée au tableau 17.

À partir du transparent *Des cerveaux imaginatifs* (annexe L), nous leur avons présenté des génies célèbres qui ont su utiliser leur imagination pour réaliser de grands projets. Nous avons donc expliqué aux élèves que nous voulons travailler l'habileté de se faire des images dans sa tête et que cette stratégie est surtout à développer chez les élèves à tendance séquentielle verbale. Après avoir présenté la question "quoi", nous ajoutons "quand" ils devront l'utiliser soit pendant leurs diverses lectures.

La deuxième activité *Imaginer un drôle de bonhomme* (annexe L) est une activité en pratique guidée qui consistait à lire la description d'un bonhomme aux enfants. Ils devaient se concentrer à imaginer ce qu'on leur décrivait afin de dessiner par la suite ce qu'ils voyaient dans leur tête. Nous avons mis au défi les élèves ayant une dominance séquentielle verbale de réellement voir les caractéristiques du bonhomme. Nous avons corrigé en groupe afin que chacun note son résultat. Les élèves ont partagé leurs stratégies en grand groupe. Nous avons fait appel aux élèves davantage non verbaux pour alimenter la discussion. Nous avons enfin questionné les élèves à dominance verbale sur leur capacité à relever le défi.

Quelques jours plus tard, nous avons donné la chance aux élèves de s'exercer, en pratique autonome, à imaginer un texte grâce à l'activité *Une devinette à imaginer* (annexe L). Ils lisaient la devinette individuellement, se faisaient une image mentale puis nous remettaient le texte lorsqu'ils se sentaient prêts à dessiner ce qu'ils voyaient dans leur tête. Nous avons mis des corrigés (annexe L) à la disposition des élèves plus rapides qui se sont occupés ensuite de corriger les autres.

### 3.1.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie d'imaginer sa lecture

Nous sommes conscientes que ces premières activités en lecture ont exigé une grande concentration de la part des enfants. Afin d'alléger la tâche des élèves, nous apporterions quelques modifications.

Tout d'abord, nous compilerions les choix des forces et faiblesses des enfants en lecture à un autre moment. De cette façon, l'activité *Des objets dans ma tête* pourrait être réalisée avec tout le groupe en même temps et ainsi serait-elle mieux réussie. De plus, nous demanderions aux élèves de noter leurs réponses sur une feuille lignée, car en répondant au verso, ils pouvaient voir un peu les dessins et l'exercice perdait de l'intérêt. Nous croyons aussi qu'il serait beaucoup plus pertinent d'annoncer la stratégie de lecture travaillée ainsi que le style visé avant de faire cette première activité *Des objets dans ma tête*. Ainsi, les jeunes auraient une meilleure compréhension du défi qui les attend.

Aussi, pour s'assurer de ne pas perdre l'intérêt des enfants, nous ferions une présentation plus brève du transparent *Des cerveaux imaginatifs*. Nous insisterions seulement sur l'importance de se faire des images dans notre tête et ce, même en tant qu'adulte, sans présenter les personnages célèbres en détail.

En ce qui concerne l'activité de la devinette à imaginer, nous ajouterions comme consigne de sortir leurs crayons seulement au moment de dessiner. En effet, certains enfants ont préparé les bons crayons de couleur au fur et à mesure de leur lecture. Bien que nous trouvions cette stratégie de travail très efficace, nous aurions préféré qu'ils s'efforcent d'imaginer vraiment ce qu'ils lisaient, même les couleurs, puisque c'était le but de la tâche. De plus, un élève à dominance séquentielle verbale a avoué avoir simplement mémorisé les phrases en se les répétant dans sa tête. Son côté verbal a dominé et il n'a pas senti le besoin de se créer des images pour réussir la tâche. Afin de repousser davantage leurs capacités, nous aurions pu demander aux

enfants d'écrire le résultat final de la devinette avant de dessiner tous les détails. Un texte plus long aurait peut-être pu aussi être plus difficile à mémoriser par phrases.

### 3.2 Stratégie enseignée: Organiser sa lecture

Parmi les stratégies suggérées de Bédard *et al.*, nous avons ensuite choisi celle d'organiser sa lecture. Nous l'avons sélectionné puisqu'elle nous permettait de travailler avec trois stratégies préconisées par Giasson soit gérer le déroulement de la lecture, comprendre les indices de cohérence (les marqueurs de relation), et dégager les informations importantes d'un texte. Pour débiter l'enseignement de la deuxième stratégie, nous avons expliqué aux élèves qu'il est aussi important de bien organiser les images mentales lors des lectures. Il s'agit de les mettre en séquences, stratégie à développer particulièrement pour les personnes à dominance simultanée non verbale. Le tableau 18 présente les notions en lien avec les éléments de l'enseignement explicite.

Tableau 18  
Enseignement explicite : Stratégie d'organiser sa lecture

Quoi?	Stratégie de lecture : Organiser sa lecture (Mettre sa vidéo en séquences)
Pourquoi?	Aider les élèves à dominance simultanée non verbale à mieux organiser leurs pensées, à conserver le sens de leur lecture et l'ordre des événements
Quand?	Lors de la lecture de texte informatif, particulièrement ceux où on retrouve une évolution dans le temps; lors de la lecture de récit, d'une histoire ou d'un conte; lors de la lecture d'un texte incitatif.
Comment?	-Prendre l'habitude de faire des pauses de lecture et d'annoter le texte afin de se créer un aide-mémoire. -Utiliser une ligne du temps au besoin. -Utiliser et comprendre les marqueurs de relation. -Compléter un organisateur graphique résumant le texte lu.

### 3.2.1 Récit de l'enseignement de la stratégie d'organiser sa lecture

Nous avons travaillé cette stratégie pendant quatre périodes d'environ une heure chacune. Le tableau 19 nous informe sur la répartition du temps selon les activités en lien avec cette stratégie.

Tableau 19  
Répartition du temps accordé pour chacune des activités  
en lien avec la stratégie d'organiser sa lecture

Nom de l'activité	Type d'enseignement	Temps approximatif
La boîte japonaise	Modelage	40 minutes
Amos Daragon	Pratique autonome	45 minutes
Le prince qui s'ennuyait	Pratique guidée et coopérative	90 minutes
La princesse et le pois	Pratique autonome	30 minutes

Tout d'abord, nous avons proposé aux élèves la tâche *La boîte japonaise* (annexe M) sous forme de modelage. Tout au long de cette activité, nous avons amené les élèves à découvrir, par nos questionnements, comment ils pouvaient améliorer l'organisation d'une lecture. Ils ont lu le texte A qui est un texte suivi expliquant comment fabriquer une boîte d'origami. Après une première lecture, nous avons recueilli les réactions des élèves sur leurs capacités à fabriquer la boîte. Une difficulté est ressortie : ils aimeraient avoir des images. Nous les avons amenés à réfléchir sur l'importance d'organiser les informations d'un texte afin d'accomplir la tâche. Nous leur avons présenté le texte B, identique au texte A mais organisé en six étapes de fabrication ainsi que les images correspondant à chacune de ces étapes (annexe M). Les élèves ont affirmé que les images et les séquences les aideraient à réussir la boîte. Nous leur avons demandé de visualiser les étapes avant de leur remettre les images. Pour terminer, les élèves devaient replacer les étapes du bricolage dans le bon ordre, ce qui les incitait à prendre des pauses dans leur lecture



et de s'imaginer chacune des étapes. Malheureusement, nous avons manqué de temps pour la fabrication de la boîte japonaise.

Pour poursuivre le travail sur les séquences, nous avons pensé que les élèves pouvaient s'exercer de façon autonome à organiser les parties d'un texte. Les élèves ont lu un extrait d'un roman d'Amos Daragon (annexe M) pour ensuite l'illustrer en séquences, comme pour en faire un film ou une bande dessinée (annexe M). Les séquences (les pauses de lecture) n'étant pas déterminées, chacun les situait où il le voulait. Les enfants plus rapides pouvaient résumer chacune de leur séquence en une phrase. Afin de faire le retour sur cette tâche, nous avons invité un enfant par style d'apprentissage à présenter son choix de séquences ainsi que sa façon de les illustrer. Dans certains cas, nous avons demandé à un second élève du même style d'expliquer son propre travail afin de comparer deux versions différentes. Nous voulions les amener à comprendre l'importance de faire des pauses lors de notre lecture, et de prendre le temps de s'imaginer ce que l'on a lu mais qu'il peut y avoir différentes façons de le faire selon les personnes.

Ensuite, nous avons utilisé le texte *Le prince qui s'ennuyait* élaboré par le Groupe MEL Primaire (1993) (annexe M) dont la tâche finale sera éventuellement de replacer différents passages du texte en ordre chronologique. Ce récit étant séparé en scènes, nous le trouvions parfait pour travailler les séquences. Nous avons commencé cette tâche en pratique guidée afin de bien les diriger dans leur organisation et nous leur avons permis de continuer en pratique coopérative. Nous avons d'abord questionné les élèves sur la stratégie à développer et nous leur avons réexpliqué l'importance de faire des pauses pour mettre notre texte en séquences et ainsi, mieux le comprendre. Nous avons privilégié une tâche où les élèves étaient en action, un mode d'apprentissage aidant pour les enfants à dominance simultanée non verbale.

Suite à la première lecture du texte *Le prince qui s'ennuyait* (1993), nous avons attribué les différentes scènes à des équipes qui se préparaient à en faire une

présentation aux autres élèves de la classe. Ils pouvaient résumer la scène, l'expliquer ou même la jouer, ce que la plupart ont d'ailleurs fait. Ensuite, scène après scène, les équipes sont venues présenter leur saynète. Lorsque toutes les équipes étaient passées, nous avons vu avec eux la méthode idéale pour remettre en ordre les événements d'un texte en questionnant des élèves. La méthode privilégiée était donc la suivante :

- Lire chacun des énoncés.
- Relire le texte scène par scène.
- Mettre le numéro approprié lorsque l'énoncé apparaît dans le texte.
- Relire le texte pour vérifier les réponses.

Nous avons commencé avec eux la tâche de remettre en ordre les événements tirés du texte *Le prince qui s'enmyait* (1993) (annexe M) selon la méthode citée précédemment. Ils ont terminé en équipe de deux. Nous avons fait la correction en grand groupe. Nous avons terminé le travail sur la stratégie de mettre sa vidéo en séquences avec l'activité de consolidation *La princesse et le pois* élaboré par le Groupe MEL Primaire (1993) (annexe M). Cette activité consistait à lire le texte et replacer en ordre les événements. Nous avons fait faire cette tâche en pratique autonome afin que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils avaient appris.

### 3.2.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie d'organiser sa lecture

Nous étions satisfaites de constater que les élèves prenaient au sérieux les tâches à accomplir pour cette stratégie. Toutefois, nous croyons que certaines modifications pourraient être apportées afin de maintenir l'intérêt au maximum et d'aider les élèves à dominance simultanée non verbale, qui étaient les principaux visés.

Tout d'abord, il serait important de permettre aux enfants de fabriquer la boîte japonaise afin de rendre cette tâche plus signifiante. De plus, nous pensons que les élèves auraient avantage à recevoir les images dès le départ. Ainsi, ils n'auraient pas

la difficulté d'imager les étapes de la boîte japonaise. Ils se concentreraient sur le déroulement de chacune des séquences. Nous proposons aussi de laisser les élèves commencer la construction de la boîte à l'aide du texte A. L'absence de séquences pourrait créer un conflit cognitif chez certains élèves. Après quelques temps, nous ferions un retour sur leurs stratégies et nous leur soumettrions le texte B. Ce texte mieux organisé les aiderait à terminer leur boîte japonaise.

Nous nous sommes aperçues que la tâche d'*Amos Daragon* était trop difficile, particulièrement pour les enfants à tendance simultanée non verbale. Comme les pauses n'étaient pas indiquées, ces élèves se sont sentis désorganisés face à la tâche. Lors d'une prochaine activité, nous imposerions les pauses de lecture. Ensuite, nous avons tous trouvé le retour sur la tâche d'*Amos Daragon* trop long. Nous voulions aider les élèves ayant une dominance simultanée non verbale à mieux organiser leur vidéo et nous ne sommes pas convaincues que nous les avons intéressés. Afin d'impliquer davantage les élèves dans cette tâche, nous aurions pu leur permettre de comparer les illustrations de leurs séquences en équipe. Nous ferions un bref partage des stratégies utilisées par les élèves.

Par l'enseignement de cette stratégie, nous voulions aider les élèves à dominance simultanée non verbale. Nous voulions aller chercher leur intérêt ce qui n'est pas évident, selon nous, en lecture. Nous avons donc pensé que si les enfants avaient à mimer une scène du texte *Le prince qui s'ennuyait* (1993), ils seraient dans l'action donc plus aptes à retenir l'information et plus intéressés. Notre hypothèse s'est avérée juste, car les élèves à prédominance simultanée non verbale ont particulièrement bien participé lors de la préparation de leur saynète. Plusieurs élèves ont cependant décroché lors de la présentation des autres équipes. Notre objectif de prendre des pauses pour bien comprendre le texte a été compromis. Étant donné que les élèves n'écoutaient pas les autres saynètes, ils ne pouvaient saisir l'ensemble du texte. Pour remédier à cela, nous suggérons de faire mimer un résumé des scènes en un temps limite de façon à accélérer le rythme des présentations. De plus, nous

demandierions aux élèves de noter des mots-clés à la suite de chaque scène. Nous les guiderions pour la première scène. Ils auraient ainsi une vue d'ensemble de l'histoire.

Nous avons mis l'accent sur la méthode de replacer les événements en ordre car nous trouvons que les élèves ont beaucoup de difficulté à exécuter cette tâche. Les élèves ont semblé trouver trop longues nos explications. Nous pourrions le faire plus rapidement une prochaine fois. Lors de la correction en grand groupe, plusieurs élèves ont obtenu une note parfaite. Nous croyons que cela s'explique par tout le travail qu'ils ont fait pour s'appropriier l'histoire. Cependant, les résultats sont décevants lors de l'activité de consolidation *La princesse et le pois* (1993). Nous avons fait faire cette activité lors d'un autre temps dans la semaine. Nous procéderions de la même façon lors d'une prochaine expérimentation. De plus, cela a permis de vérifier si les enfants ont retenu la méthode et l'appliquaient lors de nouvelles situations. Nous constatons cependant que des difficultés persistent.

Bref, nous croyons que la stratégie d'organiser sa lecture est importante à travailler car elle permet aux enfants de s'arrêter pour organiser le texte afin de bien le comprendre. Nous pensons que ces activités ont été très utiles pour plusieurs élèves, mais qu'il reste encore du travail à faire avec cette stratégie.

### **3.3 Stratégie enseignée: Vérifier la pertinence de sa réponse**

Par les activités de cette stratégie, nous voulions faire prendre conscience aux élèves qu'il est important de bien lire la question afin d'y répondre adéquatement. Nous avons commencé en précisant que, selon Bédard *et al.*, les styles visés étaient les simultanés, tant verbaux que non verbaux. Nous avons aussi donné des exemples de l'utilité, dans la vie de tous les jours, de bien lire et comprendre la question. Par exemple, il est important de bien lire et répondre aux questions lors d'une demande d'emploi ou lors de la signature d'un contrat. Le tableau 20 de la page suivante présente les notions d'enseignement explicite pour cette stratégie.

Tableau 20  
Enseignement explicite : Vérifier la pertinence de sa réponse

Quoi?	Stratégie de lecture : Vérifier la pertinence de sa réponse
Pourquoi?	Aider les élèves à dominance simultanée à rester centrés sur la tâche qu'ils ont à effectuer
Quand?	Lors de la lecture d'un texte où il est demandé de répondre à des questions orales ou écrites. Lors de la vie de tous les jours (ex : remplir une demande d'emploi, un formulaire, etc).
Comment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relire la question ou la consigne.</li> <li>- S'assurer de bien la comprendre en la disant dans nos mots.</li> <li>- Tenter d'écrire une hypothèse sur la réponse.</li> <li>- Relire la question et la réponse afin de vérifier qu'elles concordent.</li> </ul>

### 3.3.1 Récit de l'enseignement de la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse

Nous avons vécu quatre activités distinctes en lien avec la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse. Nous avons consacré environ trois périodes d'une heure réparties selon le temps indiqué dans le tableau 21.

Tableau 21  
Répartition du temps accordé pour chacune des activités  
en lien avec la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse

Nom de l'activité	Type d'enseignement	Temps approximatif
Drôles d'erreurs	Modelage	20 minutes
Des problèmes semblables	Pratique guidée et autonome	50 minutes
Texte sur les Inuits	Pratique guidée	20 minutes
Texte « <i>Quelques bonnes nouvelles</i> »	Pratique autonome	50 minutes

Afin que les élèves se sentent davantage interpellés, nous avons d'abord pris soin d'aller chercher des exemples d'erreurs trouvées dans des examens faits récemment par les élèves. Nous avons présenté les questions et leurs réponses

incorrectes sur le transparent *Drôles d'erreurs* (annexe N) en réexpliquant oralement la tâche associée à chaque exemple.

Nous avons continué en présentant six problèmes mathématiques semblables aux élèves (annexe N). Ils ont lu les problèmes plusieurs fois afin qu'ils en comprennent bien le sens. Par la suite, nous leur avons donné une liste de réponses possibles. Après avoir lu les problèmes, ils devaient coller toutes les réponses possibles pour chacun d'entre eux. Il leur était interdit, à cette étape, de faire des calculs. Nous voulions qu'ils procèdent par logique. Si le problème demandait : « Quelle est la somme d'argent? », nous nous attendions à ce qu'ils aient mis toutes les réponses indiquant un montant d'argent. Nous avons ensuite fait un retour en grand groupe.

Nous avons poursuivi en leur faisant résoudre de façon autonome deux des problèmes. Nous avons pris soin de distribuer les problèmes selon leurs ressemblances dans la question et selon la force des élèves. Ainsi, les problèmes C et D étant, selon nous, plus faciles, nous les avons donnés aux élèves plus faibles en résolution de problèmes. Nous tenons à préciser que cette distribution s'est faite sans que les élèves en soient conscients. Ils ont tenté de résoudre ces problèmes individuellement. Nous avons circulé pour les aider et pour corriger les problèmes. Lorsque les élèves s'étaient fait corriger, ils essayaient de résoudre deux autres problèmes.

La troisième activité en lien avec cette stratégie consistait à s'exercer à bien répondre à des questions de lecture. Nous avons vécu cette activité en pratique guidée. Nous avons donné des exemples de questions tirées d'un texte sur les Inuits<sup>10</sup> (annexe N). Même si les élèves ne l'avaient jamais lu, nous leur avons demandé de tenter de commencer à répondre au questionnaire. Par exemple, lorsque la question commençait par « Pourquoi les Inuits vivent dans un igloo... » les élèves devaient

---

<sup>10</sup> *Les récits du mercredi*, 5<sup>e</sup> année, Éditions Marie-France

nous répondre : «Les Inuits vivent dans un igloo parce que ... ». Le but de cette activité était de faire réaliser aux enfants que la question peut parfois nous aider à trouver notre réponse.

Finalement, les élèves ont pu mettre en pratique l'objectif précédent lors d'une tâche individuelle. Nous leurs avons donné les questions en lien avec le texte *Quelques bonnes nouvelles* tiré de leur matériel en français (annexe N). Sans même avoir lu le texte, ils devaient commencer à rédiger le début des réponses.

### 3.3.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie de vérifier la pertinence de sa réponse

La préparation pour la tâche *Drôles d'erreurs* a été plus exigeante parce qu'il a fallu chercher des erreurs évidentes dans les examens récents des élèves afin de capter leur attention. Nous voulions que les élèves constatent qu'ils font souvent des erreurs simplement parce qu'ils ne font pas de liens entre la question et la réponse. Ils ont effectivement trouvé bien drôle les réponses présentées sur le transparent. Ils avaient de la difficulté à croire que ces erreurs avaient été commises par des élèves de la classe. Nous pensons que notre but a été atteint. Cependant, bien que les enfants fussent intéressés, il était difficile de maintenir leur attention. Pour les faire participer davantage, nous pourrions leur demander de lire la question ainsi que la réponse. Ils devraient alors nous dire pourquoi la réponse ne répond pas à la question.

Lors de l'activité *Des problèmes semblables*, les enfants ont eu beaucoup de difficulté à compléter la tâche demandée sans faire de calculs. Plusieurs élèves ne comprenaient pas que nous voulions avoir toutes les réponses possibles pour une même question. Nous pensons que le fait d'avoir numéroté les choix de réponses a mélangé les élèves. Nous enlèverions donc ces numéros. De plus, nous ne demanderions pas aux élèves de coller les choix de réponses parce que cela occasionnait beaucoup de gestion de papier et de déplacements. Pour ces raisons,

nous demanderions aux élèves d'encercler les réponses possibles reliées aux problèmes.

Lors de l'étape de la résolution des problèmes semblables, les enfants travaillaient avec sérieux. Certains élèves voulaient même en faire d'autres. Cependant, plusieurs d'entre eux ont eu de la difficulté avec cette tâche, embêtés par les pièges reliés à la lecture. Bien que le but de l'activité fût de vérifier la pertinence de la réponse avec la question, nous avons observé que plusieurs élèves nous donnaient des réponses autres que les choix déjà corrigés. Malgré tout, cette activité était intéressante autant pour nous que pour les élèves. Nous croyons que certains d'entre eux ont pris conscience de l'importance de s'attarder davantage à la question.

L'activité sur le texte des Inuits a été facile et amusante pour les élèves. Ils ont ainsi pu réinvestir ce qu'ils avaient travaillé lors des problèmes semblables. Il en était tout le contraire avec le texte *Quelques bonnes nouvelles*. Ils trouvaient long et inutile de composer une phrase pour écrire une simple réponse à une question. Ils n'ont pas trouvé cette activité pertinente. Nous nous questionnons à savoir s'il en serait autrement avec un texte qui irait davantage chercher leur intérêt. Ce serait à essayer, car nous trouvons important que les élèves s'exercent de façon autonome à appliquer la stratégie de bien répondre à une question.

En somme, toutes ces activités étaient des tâches difficiles pour les élèves à dominance simultanée parce qu'elles contenaient beaucoup de détails. Toutefois, nous hésitons à tout modifier, car nous étions conscientes que ces activités repoussaient leurs limites. Nous leur donnons l'occasion de rouler les quadrants et de mieux s'outiller afin de répondre aux questions que ce soit dans une tâche scolaire ou lors de la vie de tous les jours.



### 3.4 Stratégie enseignée: Résumer sa lecture

La dernière stratégie retenue parmi celles proposées par Bédard *et al.* est la stratégie de résumer sa lecture. Nous amenons ainsi les élèves à travailler la stratégie de dégager les informations importantes d'un texte, tel que spécifié par Giasson. L'enseignement de cette stratégie a d'abord été planifié pour aider les élèves à dominance séquentielle, surtout ceux à tendance non verbale, à faire un résumé. En effet, ces élèves ont souvent de la difficulté à résumer un texte ou un récit parce qu'ils ont tendance à donner trop de détails. Nous avons présenté aux élèves les trois premières questions de l'enseignement explicite décrites dans le tableau 22.

Tableau 22  
Enseignement explicite : Stratégie de résumer sa lecture

Quoi?	Stratégie de lecture : Résumer sa lecture
Pourquoi?	Permet de bien comprendre le sens de la lecture et d'en retenir l'essentiel.
Quand?	<p><u>Pendant la lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Quand on perd le sens</li> <li>* Au besoin, avant d'entamer un nouveau passage</li> <li>* Lorsqu'on a été interrompu</li> </ul> <p><u>Après la lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Pour faire l'appréciation d'une lecture</li> <li>* Résumer des informations pour préparer une recherche</li> </ul>
Comment?	<p>Après avoir lu le texte, l'histoire</p> <p>Relever les informations essentielles de la lecture: par paragraphe pour un court texte; par sous-titres (s'il y a lieu) pour un long texte; par chapitre pour un livre.</p> <p>Il est possible de s'aider de la structure du type de texte Ex. : Récit : situation initiale, élément déclencheur, aventures/péripéties, situation finale.</p> <p>Si l'on doit diffuser notre résumé, il est important de reprendre les informations essentielles dans nos propres mots, en un texte continu.</p>

### 3.4.1 Récit de l'enseignement de la stratégie de résumer sa lecture

Pour travailler cette stratégie, nous avons amené les élèves à construire une affiche promotionnelle pour inciter les enfants plus petits à lire un livre. Nous avons consacré deux heures en groupe pour ces activités, mais les enfants ont terminé et présenté leur affiche dans leurs temps libres. Le tableau 23 précise le temps accordé à chaque étape de cette stratégie.

Tableau 23  
Répartition du temps accordé pour chacune des activités  
en lien avec la stratégie de résumer sa lecture

Nom de l'activité	Type d'enseignement	Temps approximatif
Présentation du projet de l'affiche promotionnelle	Magistral	10 minutes
Les trois petits cochons	Pratique guidée	30 minutes
Réalisation de l'affiche promotionnelle	Pratique coopérative	120 minutes
Présentation des affiches promotionnelles	Pratique coopérative	15 minutes/équipe

Tout d'abord, nous avons présenté le projet de l'affiche promotionnelle et leur avons précisé qu'ils iraient présenter leur affiche à une classe de maternelle ou de 1<sup>re</sup> année. Nous avons questionné les élèves sur ce que devrait contenir leur affiche. Ils ont relevé le titre du livre, un dessin, une appréciation et un résumé de l'histoire.

En ce sens, pour leur apprendre ce qu'est un bon résumé, nous avons fait une tâche en pratique guidée. Nous leur avons présenté trois exemples (annexe O) en lien avec une histoire que tous les enfants connaissent probablement bien, soit celle des *Trois petits cochons*. Après avoir lu les trois résumés, les élèves votaient à main levée pour celui qui leur semblait le meilleur. Les opinions étant partagées, ils nous expliquaient leur point de vue à tour de rôle. Finalement, suite à nos commentaires, les élèves ont fait ressortir que le résumé A ne donnait pas suffisamment de détails. Ils ont aussi trouvé que le résumé C en donnait beaucoup trop. De plus, il nous

apprenait la fin de l'histoire ce qu'il fallait éviter dans le cadre de la promotion d'un livre. Nous avons donc conclu que le résumé B était suffisamment détaillé pour nous donner le goût de lire le livre sans nous révéler toute l'intrigue et la fin de l'histoire.

Une fois que les élèves connaissaient les qualités d'un bon résumé, nous leur avons défini nos exigences quant à la réalisation de leur affiche :

1. le titre;
2. le nom de l'auteur, de l'illustrateur, la maison d'édition;
3. le résumé;
4. dessin de la page couverture;
5. une appréciation du livre.

En équipe de deux, les élèves ont choisi un livre destiné à des enfants de maternelle ou de 1<sup>re</sup> année. Ils ont lu le livre et ont rédigé un brouillon de leur résumé. Lorsqu'ils avaient terminé, ils venaient nous voir pour la correction. Une fois approuvé, ils passaient à l'étape de la réalisation de l'affiche. Ils ont terminé leur affiche lors de leurs temps libres en classe. Ils ont ensuite pris rendez-vous avec un enseignant du préscolaire ou de 1<sup>re</sup> année afin d'aller présenter leur affiche.

#### *3.4.2 Analyse de l'enseignement de la stratégie de résumer sa lecture*

L'investissement et l'enthousiasme des élèves face à l'enseignement de cette stratégie nous démontrent l'importance pour eux d'avoir un but concret. Puisqu'ils allaient réellement aller présenter leur affiche dans une classe, ils ont trouvé pertinent d'apprendre à faire un bon résumé. L'objectif de départ était d'aider les élèves à dominance séquentielle à faire un résumé parce que ceux-ci ont tendance à trop le détailler. Ils ont effectivement trouvé la tâche ardue. Leur résumé était long et ils ne voyaient pas comment ils pouvaient enlever des détails. Tout leur semblait important. Nous avons aidé certaines équipes afin de relever les éléments essentiels de l'histoire. Ils ont donc persévéré, car ils voulaient aller présenter leur affiche aux élèves plus petits.

Voici quelques idées pour bonifier l'activité de l'affiche promotionnelle. D'abord, afin de compléter les informations sur le résumé, nous pourrions leur lire des exemples de résumés que l'on retrouve à l'endos des livres. Il serait même intéressant de lire ou d'écouter une critique littéraire d'un journaliste. De plus, nous pourrions ajouter une étape de pratique coopérative. Les élèves auraient alors la chance de s'exercer à résumer avant la réalisation du projet de l'affiche. Nous suggérons que les élèves résumant en équipe de deux une histoire connue par tous. Un retour en groupe est effectué afin de comparer les résumés obtenus. Dans cette éventualité, nous demanderions aux élèves de réaliser l'affiche promotionnelle individuellement. Finalement, pour stimuler davantage leur intérêt, l'enseignante du 1<sup>er</sup> cycle pourrait elle-même venir en classe faire sa demande aux élèves. Elle pourrait leur expliquer que ses élèves ont besoin de leur aide afin de trouver de nouvelles idées de lecture.

#### 4. L'APPORT DE L'EXPÉRIMENTATION À LA QUESTION DE RECHERCHE

Ce quatrième chapitre a décrit en détail l'expérimentation en classe des deux chercheuses. Il a permis d'analyser chacune des activités. À partir de cette analyse, nous avons réfléchi à des améliorations possibles de toute la séquence d'activités. Celle-ci nous a permis de réaliser les deux objectifs de la recherche. D'abord, nous sommes en mesure d'identifier les activités permettant l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation chez ses élèves. Ensuite, nous pouvons maintenant décrire des activités où l'enseignant tient compte des caractéristiques de chaque style d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

En somme, ce retour en profondeur sur l'expérimentation nous permet d'atteindre le but de la recherche qui est d'examiner comment un enseignant du primaire intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Le cinquième chapitre reprend la séquence d'activités que nous avons améliorée à partir de nos observations. Nous avons retiré des activités moins pertinentes, modifié certaines afin de les rendre plus intéressantes et ajouté de nouvelles afin d'enrichir l'enseignement

## **CINQUIÈME CHAPITRE RETOMBÉES PRATIQUES DE LA RECHERCHE**

Ce cinquième chapitre aborde les retombées pratiques issues de l'expérimentation de l'intégration des styles d'apprentissage en classe. Nous avons pu ainsi examiner comment un enseignant intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ce présent chapitre est divisé en deux sections en lien avec les deux objectifs de la recherche. La première section identifie les activités permettant l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation chez ses élèves. La seconde section décrit les activités qui tiennent compte des caractéristiques des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ce chapitre se termine par des réponses à la question spécifique de la recherche.

### **1. PROCESSUS D'APPROPRIATION ET D'INITIATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE EN CLASSE**

L'intégration des styles d'apprentissage en classe doit d'abord passer par l'appropriation de la théorie par l'enseignant et se poursuivre par l'initiation chez ses élèves. L'analyse de l'expérimentation réalisée au chapitre précédent nous a amenées à décrire une démarche d'intégration qui nous apparaît réaliste et pertinente. Cette présente partie du cinquième chapitre répond à la sous-question « Quelles sont les activités qui permettent l'appropriation des styles d'apprentissage chez l'enseignant et l'initiation chez ses élèves? » Nous nous attardons d'une part à comment l'enseignant peut s'approprier les styles d'apprentissage. D'autre part, nous décrivons la séquence d'activités permettant l'initiation chez les élèves.

#### **1.1 Appropriation des styles d'apprentissage par l'enseignant**

Avant d'introduire les styles d'apprentissage en classe, l'enseignant s'assure de bien comprendre les grandes lignes de pensée de la théorie et qu'il est en accord

avec celle-ci. Pour mieux connaître la théorie des styles d'apprentissage, nous proposons les lectures suggérées suivantes :

1. Article de Flessas, 1997, Centre d'évaluation neuropsychologique, Montréal intitulé *L'impact du style cognitif sur les apprentissages* paru dans la revue virtuelle *Éducation et francophonie*;
2. Chapitre 2 : Introduction aux styles d'apprentissage extrait du livre *Modèle d'apprentissage et d'intervention pédagogique Tome 1* de Bédard *et al.* (2002), pages 25 à 35;
3. Extrait de la revue des écrits, chapitre 2 de l'essai *Les styles d'apprentissage au service de l'enseignement explicite des stratégies de lecture au primaire* élaboré par Isabelle Leduc et Julie Sourdif. Cet extrait inclut aussi des tableaux résumant les principales caractéristiques en lien avec chacun des styles d'apprentissage.

Si des questions demeurent à la suite de ces lectures, le MAIP de Bédard *et al.* (2002) publié aux éditions Distribution Univers serait alors une référence très appropriée.

Afin de nous aider à mieux identifier notre propre style d'apprentissage, nous avons complété le test pour adolescents et adultes que l'on retrouve dans le livre MAIP de Bédard *et al.* (2002). Cependant, il nous était impossible d'en inclure une copie dans la présente recherche puisqu'il est interdit de le photocopier. Pour y avoir accès, l'enseignant a donc deux choix, soit il se procure le livre de Bédard *et al.* (2002) ou encore, il commande seulement une copie du test aux éditions Distribution Univers (par téléphone : 1-800-859-7474 ou par courriel : [d.univers@vigie.net](mailto:d.univers@vigie.net)). Une fois ce test complété, il peut se référer aux pages 230 à 242 du livre Bédard *et al.* (2002) afin d'interpréter les résultats du test et ainsi avoir une idée claire de son profil d'apprentissage.

Pour identifier son profil, l'enseignant pourrait aussi compléter le test pour enfant que nous avons modifié (annexes I et J). Celui-ci est bien entendu beaucoup plus sommaire que le test pour adultes, mais pourrait tout de même lui permettre

d'avoir une idée de son style dominant. Enfin, il peut consulter les différents tableaux de l'annexe C qui résument bien les profils de chaque style d'intervenant ainsi que les tableaux des profils généraux présentés à l'annexe B, puis tenter de s'associer au profil qui semble représenter le mieux sa personnalité.

## **1.2 Initiation des élèves aux styles d'apprentissage**

Cette phase de la démarche permet aux élèves de s'initier à la théorie des styles d'apprentissage et de découvrir leur propre style dominant. Nous croyons qu'il est important d'expliquer aux enfants les avantages de connaître leur style d'apprentissage. En effet, en prenant conscience de leurs forces et leurs limites, il leur est plus facile de s'améliorer par la suite. De plus, comme enseignant, nous pouvons aussi tenter de les aider à travailler vraiment ce qui est plus difficile selon leur profil et idéalement, en utilisant leur force.

Nous avons subdivisé l'initiation des styles d'apprentissage par les élèves en générales sur le fonctionnement du cerveau humain puisqu'il est la source des styles d'apprentissage. Ensuite, vient la partie des modes de représentation où les enfants apprennent les deux modes existants et découvre leur mode dominant. Ils peuvent alors commencer à réfléchir sur ce qui se passe dans leur tête, ce qui est relativement nouveau pour eux. Nous poursuivons avec les procédés de traitement, que nous présentons aux élèves et les amenons aussi à découvrir leur procédé dominant. Enfin, nous terminons l'initiation par une période de partage des styles de tous les élèves de la classe et en dressant un portrait de chacun des styles.

### *1.2.1 Le cerveau*

Lors de cette étape d'initiation, d'une durée d'environ deux heures, l'important est d'expliquer que le cerveau est composé de trois principaux "étages"



en résumant leurs fonctions respectives et les liens entre eux. De plus, nous profitons de l'occasion pour leur faire remarquer les deux hémisphères du cerveau et leurs rôles respectifs. Cela permet de faire ensuite un lien direct avec les deux modes de représentation. Voici les activités d'initiation qui nous semblent essentielles :

1. Lire le livre *Comment fonctionne ton cerveau?* (Curry, 2003). Faire ressortir les informations importantes et discuter avec eux à partir de leurs questions. Si possible, accompagner cette lecture de la présentation d'un cerveau en trois dimensions afin de voir les différentes parties de façon sommaire.
2. Présenter les différentes parties (le cortex, le limbique et le reptilien) du cerveau à l'aide du transparent *Les trois cerveaux de l'homme* fourni à l'annexe H. Cette dernière comporte aussi des informations sur le cerveau afin d'aider à la planification de ces périodes d'enseignement.

Ces brèves présentations du cerveau peuvent être suffisantes et il serait possible de passer aux modes de représentation. Cependant, si le temps le permet et surtout, si l'intérêt d'aller plus loin est présent, il est possible de poursuivre l'initiation des élèves au fonctionnement du cerveau à l'aide des activités de prolongement suivantes :

1. Faire passer aux élèves un petit test intitulé *Hémisphère chou chou* (annexe H) qui leur permettra alors d'avoir déjà un aperçu de l'hémisphère dominant de leur propre cerveau. Cela prépare bien à la passation du test plus élaboré des styles d'apprentissage qui suivra dans les prochaines périodes.
2. Compléter la fiche *Penser en mots et en images* (annexe H). Cette fiche propose de petites énigmes faisant appel davantage à l'un ou l'autre des hémisphères. Ainsi, les élèves peuvent vraiment voir concrètement les rôles respectifs de l'hémisphère gauche et de l'hémisphère droit.

3. Faire compléter le questionnaire *Comment fonctionne ton cerveau?* (annexe H) individuellement par les élèves puis faire un retour en groupe sur les différentes façons d'y répondre. La dernière question, sur le trajet, est particulièrement intéressante puisque spontanément, certains enfants dessineront le trajet, alors que d'autres le décriront en phrases plus ou moins détaillées. Cela permettra de leur démontrer à quel point nos façons de penser peuvent être différentes d'une personne à l'autre.

### 1.2.2 Les modes de représentation

Cette étape permet aux élèves de démystifier les modes de représentation verbal et non verbal. Nous prévoyons environ deux heures pour l'initiation des élèves aux modes de représentation. Voici une façon possible de vivre les activités<sup>11</sup> :

- 1- Rappeler brièvement les notions vues sur le cerveau et présenter les quatre styles d'apprentissage à l'aide des quatre quadrants géants.
- 2- Expliquer les deux modes de représentation : verbal et non verbal. Au besoin, se référer aux informations qui se trouvent dans le livre de Bédard *et al.* (2002) Afin d'aider à la compréhension des élèves, faire des liens avec notre expérience en se donnant en exemple.
- 3- Présenter des caractéristiques des modes de représentation à l'aide de saynètes (annexe I). Cette activité permet aux enfants de clarifier les deux modes.
- 4- Amener les élèves à découvrir leur mode de représentation dominant en complétant la première partie du test d'identification des styles d'apprentissage (annexe I). Les accompagner selon les besoins.

---

<sup>11</sup> Il est à noter qu'il serait possible de commencer ce bloc d'activités en faisant passer le test aux enfants pour ensuite poursuivre avec les explications et les informations sur les modes de représentation.

5- Terminer par une activité de classement (annexe I) résumant les principales caractéristiques des deux modes de représentation. En équipe, les élèves associent différents énoncés au bon mode de représentation. Nous suggérons de débiter en groupe afin que la tâche soit claire et de corriger aussi avec l'ensemble du groupe.

### *1.2.3 Les procédés de traitement*

Tout comme pour les modes de représentation, deux options s'offrent à nous. Il est possible de faire passer le test d'identification des styles d'apprentissage avant les explications ou encore, à la toute fin. Il faut prévoir environ une heure et trente minutes pour cette partie de l'initiation des élèves aux styles d'apprentissage. Voici donc les activités suggérées :

1. Expliquer aux élèves qu'une fois que le cerveau s'est représenté l'information, il doit maintenant la traiter. Expliquer qu'il existe deux façons de traiter l'information : séquentielle et simultanée.
2. Lire des situations de la vie courante (annexe J) et les élèves doivent lever le carton qui indique le bon procédé de traitement associé à chacune d'elles. Discuter avec eux afin d'ajouter des informations complémentaires.
3. De façon individuelle, les élèves tentent de trouver leur procédé de traitement dominant en répondant à la 2<sup>e</sup> partie du test d'identification des styles d'apprentissage (annexe J).
4. Terminer les notions sur les procédés de traitement par l'activité de classement (annexe J) des caractéristiques propres aux séquentiels et aux simultanés.

### 1.2.4 Fais-le savoir!

Cette étape, d'environ une heure, permet aux élèves de faire connaître leur style d'apprentissage aux autres élèves de la classe. Voici nos suggestions d'activités :

1. Chaque élève vient s'inscrire dans un des quadrants du cerveau géant selon les résultats des deux parties du test d'identification.
2. Regrouper les élèves selon leur style et leur demander de retrouver la feuille décrivant les caractéristiques propres à leur style parmi les quatre feuilles *Quel est mon style?* (annexe K)
3. Lorsque tous les élèves d'un même style sont à l'avant, dresser un portrait de chaque style à l'aide des caractéristiques de l'annexe K. Remettre la feuille résumant ces caractéristiques à chaque élève selon son style.
4. Coller une étiquette sur le bureau de l'élève afin d'identifier rapidement son style dominant (annexe K).

Par les activités décrites dans cette première section, l'enseignant s'approprié la théorie des styles d'apprentissage et initie ses élèves à celle-ci. Pour l'enseignant, il est maintenant possible d'intégrer les styles d'apprentissage à son enseignement. Quant à l'élève, il est davantage conscient de sa façon d'apprendre.

## 2. PROCESSUS D'INTÉGRATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE

La seconde section de ce chapitre répond à la deuxième sous-question de recherche en décrivant diverses situations d'apprentissage. Celles-ci tiennent compte des caractéristiques des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ces stratégies sont ciblées en fonction des limites de chacune des dominances en lecture. Ainsi, nous mettons en place des activités permettant de travailler une stratégie à développer par style d'apprentissage. Cette façon de

procéder amène les élèves à vivre parfois des réussites, mais aussi à repousser leurs limites en travaillant sur leurs difficultés. Suite à l'analyse de l'expérimentation décrite au quatrième chapitre, la démarche d'intégration des styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture a été révisée en y apportant les améliorations nécessaires.

Les pages suivantes contiennent des activités permettant de développer quatre stratégies différentes en lecture. Selon nous, l'ordre des stratégies travaillées n'a pas d'importance.

### **2.1 Activités préparatoires à l'enseignement explicite des stratégies de lecture**

Avant de choisir une stratégie à travailler plus spécifiquement, l'enseignant a avantage à avoir une idée plus claire des stratégies à prioriser pour son groupe d'élèves. Nous proposons d'abord de voir avec eux les forces et limites de chaque style d'apprentissage en lecture à l'aide des feuilles prévues à cet effet (annexe K). Ensuite, chaque élève se choisit une force et faiblesse qui semblent correspondre vraiment à son portrait de lecteur. L'enseignant note les choix des élèves sur des grilles de compilation (annexe K). À partir de cette compilation, l'enseignant met l'accent sur une stratégie à travailler selon son portrait de classe. Ou encore, il cible d'abord simplement le style comptant le plus d'élèves dans sa classe et sélectionne une stratégie à travailler plus particulièrement par ce style. Bien sûr, tous les élèves de la classe participent aux différentes activités proposées même si les stratégies visent davantage un style autre que le leur.

### **2.2 Stratégie enseignée : Imaginer sa lecture**

La stratégie que nous avons choisi de travailler chez les élèves à dominance séquentielle verbale est celle d'imaginer sa lecture. Nous consacrons environ deux heures à l'enseignement de cette stratégie. Nous présentons d'abord explicitement

aux élèves la stratégie à développer à l'aide des informations contenues dans le tableau 16. Voici les cinq activités d'intégration suggérées par la suite.

### *2.2.1 Activité 1 : Des objets dans ma tête*

Cette activité se veut être un exercice de réchauffement afin de stimuler le cerveau à se faire des images. Elle se vit en pratique guidée à l'aide d'un rétroprojecteur et du transparent *Des objets dans ma tête* déposé à l'annexe L. Voici les étapes à suivre :

1. Annoncer aux élèves que lorsque le rétroprojecteur sera éteint, ils devront avoir l'image dans leur tête. Au départ, montrer seulement un ou deux objets pendant une ou deux secondes. Ensuite, poursuivre en montrant toute une rangée d'objets, puis toute la feuille. Le temps d'exposition peut augmenter à chaque fois, mais doit demeurer de l'ordre de quelques secondes.
2. Éteindre le rétroprojecteur et demander aux élèves de représenter, sur une autre feuille, les objets tels qu'ils étaient disposés sur le transparent.
3. Faire un retour en groupe pour corriger et partager les stratégies de mémorisation.

### *2.2.2 Activité 2 : Des cerveaux imaginatifs*

Afin de valoriser la capacité d'évocation, présenter des génies qui ont su utiliser leur imagination pour réaliser de grands projets. S'appuyer sur le transparent *Des cerveaux imaginatifs* (annexe L). La lecture entière du transparent n'est pas recommandée ni nécessaire.

### *2.2.3 Activité 3 : Imagine un drôle de bonhomme*

Cette activité permet aux enfants, surtout les élèves à dominance séquentielle verbale, de s'exercer à se faire des images dans leur tête.

1. Lire aux enfants la description du drôle de bonhomme (annexe L) en laissant une pause de cinq à dix secondes entre chaque consigne.
2. Ils doivent se concentrer à imaginer ce qu'on leur décrit. Leur rappeler la stratégie travaillée et son utilité.
3. Après la lecture, distribuer la feuille réponse (annexe L) sur laquelle ils dessineront ce qu'ils ont vu dans leur tête.
4. Corriger en groupe et partager les diverses stratégies des élèves.

#### 2.2.4 Activité 4 : Une devinette à imaginer

Depuis le début de l'enseignement de cette stratégie, les enfants n'ont eu qu'à observer et suivre les consignes de lecture. Lors de cette quatrième activité, les élèves devront mettre leur habileté de lecture en pratique tout en s'exerçant à se faire des images.

1. Demander aux élèves de lire individuellement la *Devinette à imaginer* (annexe L).  
Ils ne doivent pas avoir de crayon sur leur bureau lors de la lecture.
2. Demander aux élèves de se faire une image mentale de leur lecture.
3. Lorsqu'ils se sentent prêts à dessiner ce qu'ils voient dans leur tête, ils nous remettent le texte de la devinette. Ils dessinent alors leur image sur la feuille réponse utilisée à l'activité précédente (annexe L).
4. Corriger les élèves à l'aide du modèle à l'annexe L. Mettre des corrigés à la disposition des élèves plus rapides afin qu'ils corrigent les autres.

#### 2.2.5 Activité 5 : Les énigmes du jury

Pour cette activité, il s'agit d'utiliser les textes de causes judiciaires fictives contenus dans le livre *La balle de golf dangereuse et neuf autres énigmes à résoudre* écrit par Miller (1990). Nous avons choisi cette activité car, pour résoudre ces énigmes, il est important d'imaginer les scènes décrites. Il est d'abord important de

faire une discussion en groupe afin que les élèves comprennent le contexte d'une cause en justice et qu'ils partagent leurs stratégies de résolution.

1. En pratique guidée, lire le texte *La cause de la balle de golf dangereuse* de Miller (1990) et observer les pièces à conviction (annexe L) afin de bien imaginer la situation.
2. Après discussion et argumentation, trouver ensuite une solution à l'énigme en justifiant le verdict (annexe L).
3. Proposer aux élèves de résoudre l'énigme *La cause de la mobylette écrasée* de Miller (1990) (annexe L) en pratique coopérative ou autonome.

### **2.3 Stratégie enseignée : Organiser sa lecture**

La stratégie que nous avons choisi de travailler chez les élèves à dominance simultanée non verbale est celle d'organiser sa lecture. L'ensemble de cette séquence d'activités totalise environ cinq heures d'enseignement. Nous présentons d'abord explicitement aux élèves la stratégie à développer à l'aide des informations contenues dans le tableau 18. Nous poursuivons avec ces cinq activités :

#### **2.3.1 Activité 1 : La boîte japonaise (origami)**

Cette activité amène les élèves à être en conflit cognitif et à leur faire prendre conscience de l'importance de bien organiser leur vidéo, donc de faire des pauses lors de leur lecture. En effet, il est très difficile de réussir cette tâche sans prendre le temps de s'arrêter à chaque phrase.

- 1- Remettre le texte A (annexe M) à tous les élèves ainsi que les images mélangées illustrant les étapes de fabrication de la boîte japonaise (annexe M). Les élèves tentent de créer la boîte. Après quelque temps d'essai, faire un retour en groupe pour partager les stratégies de travail. Il est à prévoir que la tâche s'avérera difficile dû au manque de séquences dans le texte A.



- 2- Distribuer le texte B (annexe M) et laisser quelque temps pour terminer la boîte. Faire un retour sur les avantages du texte B en faisant le lien avec l'importance de faire des pauses pour se laisser du temps pour évoquer, s'imaginer ce qu'on lit. Il est aussi pertinent de faire un retour sur l'importance de se faire des images en lisant, si cette habileté a déjà été travaillée.

### 2.3.2 Activité 2 : L'ordre chronologique ... Texte : *Le prince qui s'ennuyait*

Afin de bien comprendre l'importance d'organiser sa lecture en faisant des pauses, cette activité amènera les élèves à segmenter un texte sous la forme d'une petite pièce de théâtre.

1. Remettre aux élèves le texte *Le prince qui s'ennuyait* élaboré par le Groupe MEL Primaire (1993) (annexe M) et leur demander de lire seulement la scène du texte qui leur est attribuée.
2. Chaque équipe mime (ou joue) leur scène. Les spectateurs résument par écrit les scènes en quelques mots après chaque présentation.
3. Faire le lien avec les habiletés de se faire des images et de les organiser en séquences.
4. Remettre le texte intégral *Le prince qui s'ennuyait* (1993) à tous les élèves pour une lecture individuelle. Inviter les élèves à faire des pauses de lecture afin d'imaginer les scènes et l'enchaînement entre chacune d'elles.
5. Avant de remettre la tâche de replacer des événements en ordre chronologique (annexe M), voir avec les élèves la procédure suivante :
  - A. Lire chacun des énoncés à replacer en ordre chronologique et leur attribuer une lettre pour les identifier;
  - B. Relire le texte scène par scène;
  - C. En lisant, noter l'énoncé (par la lettre correspondante) près du passage du texte qui le concerne;
  - D. Écrire le numéro 1 à côté du 1<sup>er</sup> événement lu dans le texte, 2 pour le 2<sup>e</sup> et ainsi de suite (Il est aussi possible de placer les événements sur une ligne du temps);

E. Relire tous les énoncés dans l'ordre pour vérifier les réponses.

6. Afin de mettre en pratique la procédure, les élèves font ensuite la tâche (annexe M) reliée au texte *Le prince qui s'ennuyait* (1993).

### 2.3.3 Activité 3 : L'ordre chronologique... Texte : *La princesse et le pois*

Faire un retour sur la procédure pour replacer les événements d'un texte en ordre chronologique. Faire un bref rappel des stratégies enseignées soit de faire des pauses de lecture et d'imaginer ce qu'on lit. Laisser les élèves compléter en pratique autonome la tâche de replacer en ordre chronologique les événements du texte *La princesse et le pois* élaboré par le Groupe MEL Primaire (1993) (annexe M).

### 2.3.4 Activité 4: Marqueurs de relation

Pour continuer l'enseignement de la stratégie d'organiser sa lecture, voici des activités portant sur les marqueurs de relation.

1. Annoncer aux élèves que les prochaines activités sur les marqueurs de relation les aideront à mieux comprendre les liens entre les idées d'un texte.
2. Écrire deux phrases au tableau (annexe M). Modéliser l'utilisation d'un marqueur de relation pour unir ces deux phrases. Demander aux élèves s'ils connaissent d'autres marqueurs de relation. Leur remettre le tableau *Les marqueurs de relation au 3<sup>e</sup> cycle* (annexe M). En pratique guidée, écrire deux nouvelles phrases au tableau et demander à un élève de les unir à l'aide d'un marqueur de relation.
3. Faire lire le texte sur Gutenberg (annexe M). D'abord, en pratique guidée, les aider à surligner les marqueurs de relation présents dans les deux premiers paragraphes. Ensuite, en pratique coopérative, ils poursuivent leur chasse aux marqueurs de relation. Faire un retour en groupe pour la correction de l'activité.

4. En pratique autonome, faire réaliser l'activité *Les grands marqueurs* (annexe M) qui consiste à compléter les phrases trouées à l'aide des marqueurs de relation fournis.

### 2.3.5 Activité 5: *Organisateurs graphiques*

Proposer aux élèves une autre situation leur permettant de mieux organiser leur pensée suite à une lecture. Pour ce faire, nous suggérons de travailler avec le texte *La baleine bleue*<sup>12</sup> de l'annexe M.

- 1- Laisser les élèves lire le texte de façon autonome.
- 2- Présenter les deux types d'organisateur graphique (annexe M) résumant les informations lues. Comme les deux organisateurs contiennent les mêmes informations, laisser les élèves choisir la mise en page qu'ils préfèrent.
- 3- Commencer à compléter l'organisateur par modelage puis poursuivre en pratique guidée à l'aide d'un transparent. Tous les élèves ont chacun un texte ainsi qu'un organisateur afin de pouvoir suivre et participer à la tâche.
- 4- Afin de réinvestir la méthode de travail en lien avec les organisateurs graphiques, proposer aux élèves la tâche *Petits maux, petits remèdes*<sup>13</sup> (annexe M). Faire compléter l'organisateur graphique en pratique coopérative ou autonome.

---

<sup>12</sup> Le texte est tiré du livre *L'univers des baleines et des dauphins* de Soury (2004) aux éditions Fleurus. L'activité qui l'accompagne a été créée par Suzanne Comtois et Geneviève Marini (2007) dans le cadre du projet Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

<sup>13</sup> Le texte est tiré du livre *Cyclades, manuel D* de Lord *et al.* (2004) aux éditions Modulo. L'activité qui l'accompagne a été créée par Suzanne Comtois et Geneviève Marini (2007) dans le cadre du projet Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

## 2.4 Stratégie enseignée : Vérifier la pertinence de sa réponse

La stratégie que nous avons choisi de travailler chez les élèves à dominance simultanée, tant verbale que non verbale est celle de vérifier la pertinence de sa réponse. Un total d'environ trois heures est à prévoir pour cette stratégie. Nous présentons d'abord explicitement aux élèves la stratégie à développer à l'aide des informations contenues dans le tableau 20. Voici les quatre activités suggérées par la suite.

### 2.4.1 Activité 1 : Drôles d'erreurs

Le but de cette activité est de faire prendre conscience aux élèves des erreurs qu'ils font souvent lorsqu'ils donnent des réponses lors d'un travail ou d'une évaluation.

- 1- Avant de commencer cette activité, il est préférable de trouver des réponses erronées dans des évaluations ou des travaux récents des élèves. Ces réponses doivent idéalement démontrer l'absence de lien avec la question demandée. Le transparent *Drôles d'erreurs* (annexe N) pourrait être utilisé mais il serait préférable d'en préparer un nouveau contenant les erreurs des élèves de notre classe. Ceux-ci se sentiraient davantage concernés.
- 2- Faire lire une question et une réponse par un élève. Demander aux élèves d'expliquer en quoi cette réponse est inadéquate par rapport à la question posée et donner un exemple de bonne réponse possible.

### 2.4.2 Activité 2 : Des problèmes semblables

Cette activité amènera les élèves à bien lire des problèmes semblables et à vérifier si leurs réponses concordent avec les questions. À cause de la similitude des différents problèmes, ils seront appelés à porter une attention particulière à la lecture tant des problèmes que des questions.

1. Présenter aux élèves les problèmes A et B (annexe N) sur transparent en indiquant qu'ils devront trouver les réponses à ces deux problèmes.
2. Discuter avec les élèves des différences entre les problèmes A et B.
3. Par modelage, trouver les réponses possibles du premier problème en encerclant toutes les possibilités parmi celles suggérées. Insister particulièrement sur l'importance de s'assurer que l'on répond adéquatement à la question demandée.
4. Trouver toutes les réponses possibles du deuxième problème en faisant une pratique guidée avec les élèves.
5. Demander aux élèves de réaliser en équipe le même exercice à partir des problèmes C à F (annexe N).
6. Faire un retour en groupe sur les choix possibles pour chaque problème.
7. Demander aux élèves de résoudre au moins deux problèmes. Ils font les calculs nécessaires pour trouver la réponse exacte en portant une attention particulière à leur lecture.

#### *2.4.3 Activité 3 : Bien répondre aux questions de lecture*

Cette activité demande aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris lors de l'activité précédente mais avec des questions reliées à un texte. Le but de cette activité est d'outiller les élèves afin qu'ils se questionnent sur la pertinence de leurs réponses.

1. Choisir des questions en lien avec un texte de la semaine ou encore, utiliser les questions sur le texte des Inuits<sup>14</sup> (annexe N).
2. Avant d'avoir lu le texte, lire une des questions accompagnant celui-ci. Demander aux élèves de tenter de commencer la réponse oralement.
3. Discuter en groupe sur les possibilités de réponses. Démontrer aux élèves comment commencer une réponse adéquate donc en lien avec la question. Par exemple,

---

<sup>14</sup> *Les récits du mercredi*, 5<sup>e</sup> année, Éditions Marie-France

lorsque la question commence par « Pourquoi les Inuits vivent dans un igloo... » les élèves doivent nous répondre : « Les Inuits vivent dans un igloo parce que ... ».

#### 2.4.4 Activité 4 : Enseigner comment écrire une bonne justification

Le but de cette activité est d'outiller les élèves à répondre correctement à des questions où on leur demande de justifier leur réponse. Il est difficile pour les élèves de bien répondre à ce type de question. Nous croyons donc qu'il est important de leur enseigner explicitement comment faire. Voici la démarche que nous suggérons :

1. Projeter sur transparent des exemples de questions (annexe N) où les élèves doivent se justifier afin qu'ils comprennent bien sur quel type de question nous travaillons.
2. À partir de la question 1 de l'annexe N, présenter deux exemples de réponse, l'une étant plus complète que l'autre. En observant les deux réponses, les élèves ressortent les différences entre elles. Nous ajoutons ensuite les éléments d'une bonne justification qui n'auraient pas été nommés par les élèves. Il est possible de s'inspirer du document *Une bonne justification* (annexe N).
3. À partir de la question 2 de l'annexe N, formuler une réponse par modelage. S'assurer de tenir compte des éléments d'une bonne justification vus précédemment.
4. À partir de la question 3 de l'annexe N, demander à quelques enfants de formuler une bonne justification. En groupe, vérifier si les réponses respectent les critères d'une bonne justification.
4. Permettre aux élèves de réinvestir rapidement cette notion en leur demandant de justifier la réponse à une autre question, cette fois, en pratique autonome.

#### 2.5 Stratégie enseignée : Résumer sa lecture

La stratégie que nous avons choisi de travailler chez les élèves à dominance séquentielle non verbale est celle de résumer sa lecture. Nous présentons d'abord

explicitement aux élèves la stratégie à développer à l'aide des informations contenues dans le tableau 22. Voici les quatre activités suggérées par la suite. Celles-ci totalisent environ quatre heures et trente minutes.

### 2.5.1 Activité 1 : *Les trois petits cochons*

Par cette activité, nous voulons présenter aux élèves un exemple d'un bon résumé ainsi que deux contre-exemples, donc des types de résumés à éviter. Nous devons aussi préciser aux enfants qu'ils se préparent à faire la promotion d'un livre. Ils doivent donc éviter de dévoiler la fin de l'histoire dans leur résumé. Dans d'autres contextes, il pourrait être acceptable de décrire comment se termine une lecture.

1. Présenter les trois résumés (annexe O) du conte classique *Les trois petits cochons*.
2. Discuter en groupe afin de déterminer le meilleur résumé parmi les trois proposés. Expliquer en quoi le résumé B est plus pertinent considérant qu'il ne faut pas dévoiler la fin du livre.
3. Faire prendre conscience aux élèves à dominance séquentielle qu'ils pourraient avoir tendance à donner trop de détails comme dans l'exemple C, ce qui est à éviter. Les élèves à prédominance simultanée, quant à eux, risqueraient plutôt d'en dire trop peu, comme dans l'exemple A.

### 2.5.2 Activité 2 : *Un conte à résumer*

Cette deuxième activité permet aux élèves de travailler en coopération sur la stratégie de résumer.

1. Lire l'histoire du *Petit chaperon rouge*<sup>15</sup> à tous les élèves.
2. En équipe de deux, composer un résumé de l'histoire en tenant compte des explications données à l'activité 1.

---

<sup>15</sup> Toute version du conte *Le petit chaperon rouge* peut être utilisée pour cette activité. Pour notre part, nous nous référons à Holeinone, 1990.

3. Chaque équipe affiche son résumé au tableau et prend connaissance des résumés des autres.
4. Discussion de groupe pour classer les résumés en trois catégories : trop court, trop détaillé ou pertinent.

### 2.5.3 Activité 3 : Affiche promotionnelle

Le but de cette activité est de s'exercer individuellement à faire un résumé dans un contexte signifiant. Les élèves ont comme projet de faire la promotion d'un livre pour les petits. Ils doivent donc choisir et lire un livre s'adressant à des enfants de 5 à 8 ans. Ils préparent ensuite une affiche promotionnelle qu'ils présenteront dans des classes de maternelle, première ou deuxième année. Sur cette affiche se retrouvent : le titre du livre, l'auteur, l'illustrateur, l'édition, un résumé et une reproduction de la page couverture du livre. Avant de faire l'affiche, ils doivent nous soumettre leur résumé du livre. C'est à ce moment que nous pouvons constater s'ils arrivent à réinvestir ce qu'ils ont appris au sujet d'un bon résumé.

## 3. RÉPONSE AU PROBLÈME DE RECHERCHE

Suite à l'expérimentation, nous sommes maintenant capables de répondre à la question spécifique de recherche soit « Comment un enseignant du primaire intègre-t-il les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture? ». Nous croyons que pour y arriver l'enseignant doit d'abord passer par la phase d'appropriation des styles d'apprentissage. Pour ce faire, nous suggérons des lectures en lien avec cette théorie comme le MAIP de Bédard *et al.* (2002) et d'autres écrits sur le fonctionnement du cerveau. Suite à ces lectures, il prend conscience de son mode d'apprentissage dominant. Par la suite, l'enseignant initie ses élèves aux styles d'apprentissage en vulgarisant la théorie sur le fonctionnement du cerveau, les modes de représentation et les procédés de traitement. Il leur présente des exemples concrets de la vie de tous les jours. Il les amène ensuite à découvrir leur dominance à l'aide de la passation de deux tests. Pour terminer, l'enseignant se réfère à ses connaissances



sur les styles d'apprentissage pour la planification et l'animation des activités d'enseignement explicite en lecture.

Ce cinquième chapitre comprend la version révisée de notre démarche, c'est-à-dire que nous l'avons modifiée et améliorée selon notre expérience ainsi que les commentaires des élèves. Il est à noter que tout n'est pas à faire. Il est possible d'enlever des activités ou d'en ajouter selon le rythme et les besoins de notre groupe. Nous sommes aussi conscientes qu'il existe beaucoup d'autres activités que nous aurions pu faire avec les élèves afin d'intégrer les styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture, mais il nous a fallu faire un choix afin de maintenir la motivation des élèves. De plus, cette démarche propose de développer quatre stratégies de lecture alors que, comme nous l'avons vu avec Giasson (2003) et le MELS (2001), il en existe davantage.

## CONCLUSION

### 1. RÉTROSPECTIVE DE L'ESSAI

Cette recherche a émergé d'un questionnement en lien avec la différenciation de l'enseignement explicite des stratégies de lecture chez des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Dès le premier chapitre, la théorie des styles d'apprentissage s'est avérée être une piste de solution. À partir de celle-ci, nous pouvons mieux comprendre les gestes mentaux des enfants pendant la lecture. Nous nous sommes donc intéressées à savoir comment un enseignant du primaire intègre les styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Dans le deuxième chapitre, nous avons exploré le problème de recherche en étudiant les deux principaux aspects en jeu, soit l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les styles d'apprentissage. En ce qui concerne le premier aspect, nous avons défini les bases théoriques de l'enseignement explicite et amené la vision de certains auteurs sur les stratégies de lecture à enseigner. Ensuite, pour le deuxième aspect, nous avons résumé principalement les informations contenues dans le MAIP de Bédard *et al.* (2002) au sujet de la théorie des styles d'apprentissage. Enfin, nous avons examiné l'apport des styles d'apprentissage à l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Par la suite, le troisième chapitre a décrit l'orientation méthodologique de la recherche et a énoncé les différentes étapes de celle-ci.

Le quatrième chapitre a présenté le récit de l'expérimentation des deux chercheuses quant à l'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture au primaire. Chaque partie de l'expérimentation est suivie d'une analyse sur la pertinence des différentes activités.

Finalement, le cinquième chapitre a exposé les retombées pratiques de l'expérimentation. Nous avons ainsi proposé une démarche d'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Cette démarche a été élaborée à partir des améliorations suggérées au quatrième chapitre.

## 2. IMPACTS DE LA RECHERCHE SUR LES DEUX ENSEIGNANTES CHERCHEUSES

Suite à cet essai, nous pouvons d'abord affirmer qu'en découvrant notre propre style d'apprentissage dominant, nous avons pris conscience de nos forces ainsi que de nos limites dans nos interventions pédagogiques. Nous croyons que toutes les fois où nous nous remettons en question au cours de notre cheminement professionnel, nous sommes poussées à nous améliorer et à porter une attention particulière à nos faiblesses afin de les travailler. Le fait d'avoir pris le temps aussi de nous documenter sur l'ensemble des quatre styles nous a permis de mieux comprendre les particularités des autres styles que le nôtre. De plus, les échanges vécus grâce à notre travail d'équipe nous a amenées à vraiment mieux connaître le style de l'autre. Comme nous étions de styles plutôt opposés, nous avons même pu constater comment les forces de chacune nous permettaient de si bien nous compléter dans notre travail. Évidemment, nous pouvons ensuite partager ces observations à nos élèves et ainsi les amener à se compléter en équipe plutôt que de s'attendre que notre coéquipier travaille de la même façon que nous. Nous avons aussi une meilleure idée des forces et limites chez nos élèves selon leur style d'apprentissage respectif. Ainsi, nous sommes mieux préparées pour les aider de façon plus efficace.

Depuis l'expérimentation en classe, nous sommes davantage préoccupées par les élèves à dominance simultanée non verbale. En effet, nous avons constaté qu'une certaine majorité d'entre eux étaient en difficulté d'apprentissage et n'aimaient pas beaucoup l'école. Cela nous a remises en question sur notre enseignement par rapport aux élèves de ce style. Nous croyons que notre enseignement pourrait être davantage adapté aux besoins de ces enfants, qui devraient pourtant avoir tout autant de chance

de réussite que les autres styles. Nous retenons entre autres qu'ils ont besoin de comprendre davantage le sens des apprentissages, donc d'en comprendre l'utilité. De plus, nous tentons de ne pas trop éterniser nos explications verbales et de les accompagner de démonstrations visuelles et concrètes.

L'ensemble des activités nous ont permis d'éclairer notre vision sur l'enseignement de la lecture avec les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre de la problématique, nous trouvions que nos périodes d'enseignement ne se résumaient qu'à faire lire un texte à nos élèves afin qu'ils répondent par la suite à des questions de compréhension. Nous ne trouvions pas que nous permettions à nos élèves d'améliorer leur lecture.

Cette nouvelle planification nous permet maintenant de varier notre enseignement en faisant appel à diverses stratégies de lecture. Nous avons ciblé des stratégies déficientes pour chacun des styles et avons planifié des activités spécifiques pour chacun d'eux. Cela nous permet maintenant de mettre des mots sur les difficultés de lecture des élèves. L'enseignement par stratégies nous permet de travailler des notions chez les élèves qu'autrefois nous avions de la difficulté à développer. Ainsi, les élèves peuvent davantage s'améliorer.

La planification de ces activités nous a permis d'être plus habiles à enseigner la métacognition aux élèves. Nous sommes maintenant davantage outillées à mettre des mots sur ce qui se passe dans la tête des élèves. En connaissant les caractéristiques de tous les styles, nous pouvons maintenant comprendre comment apprennent les élèves de toutes les dominances. Cela est un très grand atout en enseignement.

Bref, toute cette planification a un impact très grand sur notre motivation à enseigner la lecture aux plus grands. Nous sommes persuadées que notre enseignement sera plus enrichissant pour les élèves.

### 3. RECOMMANDATIONS DE RECHERCHE

Pour examiner l'intégration des styles d'apprentissage dans l'enseignement explicite des stratégies de lecture, nous avons ciblé quatre stratégies de lecture. Cependant, il serait possible de procéder de la même façon pour développer toute autre stratégie de lecture.

Nous aurions pu aussi exploiter la différenciation pédagogique par l'intégration des styles d'apprentissage dans un domaine autre que la lecture. À ce sujet, Bédard *et al.* (2002) proposent des pistes d'intervention entre autres pour l'enseignement des mathématiques et de l'écriture. Il serait intéressant de vérifier l'application concrète en classe de ces pistes d'intervention.

Enfin, cette recherche était centrée sur l'expérience des deux chercheuses en tant qu'enseignantes. D'éventuelles études pourraient davantage se concentrer sur les impacts de l'intégration des styles d'apprentissage chez les élèves. Cela amènerait une vision complémentaire et différente.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L. et Pellerin, P. (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique (Tome 1- Les styles d'apprentissage : comprendre qui je suis)*. Lévis: Distribution Univers.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville: Les publications Graficor (1989) inc.

Comtois, S. (2008). *Les marqueurs de relation au 3<sup>e</sup> cycle*. (Adapt. d'un document produit par un groupe coopératif de la région Laval-Laurentides-Lanaudière). Communication présentée lors de la formation Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle de la Commission scolaire de la Rivière-Du-Nord, 13 février.

Comtois, S. (2008). *Les organisateurs graphiques*. Communication présentée lors de la formation Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle de la Commission scolaire de la Rivière-Du-Nord, 13 février.

Curry, D. L. (2005). *Comment fonctionne ton cerveau?*. (Trad. C. Cossette). Markham: Éditions Scholastic.

Daudelin, M. (2006). *Apprendre à sa façon : 70 activités pour exploiter les intelligences multiples en classe*. Montréal. Chenelière.

Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Deslauriers, L. et Gagnon, N. (1995). *Capsule 5, activités à reproduire*. Mont-Royal : Modulo Éditeur Inc.

Émond, F. (2005). *Peut-on développer l'efficacité cognitive des élèves?*. Montréal: Centre François Michelle. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/10/10-03-03.htm>

Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Éducation et francophonie*, 25(2).

Flessas, J., Lussier, F. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant*. Paris: Dunod.

- Gagné, P.-P. (2002). *Cerveau... mode d'emploi. Module 1 Programme d'entraînement et de développement des compétences cognitives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gervais, C., Portelance, L. (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: G. Morin Éditeur ltée.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville: G. Morin Éditeur ltée (1995).
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Montréal: ERPI.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Épreuve obligatoire de français, langue d'enseignement, fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire : De la plume à la souris*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation des jeunes.
- Gouvernement du Québec (2009). *Épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement, fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire : Cap sur le Grand Nord*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation des jeunes.
- Groupe MEL Primaire (1993). *Le prince qui s'ennuyait*. Laval, Laurentides, Lanaudière.
- Groupe MEL Primaire (1993). *Le princesse et le pois*. Laval, Laurentides, Lanaudière.
- Holeinone, P. (1990). *Contes et légendes du monde entier, volume 1*. Montréal : Éditions Tormont Inc./Québec Agenda Inc.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Éditions Logiques.
- Lefebvre, D. (dir.), Lupien, F., Chevalier, N. (2002). *Ardoise, manuel C*. Anjou : Éditions CEC.

L'Heureux-Hars, J. et Paradis, R. (1993). *Les récits du mercredi, 5<sup>e</sup> année*. Montréal : Éditions Marie-France.

Le Petitcorps, F. (dir.), Côté, L. et Lazure, R. (2003). *Mordicus, volume 3*. Anjou : Éditions CEC.

Lord, F. Péladeau, I. (2004) *Cyclades, manuel D*. Mont-Royal : Modulo Éditeur Inc.

Mathers, D. (1992). *Le cerveau*. Montréal : Éditions Héritage inc.

Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Université de Sherbrooke.

Paquette Chayer, L. (2001). *Stratégies pour apprendre*. Montréal: Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.

Perro, B. (2003). *Amos Daragon Crépuscule des Dieux*. Montréal : Éditions les Intouchables.

Soury, G. (2004). *L'univers des baleines et des dauphins*. Paris : Éditions Fleurus/BBC.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : DeBoeck.



**ANNEXE A :**  
**TESTS D'IDENTIFICATION DES STYLES**  
**D'APPRENTISSAGE DES DEUX CHERCHEUSES**

**FEUILLE DE COMPILATION**NOM : Isabelle Leduc

ÂGE : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

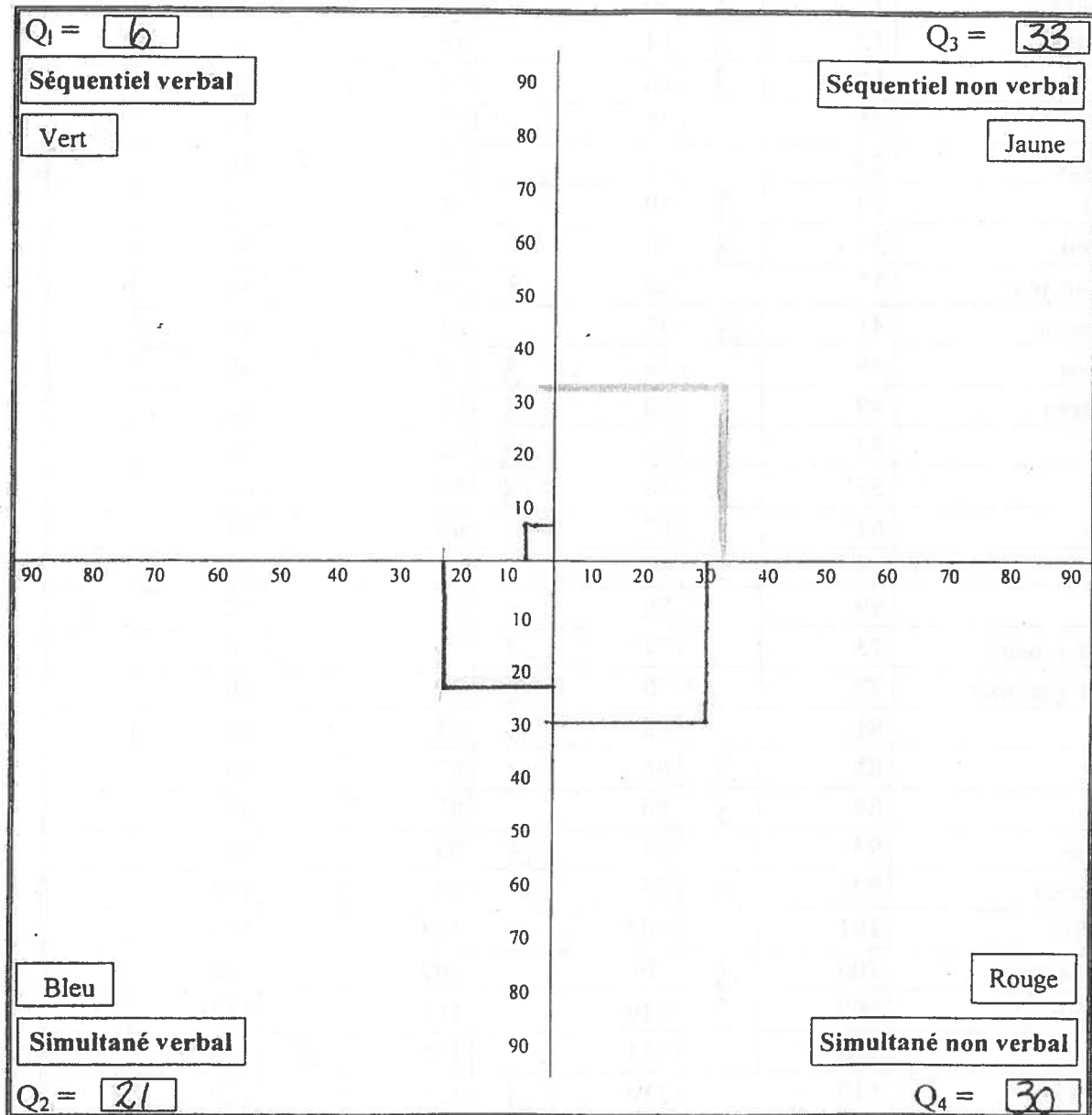
Sujet	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote
Explications	1		2		3		4	3
Je lis	5		6		7	3	8	
Un itinéraire	9		10		11	3	12	
Le ménage	13		14		15		16	3
J'écris	17		18	3	19		20	
Le film	21		22		23	3	24	
Le bricolage	25		26		27		28	3
Un travail	29		30		31		32	3
Un appareil	33		34		35	3	36	
Un nouveau jeu	37		38		39	3	40	
Avec des amis	41		42		43	3	44	
Un imprévu	45	3	46		47		48	
Un document	49	3	50		51		52	
Équipe	53		54		55	3	56	
Sécurité	57		58	3	59		60	
Évocation	61		62	3	63		64	
Voyage	65		66		67	3	68	
Entretien	69		70		71		72	3
Mentaliser (com.)	73		74		75	3	76	
Mentaliser (mém.)	77		78		79		80	3
Loisirs	81		82	3	83		84	
Achat	85		86	3	87		88	
Estime	89		90		91	3	92	
Avec autrui	93		94		95		96	3
Questionnaire	97		98	3	99		100	
Personnalité	101		102		103		104	3
Emploi du temps	105		106		107	3	108	
Travail écrit	109		110		111		112	3
Horaire	113		114	3	115		116	
Ponctualité	117		118		119		120	3
TOTAL DE COLONNE	Q <sub>1</sub> =	6	Q <sub>2</sub> =	21	Q <sub>3</sub> =	33	Q <sub>4</sub> =	30

**PROFIL DES STYLES D'APPRENTISSAGE**

NOM : Isabelle Leduc ÂGE : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

**TEST POUR ADOLESCENT ET ADULTE**

Reproduction interdite



Reproduction interdite

## FEUILLE DE COMPILATION

NOM : Julie Sourdif ÂGE : 30ans DATE : 07/07/2008

Sujet	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote	Numéro	Cote
Explications	1		2		3	3	4	
Je lis	5	3	6		7		8	
Un itinéraire	9	3	10		11		12	
Le ménage	13	3	14		15		16	
J'écris	17	3	18		19		20	
Le film	21		22		23		24	3
Le bricolage	25		26		27	3	28	
Un travail	29	3	30		31		32	
Un appareil	33	3	34		35		36	
Un nouveau jeu	37		38	3	39		40	
Avec des amis	41	3	42		43		44	
Un imprévu	45		46	3	47		48	
Un document	49		50	3	51		52	
Équipe	53		54	3	55		56	
Sécurité	57		58	3	59		60	
Évocation	61	3	62		63		64	
Voyage	65	3	66		67		68	
Entretien	69		70		71		72	3
Mentaliser (com.)	73		74	3	75		76	
Mentaliser (mém.)	77		78	3	79		80	
Loisirs	81		82	3	83		84	
Achat	85	3	86		87		88	
Estime	89	3	90		91		92	
Avec autrui	93		94	3	95		96	
Questionnaire	97	3	98		99		100	
Personnalité	101		102	3	103		104	
Emploi du temps	105	3	106		107		108	
Travail écrit	109	3	110		111		112	
Horaire	113		114		115	3	116	
Ponctualité	117		118	3	119		120	
TOTAL DE COLONNE	Q <sub>1</sub> =	42	Q <sub>2</sub> =	33	Q <sub>3</sub> =	9	Q <sub>4</sub> =	6



**ANNEXE B :**  
**TABLEAUX DU PROFIL GÉNÉRAL DES INDIVIDUS**  
**POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE**

### Profil général d'un individu à dominance séquentielle verbale

Forces	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>* est l'expert de l'analyse et du langage littéral;</li> <li>planifie jusque dans les détails;</li> <li>* suit une méthodologie avec rigueur et perfectionniste;</li> <li>procède par addition et de façon linéaire;</li> <li>* prône des principes, des lois, des normes stables et une discipline stable;</li> <li>* se donne et donne un encadrement de tous les instants;</li> <li>* se vérifie régulièrement;</li> <li>* est porté à être conformiste dans sa perception des rôles et des fonctions;</li> <li>* croit ce qu'il entend plus que ce qu'il voit;</li> <li>* utilise avec minutie l'emploi du temps : horaire et échéancier;</li> <li>* est soigné, rangé et ordonné;</li> <li>* remplit ses engagements à la lettre;</li> <li>* veut avoir une maîtrise intégrale et littérale de son savoir-être et de son savoir-faire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* résiste aux changements des habitudes de vie;</li> <li>* peut freiner l'originalité de son entourage;</li> <li>* souhaite que les autres pensent ou se comportent d'une façon semblable à la sienne;</li> <li>* peut être routinier;</li> <li>* peut être bloqué par des détails qui échappent à son contrôle;</li> <li>* peut perdre de vue l'objectif à cause de la centration sur les détails;</li> <li>* peut être rigide à cause de son besoin de rigueur;</li> <li>* son littéralisme est une entrave à la compréhension globale et à la mise en réseaux des connaissances;</li> <li>* est en difficulté devant l'application concrète des connaissances théoriques.</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.196.

### Profil général d'un individu à dominance séquentielle non verbale

Forces	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>* est l'expert de l'observation et de l'exploration visuelle ou kinesthésique d'après un modèle ou une situation concrète;</li> <li>* utilise une méthodologie concrète et linéaire;</li> <li>* maîtrise des techniques d'exécution et de séquence;</li> <li>* recherche l'harmonie, la propreté et l'utilisation ordonnée des objets et de l'espace;</li> <li>* est à l'affût des moyens concrets pour comprendre, démontrer une démarche d'action ou une théorie;</li> <li>* est concret dans ses démonstrations affectives;</li> <li>* croit ce qu'il voit plus que ce qu'il entend;</li> <li>* est sécurisé par son sens de débrouillardise et par sa ténacité;</li> <li>* priorise la mémorisation par la pratique et l'apprentissage sensoriel en séquence d'actions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* résiste aux changements dans la manière de faire;</li> <li>* est mal à l'aise dans une approche uniquement verbale;</li> <li>* s'intéresse peu au monde abstrait et conceptuel;</li> <li>* est peu à l'aise pour traduire des gestes ou une démarche pratique dans un monde verbal;</li> <li>* peut être pointilleux sur des questions de détails techniques;</li> <li>* est porté à morceler ses habiletés par rapport à des projets d'ensemble;</li> <li>* est réduit dans ses capacités de transfert et de généralisation de ses habiletés.</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.197.



### Profil général d'un individu à dominance simultanée verbale

Forces	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>* est l'expert pour faire des liens verbaux et s'appropriier les concepts;</li> <li>* est porté à se centrer sur l'essentiel par des synthèses, des généralisations et de concepts globaux;</li> <li>* est intéressé prioritairement par les activités cognitives;</li> <li>* conduit sa vie à l'aide d'arguments et ose sortir des sentiers battus;</li> <li>* est habile dans la pensée divergente et visionnaire pour comprendre et influencer les systèmes logiques;</li> <li>* contrôle ses sentiments et ses émotions à l'aide de raisonnements logiques;</li> <li>* veut avoir de l'autonomie dans l'organisation de sa pensée, de son action et de son temps ;</li> <li>* est ouvert aux différences justifiables par le contexte;</li> <li>* veut avoir la maîtrise synthétique du monde abstrait et théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* est parfois laxiste avec l'organisation et l'emploi du temps;</li> <li>* est embarrassé par la minutie et les routines;</li> <li>* est permissif dans l'encadrement et l'organisation de l'environnement;</li> <li>* peut sembler distant et froid;</li> <li>* peut négliger des détails déterminants à cause de sa préoccupation à se centrer sur l'objectif global;</li> <li>* peut avoir du mal à mettre ses théories en pratique;</li> <li>* est parfois catégorique et expéditif dans ses jugements.</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.196.

### Profil général d'un individu à dominance simultanée non verbale

Forces	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>* est l'expert de l'intuition, de l'imagination et de la créativité;</li> <li>* est porté à être spontané, intense dans son vécu rattaché au contexte;</li> <li>* perçoit et traduit facilement des émotions;</li> <li>* se veut largement autonome et autonomiste;</li> <li>* sort facilement des sentiers battus;</li> <li>* est stimulé par la nouveauté, l'inusité et les dimensions associatives de son monde;</li> <li>* privilégie ce qui est perceptif et instinctif;</li> <li>* est à l'aise dans les activités artistiques;</li> <li>* se familiarise facilement avec l'entourage et nivelle les rôles et les fonctions;</li> <li>* maîtrise facilement l'espace en trois dimensions;</li> <li>* priorise la mémorisation imagée et allégorique en lien avec le vécu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* peut se perdre dans les digressions et l'abondance de ses projets;</li> <li>* saute rapidement aux conclusions et est pressé de passer à l'action dès qu'il a l'impression de comprendre;</li> <li>* se soucie peu de l'encadrement à donner ou à recevoir;</li> <li>* s'intéresse peu aux projets à long terme;</li> <li>* change facilement de centre d'intérêts;</li> <li>* est peu méthodique dans l'emploi du temps, dans l'organisation de l'espace, dans l'utilisation spécifique des objets;</li> <li>* est peu soucieux de prouver ce qu'il avance.</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.197.

**ANNEXE C :**  
**TABLEAUX DES PROFILS D'INTERVENANT**  
**POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE**

### Profil d'un intervenant à dominance séquentielle verbale

Forces	Limites
-planifie minutieusement la tenue de ses explications verbales et suit sa préparation à la lettre pour suivre le programme ou son objectif;	-est réticent à promouvoir les différences;
-cherche à faire comprendre son message en expliquant de long en large avec le plus de détails possible selon une démarche linéaire;	-se sent mal à l'aise avec la souplesse;
-utilise facilement un langage précis et formel pour être clair;	-est porté à imputer à la mauvaise volonté le fait de s'écarter des consignes et des règles;
-prescrit des étapes de réalisation qu'il veut faire suivre intégralement;	-les procédures et les structures risquent de prendre le pas sur les objectifs visés, surtout quand son message ne passe pas à son goût;
-établit des échéanciers à respecter;	-peut être tatillon dans ses exigences;
-donne une méthodologie planifiée;	-prend comme de l'opposition à sa personne les remises en question sur le contenu ou la méthodologie;
-veut donner des habitudes de vie;	-a l'autocritique facile;
-est persévérant et accepte de recommencer jusqu'à l'atteinte de son objectif;	-peut se sentir incompetent quand il n'atteint pas l'objectif de sa planification selon l'échéancier prévu ou avec le raffinement espéré;
-insiste sur la nécessité de se réviser de A à Z;	-explique verbalement plus qu'il ne fait passer à l'action;
-est stimulant et encourageant envers qui lui ressemble ou se conforme à son point de vue ou atteint du succès par rapport à l'objectif : il signale les moindres progrès;	-se sert peu des supports visuels pour ses faire comprendre;
-vise à ce que tous les apprenants soient au même niveau d'évolution en même temps;	-est peu métacognitif.
-est structuré et structurant.	

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.198.

### Profil d'un intervenant à dominance séquentielle non verbale

Forces	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>-planifie ses explications à l'aide de démonstrations détaillées et de cas concrets;</li> <li>-respecte le programme, l'horaire et les échéanciers;</li> <li>-utilise des explications claires, simples et circonscrites;</li> <li>-utilise du matériel pour expliquer et montrer comment faire;</li> <li>-s'assure d'avoir les bons instruments et en bon état;</li> <li>-donne de l'entraînement pratique en insistant sur les techniques à développer;</li> <li>-vérifie la progression des apprenants;</li> <li>-est factuel et étape par étape pour établir des séquences d'exécution de la tâche;</li> <li>-fait des liens avec les habiletés concrètes déjà maîtrisées;</li> <li>-organise et fait organiser le matériel pour fonctionner efficacement dans la tâche à exécuter;</li> <li>-exploite l'organisation fonctionnelle de l'espace;</li> <li>-veut développer des habiletés techniques par la maîtrise des procédures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-peut faire perdre de l'efficacité en regard de l'objectif global par l'utilisation surabondante de détails concrets et signifiants pour lui;</li> <li>-est plus centré sur l'aspect fonctionnel et utilitaire de ses objectifs que sur leur justification rationnelle;</li> <li>-est parfois à cours d'explications verbales quand ses démonstrations ne suffisent pas à se faire comprendre;</li> <li>-éprouve des difficultés à faire généraliser les habiletés techniques et à les faire adapter à des situations similaires ou nouvelles;</li> <li>-peut manquer de souplesse pour s'adapter;</li> <li>-supporte avec difficulté les imprévus;</li> <li>-est effacé dans les équipes de discussions théoriques.</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.199.

### Profil d'un intervenant à dominance simultanée verbale

Forces	Limites
-se fait une idée globale des grandes lignes de ses explications verbales;	-escamote les comment, les procédures et les étapes;
-donne des raisons pour faire adhérer à l'atteinte de ses objectifs;	-ne gère pas facilement l'organisation du temps et les échéanciers;
-insiste sur le sens à long terme de la tâche et sur les liens à faire à l'aide du raisonnement verbal et logique;	-prévoit parfois trop ou pas assez d'explications et de travail pour le temps dont il dispose;
-explique par synthèses verbales en lien avec les connaissances antérieures;	-manque parfois de précision dans la présentation de son sujet et des objectifs poursuivis;
-est bon raconteur;	-peut être déconcerté par les apprenants qui n'ont pas ses habiletés de synthèse;
-facilite la généralisation des connaissances pour favoriser leur réutilisation dans des situations nouvelles;	-est porté à diluer ses exigences dans la finition de sa préparation, de sa planification, des ses travaux personnels de même que ceux des apprenants;
-favorise le raisonnement, l'opinion personnelle, la responsabilisation et l'autonomie;	-peut paraître froid ou intellectuel dans ses appréciations;
-imaginatif et créatif pour développer des idées, des textes et des concepts;	-argumente parfois à tord pour prouver qu'il a raison;
-accepte les différences et l'originalité;	-ne fait pas naturellement le lien entre la théorie et la pratique;
-est capable d'explorer des faits et des situations avec objectivité;	-prend pour acquis que l'apprenant fait des liens utiles : il oublie de vérifier;
-porte des jugements qu'il est capable de défendre avec des arguments;	-omet facilement de se servir de support matériel visuel et concret pour faire comprendre son message.
-compte sur ses ressources personnelles pour s'adapter aux imprévus;	
-est métacognitif et cherche à développer cette habileté chez les apprenants.	

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.198.

### Profil d'un intervenant à dominance simultanée non verbale

Forces	Limites
-prépare ses interventions à l'aide d'idées et de mises en scènes qui lui viennent en tête dans le contexte immédiat;	-peut paraître peu organisé et mal préparé;
-peut changer sa planification à la dernière minute et s'adapte facilement aux changements;	-survole les comment, les procédures et les étapes;
-recherche l'adhésion émotive à ses projets;	-a l'impression que les digressions l'aident à faire passer son message
-est dynamique et donne le goût de s'associer à ses projets;	-a tendance à surcharger son message en visant des objectifs multiples avec une seule tâche;
-vise à créer une atmosphère stimulante, à ce qu'il y ait de l'action et de l'humour dans l'action;	-s'engage ou se désengage selon ses goûts, les opportunités et le contexte;
-veille au bien-être des apprenants;	-met un minimum d'énergie pour expliquer ses changements d'orientation;
-favorise le contact social et amical avec les apprenants;	-est permissif au niveau de l'encadrement;
-valorise les relations interpersonnelles et le travail d'équipe;	-est variable au niveau de ses exigences;
-exploite ses habiletés artistiques et imaginatives pour transmettre son message;	-est porté à donner de l'élasticité aux échéanciers;
-adapte les objectifs visés aux personnes et au contexte en les rattachant au vécu;	-peut manquer de rigueur et se satisfaire d'approximation;
-donne des analogies et se sert de sa pensée associative pour se faire comprendre;	-peut être déstabilisant ou être marginal dans une équipe de travail;
-fait des liens entre ce qu'il explique et l'importance que cela a dans la vie;	
-veut développer la créativité et l'indépendance de fonctionnement;	
-porte des jugements emprunts d'émotivité.	-peut omettre de se vérifier.

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.199.

**ANNEXE D :**  
**TEST D'IDENTIFICATION DES STYLES**  
**D'APPRENTISSAGE POUR ENFANTS**



**TEST POUR ENFANT****Verbal****Non verbal**

1. Lorsque j'entends du bruit autour de moi, je me parle dans ma tête, je n'ai pas besoin de regarder. 0 1 2 3
2. Les changements à la maison, dans mon quartier, dans ma classe passent inaperçus, sauf s'ils sont très importants. 0 1 2 3
3. Je m'amuse avec mes jouets sans chercher à comprendre comment ils fonctionnent. 0 1 2 3
4. Je comprends facilement les explications verbales données par mon professeur sans qu'il n'utilise de dessins, d'images ou le tableau. 0 1 2 3
5. Lorsque je parle à quelqu'un et qu'il me répond, je sais qu'il m'écoute même s'il ne me regarde pas. 0 1 2 3
6. Je me parle tout seul : je me dis tout bas ou à voix haute ce que j'ai à faire. 0 1 2 3
7. Lorsque je lis, je comprends et je m'explique le texte sans vraiment utiliser les images. 0 1 2 3
8. Lorsque je lis un livre illustré, c'est plus facile de me rappeler du texte que des images. 0 1 2 3
9. J'ai besoin d'explications verbales claires pour comprendre ce que j'ai à faire. 0 1 2 3
10. Le dessin et le bricolage m'ennuient. 0 1 2 3
11. Quand on me demande de faire une commission, j'écoute et je me répète ce qu'on m'a demandé. 0 1 2 3
12. Je retiens mieux mes mots de vocabulaire si je les épelle plusieurs fois et si je me les explique dans ma tête. 0 1 2 3
13. Quand je pense à un objet, je dois me parler dans ma tête pour arriver à l'imaginer. 0 1 2 3
14. Quand je suis dans la lune, je me parle beaucoup dans la tête. 0 1 2 3
15. Quand je parle d'un objet, je cherche d'abord à expliquer à quoi il sert. 0 1 2 3

1. J'aime voir tout ce qui se passe autour de moi, même lorsque je travaille, je sens le besoin de me lever, de tourner la tête. 0 1 2 3
2. Tous les changements dans mon environnement, même les petits, me sautent aux yeux (à la maison, dans mon quartier, à l'école). 0 1 2 3
3. J'aime démonter et remonter mes jouets pour savoir comment ils fonctionnent. 0 1 2 3
4. Je comprends facilement lorsque mon professeur explique en utilisant le tableau, des dessins, des gestes, etc. 0 1 2 3
5. Lorsque je parle à quelqu'un, j'ai besoin qu'il me regarde pour être sûr qu'il m'écoute. 0 1 2 3
6. Je fais mon travail ou les choses que j'ai à faire sans me parler, ni tout bas ni à voix haute. 0 1 2 3
7. Lorsque je lis, je regarde les images car elles m'aident beaucoup à comprendre le texte. 0 1 2 3
8. Lorsque je lis un livre illustré, c'est plus facile de me rappeler des images que du texte. 0 1 2 3
9. J'ai besoin de voir (démonstrations, dessins, schémas, tableaux...) pour comprendre ce que j'ai à faire. 0 1 2 3
10. J'aime dessiner et bricoler. 0 1 2 3
11. Quand on me demande de faire une commission, j'aime qu'on me donne un exemple ; je le revois dans ma tête pour m'en rappeler. 0 1 2 3
12. Je retiens mieux mes mots de vocabulaire si je les regarde plusieurs fois et si je les revois dans ma tête. 0 1 2 3
13. Quand je pense à un objet, je le vois facilement dans ma tête, sans me parler. 0 1 2 3
14. Quand je suis dans la lune, je me fais des images ou des films dans la tête. 0 1 2 3
15. Quand je parle d'un objet, je cherche d'abord à décrire comment il est fait (couleur, forme, grandeur, matériau). 0 1 2 3

**Total verbal :** \_\_\_\_\_**Total non verbal :** \_\_\_\_\_

Reproduction interdite

**TEST POUR ENFANT****Séquentiel****Simultané**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Mon pupitre est en ordre.  | 0 1 2 3 |
| 2. À la maison, je range mes affaires personnelles.   | 0 1 2 3 |
| 3. Quand je fais du ménage, je prends le temps de tout ranger.  | 0 1 2 3 |
| 4. Mes jouets restent propres et presque neufs même si je joue avec souvent.  | 0 1 2 3 |
| 5. J'ai tendance à respecter les règles telles que demandé.   | 0 1 2 3 |
| 6. Je déteste accomplir un travail ou une activité où je risque de me salir.  | 0 1 2 3 |
| 7. Je pense à apporter tout ce qu'il me faut lorsque j'ai quelque chose à faire. (livres, cahiers, vêtements, jouets...)                  | 0 1 2 3 |
| 8. Je choisis mes vêtements selon l'endroit où je vais.   | 0 1 2 3 |
| 9. Mon travail est clair, ordonné et fait tel que demandé.  | 0 1 2 3 |
| 10. J'utilise souvent ma gomme à effacer, j'efface à fond une erreur avant de la corriger.  | 0 1 2 3 |
| 11. Quand j'utilise mes crayons de couleur, je range aussitôt, au bon endroit, celui que je viens d'utiliser avant d'en prendre un autre. | 0 1 2 3 |
| 12. C'est important pour moi d'être à l'heure : ça me dérange de faire attendre après moi.  | 0 1 2 3 |
| 13. J'ai de la difficulté à résumer en peu de mots une activité que j'ai vécue.   | 0 1 2 3 |
| 14. Je retiens et me rappelle avec beaucoup de détails les situations que je vis ou les paroles qu'on me dit.                             | 0 1 2 3 |
| 15. Je fais attention à beaucoup de petits détails lorsque j'ai quelque chose à faire.  | 0 1 2 3 |

Total séquentiel : \_\_\_\_\_

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Mon pupitre est en désordre.   | 0 1 2 3 |
| 2. À la maison, je laisse traîner mes affaires personnelles.  | 0 1 2 3 |
| 3. Quand je fais du ménage, je range ce qui paraît le plus.   | 0 1 2 3 |
| 4. Mes jouets se brisent rapidement.  | 0 1 2 3 |
| 5. J'ai tendance à changer les règles ou à argumenter à leur sujet.   | 0 1 2 3 |
| 6. C'est acceptable pour moi de faire un travail salissant.   | 0 1 2 3 |
| 7. Il m'arrive souvent d'oublier des affaires quand j'ai quelque chose à faire. (livres, cahiers, vêtements, jouets...)                     | 0 1 2 3 |
| 8. Je m'habille comme ça me tente, peu importe où je vais.  | 0 1 2 3 |
| 9. Mon travail manque d'ordre et de clarté.   | 0 1 2 3 |
| 10. Lorsque je fais une erreur, j'écris par dessus, je fais un trait ou j'efface seulement un peu avant de corriger.                        | 0 1 2 3 |
| 11. Quand j'utilise mes crayons de couleur, ils sont tous sortis ou pêle-mêle à la fin de l'activité.                                       | 0 1 2 3 |
| 12. J'oublie facilement l'heure fixée : ça ne me dérange pas d'être en retard.  | 0 1 2 3 |
| 13. J'ai de la facilité à résumer en peu de mots une activité que j'ai vécue.   | 0 1 2 3 |
| 14. Je retiens et me rappelle seulement ce qui me semble le plus important dans les situations que je vis ou dans les paroles qu'on me dit. | 0 1 2 3 |
| 15. Je fais attention surtout aux éléments les plus importants lorsque j'ai une tâche à faire.  | 0 1 2 3 |

Total simultané : \_\_\_\_\_

**ANNEXE E :**  
**TABLEAUX DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS**  
**POUR LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE**

### Caractéristiques d'un apprenant à dominance séquentielle verbale

Forces	Limites
<p><b>Réception</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* mobilise sa concentration sur l'écoute et la rétention intégrales du mot à mot (verbalisation)</li> <li>* est réceptif aux consignes et les respecte fidèlement et à la lettre</li> <li>* écoute jusqu'au bout pour capter tous les éléments avec précision</li> <li>* se sécurise par le conformisme et les vérifications fréquentes</li> <li>* questionne sur des points précis pour s'assurer qu'il comprend tout : contenu, procédures, étapes, finalité, etc.</li> <li>* met de l'intérêt à développer les habiletés se référant aux codes, règles, etc. : cumule les informations une à une dans une démarche linéaire</li> </ul> <p><b>Exécution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* verbalise son action</li> <li>* est précautionneux et docile : suit les étapes, l'échéancier, le vocabulaire, etc.</li> <li>* est ordonné, méthodique et persévérant</li> <li>* vise la perfection en analysant tous les éléments et toute sa démarche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*est peu porté à évaluer et interpréter, au fur et à mesure, le message reçu : distinguer l'essentiel de l'accessoire et se faire une synthèse</li> <li>* construit sa connaissance à la ressemblance d'une chaîne : un maillon à la fois; toute rupture requiert une reprise globale</li> <li>* peut se refermer sur lui-même s'il n'obtient pas satisfaction à ses questions</li> <li>* tend à se stresser dans les situations nouvelles</li> <li>* s'oblige à respecter l'ordre linéaire sans établir des priorités en début de tâche</li> <li>* s'entête à surmonter une difficulté plutôt que de la contourner et y revenir plus tard</li> <li>* est stéréotypé et répétitif dans son approche y compris quand elle est inefficace</li> <li>* questionne sa compétence personnelle avant de questionner sa méthode</li> <li>* à vouloir trop bien faire, peut manquer de temps pour finaliser la tâche selon l'échéancier prévu</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.200.

### Caractéristiques d'un apprenant à dominance séquentielle non verbale

Forces	Limites
<p><b>Réception</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* s'intéresse à la présentation visuelle et à l'utilité fonctionnelle du message</li> <li>* est spécialiste de l'observation</li> <li>* veut voir l'intervenant faire la démonstration concrète de son message</li> <li>* saisit mieux à l'aide d'exemples que de paroles ou d'écrits : les dessins d'une étape d'exécution sont un support privilégié</li> <li>* questionne sur les éléments de la procédure ou les séquences procédurales afin de mieux maîtriser la séquence d'action</li> </ul> <p><b>Exécution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* s'assure d'avoir en main tous les éléments techniques avant de débiter</li> <li>* cherche une façon pratico-pratique pour faire la tâche</li> <li>* dispose de ressources variées en lien avec son sens de la débrouillardise</li> <li>* est ordonné et perfectionniste</li> <li>* est disposé à investir des énergies et du temps supplémentaires afin de réussir à la hauteur de ses exigences</li> <li>* est un technicien de l'exécution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*a tendance à considérer les messages théoriques ou conceptuels comme peu compatibles avec ses intérêts</li> <li>*a besoin de percevoir un enchaînement concret pour comprendre le message</li> <li>*a peu tendance à s'expliquer en mode verbal ce qu'il comprend en voyant ou en le faisant</li> <li>*peut être stéréotypé dans sa démarche et manquer de souplesse d'adaptation</li> <li>*est souvent désorganisé quand il bloque à une étape</li> <li>*aime mieux exécuter ou illustrer la tâche que de l'expliquer verbalement</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.201.

### Caractéristiques d'un apprenant à dominance simultanée verbale

Forces	Limites
<p><b>Réception</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* porte un jugement continu sur la crédibilité de l'intervenant, sur la pertinence et la valeur cognitive du message</li> <li>* se motive par la latitude qu'il se donne à l'égard de l'intervenant et de son projet</li> <li>* est capable de découvrir l'essentiel par anticipation et de réorganiser ses synthèses partielles de façon concentrique à partir du sens global</li> <li>* est capable de faire des généralisations</li> <li>* questionne pour organiser sa compréhension</li> <li>* adhère à ce qui est explicable et démontrable</li> </ul> <p><b>Exécution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* met de l'énergie pour réussir ce qui lui apparaît essentiel eu égard à l'objectif global</li> <li>* se propose d'épargner du temps pourvu que le minimum soit atteint</li> <li>* défend ce qu'il peut expliquer et démontrer</li> <li>* a recours à ses capacités imaginatives et créatrices pour soutenir ses idées rationnelles</li> <li>* recherche l'autonomie dans sa conception de la tâche</li> <li>* procède par synthèses et par réseaux cognitifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*peut décrocher vite quand il a l'impression du déjà connu</li> <li>*peut décrocher vite quand ça ne correspond pas à ses intérêts cognitifs</li> <li>*néglige la compréhension de ce qu'il perçoit comme des détails</li> <li>*peut argumenter sur l'opportunité du message ou sur la présentation</li> <li>*néglige certains aspects de la présentation</li> <li>*a une certaine difficulté à transposer ses idées dans le monde concret</li> <li>*admet difficilement ses erreurs de perception ou d'exécution</li> <li>*se préoccupe rationnellement des tâches à caractère émotionnel</li> <li>*a tendance à négocier le temps objectif : difficulté à respecter le temps prescrit</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.200.

### Caractéristiques d'un apprenant à dominance simultanée non verbale

Forces	Limites
<p><b>Réception</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* exerce son esprit critique sur la dynamique de l'intervenant et sur l'intérêt subjectif du contenu</li> <li>* se réfère régulièrement à son feeling pour adhérer ou non au message</li> <li>* s'adonne facilement à suivre les analogies suscitées par le message</li> <li>* conclut rapidement à partir d'informations partielles</li> <li>* veut voir un exemple du produit fini et se satisfait d'un aperçu global de la démarche</li> </ul> <p><b>Exécution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* adapte une démarche qui a pour effet de syncooper des étapes</li> <li>* fait des liens originaux entre la tâche et son vécu : pensée associative et foisonnement d'idées analogiques</li> <li>* est divergent dans sa pensée associative et intuitive</li> <li>* insère des dimensions affectives dans la tâche</li> <li>* situe son action dans un espace à trois dimensions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*se lasse facilement des explications verbales théoriques et des arguments</li> <li>*écoute seulement par laps de temps plus ou moins longs</li> <li>*est souvent occupé à autre chose que le message</li> <li>*fait des digressions qui peuvent lui faire perdre de vue l'objectif final</li> <li>*est souvent prêt à agir avant la fin du message</li> <li>*décroche souvent quand la tâche nécessite de la minutie ou s'étire dans le temps</li> <li>*décide de recommencer une tâche plutôt que d'y faire certaines corrections</li> <li>*manque de méthode et ne compose pas avec le temps</li> <li>*donne une prépondérance aux émotions</li> <li>*se vérifie peu ou pas</li> <li>*se satisfait d'appréciation au niveau des résultats</li> </ul>

Source : Bédard, J.L., Gagnon G., Lacroix, L., Pellerin, P., (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*. Lévis : Distribution Univers. p.201.

**ANNEXE F :**  
**JOURNAL DE BORD DES ENSEIGNANTES**



# Journal de bord

Date : \_\_\_\_\_

Titre de l'activité : \_\_\_\_\_

Source (s'il y a lieu) : \_\_\_\_\_

Justification de la présence de cette activité dans notre recherche :

---



---



---

Style dominant visé :  Séquentiel verbal       Simultané verbal  
 Séquentiel non verbal       Simultané non verbal

But de l'activité :

---



---

Préparation (temps/matériel)

Simple       Réaliste       Complexe

---



---



---



---

Déroulement :

---



---



---



---

(Suite du déroulement)

---



---



---



---



---



---

### Déroulement de l'activité

Éléments d'observation	Code	Commentaires
Temps : _____		
Organisation de la classe		
Organisation du matériel		
Intérêt des élèves		
Niveau de difficulté		

Commentaires en lien avec les styles d'apprentissage (pertinence, utilisation des styles par l'enseignante, etc.)

---

---

---

---

Si j'avais à refaire cette activité (nouvelles idées, modification) :

---

---

---

---

---

**Résumé des commentaires des élèves**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Question ou commentaire :

---

---

Nos remarques :

---

---

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Question ou commentaire :

---

---

Nos remarques :

---

---

**ANNEXE G :  
LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE**

Le 15 décembre 2005

Objet: Lettre d'autorisation

Bonjour,

Je suis présentement inscrite à la maîtrise en enseignement au département préscolaire-primaire de l'université de Sherbrooke. Ma collègue et moi tentons de mieux adapter notre enseignement à l'aide des styles d'apprentissage. Au cours de l'année scolaire 2005-2006, nous voulons conscientiser les enfants de notre classe à leur propre façon d'apprendre. Nous voulons ainsi les aider à développer de nouvelles stratégies en lecture.

Votre enfant vivra donc diverses activités en lien avec notre recherche. Afin de garder des traces de ces activités, nous filmerons notre vécu en classe. De plus, nous choisirons aussi quelques élèves que nous rencontrerons en entrevues individuelles. Lors de celles-ci, les enfants nous expliqueront dans leurs mots les stratégies mentales qu'ils utilisent. Nous avons besoin de votre autorisation afin que votre enfant puisse participer aux différents enregistrements. Ces enregistrements demeureront confidentiels et seront détruits suite à leur analyse. Tout ce processus sera supervisé par le directeur de cette recherche.

Nous souhaitons votre collaboration afin que votre enfant puisse nous aider dans la réalisation de nos activités. Pour plus d'informations, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Veuillez donc compléter cette feuille et la retourner à l'école dès que possible.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

J'accepte que mon enfant soit filmé et/ou photographié.

Je refuse que mon enfant soit filmé et/ou photographié.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

En vous remerciant de contribuer au développement de cette recherche.

Julie Sourdif  
Enseignante

Isabelle Leduc  
Enseignante

Francis Charest  
Directeur adjoint

**ANNEXE H :**  
**LE CERVEAU : INFORMATIONS GÉNÉRALES ET DOCUMENTS DE L'ÉLÈVE**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**L'hémisphère « chou chou »**

1. Réponds à chaque énoncé du tableau en encerclant un seul des choix proposés.

	A	B
a) Je reconnais plus facilement...	* les noms.	* les visages.
b) Je me souviens plus facilement...	* de ce que j'ai entendu.	* de ce que j'ai vu.
c) Je préfère...	* ce qui est déjà organisé d'avance.	* ce qui est imprévu.
d) Je préfère...	* les histoires vraies.	* les histoires fantaisistes.
e) Je préfère...	* apprendre à partir d'un plan.	* apprendre en explorant.
f) Lorsque je lis, je recherche...	* les détails.	* les grandes idées.
g) En congé, je préfère...	* lire.	* aller au cinéma.
h) J'aime mieux faire...	* une chose à la fois.	* plusieurs choses de front.
i) Je préfère...	* les mots.	* les images.
j) J'apprends plus facilement...	* en me répétant.	* en construisant des schémas.

2. Fais le total des réponses encerclées pour chaque colonne.

Inscris ici le total de la colonne A.	Inscris ici le total de la colonne B.

3. a) Ma main dominante est : \_\_\_\_\_

b) Mon hémisphère dominant est : \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**L'hémisphère « chou chou »**

1. Réponds à chaque énoncé du tableau en encerclant un seul des choix proposés.

	A	B
a) Je reconnais plus facilement...	* les noms.	* les visages.
b) Je me souviens plus facilement...	* de ce que j'ai entendu.	* de ce que j'ai vu.
c) Je préfère...	* ce qui est déjà organisé d'avance.	* ce qui est imprévu.
d) Je préfère...	* les histoires vraies.	* les histoires fantaisistes.
e) Je préfère...	* apprendre à partir d'un plan.	* apprendre en explorant.
f) Lorsque je lis, je recherche...	* les détails.	* les grandes idées.
g) J'aime mieux faire...	* une chose à la fois.	* plusieurs choses de front.
h) Je préfère...	* les mots.	* les images.
i) J'apprends plus facilement...	* en me répétant.	* en construisant des schémas.

2. Fais le total des réponses encerclées pour chaque colonne.

Inscris ici le total de la colonne A.	Inscris ici le total de la colonne B.

3. a) Ma main dominante est : \_\_\_\_\_

b) Mon hémisphère dominant est : \_\_\_\_\_



# Du journalisme scientifique

Est-ce que les droitiers utilisent davantage le côté droit de leur corps ? Et vice-versa pour les gauchers ? Une petite enquête s'impose.

Nom : \_\_\_\_\_ Main dominante : \_\_\_\_\_

<i>Description de la tâche</i>	<i>Côté droit</i>	<i>Côté gauche</i>
<b>OEIL</b> Quel œil est utilisé pour regarder dans un cylindre de papier?		
<b>PIED</b> Quel pied est utilisé pour frapper un ballon?		
<b>OREILLE</b> Quelle oreille est utilisée pour écouter au travers d'un mur?		

Nom : \_\_\_\_\_ Main dominante : \_\_\_\_\_

<i>Description de la tâche</i>	<i>Côté droit</i>	<i>Côté gauche</i>
<b>OEIL</b> Quel œil est utilisé pour regarder dans un cylindre de papier?		
<b>PIED</b> Quel pied est utilisé pour frapper un ballon?		
<b>OREILLE</b> Quelle oreille est utilisée pour écouter au travers d'un mur?		

# Comment fonctionne ton cerveau ?



1-a) Explique-moi ce qui se passe dans ta tête quand tu lis.

---



---



---

b) Explique-moi comment tu fais pour aller retrouver une information dans un texte.

---



---



---

2- Explique-moi comment tu fais pour retenir des informations en situation d'écoute (consignes, explications d'une notion, etc.)

---



---



---

3- Comment fais-tu pour retenir tes mots de vocabulaire?

---



---



---

4- Explique-moi le chemin pour aller chez toi en partant de l'école.

---



---



---

# Fiche 2/2 Exerce les deux côtés de ton cerveau

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

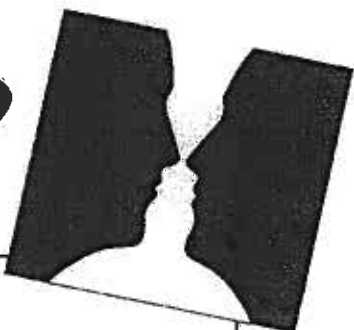
**GAUCHE**

1. Utilise une seule fois chaque voyelle, sauf le Y pour compléter ce mot :

**P \_ P \_ L \_ \_ R \_**

**DROIT**

3. Que vois-tu ?



\_\_\_\_\_

5. Déchiffre les cryptogrammes. Associe chacun des nombres suivants à un nom d'animal :

**3 8 1 2 0**  
**2 7 9 4 1 3**

**GAUCHE**

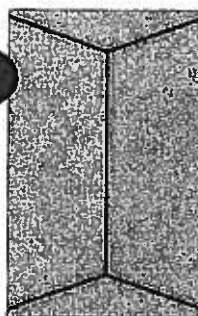
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**DROIT**

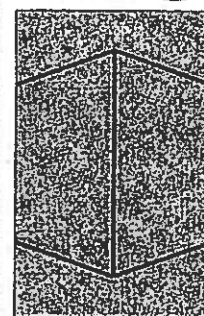
2. Quelle ligne est la plus longue ?

\_\_\_\_\_

**A**



**B**



4. Trouve les termes manquants dans cette suite.

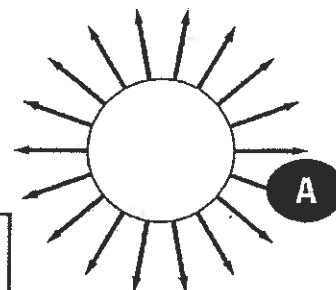
**2 4 3 6 \_ 10 \_ 18**

**GAUCHE**

**DROIT**

6. Lequel des deux cercles est le plus grand ?

\_\_\_\_\_

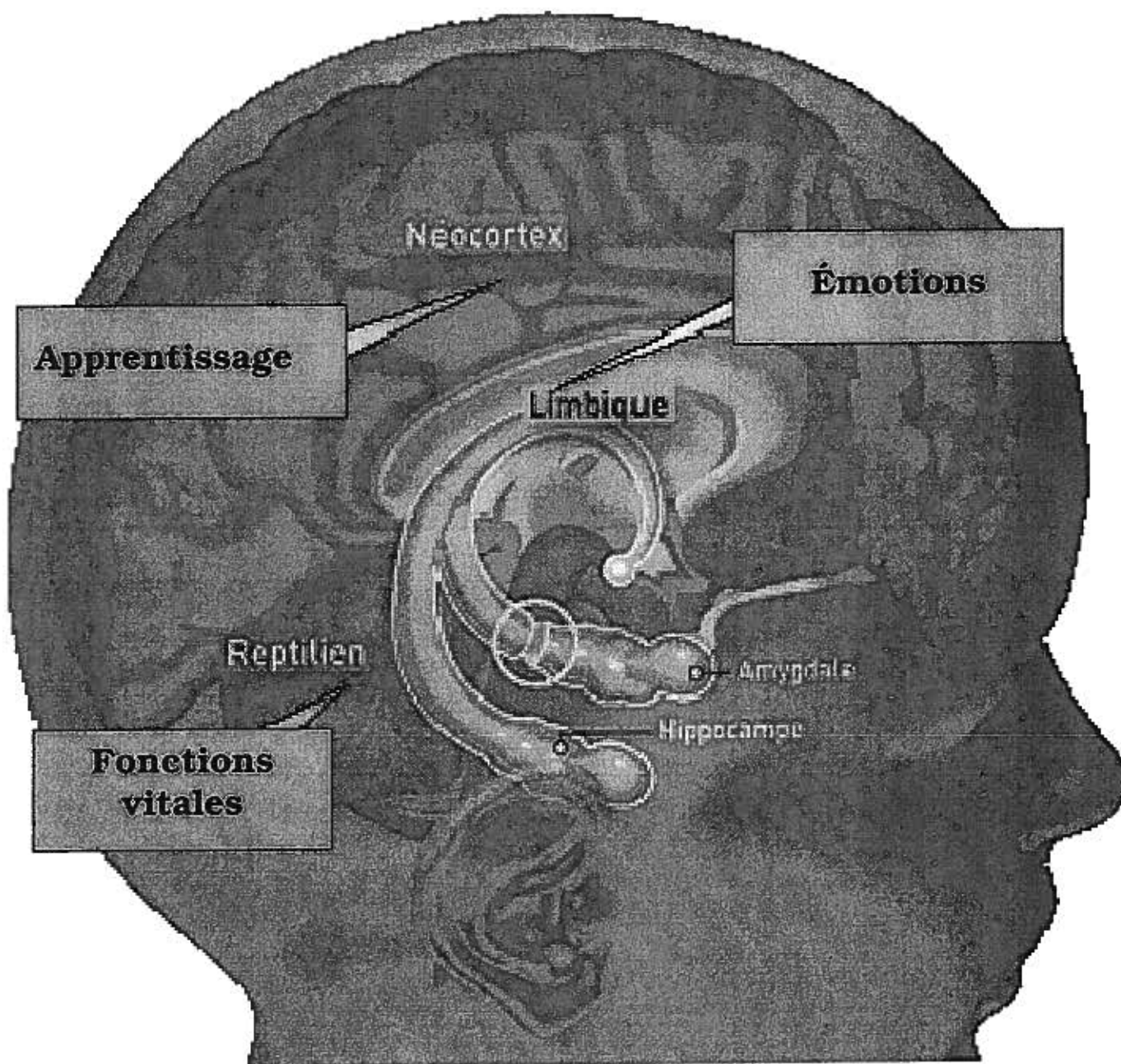


**A**



**B**

# Les trois cerveaux de l'homme



## Entrez dans votre tête !

### Découvre ton cerveau

Pourquoi te sens-tu joyeux ou triste, contrarié ou effrayé ? Comment est-ce que tu penses, apprends ou parles ? Comment est-ce que tu respires, vois ou bouges ? Pense à tout ce que tu peux faire. Quoi que ce soit, tu ne peux pas l'accomplir sans ton cerveau.

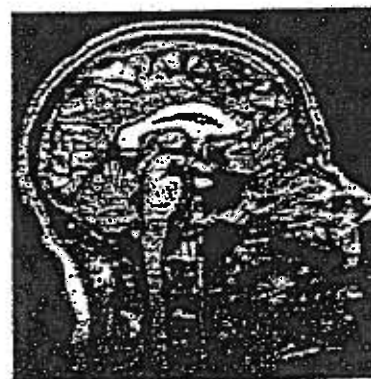
Chez l'humain, le cerveau a environ la taille d'une noix de coco et si tu le dépliâs ton cerveau couvrirait une superficie d'environ un demi-mètre. En fait, ton cerveau remplit presque toute la moitié supérieure de ta tête. Il est situé au-dessus de tes yeux et entre tes oreilles. Ton cerveau ne saurait fonctionner sans oxygène ni glucose (sucre). Ce sont tes vaisseaux sanguins qui alimentent et oxigent ton cerveau. La stimulation est aussi un type de carburant. C'est-à-dire que plus tu exerces ton cerveau, plus il répond rapidement.

Le cerveau est si important qu'il doit être très bien protégé.

L'os dur de ton crâne agit comme une armure pour le cerveau. Sa forme arrondie lui permet d'être plus solide.

Ton cerveau, comme la plupart des organismes vivants, est composé de cellules. On en retrouve trois sortes dans ton cerveau, soit les neurones, les névroglies et les dendrites. Les plus importantes sont les neurones, car ce sont elles qui permettent la transmission des messages. En fait, les cellules forment des réseaux pour recevoir et transmettre l'information. Un réseau reçoit l'information de ton corps et du monde extérieur, un autre traduit cette information en modèles et un dernier reconnaît les modèles et décide ce qu'il faut en faire. En d'autres mots, ton cerveau reconnaît les choses en se référant à des schémas. Lorsque tu vois un objet tu l'identifies en l'associant à une image emmagasinée dans ta mémoire. Il y a environ

un million de cellules par jour qui meurent dans ton cerveau ! Mais ne t'inquiètes pas, car tu en as suffisamment pour vivre jusqu'à cent ans !



### Un cerveau en deux parties

Ton cerveau est divisé en deux parties, soit l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit. À chacun sont attribués des fonctions et des responsabilités particulières. Tout d'abord, en ce qui concerne l'hémisphère gauche, nous savons que celui-ci contrôle le côté droit de ton corps et qu'il est spécialisé dans la pensée logique et analytique, donc tu en as besoin pour le langage et les mathématiques. De plus, c'est lui qui contrôle tes capacités

en lecture et en écriture, ainsi que ta capacité de raisonner. C'est également lui qui te permet de retrouver les sons que tu as déjà entendus et de te parler dans ta tête. Pour sa part, l'hémisphère droit contrôle le côté gauche de ton corps, il est lié à l'art, à la conscience musicale et à la perception de l'espace et du relief. Par ailleurs, il gère tes habiletés concernant la reconnaissance des rythmes, des couleurs et des visages, puis c'est lui qui te permet d'avoir de la créativité et de l'intuition. L'hémisphère droit est également celui qui te permet de revoir et de construire des images dans ta tête.

Il est important que tu saches que pour bien fonctionner, tes deux hémisphères doivent travailler ensemble. C'est pour cette raison que les deux hémisphères sont reliés par un faisceau de fibres nerveuses qui assure la communication entre eux.

**Qu'est-ce que le cortex, le cerveau limbique et le cerveau reptilien ?**

La surface externe des hémisphères est constituée d'une substance grise, contenant plusieurs milliards de cellules, qui a l'apparence d'une gélatine (jello). Cette couche grise, qui mesure entre 1 et 4 millimètres d'épaisseur et qu'on appelle généralement la matière grise, est en fait le cortex. Celui-ci renferme de minuscules neurones qui nous donnent notre intelligence et nos habiletés.

Le cerveau limbique est l'esprit émotionnel. C'est lui qui gère la grande partie de tes émotions. En d'autres mots, il a un rôle fondamental dans l'organisation des réactions émotionnelles qui régissent tes comportements. Il est également le siège de ta mémoire. De plus, il contrôle ta température corporelle, ta pression artérielle et ton rythme cardiaque et il régit tes comportements alimentaires (la soif et la faim) ainsi que le sommeil et l'éveil.

Le cerveau reptilien est celui qui gère toutes les fonctions nécessaires à la survivance immédiate de l'organisme, c'est-à-

dire tout ce qu'il faut faire pour que tu survives. C'est également lui qui gère et produit tes comportements stéréotypés. Le cerveau limbique a une vitesse de réaction très rapide, mais malheureusement son fonctionnement est limité, car son répertoire de comportements est très restreint.

### Conclusion

Le cerveau est la partie du corps la plus complexe. Dans ce court texte, nous avons essayé de vous éclaircir sur ce sujet. Toutefois, nous tenons à vous informer que malgré toutes les recherches qui ont été faites, on en connaît encore très peu de choses sur cette merveille, qu'est le cerveau.

Mathers, Douglas, *Le cerveau*, Éditions Héritage inc., 1992

## Les trois cerveaux de l'homme

Selon la théorie des trois cerveaux (MacLean, 1973) le cerveau est composé de trois instances superposées, fruit de plusieurs millions d'années d'évolution des espèces animales.

Le cerveau reptilien, parce qu'il ressemble à l'encéphale d'un reptile, est la partie la plus ancienne du cerveau. Il s'est développé il y a plus de cinq millions d'années. C'est lui qui détermine notre niveau général de vigilance et transmet à l'organisme toutes les données importantes venant de l'extérieur. De plus, il régularise les fonctions de base nécessaires à la survie, telles que la respiration et le rythme cardiaque. #1

Le système limbique est un assemblage de structures cellulaires situé entre le cerveau reptilien et le cortex. Il est apparu il y a deux à trois millions d'années. Il joue un rôle fondamentale dans l'organisation des réactions émotionnelles qui régissent le comportement. Il est particulièrement développé chez les mammifères. #2

Le cortex est apparu chez nos ancêtres il y a à peu près deux millions d'années. Il est composé d'une couche de cellules nerveuses étroitement imbriquées, formant de nombreux replis qui recouvre chaque hémisphère du cerveau. C'est lui qui nous rend spécifiquement humains. Grâce à lui, nous sommes capables d'organiser, de mémoriser, de communiquer, de comprendre, de juger et de créer. #3

Cerveau reptilien	Système limbique	Cortex
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Esprit instinctuel</li> <li>-Contrôle les homéostats corporels</li> <li>-Produit des comportements stéréotypés</li> <li>-Fonctionnement limité à une douzaine de répertoires de comportements</li> <li>-vitesse de réaction très rapide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Esprit émotionnel</li> <li>-Siège des émotions et de la mémoire</li> <li>-Axé sur la préservation de soi-même et de ses descendants</li> <li>-Agit comme un intermédiaire entre les autres instances et le corps</li> <li>-Vitesse de réaction plus lente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Esprit rationnel</li> <li>-Instance dominante du cerveau humain</li> <li>-Représente 80% du cerveau total, traitement des informations</li> <li>-Produit les fonctions de lecture, écriture, arithmétique, raisonnement, révision, planification</li> <li>-Vitesse de réaction très lente</li> </ul>

### Il est intéressant de savoir que:

La présence d'une menace dans l'environnement (réelle ou perçue comme telle) entraîne un phénomène nommé: **rétrogradation** dont les principales caractéristiques sont:

- une utilisation inhibée du cortex (décision trop lente)
- le cerveau limbique remplace le cortex (réponse plus rapide)
- dans certains cas, rares une utilisation exclusive du cerveau reptilien (ex: situation de peur paniques)

**En conséquence:**

**APPRENTISSAGE INTELLECTUEL + MENACE ➔ INCOMPATIBILITÉ**

#### L'impact sur l'apprentissage

Comme enseignant, il faut s'occuper de la prise par l'un ou l'autre des trois cerveaux:

- Les besoins primaires du reptilien
- L'affectivité du limbique
- La transmission de l'information du cortex

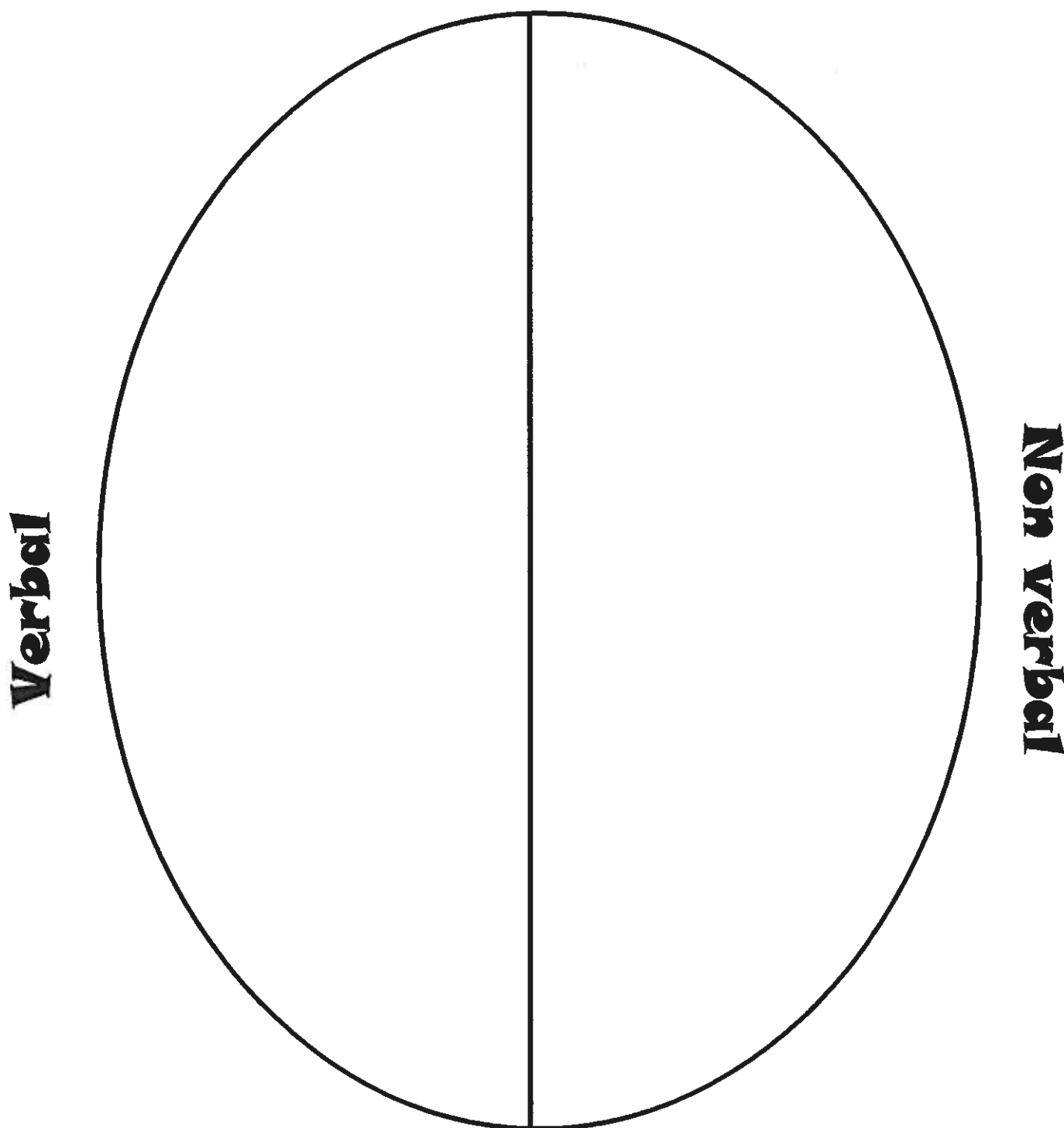
L'équilibre entre les trois étages est fragile. Pour que l'apprentissage se fasse sans difficulté, il faut procéder par étapes.

- Aller chercher l'attention de l'élève en se préoccupant de son reptilien.
- Courtiser son limbique en s'assurant de lui donner de l'intérêt et la signifiante à l'apprentissage que l'ont veut lui faire faire. Se préoccuper de son affectif.
- S'adresser ensuite seulement à son cortex en lui proposant des activités de réflexion, de mémorisation, de compréhension, de résolution de problèmes, etc.



**ANNEXE I :**  
**ACTIVITÉS SUR LES MODES DE REPRÉSENTATION**

# Les 2 modes de représentation



1. Résolution impulsive des situations ou des problèmes

3. Organisation de l'espace

5. Calcul mental précis

7. Habiletés concrètes ou manuelles : les gestes adéquats pour faire

9. Mesure approximative

11. Mémoire auditive

13. Apprentissage par les explications

15. Apprentissage par les démonstrations et le vécu

17. Imagination dans les idées

19. Mémoire des noms de personnes

2. Intuitif

4. Résolution logique des situations ou des problèmes

6. Logique

8. Mémoire des visages

10. Organisation du temps : horaire et échéanciers

12. Imagination dans les formes, les couleurs et les mouvements

14. Habiletés langagières : les mots justes, les mots pour dire

16. Mémoire visuelle et kinesthésique

18. Mesure précise

20. Calcul mental approximatif

## Quelques caractéristiques de chaque mode de représentation (la façon de se représenter les situations)

### Verbal

- Il résout les problèmes de façon logique. (il y réfléchit)
- Il prend des mesures précises et il est bon dans le calcul mental précis.
- Il a une mémoire pour le nom des personnes.
- Il apprend mieux avec des explications. Il a une bonne mémoire auditive.
- Il est bon dans les habiletés langagières : il trouve les mots justes.
- En lecture, il a moins besoin des images. Il va plus retenir le texte que les images.

### Non verbal

- Il résout les problèmes de façon impulsive. (sans réfléchir)
- Il prend des mesures approximatives et il calcule approximativement dans sa tête.
- Il a une mémoire pour le visage des personnes.
- Il apprend mieux avec des démonstrations ou avec son vécu. Il a une bonne mémoire visuelle et kinesthésique.
- Il a des habiletés concrètes ou manuelles : les gestes adéquats pour faire.
- En lecture, il a besoin d'images. Il lit le texte après avoir observé les images.

**Voici des situations concrètes représentant un enfant verbal et un autre non verbal (saynètes)**

**Verbal**

**Non verbal**

En classe, lorsqu'il y a du bruit, l'élève verbal réussira à rester concentré sur sa tâche.

alors  
que...

L'élève non verbal regardera vers l'endroit d'où le bruit provient.

Lorsque l'élève verbal veut se souvenir d'une personne, il se souvient davantage de son nom que de son visage.

alors  
que...

L'élève non verbal se souviendra davantage du visage de la personne.

Lorsque l'élève verbal a un trajet à se rappeler, il se redit ce trajet dans sa tête.

alors  
que...

L'élève non verbal voit facilement ce trajet dans sa tête.

Pour l'élève verbal, il est plus facile de se rappeler du texte d'une livre illustré que des images.

alors  
que...

L'élève verbal se souviendra en premier des images du livre. D'ailleurs, c'est ce qu'il regarde en premier.

Nom : \_\_\_\_\_

Test pour enfant (1<sup>re</sup> partie)

Coche l'énoncé qui correspond le mieux à ce que tu vis.






1. Lorsque j'entends du bruit autour de moi,...

... je n'ai pas besoin de regarder, je peux rester concentré sur mon travail.

...j'aime voir tout ce qui se passe. Même lorsque je travaille, je sens le besoin de me lever, de tourner la tête.

2. Les changements à la maison, dans mon quartier, dans ma classe, ...

... passent inaperçus, sauf s'ils sont très importants.

... me sautent aux yeux même s'ils sont petits.

3. Lorsque je joue avec mes jouets, ...

... je m'amuse sans chercher à comprendre comment ils fonctionnent.

..j'aime les démonter et les remonter pour savoir comment ils fonctionnent.

4. Je comprends facilement ...

... les explications verbales données par mon professeur sans qu'il n'utilise de dessins, d'images ou le tableau.

... lorsque mon professeur explique en utilisant le tableau, des dessins, des gestes, etc.

5. Lorsque j'écoute quelqu'un,...

... je comprends ce qu'il dit même si je ne le regarde pas.

... j'ai besoin de le regarder pour être sûr de bien le comprendre.

6. Lorsque je fais un travail, ...

... je me parle tout seul: je me dis tout bas ou à voix haute ce que j'ai à faire.

... je le fais sans me parler, ni tout bas ni à voix haute.

7. Lorsque je lis, ...

... je comprends et je m'explique le texte sans vraiment utiliser les images.

... je regarde les images car elles m'aident beaucoup à comprendre le texte.

8. Lorsque je lis un livre illustré, ...

... c'est plus facile de me rappeler du texte que des images.

... c'est plus facile de me rappeler des images que du texte.

9. J'ai besoin...

... d'explications verbales claires pour comprendre ce que j'ai à faire.

... de voir (démonstrations, dessins, schémas, tableaux...) pour comprendre ce que j'ai à faire.

10. Je retiens plus facilement ...

... le nom des personnes que leur visage.

... le visage des personnes que leur nom.

11. Quand on me demande de faire une commission,

... j'écoute et je me répète ce qu'on m'a demandé.

... je revois ce qu'on m'a demandé dans ma tête pour m'en rappeler.

12. Je retiens mieux mes mots de vocabulaire, ...

... si je les épelle plusieurs fois et si je me rappelle des difficultés dans ma tête.

... si je les regarde plusieurs fois et si je les revois dans ma tête.

13. Quand je pense à un trajet, ...

... je dois me parler dans ma tête pour arriver à m'en rappeler.

... je le vois facilement dans ma tête, sans me parler.

14. Quand je suis dans la lune, ...

... je me parle beaucoup dans la tête.

... je me fais des images ou des films dans la tête.

15. En maths, ...

... je suis précis en calcul mental et en mesure.

... je suis bon en géométrie et en estimation.

Total : \_\_\_\_\_

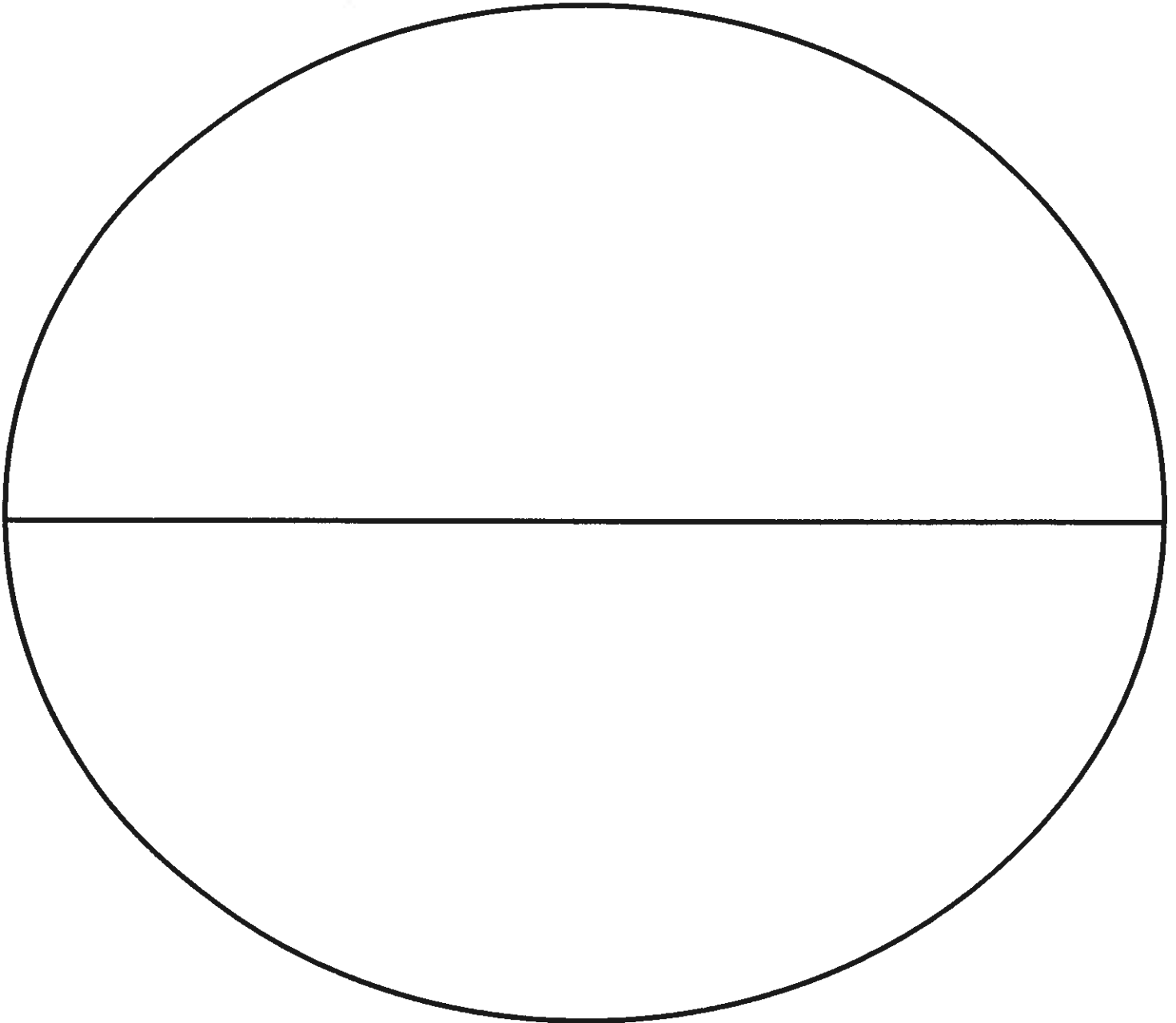
Total : \_\_\_\_\_

**ANNEXE J :**  
**ACTIVITÉS SUR LES PROCÉDÉS DE TRAITEMENT**



# Les 2 procédés de traitement

**Séquentiel**



**Simultané**

1. Les détails sont importants

2. Vue d'ensemble : les détails sont accessoires

3. Se vérifie précisément

4. Se centre sur les techniques, les étapes, les séquences d'exécution

5. S'oblige à être précis, rigoureux

6. Tend à être conformiste, répétitif

7. Est approximatif

8. Aime la routine

9. Se satisfait d'une vérification en survol

10. Réfléchit avant de passer à l'action

11. Est créateur

12. Aime le changement

13. Tient compte rigoureusement du temps et des échéances

14. Passe à l'action avant de réfléchir

15. Aménage le temps selon ses intérêts

16. Se centre sur la compréhension, le sens, le but final

Quelques caractéristiques de chaque mode de traitement de l'information (Comment tu comprends l'information pour pouvoir ensuite l'utiliser)

**Séquentiel**

- 1. Les détails sont importants.
- 2. Il se vérifie précisément.
- 3. Il aime la routine.
- 4. Il se centre sur les techniques, les étapes, les séquences d'exécution.
- 5. Il réfléchit avant de passer à l'action.
- 6. Il tient compte rigoureusement du temps et des échéances.

**Simultané**

- 1. Vue d'ensemble : Les détails sont accessoires.
- 2. Il se satisfait d'une vérification en survol.
- 3. Il aime le changement.
- 4. Il se centre sur la compréhension, le sens, le but final.
- 5. Il passe à l'action avant de réfléchir.
- 6. Il aménage son temps selon ses intérêts.

Voici des situations concrètes représentant un enfant séquentiel et un autre simultané.

## Séquentiel

1. Lorsque l'on demande à l'élève séquentiel de s'inscrire à une activité, il aimerait prendre le temps pour prendre une décision éclairée (est-ce que cette activité me plaît?, est-ce que ça coûte de l'argent?, est-ce que mes parents sont d'accords?, etc.)
2. **L'élève séquentiel prend le temps de bien vérifier toutes ses réponses avant de remettre un travail.**
3. Lors d'un bricolage, l'élève séquentiel a besoin que l'on lui montre tout le matériel ainsi que toutes les étapes pour arriver au produit final.
4. **L'élève séquentiel fait son plan de travail en suivant l'ordre de la feuille et il termine ses travaux avant d'en commencer un autre. Il regarde souvent pour vérifier le temps qui lui reste.**

## Simultané

1. Lorsque l'on demande à l'élève simultané de s'inscrire à une activité, il décide tout de suite selon s'il a le goût de présentement de s'inscrire.
2. **L'élève simultané remet immédiatement un travail à son professeur et lorsqu'il doit aller se réviser, il ne fait qu'un survol rapide de son travail.**
3. Lors d'un bricolage, l'élève simultané a seulement besoin que l'on lui montre l'ensemble du matériel ainsi que le produit final. Il saura parvenir au produit final sans directives précises.
4. **Dans son plan de travail, l'élève simultané va commencer par le travail qui lui plaît en premier. Ça ne lui dérange pas de sauter d'un travail à un autre même s'il n'est pas terminé.**

**Séquentiel**

**Simultané**

**Séquentiel**

**Simultané**

Nom : \_\_\_\_\_

Test pour enfant (2<sup>e</sup> partie)

Coche l'énoncé qui correspond le mieux à ce que tu vis.






1. En général, ...

... mon bureau est en ordre.

... mon bureau est en désordre.

2. À la maison, ...

...je range mes affaires personnelles.

... je laisse traîner mes affaires personnelles.

3. Quand je fais du ménage, ...

... je prends le temps de tout ranger.

... je range ce qui paraît le plus.

4. Mes jeux ...

...restent propres et presque neufs même si je joue avec souvent.

... se brisent rapidement.

5. J'ai tendance à ...

...respecter les règles telles que demandé.

... changer les règles ou à argumenter à leur sujet.

6. Lorsque je veux faire une action, ...

...j'y réfléchis beaucoup avant de la faire.

...je passe à l'action rapidement sans réfléchir.

7. Quand j'ai quelque chose à faire, ...

... je pense à apporter tout ce qu'il me faut (livres, cahiers, jeux, vêtements...).

... il m'arrive souvent d'oublier des affaires (livres, cahiers, jeux, vêtements).

8. Devant une tâche,

... je procède par étapes en suivant un ordre logique.

... les étapes m'importent peu; je fais souvent des retours en arrière.

**9. Mon travail ...**

... est clair, ordonné et fait tel que demandé.

... manque d'ordre et de clarté. Certaines consignes n'ont pas été respectées.

**10. Lorsque je fais une erreur,**

...j'utilise souvent ma gomme. J'efface à fond une erreur avant de la corriger.

...j'écris par-dessus, je fais un trait, j'efface seulement un peu avant de corriger.

**11. Quand j'utilise mes effets scolaires,**

...je range aussitôt, au bon endroit ce que je viens d'utiliser avant d'en prendre un autre.

... ils sont tous sortis ou pêle-mêle à la fin de l'activité.

**12. Lorsque l'on me donne une limite de temps, ...**

... je respecte ces limites. De plus, c'est important pour moi d'être à l'heure.

... j'oublie facilement l'heure fixée. Ça ne me dérange pas d'être en retard. J'organise mon temps selon mes intérêts.

**13. J'ai de la ...**

... difficulté à résumer en peu de mots un film. J'ai tendance à expliquer les détails.

... facilité à résumer en peu de mots un film. Je ne dis que l'essentiel.

**14. Je retiens et me rappelle ...**

...avec beaucoup de détails les situations que je vis ou les paroles qu'on me dit.

...seulement ce qui me semble le plus important dans les situations que je vis ou les paroles qu'on me dit.

**15. Lorsque j'ai une tâche à faire, ...**

... je fais attention à beaucoup de petits détails.

...je me concentre sur l'essentiel. Les détails m'importent peu.

Total : \_\_\_\_\_

Total : \_\_\_\_\_

**ANNEXE K :**  
**LES CARACTÉRISTIQUES DES STYLES D'APPRENTISSAGE :**  
**DOCUMENTS DE L'ÉLÈVE**



Voici des énoncés décrivant les caractéristiques d'un style d'apprentissage.  
Trouve la feuille qui correspond à ton style.

- \* Il écoute et respecte fidèlement les consignes.**
- \* Il est ordonné, méthodique et persévérant.**
- \* Il pose beaucoup de questions précises pour s'assurer qu'il comprend bien.**
- \* Il tend à se stresser dans des situations nouvelles.**
- \* Il s'entête à surmonter une difficulté plutôt que de la contourner et y revenir plus tard.**
- \* Il peut manquer de temps pour terminer la tâche parce qu'il veut trop bien faire.**

- \* Il est un spécialiste de l'observation.**
- \* Il saisit mieux à l'aide d'exemples et de dessins.**
- \* Il est ordonné et perfectionniste.**
- \* Il est souvent désorganisé lorsqu'il bloque à une étape.**
- \* Il préfère expliquer une tâche en l'exécutant ou en l'illustrant (Il a de la difficulté à l'expliquer verbalement).**

- \* Il est capable de découvrir l'essentiel par anticipation.**
- \* Il pose beaucoup de questions pour s'assurer qu'il comprend bien.**
- \* Il met de l'énergie pour réussir ce qui lui paraît essentiel.**
- \* Il admet difficilement ses erreurs.**
- \* Il a tendance à négocier. Il a de la difficulté à respecter le temps prescrit.**
- \* Il néglige certains aspects de la présentation.**

- \* Il fait des liens originaux entre la tâche et son vécu.**
- \* Il veut voir un exemple du produit fini et se satisfait d'un aperçu global de la démarche.**
- \* Il se laisse guider par ses émotions dans l'exécution des tâches.**
- \* Il se vérifie peu ou pas.**
- \* Il décroche souvent quand la tâche prescrite nécessite de la minutie ou s'étire dans le temps.**
- \* Il manque de méthode et ne compose pas avec le temps.**
- \* Il est souvent prêt à agir avant la fin du message.**

Voici des énoncés décrivant les caractéristiques d'un style d'apprentissage.  
Trouve la feuille qui correspond à ton style.

Il écoute et respecte fidèlement les consignes.

Il est ordonné, méthodique et persévérant.

Il pose beaucoup de questions précises pour s'assurer qu'il comprend bien.

Il tend à se stresser dans des situations nouvelles.

Il s'entête à surmonter une difficulté plutôt que de la contourner et y revenir plus tard.

Il peut manquer de temps pour terminer la tâche parce qu'il veut trop bien faire.

Il est un  
spécialiste de  
l'observation

Il saisit mieux à  
l'aide d'exemples  
et de dessins.

Il est  
ordonné et  
perfectionniste.

Il est souvent  
désorganisé  
lorsqu'il bloque à  
une étape.

Il préfère expliquer  
une tâche en  
l'exécutant ou en  
l'illustrant (Il a de la  
difficulté à l'expliquer  
verbalement).

Il est capable  
de découvrir  
l'essentiel par  
anticipation.

Il pose beaucoup  
de questions  
pour s'assurer  
qu'il comprend  
bien.

Il met de  
l'énergie pour  
réussir ce qui lui  
paraît essentiel.

Il admet  
difficilement  
ses erreurs.

Il a tendance à  
négocier. Il a de  
la difficulté à  
respecter le  
temps prescrit.

Il néglige  
certains  
aspects de la  
présentation.

Il fait des liens originaux entre la tâche et son vécu.

Il veut voir un exemple du produit fini et se satisfait d'un aperçu global de la démarche.

Il se vérifie peu ou pas.

Il se laisse guider par ses émotions dans l'exécution des tâches.

Il décroche souvent quand la tâche prescrite nécessite de la minutie ou s'étire dans le temps.

Il manque de méthode et ne compose pas avec le temps.

Il est souvent prêt à agir avant la fin du message.



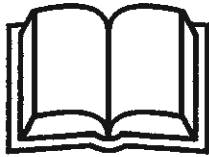
Nom : \_\_\_\_\_

Voici certaines  
caractéristiques des  
personnes qui, comme toi,  
ont une dominance  
séquentielle non verbale.

## Séquentielle non verbale

- ☺ **Il est débrouillard.**
- ☺ **Il saisit mieux à l'aide d'exemples, de dessins et de démonstrations.**
- ☺ **Il est ordonné et perfectionniste.**
- ☺ **Il est un spécialiste de l'observation.**
- ☺ **Il est souvent désorganisé lorsqu'il bloque à une étape d'un travail.**
- ☺ **Il préfère expliquer une tâche en l'exécutant ou en l'illustrant : il a de la difficulté à l'expliquer verbalement.**
- ☺ **Pour réussir une tâche, il a besoin de bien comprendre la séquence d'actions.**

Nom : \_\_\_\_\_



Voici les stratégies les mieux utilisées et celles à développer en lecture pour un lecteur à dominance séquentielle non verbale.

## Séquentielle non verbale

**En lecture...**

- + Il est habile pour décoder.**
- + Il utilise bien les images et les couleurs.**
- + Il est capable de traduire les mots en images précises.**
- + Il prend le temps de lire le texte, pas à pas.**
- Il doit apprendre à faire des liens entre les images et les mettre en mouvement, comme dans une vidéo.**
- Il doit tenter de comprendre le sens du texte en général.**
- Il doit s'habiliter à résumer le texte.**

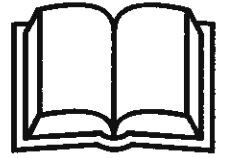
Nom : \_\_\_\_\_

Voici certaines  
caractéristiques des  
personnes qui, comme toi,  
ont une dominance  
séquentielle verbale.

## Séquentielle verbale

- ☺ **Il vise la perfection.**
- ☺ **Il est ordonné et méthodique.**
- ☺ **Il tend à se stresser dans des situations nouvelles.**
- ☺ **Il écoute et respecte fidèlement les consignes.**
- ☺ **Il pose beaucoup de questions précises pour s'assurer qu'il comprend bien.**
- ☺ **Il peut retenir mot à mot des explications.**
- ☺ **Il s'entête à surmonter une difficulté plutôt que de la contourner et y revenir plus tard.**
- ☺ **Il peut manquer de temps pour terminer la tâche parce qu'il veut trop bien faire.**

Nom : \_\_\_\_\_



Voici les stratégies les mieux utilisées et celles à développer en lecture pour un lecteur à dominance séquentielle verbale.

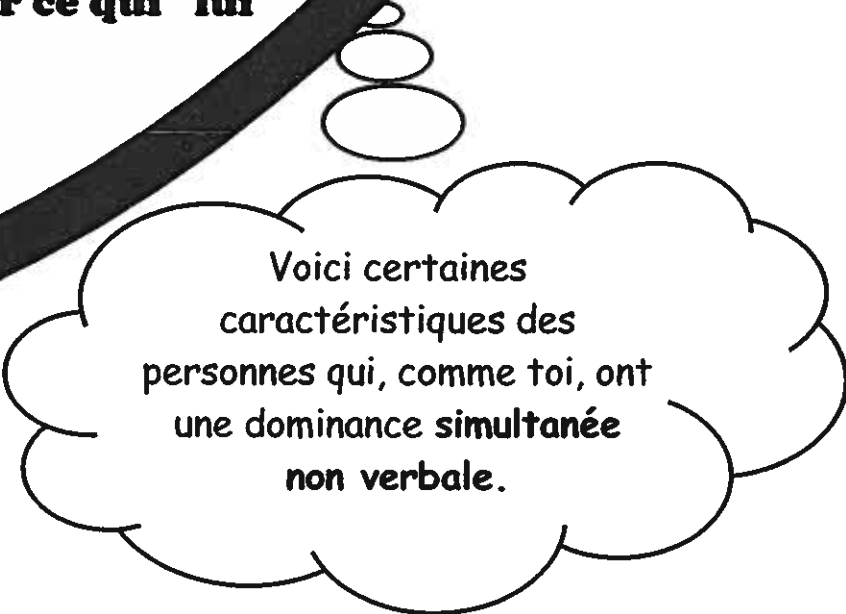
## Séquentiel verbal

En lecture...

- + Il est habile pour décoder.**
- + Il prend le temps de lire le texte, pas à pas.**
- + Il est habile pour répondre aux questions précises et fermées.**
- Il doit davantage lire pour comprendre.**
- Il doit imaginer ce qu'il lit.**
- Il doit tenter de comprendre le sens du texte en général.**
- Il doit s'habiliter à résumer le texte.**

- ☺ **Il veut voir un exemple du produit fini et se satisfait d'un aperçu global de la démarche.**
- ☺ **Il décroche souvent quand la tâche nécessite de la minutie ou s'étire dans le temps.**
- ☺ **Spontané, il comprend la tâche rapidement. Il est souvent prêt à agir avant la fin des consignes.**
  
- ☺ **Il apprend plus facilement quand il peut faire des liens avec ce qu'il connaît déjà.**
- ☺ **Il a beaucoup d'imagination et de créativité. Il est original.**
- ☺ **Il s'adapte bien aux changements et est à l'aise avec de nouvelles personnes .**
  
- ☺ **Il se vérifie peu ou pas.**
- ☺ **Il manque de méthode.**
- ☺ **Il se laisse guider par ses émotions : il met plus d'énergie sur ce qui lui plaît.**

**Simultané  
non verbal**



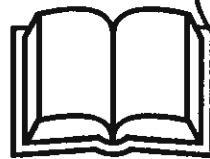
Voici certaines caractéristiques des personnes qui, comme toi, ont une dominance **simultanée non verbale**.

om : \_\_\_\_\_

## En lecture...

- + Il est habile pour imaginer ce qu'il lit en vidéo.**
- + Il est capable de faire des liens entre ce qu'il lit et ses connaissances ou son vécu.**
- + Il est habile pour anticiper et déduire ce qu'il lit (faire de l'inférence.)**
- Il doit apprendre à lire de façon plus méthodique (pas à pas).**
- Il doit mettre sa vidéo en séquences, l'ordonner et la faire tourner au ralenti.**
- Il doit prendre plus de temps pour décoder et éviter de seulement deviner.**

**Simultané  
non verbal**



Voici les stratégies les mieux utilisées et celles à développer en lecture pour un lecteur à dominance simultanée non verbale.

Nom : \_\_\_\_\_

- ☺ **Il pose beaucoup de questions pour bien comprendre, mais ne s'arrête pas aux détails.**
- ☺ **Il met de l'énergie pour réussir ce qui lui paraît essentiel.**
- ☺ **Il peut négliger la présentation de ses travaux.**
- ☺ **Il a tendance à négocier, à argumenter.**
- ☺ **Il a de la difficulté à respecter le temps**
  - ☺ **Il admet difficilement ses erreurs.**
  - ☺ **Il aime pouvoir travailler de façon autonome.**
    - ☺ **Il n'aime pas la routine.**

**Simultané  
verbal**

Voici certaines caractéristiques des personnes qui, comme toi, ont une dominance simultanée verbale.

Nom : \_\_\_\_\_

- +** Il est habile pour trouver le sens du texte, l'idée principale.
- +** Il est habile pour anticiper et inférer (déduire d'après le contexte) grâce à son raisonnement verbal.
- +** Il est capable de résumer un texte.
- +** Il répond bien aux questions ouvertes (à développement).
  - \_ Il doit prendre davantage son temps pour lire le texte, y aller pas à pas.
  - \_ Il doit imaginer davantage le texte.
  - \_ Il doit s'assurer que sa réponse soit en lien avec la question.

Simultané  
verbal

Voici les stratégies les mieux utilisées et celles à développer en **lecture** pour un lecteur à dominance **simultanée verbale**.

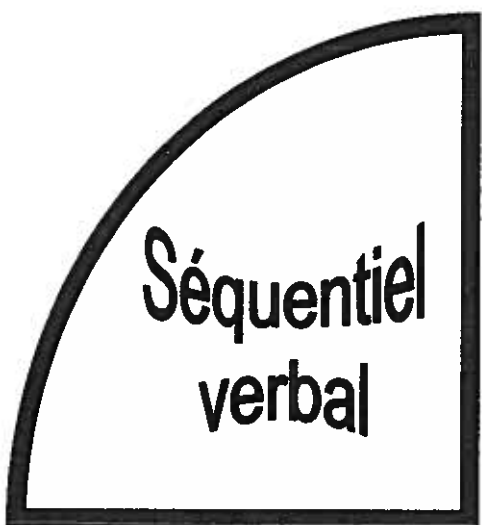


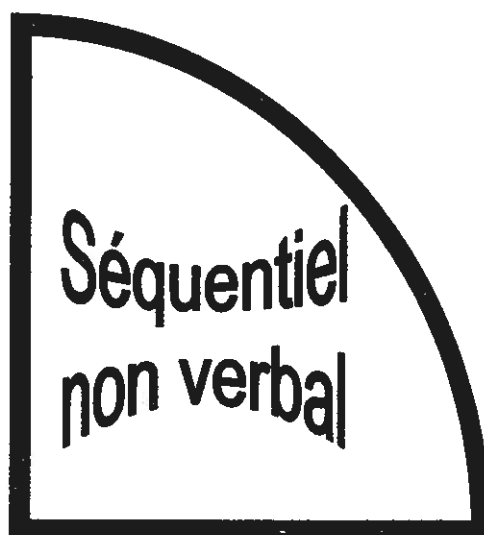
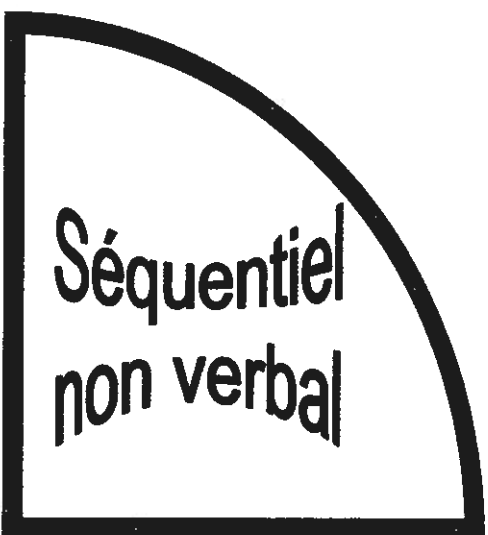
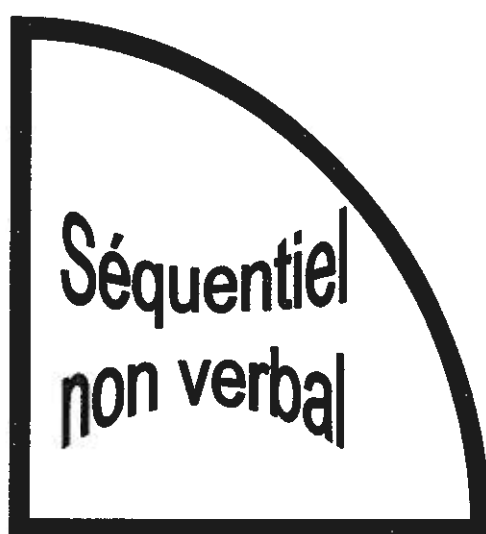
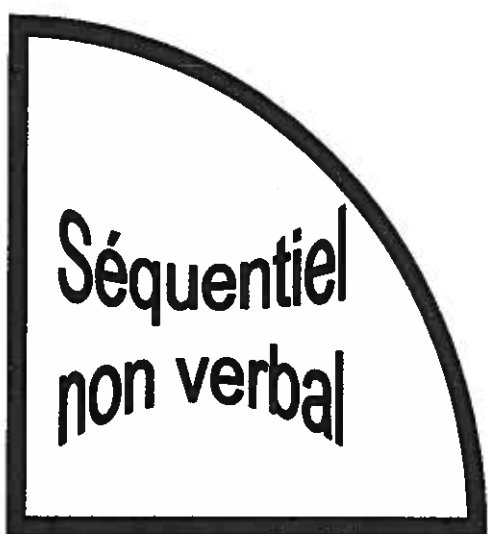
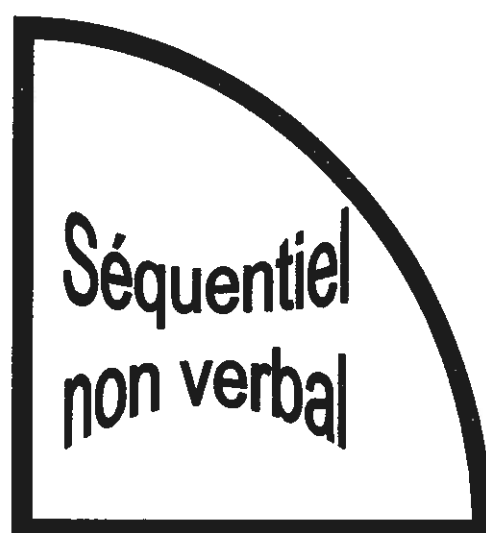
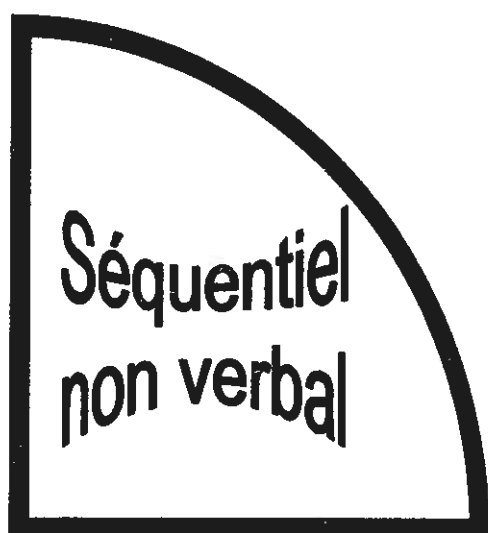
Nom : \_\_\_\_\_















**Compilation des stratégies les mieux utilisées et à développer par les élèves**

**Style d'apprentissage : Séquentiel non verbal**

Noms des élèves	Stratégies les mieux utilisées				Stratégies à développer																
		Traduire les mots en images précises.	Utiliser les supports non verbaux accompagnant le texte : images, couleurs ....	Prendre le temps de lire méthodiquement le texte.	Utiliser le décodage et le code grapho-phonétique.	Faire des liens d'une image à l'autre.	Utiliser le mouvement dans sa tête, comme dans une vidéo.	Se centrer sur le sens du texte.	Se faire un réseau conceptuel et sémantique du texte.	Faire une synthèse, un résumé.											





**ANNEXE L :**  
**STRATÉGIE D'IMAGINER SA LECTURE**

Nom : \_\_\_\_\_

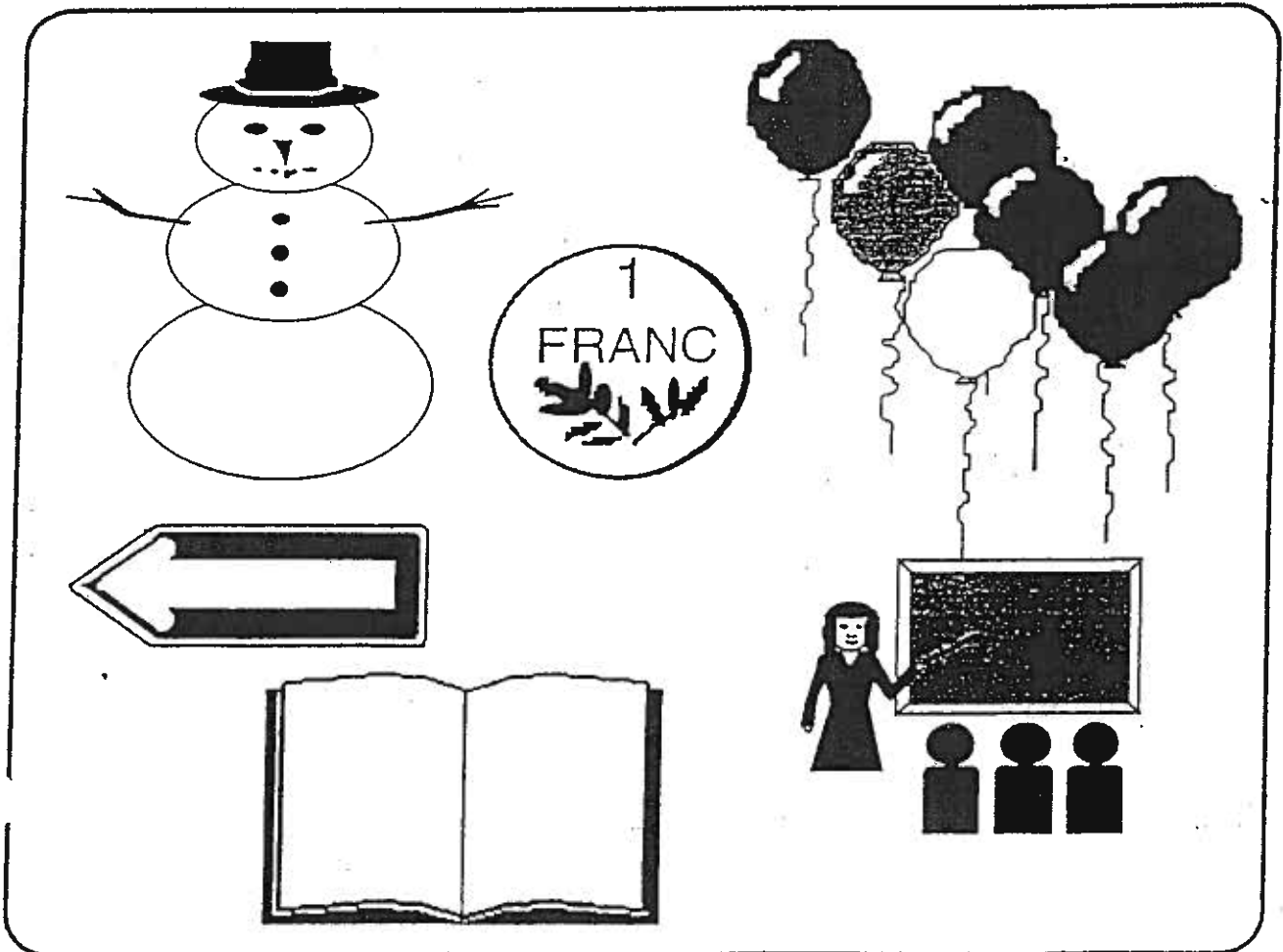
Style : \_\_\_\_\_

## Des objets dans ma tête!

Observe ces objets pendant 60 secondes puis retourne ta feuille. Porte une attention particulière aux détails.

Sois attentif à la façon dont tu t'y prends pour les mettre dans ta tête. Au verso, explique comment tu as procédé.

Enfin, tu auras à répondre à des questions sur ces objets.



## Des objets dans ma tête (questions)

1. Combien y a -t-il de dessins différents dans le rectangle ?
2. De combien de boules de neige est composé le bonhomme?
3. Le livre est-il ouvert ou fermé?
4. La flèche pointe-elle vers la gauche ou la droite?
5. Combien y a-t-il de ballons?
6. Combien y a-t-il d'élèves dans la classe?
7. Combien vaut la pièce de monnaie?

# Des cerveaux...

## imaginatifs



**Pythagore**  
 (VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.)  
 Philosophe et mathématicien  
 La solution mathématique passe par l'image.




**Platon**  
 (IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.)  
 Philosophe grec  
 L'idée précède l'objet.

**Leonard de Vinci**  
 (1452-1519)  
 Inventeur, architecte, peintre  
 On lui doit l'invention de la première machine à vapeur



**Paul McCartney**  
 (1942)  
 Compositeur et chanteur  
 «Je rêve, j'ai l'émotion, j'écris!»




**Albert Einstein**  
 (1879-1955)  
 Mathématicien et physicien  
 Pour découvrir...  
 «L'imagination est plus importante que la connaissance!»



**Henri Poincaré**  
 (1854-1912)  
 Mathématicien français  
 La solution mathématique est accompagnée de la rêverie créatrice.



Modale 1  
**Corveau... mode d'emploi!**  
 Transparent 10.1

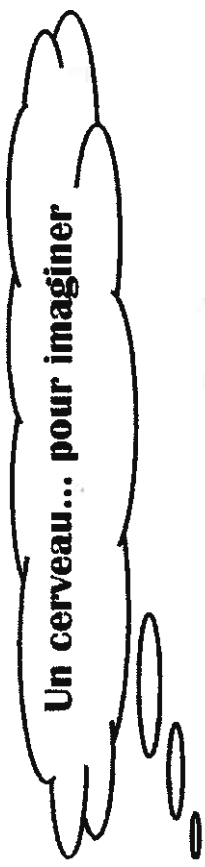
**REDECC** PROFILAGE D'ENTRAÎNEMENT ET DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COGNITIVES

© 2003 Chanoëlière/McGraw-Hill

Nom : \_\_\_\_\_



Style d'apprentissage :



**Un cerveau... pour imaginer**

Une devinette à imaginer



Un drôle de bonhomme



## Description d'un drôle de bonhomme

« En fermant les yeux, tu dois créer des images mentales dans ta tête en essayant de voir le bonhomme. Tu peux te répéter mentalement les consignes que tu entends ou encore créer du mouvement dans ta tête comme si tu le dessinais réellement. Après l'exercice, tu devras compléter le dessin que je vais te donner. Maintenant, ferme les yeux. Imagine un visage dont la forme est un grand cercle bleu. (pause de 5 à 10 secondes)

... avec trois petits cheveux noirs et frisés sur le dessus de la tête. (pause)

... ajoute deux petits carrés verts pour les yeux. (pause)

... avec deux petits cercles jaunes pour les pupilles. (pause)

... deux demi-cercles jaunes et non fermé pour les sourcils. (pause)

... un petit triangle rouge pour le nez. (pause)

... avec deux points bleus pour les narines. (pause)

... un petit cercle noir pour la bouche. (pause)

... trois petits triangles bleus pour les dents. (pause)

... et complète ce bonhomme avec un petit cœur vert sur le côté du visage.

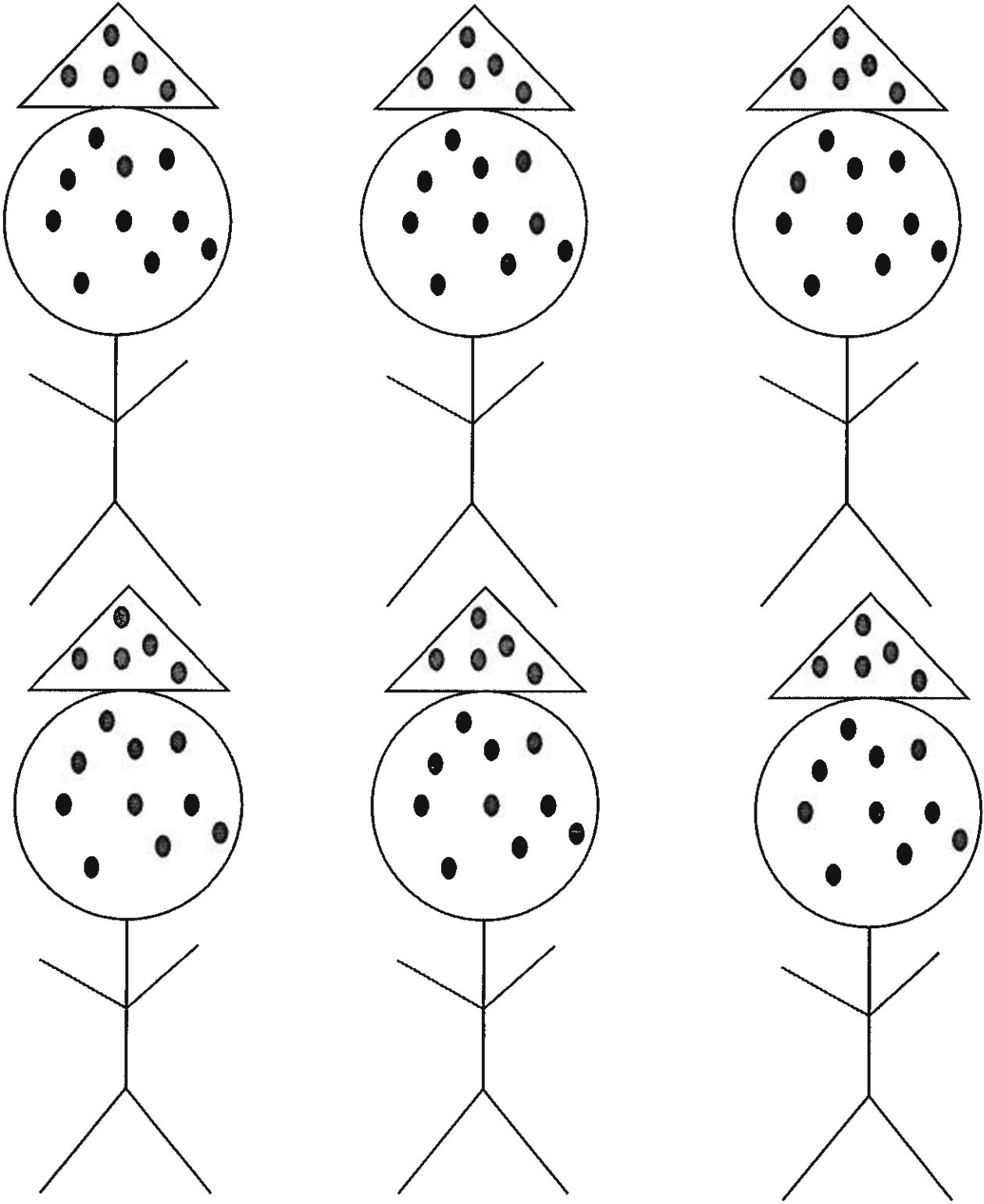
### **Une devinette à imaginer**

1. Dessine un cercle rouge au centre du rectangle.
2. Sous le cercle, trace une ligne droite verticale avec ton crayon noir.
3. Au-dessus du cercle, dessine un triangle rose avec des points bleus à l'intérieur.
4. Au milieu de la ligne droite, trace deux lignes diagonales qui vont vers le haut. La ligne qui va vers la droite doit être rouge alors que celle qui va vers la gauche doit être orange.
5. Dessine deux lignes noires diagonales qui vont vers le bas. Ces lignes doivent partir du bout vide de la ligne noire.
6. Dessine des petits cercles violets à l'intérieur du cercle rouge.

### **Une devinette à imaginer**

1. Dessine un cercle rouge au centre du rectangle.
2. Sous le cercle, trace une ligne droite verticale avec ton crayon noir.
3. Au-dessus du cercle, dessine un triangle rose avec des points bleus à l'intérieur.
4. Au milieu de la ligne droite, trace deux lignes diagonales qui vont vers le haut. La ligne qui va vers la droite doit être rouge alors que celle qui va vers la gauche doit être orange.
5. Dessine deux lignes noires diagonales qui vont vers le bas. Ces lignes doivent partir du bout vide de la ligne noire.
6. Dessine des petits cercles violets à l'intérieur du cercle rouge.

# Corrigé de la devinette à imaginer





## À l'ordre!

### MESDAMES ET MESSIEURS DU JURY,

La cour est ouverte. Je suis le juge Jean Denoncourt. Vous formez le jury, et les audiences vont commencer.

Vous avez une importante responsabilité. L'innocent sera-t-il condamné et le coupable sera-t-il libéré? Espérons que tel ne sera pas le cas. Votre tâche est d'assurer que justice soit faite.

Lisez chaque cause attentivement. Étudiez les preuves présentées et, ensuite, décidez :

#### INNOCENT OU COUPABLE???

Les arguments des deux parties dans ces causes vous seront présentés. La personne qui dépose la plainte au tribunal s'appelle le plaignant.

La personne qui est accusée est le défendeur (ou défenderesse, au féminin). Elle se dit innocente et présente une version assez différente des faits.

DANS CHAQUE CAUSE, ON VOUS PRÉSENTERA TROIS PIÈCES À CONVICTION (A, B ET C). EXAMINEZ-LES TRÈS ATTENTIVEMENT. ELLES COMPRENNENT UN INDICE QUI DONNE LA SOLUTION DE CHAQUE CAUSE. CET INDICE DÉCIDERA DE L'INNOCENCE OU DE LA CULPABILITÉ DE L'ACCUSÉ.

Rappelez-vous que chaque partie essaiera de vous convaincre que sa version correspond aux faits réels. **MAIS C'EST VOUS QUI DEVEZ PRENDRE LA DÉCISION FINALE.**

## La cause de la balle de golf dangereuse

### MESDAMES ET MESSIEURS DU JURY,

Si vous recevez une balle de golf sur la tête pendant que vous jouez au golf, vous n'avez pas vraiment de recours légal. Quand vous mettez le pied sur un terrain de golf, vous acceptez les risques qui peuvent survenir. Cependant, si vous êtes dans votre maison et que vous recevez une balle de golf sur la tête, c'est une tout autre histoire.

C'est la cause qui est devant vous aujourd'hui. Jacques Comtois, le plaignant, est propriétaire d'une maison au Domaine Laverdure. Il poursuit le promoteur du projet parce qu'une balle de golf perdue l'a frappé pendant qu'il était chez lui, dans sa maison. La Société de développement du Domaine Laverdure, la défenderesse, prétend que la blessure de M. Comtois est une invention pure et simple, destinée à la harceler.

Voici la déposition de M. Comtois :

«Je m'appelle Jacques Comtois. Il y a deux ans, j'ai acheté l'une des premières maisons du projet du Domaine Laverdure. Ma maison faisait alors partie des soixante résidences qui entouraient un terrain de golf privé de neuf trous. Les propriétaires ont été invités à devenir membres du club privé, qui devait servir aux activités récréatives des membres du projet domiciliaire.»

Pendant la première année, très peu de gens

ont répondu à cette invitation. Les organisateurs du projet se sont rendu compte qu'ils allaient être obligés de suspendre leurs activités s'ils n'attiraient pas plus de membres; ils ont donc annoncé que la politique du club changerait et que le grand public y serait accepté.

Afin de mieux desservir le public, le club a ajouté neuf trous de plus au terrain, mais pour cela, il a fallu couper les arbres qui bordaient le terrain de M. Comtois.

M. Comtois en a été fâché. Quand il avait acheté sa maison, il pouvait s'asseoir sur la terrasse qui donnait sur les arbres et n'apercevait qu'à peine le terrain de golf plus loin. Quand le terrain a été agrandi, les arbres ont été coupés et M. Comtois pouvait alors voir le sixième tee à 50 m de sa terrasse.

Avant l'agrandissement du terrain de golf, la Société Laverdure avait assuré M. Comtois que le nouvel aménagement serait conçu de sorte qu'aucun lancer des golfeurs ne viserait sa maison. Mais rien n'avait été spécifié au sujet de la vue. En plus de voir le sixième tee de sa terrasse, M. Comtois s'est plaint que, lorsqu'il ouvrait ses fenêtres, il pouvait entendre de chez lui le murmure constant de la conversation des golfeurs.

M. Comtois était si furieux qu'il a essayé d'obtenir que la Société Laverdure change l'emplacement du sixième tee. M. Comtois prétendait que le bruit causé par les golfeurs qui appelaient les caddies le perturbait mentalement et qu'il risquait de subir des dom-

mages corporels à cause d'une balle de golf perdue.

Un jour, la prédiction de M. Comtois s'est réalisée. Comme il accrochait un miroir coûteux au mur de son boudoir, une balle de golf est entrée par la fenêtre et l'a atteint à la tête. M. Comtois a perdu pied, le miroir est tombé sur le manteau de la cheminée, puis sur le plancher.

Outre la blessure à la tête de M. Comtois, le miroir était une perte totale. Le manteau de la cheminée a lui aussi subi des dommages importants.

M. Comtois poursuit la Société Laverdure pour blessures et perte de jouissance de la vie ainsi que pour le coût du remplacement du miroir brisé et de la réparation du manteau de la cheminée. Il prétend de plus que cet accident est la preuve que le sixième tee n'est pas situé à un endroit sûr et il exige que la Société Laverdure le déplace plus loin de sa maison.

La PIÈCE À CONVICTION A montre l'intérieur du boudoir de M. Comtois et le miroir brisé. À partir du carreau cassé, vous pouvez constater que la trajectoire suivie par la balle la menait directement là où M. Comtois accrochait le miroir.

La PIÈCE À CONVICTION B est une photographie de M. Comtois prise deux jours après l'accident. L'avocat de M. Comtois vous demande de noter le grand pansement à la tête et les yeux cernés. Il a fallu plus de deux semaines à M. Comtois pour se remettre de sa

blessure.

La direction de la Société Laverdure présente une version différente de la cause. Elle prétend qu'il est impossible qu'un tel accident se soit produit. Elle ajoute que M. Comtois a à plusieurs reprises menacé la direction.

Voici le témoignage d'un vice-président de la Société :

«Je n'ai besoin d'aucune photographie ni de la PIÈCE À CONVICTION B pour reconnaître M. Comtois. Je reconnaîtrais sa voix entre mille. Depuis la construction du nouveau terrain, il nous a téléphoné au moins une fois par jour pour se plaindre du bruit. Il s'est aussi plaint qu'il avait à l'occasion aperçu dans sa cour des golfeurs qui cherchaient une balle perdue et que ceux-ci se trouvaient sans permission sur une propriété privée.»

La Société Laverdure a placé un gardien près de la maison de M. Comtois, mais n'a jamais été en mesure de confirmer les plaintes de ce dernier.

La Société Laverdure prétend que M. Comtois a monté sa plainte de toutes pièces dans le seul but d'ennuyer le club. La Société apporte en preuve la PIÈCE À CONVICTION C, qui montre l'emplacement du sixième tee par rapport à la maison de M. Comtois. Étant donné la direction du trou, il serait très improbable qu'un golfeur envoie la balle dans la fenêtre de M. Comtois.

La Société prétend de plus que M. Comtois a délibérément monté cet accident de toutes pièces, qu'il a lui-même brisé le miroir et le

manteau de la cheminée et qu'il n'a aucun témoin de l'accident.

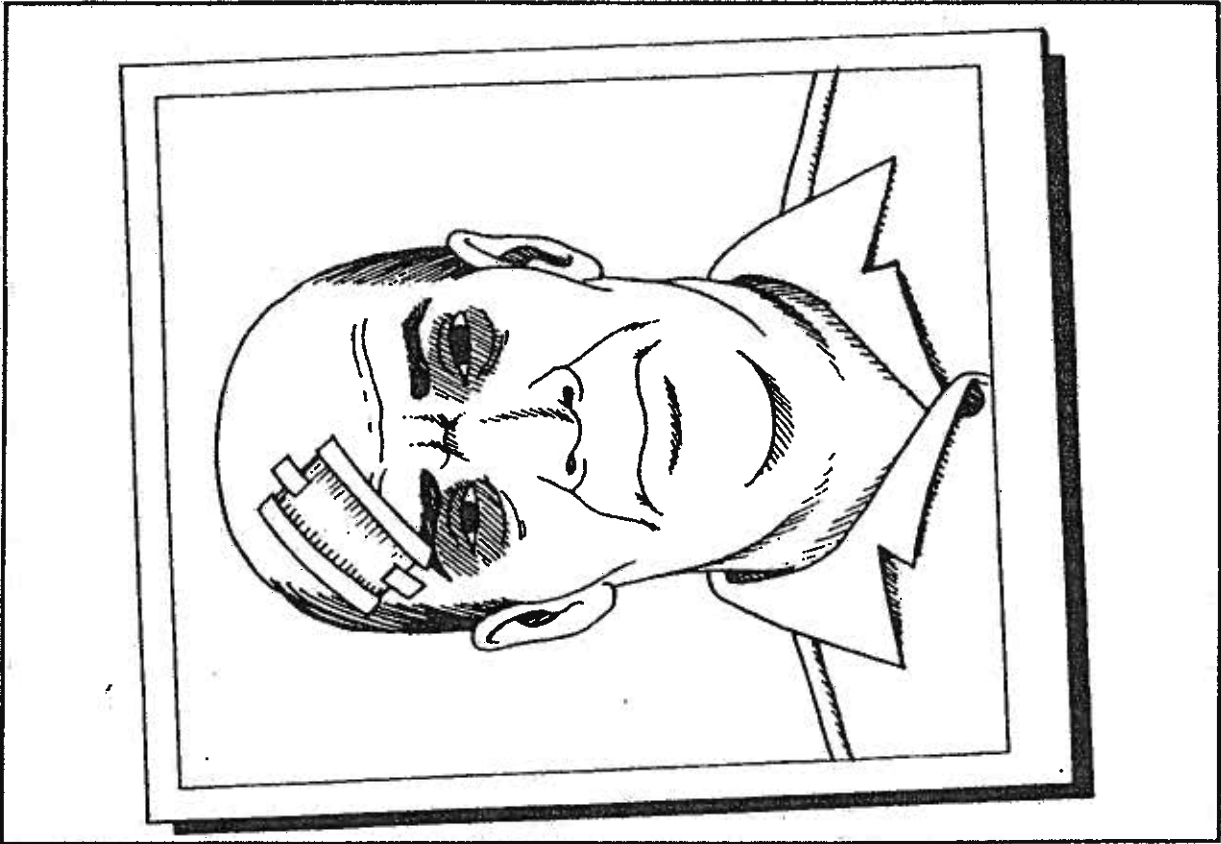
La Société Laverdure demande au tribunal de rejeter les accusations de M. Comtois et demande également que ce dernier cesse d'ennuyer le club et ses golfeurs.

#### MESDAMES ET MESSIEURS DU JURY,

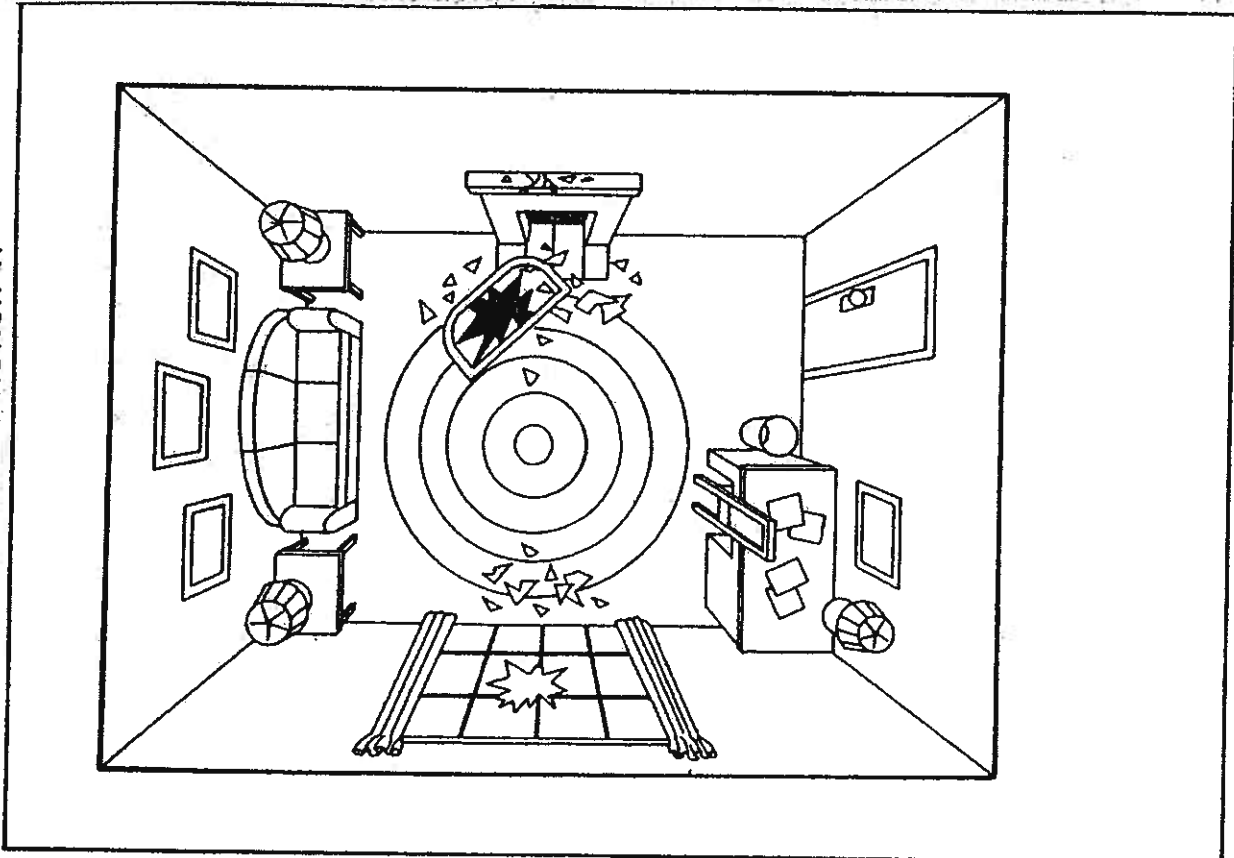
Vous venez d'entendre la cause de la balle de golf dangereuse. Vous devez décider de la valeur de la plainte de M. Jacques Comtois. Assurez-vous d'examiner soigneusement les PIÈCES À CONVICTION A, B et C.

Est-ce qu'un golfeur au sixième tee aurait pu, en frappant une balle, l'envoyer accidentellement dans la fenêtre de Jacques Comtois? Ou ce dernier a-t-il inventé cet accident parce qu'il était furieux d'avoir un terrain de golf tout près de chez lui?

PIÈCE À CONVICTION B

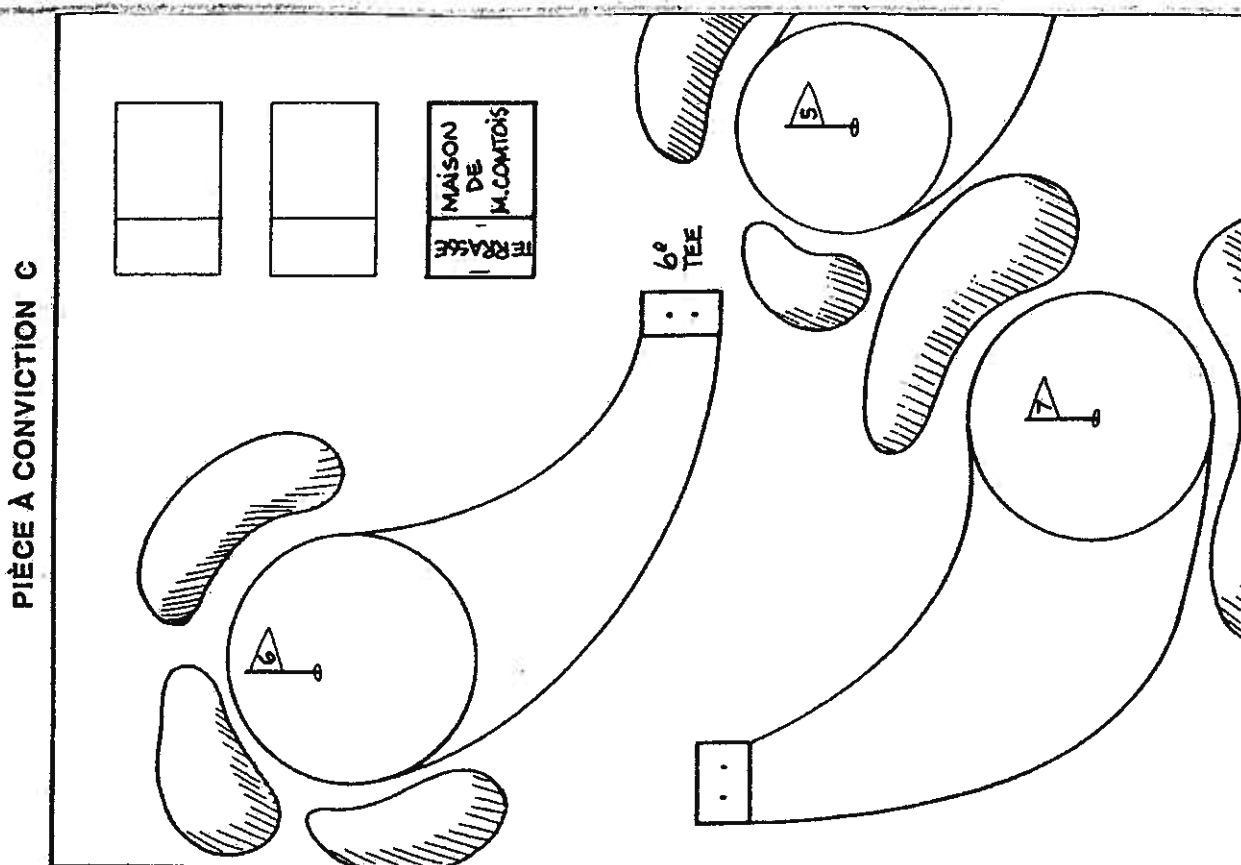


PIÈCE À CONVICTION A



**L'ACCIDENT EST UN COUP MONTÉ.**  
 L'accident a été monté de toutes pièces par Jacques Comtois. La PIÈCE À CONVICTION B montre que le front de M. Comtois est couvert d'un grand pansement. Si M. Comtois était en train d'accrocher le miroir au moment de l'accident, il aurait fait dos à sa fenêtre. De ce fait, il aurait donc été blessé à l'arrière de la tête.

## VERDICT



## La cause de la mobylette écrasée

**M**ESDAMES ET MESSIEURS DU JURY. Si le conducteur d'une automobile endommagée accidentellement un autre véhicule qui est mal stationné, le conducteur n'est responsable d'aucun dommage.

Pendant que Philippe Clermont, le plaignant, est allé faire des courses au centre commercial des Cèdres, sa mobylette a été écrasée par l'automobile que conduisait Bernard Gauthier, le défendeur. M. Clermont prétend que M. Gauthier a délibérément roulé sur sa mobylette pour se venger. Bernard Gauthier affirme qu'il n'est pas responsable de l'accident et refuse de payer les dommages.

Voici le témoignage de Philippe Clermont :

«C'était samedi après-midi, le 24 juillet. Je suis allé en mobylette au centre commercial des Cèdres et je l'ai garée dans une place de stationnement inoccupée. Je me suis arrêté à la papeterie pour acheter une carte de souhaits pour mon amie. Ensuite, je suis allé chez Disques ABC. Le dernier disque de mon groupe préféré, les Chromés, vient de sortir, et je voulais savoir si ABC l'avait.

«Je me souviens d'être passé à côté de ma mobylette en me rendant chez ABC; elle était bien stationnée.»

Philippe Clermont était entré depuis environ cinq minutes chez le disquaire quand il a en-

tendu un grand bruit de ferraille. Il s'est précipité à l'extérieur. À son grand désarroi, il a vu sa mobylette écrasée sous les roues de la voiture de Bernard Gauthier. Plusieurs acheteurs s'étaient rassemblés sur les lieux, mais aucun n'avait été témoin de l'accident.

La PIÈCE À CONVICTION A présente une carte du centre commercial des Cèdres et montre le trajet parcouru par Philippe Clermont, de la papeterie au magasin de disques.

La PIÈCE À CONVICTION B est une photographie de la scène de l'accident. Vous remarquerez la mobylette toute tordue, sous la voiture.

Philippe Clermont poursuit son témoignage :

«Ma mobylette était bien stationnée, j'en suis certain. Mais, ce qui est encore plus important, c'est que ce n'était pas un accident, ça, je peux vous l'assurer. Bernard Gauthier voulait me faire du tort. Il était furieux contre moi depuis deux semaines. Nous avions tous les deux un emploi d'été à la Pizzeria Express. Bernard revenait de son heure de dîner de plus en plus tard chaque jour, et j'ai finalement été obligé de le dire au patron. Il y a trop de travail pour que je fasse tout moi-même.

«Le lendemain du jour où j'ai averti le patron, Bernard est venu me rejoindre dans le terrain de stationnement. Il m'a dit : "Tu ne t'en sortiras pas comme ça. Je me vengerai d'une façon ou d'une autre. Tu ne perds rien pour attendre. Et avant que j'en aie fini avec toi, Clermont, tu ne verras plus clair." Je suis

convaincu que Bernard Gauthier a volontairement écrasé ma mobylette.»

M. Clermont demande un dédommagement de 280 \$.

Bernard Gauthier a présenté une version très différente des faits. Je vais maintenant vous lire un extrait de son témoignage. Tout d'abord la question de son avocat, et ensuite la réponse de M. Gauthier.

**Q.** Où étiez-vous l'après-midi du samedi 24 juillet?

**R.** Je me promenais en voiture. J'aime mon auto. Jamais je ne ferais quelque chose qui pourrait l'endommager.

**Q.** Quand vous êtes arrivé au centre commercial, qu'est-ce que vous avez vu?

**R.** Le terrain de stationnement était rempli. Il y avait quelques motos et quelques mobylettes stationnées, mais je n'ai pas vu celle de Philippe, si c'est ce que vous voulez dire. J'ai finalement trouvé une petite place entre une camionnette et une autre voiture. La camionnette emplétait sur la place qui restait.

**Q.** Avez-vous vu une mobylette stationnée à cet endroit?

**R.** Absolument pas. Du moins pas d'où j'étais, derrière le volant. L'avant de mon auto est plutôt long.

**Q.** Et que s'est-il passé?

**R.** Je suis lentement entré dans la place de stationnement. Tout à coup, j'ai entendu un craquement sous les roues de mon auto. J'ai freiné immédiatement.

**Q.** Depuis combien de temps connaissez-

vous Philippe Clermont?

**R.** Philippe et moi, on est de vieux amis. On était ensemble au fond de la classe de madame Levac, à l'école. Philippe est un peu nerveux, vous comprenez? Alors j'aime bien me montrer un peu de lui, mais il sait que c'est juste pour rire. Je ne lui ferais jamais de mal.

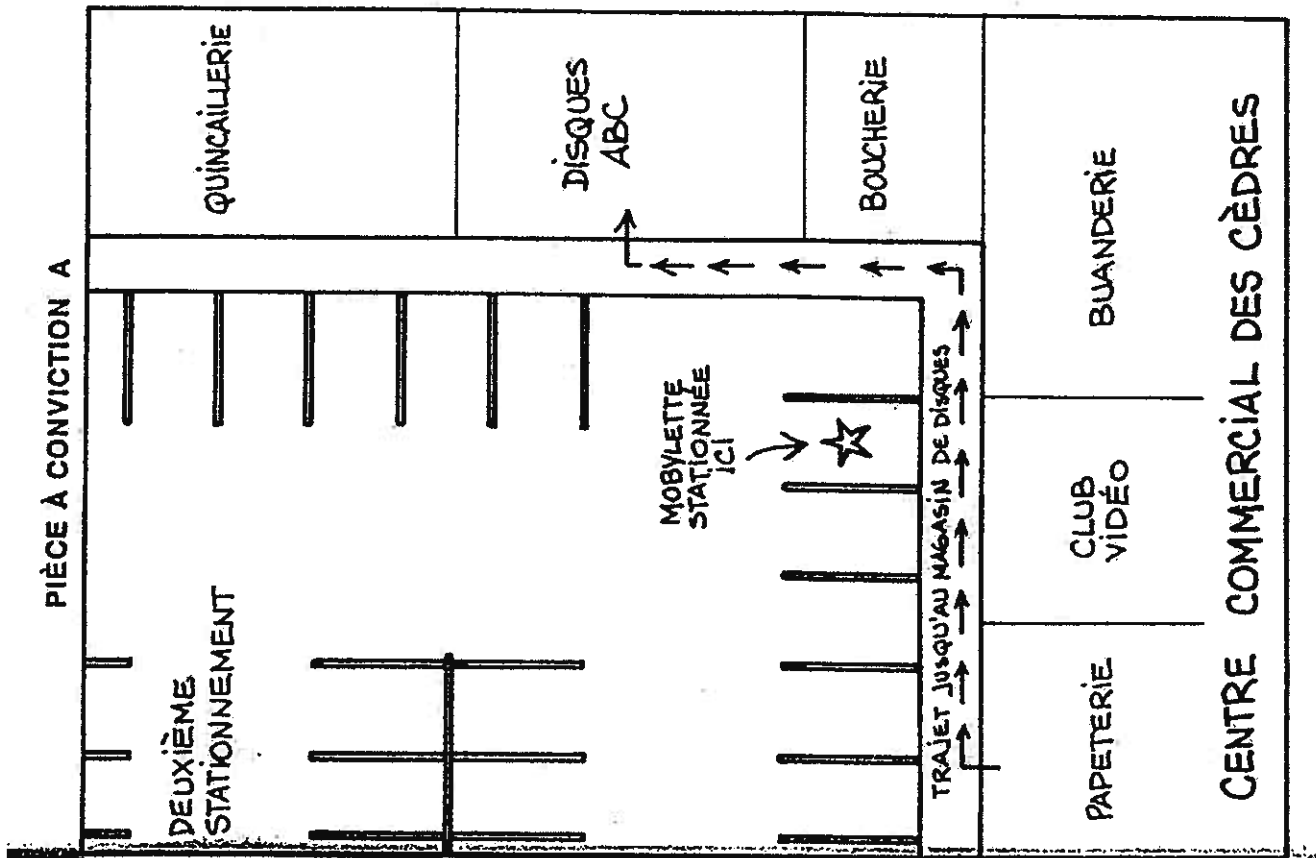
M. Gauthier a ajouté que, quand il a garé sa voiture dans la place de stationnement, il a vu deux jeunes garçons qui s'enfuyaient en courant. Il croit que si Philippe Clermont n'a pas lui-même couché sa mobylette sur le sol, ce sont ces deux jeunes garçons qui doivent l'avoir fait tomber.

Des témoins ont déclaré qu'à cette époque, des actes de vandalisme avaient effectivement été commis au centre commercial, comme vanoriser de la crème à raser sur les pare-brise de plusieurs voitures. M. Gauthier présente comme preuve la PIÈCE À CONVICTION C, une plainte déposée à la police par une acheteuse qui avait retrouvé le pare-brise de sa voiture couvert de crème à raser par des vandales à peu près au moment de l'accident.

Bernard Gauthier déclare que la mobylette reposait à plat dans la place de stationnement. Comme elle était mal garée, il ne pouvait pas la voir. M. Gauthier demande que les charges retenues contre lui soient abandonnées parce que l'accident est dû à la négligence de Philippe Clermont.

MESDAMES ET MESSIEURS DU JURY,

Vous venez d'entendre la cause de la moby-

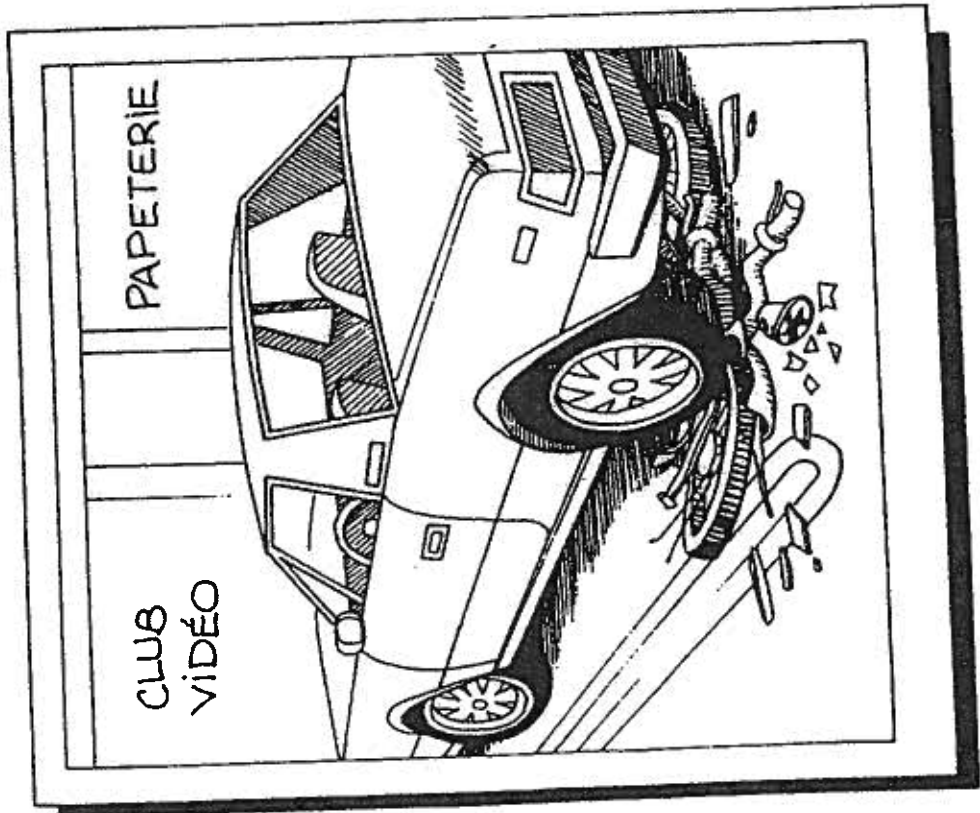


lette écrasée. Vous devez décider de la valeur de la plainte de Philippe Clermont. Assurez-vous d'examiner soigneusement les PIÈCES À CONVICTION A, B et C.

Bernard Gauthier a-t-il délibérément roulé avec sa voiture sur la mobylette de Philippe Clermont? Ou était-ce un accident?



PIÈCE À CONVICTION B



PIÈCE À CONVICTION C

D.D.5

CLASSIFICATION DU CRIME	RAPPORT DU POSTE DE POLICE
VANDALISME	
NOM DU (DE LA) PLAIGNANT(E) Madame MARTHE FARIBAULT	ADRESSE 844, chemin des Pères

11 h 17 : La plaignante faisait des achats à la quincaillerie Leblanc. Prétend que deux jeunes garçons troublaient la paix publique dans le terrain de stationnement du Centre des Cèdres. Les a vus vaporiser de la crème à raser dans le pare-brise de plusieurs voitures.

*Gregoire Lemery*  
AGENT DE SERVICE

**BERNARD GAUTHIER A DÉLIBÉRÉMENT  
ÉCRASÉ LA MOBYLETTE.**

La mobylette, présentée à la PIÈCE À CONVICTION B, est écrasée sous les roues arrière de la voiture de Bernard Gauthier. Si, comme ce dernier l'a prétendu dans son témoignage, il avait immédiatement arrêté le moteur quand il a entendu le craquement, la mobylette se serait alors trouvée sous les roues avant. Bernard Gauthier a délibérément écrasé la mobylette de Philippe Clermont.

**VERDICT**

## Les énigmes du jury

Cause : \_\_\_\_\_

Verdict :  
Je déclare que le suspect est \_\_\_\_\_ du crime dont il  
est accusé.

Voici mon plaidoyer :

---

---

---

---

---

---

---

Juré (e) : \_\_\_\_\_



**ANNEXE M :  
STRATÉGIE D'ORGANISER SA LECTURE**

## TEXTE A

## La boîte japonaise

Marque les 2 diagonales pour trouver le centre. Rabat les coins sur le centre. Regarde sur l'image et plie les pointes vers l'extérieur. Retourne ton modèle, plie les 2 côtés extérieurs vers le centre comme sur l'image. Insère les 4 coins sous les feuillets supérieurs. Regarde l'image. Tire pour ouvrir la boîte. Les plis de montagne se forment en ouvrant. Bravo tu as terminé ta boîte japonaise!

## La boîte japonaise

Marque les 2 diagonales pour trouver le centre. Rabat les coins sur le centre. Regarde sur l'image et plie les pointes vers l'extérieur. Retourne ton modèle, plie les 2 côtés extérieurs vers le centre comme sur l'image. Insère les 4 coins sous les feuillets supérieurs. Regarde l'image. Tire pour ouvrir la boîte. Les plis de montagne se forment en ouvrant. Bravo tu as terminé ta boîte japonaise!

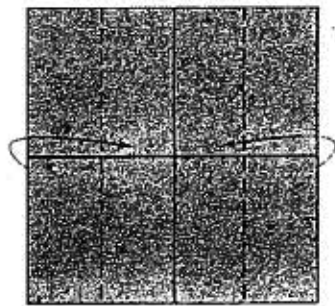
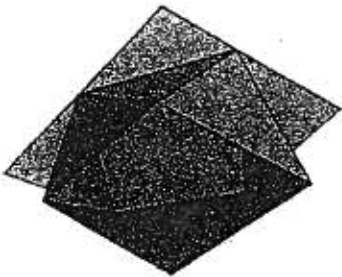
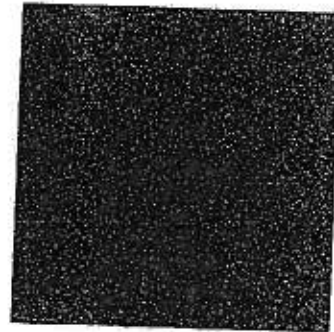
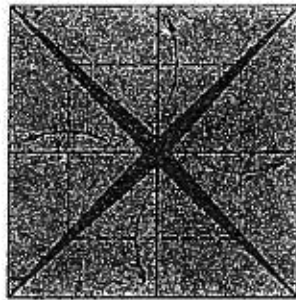
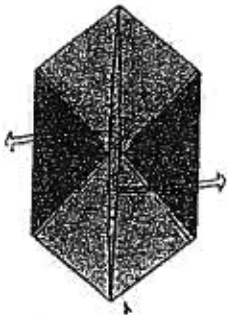
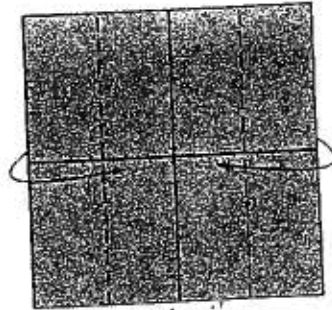
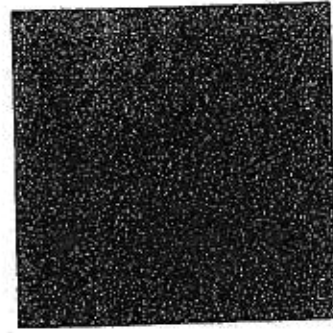
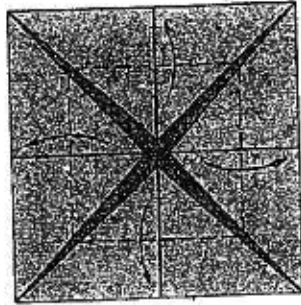
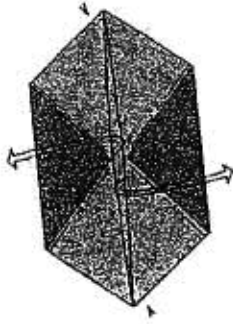
## La boîte japonaise

Marque les 2 diagonales pour trouver le centre. Rabat les coins sur le centre. Regarde sur l'image et plie les pointes vers l'extérieur. Retourne ton modèle, plie les 2 côtés extérieurs vers le centre comme sur l'image. Insère les 4 coins sous les feuillets supérieurs. Regarde l'image. Tire pour ouvrir la boîte. Les plis de montagne se forment en ouvrant. Bravo tu as terminé ta boîte japonaise!

## TEXTE B

## La boîte japonaise

- 1- Marque les deux diagonales pour trouver le centre.  
Rabats les coins sur le centre
- 2- Regarde sur l'image et plie les pointes vers l'extérieur.
- 3- Retourne ton modèle.  
Plie les deux côtés extérieurs vers le centre comme sur l'image.
- 4- Insère les 4 coins sous les feuillets supérieurs.  
Regarde l'image.
- 5- Tire pour ouvrir la boîte.  
Les plis de montagnes se forment en ouvrant.
- 6- Bravo! Tu as terminé ta boîte japonaise.



Nom : \_\_\_\_\_

Style : \_\_\_\_\_

## Mettre sa vidéo en séquences

Lis l'extrait du livre *Amos Daragon : Le crépuscule des dieux*, de Bryan Perro. Tente de t'imaginer à la place d'Amos et de te faire une vidéo dans ta tête. Trace un trait à la fin de chacune des séquences de ton film.

Amos ouvrit péniblement les yeux. Il était couché dans une clairière de campanules. Partout autour de lui, de jolies petites fleurs bleues ressemblant à des clochettes tapissaient le sol. Le garçon portait un large vêtement finement tissé de mousse et de lin. Il leva la tête et vit un groupe de fées bleues qui étaient assises sur son torse. Mesurant à peine quelques centimètres, elles le regardaient avec curiosité. Elles avaient de longues ailes délicates et de petites oreilles pointues. Un œil non averti les aurait facilement confondues avec des libellules. Amos, hésitant, demanda :

-Mais... où suis-je?

Une des petites fées bleues prit son envol et vint se placer au-dessus de son visage, battant plus vite pour faire du sur-place. Elle examina ses yeux et dit :

- As-tu entendu les cloches des campanules, jeune mortel?



- Pardon fit Amos. Je ne sais pas de quoi vous parlez...
- Il ne sait pas de quoi je parle! Lança la fée en riant à ses camarades.

Ceux qui entendent les cloches des campanules s'en souviennent, mais... pas pour longtemps!

Toutes les fées assises sur le garçon éclatèrent d'un rire léger et cristallin, puis s'envolèrent prestement en laissant derrière elles de minces traînées de lumière.

- Tu dois savoir, reprit le petit être surnaturel, que les fleurs qui t'entourent s'appellent des «clochettes de la mort». Celui qui entend tinter la campanule entend le glas de ses funérailles. C'est une fleur magique aux grands pouvoirs de guérison. Tout le bois de Tarkasis tire sa force et sa puissance de cette clairière et...

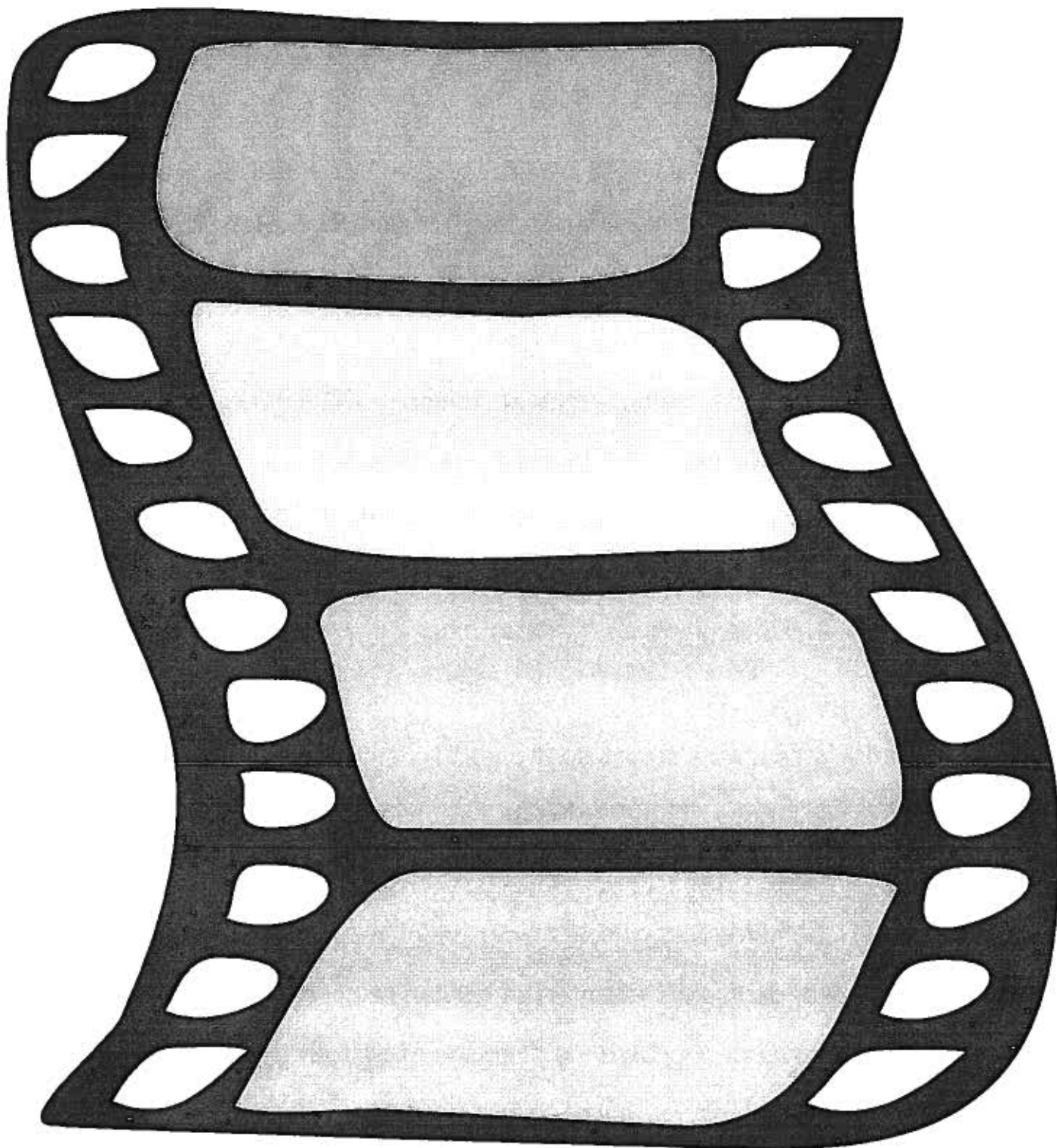
- Je suis donc de retour chez Gwenfadrille? demanda fébrilement Amos.

- Oui, lui répondit la fée. Mes sœurs sont allées l'avertir de ton réveil, et la souveraine doit nous attendre. Ne lui faisons pas perdre son temps... Allez! Debout!

Amos se leva difficilement. Ses muscles, fort endoloris, ne lui obéissaient qu'au prix de grands efforts. Le garçon remarqua que, à l'endroit où il était couché, l'herbe de la clairière était tout aplatie. «J'ai sûrement passé de longues journées ici» pensa-t-il.

Nom : \_\_\_\_\_

Style : \_\_\_\_\_



## LE PRINCE QUI S'ENNUYAIT



### Scène 1

Il était une fois un roi et une reine. Dans la salle du trône, ils vivaient une tristesse désespérée. Le roi était pourtant jeune et de belle apparence. Ses cheveux roux rehaussaient l'éclat vert émeraude de ses habits royaux. La beauté de la reine était reconnue à travers le royaume entier. Tous admiraient les yeux verts comme les collines et la longue chevelure dorée de l'épouse du roi. Mais, le roi et la reine se désolaient pour leur fils unique, le prince Victor. Ce cher garçon, blond comme les blés, soupirait sans cesse.

Chaque jour, le roi se répétait: «Quelle désolation, ce fils! Aucune imagination! Il reste assis toute la journée dans la salle du trône. Il se meurt d'ennui.

- Tu as raison, mon roi. Notre enfant Victor ne sourit jamais et, de plus, il a l'oeil triste. Quand sortira-t-il de son inactivité?» renchérisait la reine.

Les soupirs du prince semblaient contagieux et le roi craignait une épidémie d'ennui mortel.

## Scène 2

Un jour, alors que tout semblait encore plus triste puisque la pluie s'était mise de la partie, le prince reçut une visite inattendue.

Victor contemplait son reflet, dans les fenêtres du château. La pluie, en glissant sur la vitre, lui dessina un nouveau visage. Ce visage jumeau s'anima peu à peu et sourit presque...

«Qui es-tu? demanda le prince, surpris.

- C'est moi, le Reflet de ton imagination!

- Qu'est-ce que tu veux?

- Ta position de prince en ce royaume. Tu ne fais rien de la journée. C'est comme si tu n'avais pas de royaume. Alors, aussi bien me donner ta place. Je réaliserais des choses merveilleuses, fantastiques, sublimes!

- Bof! Tu te crois malin. Mais cela vaut peut-être la peine d'essayer. Je te laisse ma place pendant sept mois, sept jours exactement. On verra bien si tu es si extraordinaire que ça!

- Très bien, mais, tout ce temps, tu devras rester enfermé au grenier. Tu ne dois pas voir les changements avant la fin du délai.»

Le prince ouvrit la fenêtre et laissa entrer son Reflet.

**Scène 3**

Le prince prit soin d'emporter quelques animaux avec lui au grenier. Il s'y enferma sans que le roi et la reine n'en eurent connaissance. Le grenier était un endroit rêvé pour se détendre et se reposer. Mais, le prince Victor soupirait encore d'impatience. Il caressa Charlotte, sa grenouille, et lui confia:

«Ah, Charlotte! Je me demande ce que peut bien fabriquer le Reflet de mon imagination en ce moment! Mais que peut-il bien faire? De l'équitation?... Des jeux nouveaux avec les sujets du royaume?... Des visites en forêt royale?... Des constructions de sable sur les plages voisines du château?...

- Coa? Coa?» questionna la grenouille, un peu dure d'oreille.

Le prince Victor caressa Samir, son chat persan aux poils bleus. Il lui confia plein d'agitation:

«Samir, j'ai bien peur que ce Reflet ne se mette à dépenser toute ma fortune. Il pourrait distribuer mes trésors à n'importe qui! Quand donc se terminera ce supplice?»

Samir, le chat lui répondit par un miaulement perçant.

«Mon Dieu, quelle folle m'a pris?»

Au fil des jours, le prince imagina toutes les belles choses qu'il pourrait accomplir en son royaume.

Scène 4
---------

Le délai prit fin. Le prince descendit du grenier en vitesse. Il regarda partout, de tous côtés. Rapidement, il fouilla les jardins, le parc, fit une visite aux écuries... Finalement, il retrouva son Reflet assis dans la salle du trône qui soupirait aux côtés du roi et de la reine.

«Tu as échoué! Je te croyais supérieur à moi mais tu es pire! Rien! Tu n'as rien fait du tout! Rien! Rien n'a changé!

- Ton royaume n'a pas changé. Il y a quelque chose de bien plus important qui a changé: toi... Tu es maintenant un prince transformé grâce aux pouvoirs de ton imagination!»

Le Reflet s'évanouit en une mince brume. Le prince sourit à ses parents et leur dit:

«Maintenant, je sais quoi faire pour être heureux. Je vais réaliser toutes mes bonnes idées. Voyons ce que je vais faire aujourd'hui...»

Et le prince n'a plus jamais soupiré d'ennui, pour le plus grand bonheur de ses parents.

Numéro	Actions/Évènements	Numéro	Actions/Évènements
	Cherche le Reflet		Cherche le Reflet
	Apparaît sur la vitre		Apparaît sur la vitre
	Connaissent le bonheur		Connaissent le bonheur
	Distribue des trésors à n'importe qui		Distribue des trésors à n'importe qui
	Laisse sa place		Laisse sa place
	Se cache avec des animaux		Se cache avec des animaux
	S'inquiètent à propos du prince		S'inquiètent à propos du prince
	Veut la place du prince		Veut la place du prince



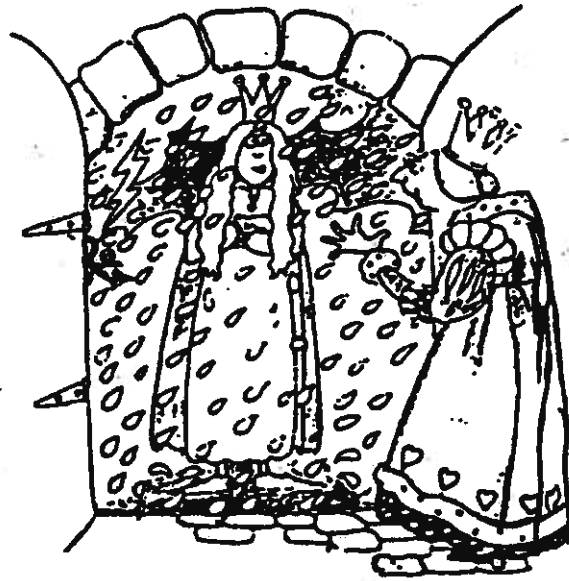
Il était une fois un prince qui voulait se marier. Mais selon un ancien décret royal, le prince ne pouvait épouser qu'une princesse ayant réussi une épreuve secrète.

Alors, le prince partit à la recherche d'une vraie princesse. Hélas! des mois plus tard, il revint seul au château. Un soir, autour de la table, il apprit tristement à ses parents qu'il n'avait pas trouvé de princesse et qu'il ne se marierait probablement jamais.



Le même soir, un terrible orage éclata. Le château était entouré d'éclairs. La pluie tombait furieusement. La reine entendit soudain toquer à la porte du château. Elle alla vite ouvrir.



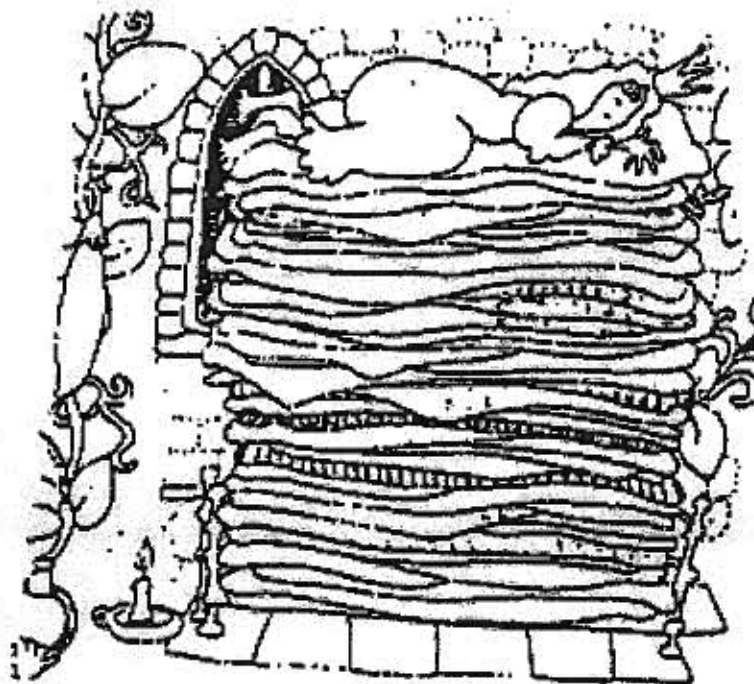


Dehors, il y avait une jeune fille. La pauvre était trempée de la tête aux pieds. La pluie ruisselait de ses cheveux et de ses vêtements. Mais, alors même qu'elle ressemblait à une nouille détrempée, elle dit: «Je suis une vraie princesse.

- Ne restez pas sous la pluie, dit la reine. Entrez!»



Tandis que la princesse prenait un bain chaud, le prince se faufila dans la chambre d'ami. Il enleva tout ce qu'il y avait sur le lit et déposa un petit pois sec sur la base en bois. Il empila vingt matelas sur le pois et il ajouta vingt couettes sur les matelas. Puis il rentra dans sa chambre. Et il attendit le matin avec impatience.



Pendant ce temps, la princesse sortait du bain. Elle grimpa en haut de la pile de matelas et de couettes. Elle essaya de dormir mais le lit était trop inconfortable. Elle se tourna et s'agita toute la nuit. Au matin, en déjeunant, tous lui demandèrent si elle avait bien dormi.

«Oh, je vous suis très reconnaissante pour votre hospitalité, répondit la princesse. Je n'ai pas fermé l'oeil de la nuit. Je ne sais pas ce qu'il y avait dans mon lit, mais c'était quelque chose de dur. Mon corps est couvert de bleus.»

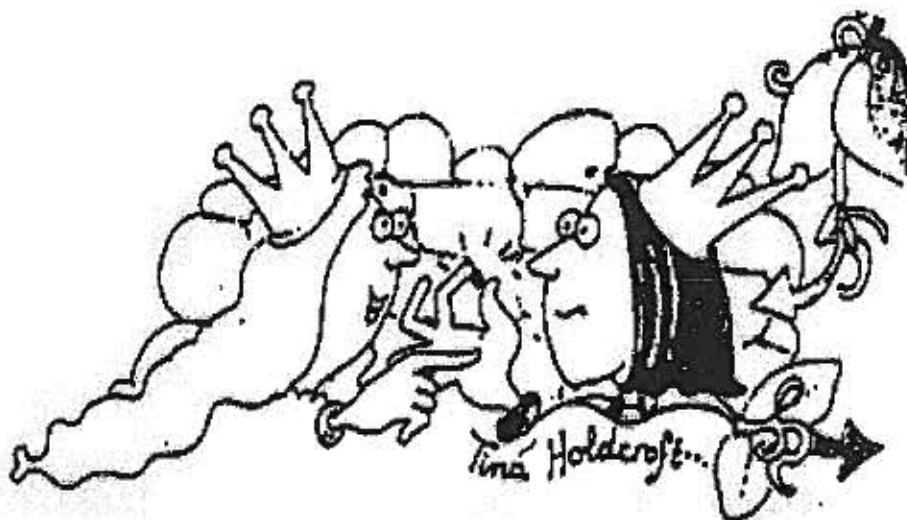
À ce moment, le prince fouilla sous les matelas, en retira le pois. De retour à table, il mit le pois sous le nez de la princesse.

«Vous avez passé l'épreuve secrète! dit-il. Seule une vraie princesse a la peau à ce point sensible qu'elle sent un petit pois à travers vingt matelas et vingt couettes. Maintenant, princesse, vous pouvez m'épouser.»

Mais la princesse hocha la tête et dit: «Pas si vite, prince! C'est très bien que j'aie passé votre épreuve. Mais avant que j'épouse quelqu'un, il doit lui aussi réussir une épreuve.»

Le prince fit la grimace. Il ne s'était pas du tout attendu à cela. Il demanda: «Quelle sorte d'épreuve?»  
- «Venez avec moi au château de mon père et vous verrez!» répondit la princesse.

Ils partirent tous deux vers le royaume de la princesse où le prince allait devoir faire face à un étrange défi.



## LA PRINCESSE ET LE POIS (fin)

Arrivés au château du père de la princesse, une sentinelle les reconduisit jusqu'à la salle du trône. Le roi y recevait toutes les requêtes de ses loyaux sujets. Lorsqu'il reconnut sa fille au bras d'un jeune homme somptueusement vêtu, il s'exclama :

«Par les çulottes du roi Dagobert! T'es-tu déniché enfin un prince à marier? Qu'il en soit ainsi, s'il réussit cette épreuve.»

Puis, s'adressant au prince, le roi lui ordonna :

«Jeune homme pour marier ma fille, tu devras préparer le festin des épousailles.

– Un festin! Un festin! Un festin! se répétait le prince ahuri par cette commande. Mais de quoi devra être composé ce festin?» demanda-t-il.

Le roi consulta la princesse. Ceux-ci chuchotèrent un long moment. Plus le temps passait, plus le prince se sentait défaillir devant l'ampleur que semblait prendre la tâche.

Finalement, d'une voix solennelle et en présence de tous ses fidèles conseillers, le roi déclama le menu du festin.

«Une soupe, mon jeune ami! Une soupe que tu devras cuisiner avec le pois qui fit souffrir ma fille. Oui, mon bon ami! Une soupe au pois.»

Sur ces paroles, le pauvre prince s'écroula.

Numéro	Actions/Évènements		Numéro	Actions/Évènements
	Demande en mariage			Demande en mariage
	Offre l'hospitalité			Offre l'hospitalité
	Propose un défi			Propose un défi
	Frappe à la porte du château			Frappe à la porte du château
	Apprennent une triste nouvelle			Apprennent une triste nouvelle
	Fouille sous le matelas			Fouille sous le matelas
	Attend avec impatience			Attend avec impatience
	S'informent de sa nuit			S'informent de sa nuit
	Fait une grimace			Fait une grimace
	Part à la recherche d'une épouse			Part à la recherche d'une épouse
	Ouvre la porte du château			Ouvre la porte du château
	Se plaint de l'inconfort du lit			Se plaint de l'inconfort du lit

## Enseignement sur les marqueurs de relation

Voici des exemples de phrases pouvant être utilisées pour l'enseignement (modélisation et pratique guidée) sur les marqueurs de relation.

Type d'enseignement	Phrases à unir	Types de marqueurs de relation	Exemples de réponses attendues
Modélisation	Je vais aller jouer dehors. Je vais faire mes devoirs.	Choix ou Ajout	Je vais aller jouer dehors <i>et</i> je vais faire mes devoirs.
Modélisation	Je suis malade. J'ai trop mangé de chocolat.	Cause	Je suis malade <i>parce que</i> j'ai mangé trop de chocolat.
Pratique guidée	Je ne suis pas allé faire du ski. Il a plu toute la fin de semaine.	Cause	Je ne suis pas allé faire du ski <i>étant donné qu'il</i> a plu toute la fin de semaine.
Pratique guidée	Je m'entraîne régulièrement. Je participerai à un marathon important.	But	Je m'entraîne régulièrement <i>pour</i> participer à un marathon important.
Pratique guidée	Les élèves entrent en classe. Ils vident leur sac. Ils rangent leurs livres dans leur bureau. Ils préparent leur matériel.	Temps	<i>Tout d'abord</i> , les élèves entrent en classe <i>puis</i> vident leur sac. <i>Ensuite</i> , ils rangent leurs livres dans leur bureau. <i>Finalement</i> , ils préparent leur matériel.



# LES MARQUEURS DE RELATION

3<sup>e</sup> cycle

À l'intérieur de ma phrase, j'utilise des marqueurs de relation quand je veux :

AVANTER-UNITE	2 <sup>e</sup> Unité	3 <sup>e</sup> Unité	4 <sup>e</sup> Unité	5 <sup>e</sup> Unité
<p><b>et</b> <b>de plus</b> <b>ainsi que</b></p> <p><i>Exemples :</i> Katia aime skier, nager et patiner. Ces bottes sont pratiques, de plus, elles sont chaudes. Éliane pratique le violon ainsi que le piano.</p>	<p><b>ou</b> <b>ou bien</b> <b>soit... soit</b></p> <p><i>Exemples :</i> Tu veux aller au cinéma ou prendre une marche. Tu viens chez moi, ou bien, je vais chez toi. Luc voyagera soit en train, soit en avion.</p>	<p><b>avant que</b> <b>depuis</b> <b>durant</b> <b>après que</b> <b>dès que</b> <b>aussitôt que</b></p> <p><i>Exemples :</i> Lorsque tu crées, tu utilises ton imagination. Tandis que tu lis, je vais chercher le dictionnaire. Depuis que j'étudie, je réussis.</p>	<p><b>chez</b> <b>dans</b> <b>devant</b> <b>derrière</b> <b>en dessous</b></p> <p><i>Exemples :</i> Le pupitre de Vincent est derrière celui de Nicolas. Range ton cartable en dessous de ton livre. L'épicerie est située entre le dépanneur et la cordonnerie.</p>	<p><b>à condition que</b> <b>à moins que</b></p> <p><i>Exemples :</i> Tu ne peux pas acheter tout ce que tu veux à moins d'être très riche. Même si la météo est favorable, Francis ne viendra pas.</p>
<p><b>car</b> <b>comme</b> <b>étant donné que</b> <b>parce que</b></p> <p><i>Exemples :</i> Il ne viendra pas puisqu'il est blessé. Étant donné que la neige est fondue, les enfants ont rangé leurs skis. Elle travaille comme une abeille.</p>	<p><b>afin que</b> <b>afin de</b></p> <p><i>Exemples :</i> Tristan court afin de ne pas manquer l'autobus. Pour que ton plat soit réussi, tu dois suivre la recette.</p>	<p><b>de façon que</b> <b>pour que</b></p>	<p><b>au cas où</b> <b>même si</b> <b>si</b></p>	<p><b>pourvu que</b></p>

A l'intérieur de ma phrase, j'utilise des marqueurs de relation quand je veux :

8. COMPARER mes idées	9. Indiquer un résultat ou une CONSEQUENCE	10. Exprimer l'OPPOSITION (une idée contraire)
au lieu de ainsi que aussi que autant que Exemples : Simon travaille autant que moi. Il écrit comme il parle. Le sommeil est aussi nécessaire que la nourriture pour demeurer en santé.	ainsi alors aussi Exemples : Hugo travaille fort à l'école, ainsi il obtient toujours de bonnes notes. Le pneu de mon vélo est crevé, je serai donc en retard. Virginie mangeait à peine, alors elle est tombée malade.	alors que bien que cependant Exemples : Mélanie raffole du jazz tandis que Sébastien préfère la musique classique. Personne ne l'a cru, cependant il disait la vérité. C'est beau, mais c'est trop cher.
comme de même moins que plus que tel que Exemples : Simon travaille autant que moi. Il écrit comme il parle. Le sommeil est aussi nécessaire que la nourriture pour demeurer en santé.	donc en conséquence par conséquent Exemples : Hugo travaille fort à l'école, ainsi il obtient toujours de bonnes notes. Le pneu de mon vélo est crevé, je serai donc en retard. Virginie mangeait à peine, alors elle est tombée malade.	mais malgré que pourtant tandis que toutefois Exemples : Mélanie raffole du jazz tandis que Sébastien préfère la musique classique. Personne ne l'a cru, cependant il disait la vérité. C'est beau, mais c'est trop cher.

À l'intérieur de mon texte, j'utilise des marqueurs de relation quand je veux :

11. RELIER mes idées		
Premièrement, ... Deuxièmement, ... Troisièmement, ... D'abord, ... Ensuite, ... Enfin, ...	Puis, ... Pour commencer, ... Après, ... À la fin, ... Pour terminer, ... Donc, ...	Maintenant, ... Le lendemain, ... Tout à coup, ... Soudain, ...

Légende :  sensibilisation     apprentissage systématique     approfondissement

Adaptation d'un document produit par un groupe coopératif de la région Laval-Laurentides-Lanaudière  
 Suzanne Comtois, conseillère pédagogique français-primaire



## Je classe les marqueurs de relation

Lis le texte de la page suivante sur Gutenberg. Surligne les marqueurs de relation dans chacun des paragraphes. Ensuite, classe ces marqueurs dans le tableau au bas de la page.

Voici le nombre de marqueurs que tu dois trouver pour chacun des paragraphes.

- 1<sup>er</sup> paragraphe : 4 marqueurs
- 2<sup>e</sup> paragraphe : 4 marqueurs
- 3<sup>e</sup> paragraphe : 3 marqueurs
- 4<sup>e</sup> paragraphe : 5 marqueurs
- 5<sup>e</sup> paragraphe : 2 marqueurs

Lieu	Temps	Union	Cause

Conséquence	Opposition	But	Choix

Gutenberg, l'inventeur de l'imprimerie, est né vers 1397 près de Mayence, une importante ville d'Allemagne. Son enfance est assez mal connue. Mais comment s'en étonner? C'est lui qui a inventé le moyen de transmettre l'information par écrit! On sait, cependant, qu'il vient d'une famille riche. Il a donc eu la chance de pouvoir aller à l'école.



Du temps de Gutenberg, la plupart des gens ne savaient pas lire. Les documents jugés importants (la Bible, les textes de lois, les jugements de Cour) étaient transcrits à la main par des moines ou des gens très instruits (les professeurs, quelques étudiants et les gens d'Église). Les livres étaient donc très rares et presque sacrés.

Gutenberg avait une grande obsession: il voulait trouver un moyen de reproduire ces livres pour pouvoir les rendre accessibles à tous. Après de nombreux essais et de nombreux problèmes financiers, il en vint à une solution qui allait marquer l'histoire du monde.

Il plaça des caractères mobiles (donc des lettres réutilisables) faits de métal, tous de la même taille et de la même épaisseur, dans de grandes boîtes de bois. Il enduisit ensuite les caractères d'encre et pressa sur du papier les pages ainsi écrites. On dit qu'en 1455 il publia de cette façon le premier ouvrage typographique: une Bible.

mots latins imprimés  
en lettres gothiques



enluminure peinte  
à la main

Grâce à l'imprimerie, des centaines de livres purent être imprimés, ce qui permit à des millions de personnes d'avoir accès à toutes sortes de renseignements. Ainsi, les peuples ont pu évoluer beaucoup plus rapidement.

## Je classe les marqueurs de relation (corrigé)

Lis le texte de la page suivante sur Gutenberg. Surligne les marqueurs de relation dans chacun des paragraphes. Ensuite, classe ces marqueurs dans le tableau au bas de la page.

Voici le nombre de marqueurs que tu dois trouver pour chacun des paragraphes.

1<sup>er</sup> paragraphe : 4 marqueurs

2<sup>e</sup> paragraphe : 4 marqueurs

3<sup>e</sup> paragraphe : 3 marqueurs

4<sup>e</sup> paragraphe : 5 marqueurs

5<sup>e</sup> paragraphe : 2 marqueurs

Lieu	Temps	Union	Cause
près de	vers	et (4)	grâce à
	du temps de		
	après de		
	ensuite		

Conséquence	Opposition	But	Choix
donc (3)	cependant	pour	ou
ainsi (2)			

Gutenberg, l'inventeur de l'imprimerie, est né vers 1397 près de Mayence, une importante ville d'Allemagne. Son enfance est assez mal connue. Mais comment s'en étonner? C'est lui qui a inventé le moyen de transmettre l'information par écrit! On sait, cependant, qu'il vient d'une famille riche. Il a donc eu la chance de pouvoir aller à l'école.



Du temps de Gutenberg, la plupart des gens ne savaient pas lire. Les documents jugés importants (la Bible, les textes de lois, les jugements de Cour) étaient transcrits à la main par des moines ou des gens très instruits (les professeurs, quelques étudiants et les gens d'Église). Les livres étaient donc très rares et presque sacrés.

Gutenberg avait une grande obsession: il voulait trouver un moyen de reproduire ces livres pour pouvoir les rendre accessibles à tous. Après de nombreux essais et de nombreux problèmes financiers, il en vint à une solution qui allait marquer l'histoire du monde.

Il plaça des caractères mobiles (donc des lettres réutilisables) faits de métal, tous de la même taille et de la même épaisseur, dans de grandes boîtes de bois. Il enduisit ensuite les caractères d'encre et pressa sur du papier les pages ainsi écrites. On dit qu'en 1455 il publia de cette façon le premier ouvrage typographique: une Bible.

mots latins imprimés  
en lettres gothiques

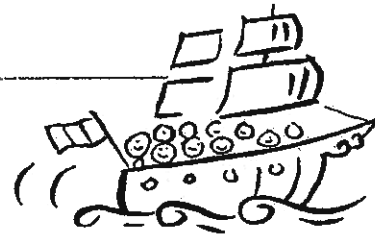


enluminure peinte  
à la main

Grâce à l'imprimerie, des centaines de livres purent être imprimés, ce qui permit à des millions de personnes d'avoir accès à toutes sortes de renseignements. Ainsi, les peuples ont pu évoluer beaucoup plus rapidement.

Nom : \_\_\_\_\_

## Les grands marqueurs



1) Voici une liste de mots qui marquent le but, la cause ou la condition. Emploie-les dans les phrases suivantes en t'assurant que les phrases ont du sens. (Tu peux employer le même mot plus d'une fois.)

pour que – parce que – à condition que – car –  
afin que – puisque – pour – si – à cause de

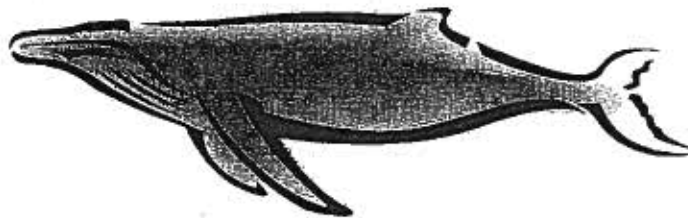
- a) Après la Guerre de l'Indépendance américaine, plusieurs colons anglais quittent les États-Unis \_\_\_\_\_ ils veulent rester fidèles à l'Angleterre.
- b) Beaucoup d'Irlandais quittent leur pays \_\_\_\_\_ la terrible famine.
- c) \_\_\_\_\_ les Canadiens français cessent d'émigrer de façon massive aux États-Unis, le gouvernement a mis sur pied une politique de colonisation.
- d) La plupart des immigrants ont dû apprendre à se débrouiller seuls \_\_\_\_\_ il n'y avait pas de structures d'accueil.
- e) \_\_\_\_\_ ta famille est arrivée au Canada au début de la colonie, tu trouveras probablement le nom de ton ancêtre dans le *Dictionnaire généalogique des familles du Québec*.
- f) Le fœtus pourra se développer de façon normale \_\_\_\_\_ son code génétique ne soit pas défaillant.
- g) Pourrons-nous un jour modifier le code génétique d'un porteur d'une maladie \_\_\_\_\_ il ne puisse la transmettre à sa progéniture ?





Commission scolaire  
de la Rivière-du-Nord

# *La baleine bleue*



***Les organisateurs graphiques***

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

# La baleine bleue

La baleine bleue est le plus grand animal qui ait jamais existé sur Terre. Elle mesure jusqu'à 30 mètres de long et pèse jusqu'à 300 tonnes. Elle se nourrit de plancton et de petits poissons. Elle est présente dans tous les océans du monde.

## ● Son aspect

La baleine bleue est le plus grand animal qui ait jamais existé sur Terre. Elle mesure jusqu'à 30 mètres de long et pèse jusqu'à 300 tonnes. Elle se nourrit de plancton et de petits poissons. Elle est présente dans tous les océans du monde.

## ● Son mode de vie

Cette espèce vit dans tous les océans, de l'équateur aux eaux polaires. Elle se nourrit dans les eaux froides et riches et se reproduit sous les tropiques. Cependant, certaines populations sont sédentaires, en particulier dans l'hémisphère Nord. Ainsi, autour du Sri Lanka et aux îles Maldives, la baleine bleue pygmée (22 m maximum) ne semble pas effectuer de longues migrations. Elle profite des courants marins qui lui fournissent en permanence une nourriture abondante.



Zone de répartition de la baleine bleue

72 Au repos, le zébu d'une baleine bleue bat de 5 à 10 fois par minute, contre 60 à 80 fois chez l'homme. Le revêtement de sa peau, particulièrement riche en protéines, est le muscle le plus riche en énergie animale. Il agit comme l'énergie durant les longues années.

73 Dans les eaux de l'Antarctique, où le froid est constant, à moins de 10°C par mètre, la baleine bleue se nourrit plus de 4 tonnes = soit 4 millions de crevettes = par jour. À la fin de la saison, son estomac contient jusqu'à 48 millions de crevettes = quatre fois son poids !



## ● Son alimentation

Contrairement aux autres rorquals, le menu de la baleine bleue se limite au krill. Pour cette raison, elle est la première, au printemps, à rejoindre les abords de la banquise fondante pour engloutir les minuscules crustacés avant l'arrivée des autres espèces. La bouche distendue et la gorge dilatée à l'extrême, elle nage en ligne droite d'un bout à l'autre du banc de krill, puis revient en arrière, comme un agriculteur laboure son champ. Contrairement à la baleine à bosse, elle ne se précipite pas goulûment sur ses proies mais elle les "moissonne" inlassablement.

## ● Sa famille, ses amours

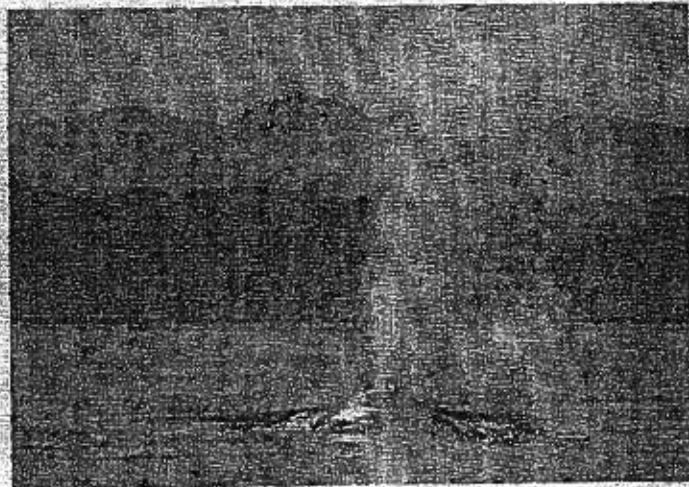
Solitaire, elle ne forme que des groupes restreints, la plupart composés de la mère et de son petit. En cas de concentration de nourriture, on peut assister à des rassemblements temporaires. Au printemps, les femelles gravides\* cherchent à emmagasiner un maximum de graisse en prévision du retour et de la période de jeûne qui suivra la mise bas. La gestation\* dure environ 11 mois. À la naissance, le baleineau mesure 7 m, soit environ 1/3 de la taille de sa mère, et pèse 2,5 t. Une femelle peut avoir un petit tous les 2 ou 3 ans. L'espérance de vie de l'espèce est de 70 à 80 ans.

## ● Comment la reconnaître

En déplacement, la baleine bleue ne sort pas la caudale et peut ainsi être confondue avec le rorqual commun. En revanche, en plongeant, elle dresse son énorme veilure vers le ciel, ce que ne fait jamais son cousin. Le petit aileron dorsal, l'aspect neigeux de la robe et le souffle sont d'autres indices d'identification. Cette baleine peu familière évite tout contact prolongé avec les observateurs.

### PÊCHE À L'ENVERS

Au Mexique, dans une large baie, la surface de l'eau vibre de milliards de crevettes qui ont pensé à un essaim de guêpes. Soudain, une masse énorme crève la surface, avantsont lentement mais régulièrement. Haute comme un porche d'église, elle en a le sommet pointu et les belles courbes symétriques. Ils agit en fait d'une baleine bleue qui écrème le banc de krill en nageant à l'envers, bouche ouverte, la mâchoire inférieure dressée vers le ciel.

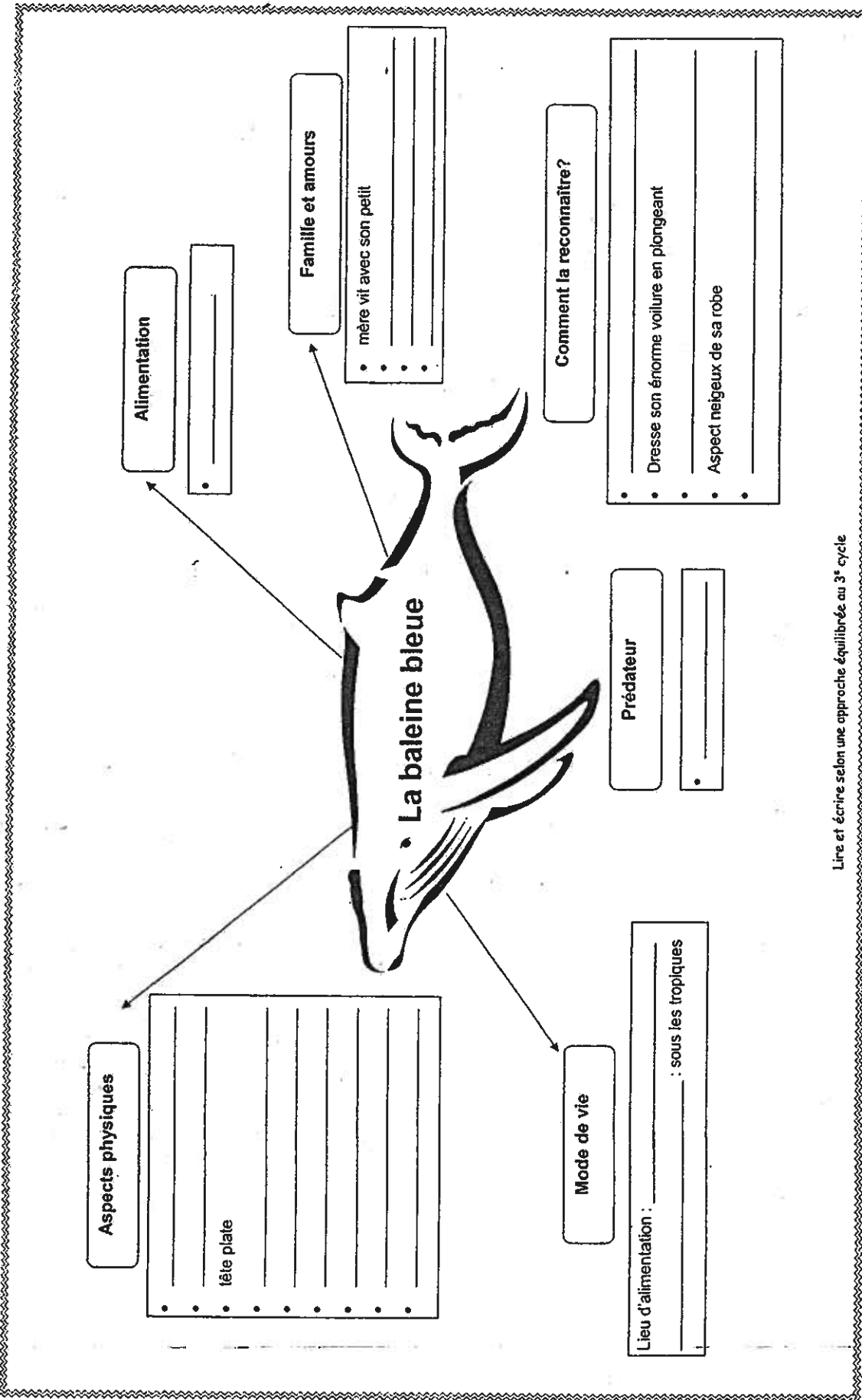


Avec un souffle qui peut atteindre 9 m de hauteur, la baleine bleue ne risque pas de passer inaperçue!

La baleine bleue dresse sa nageoire caudale avant d'aller pêcher le krill en profondeur.

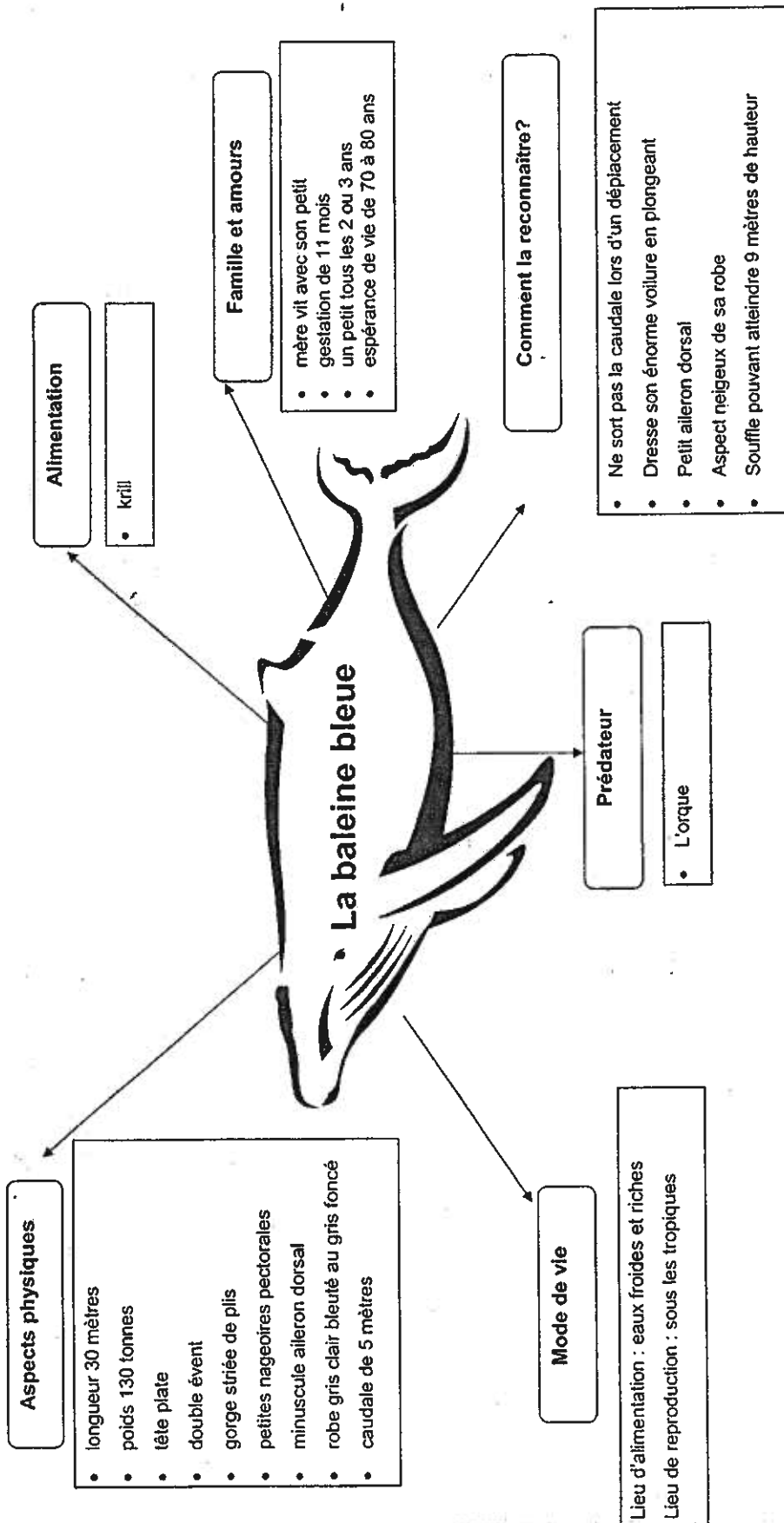
**Q** Trente mille baleines bleues ont été tuées au cours de l'année 1930. Bien que protégée, l'espèce n'a jamais reconstitué ses effectifs. On estime qu'il en reste 8 000 dans l'Antarctique et moins de 3 000 entre l'Atlantique Nord et le Pacifique Nord.

**Q** La baleine bleue n'a qu'un seul prédateur : l'orque. Pour lui échapper, elle peut pousser des pointes à plus de 30 km/h en surface, ou plonger à 200 m de profondeur et y rester de 20 à 30 min. Pour cette raison, les orques s'attaquent seulement aux baleineaux et aux individus malades.



Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

**CORRIGÉ**



Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle



## Fiche de renseignements La baleine bleue

### Aspects physiques

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- tête plate
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Alimentation

- \_\_\_\_\_

### Mode de vie

Lieu d'alimentation : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ : sous les tropiques

### Prédateur

- \_\_\_\_\_

### Famille et amours

- mère vit avec son petit
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Comment la reconnaître?

- \_\_\_\_\_
- Dresse son énorme voile en plongeant
- \_\_\_\_\_
- Aspect neigeux de sa robe
- \_\_\_\_\_

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle



## Fiche de renseignements La baleine bleue

### Aspects physiques

- ✓ longueur 30 mètres
- ✓ poids 130 tonnes
- ✓ tête plate
- double évent
- gorge striée de plis
- ✓ petites nageoires pectorales
- ✓ minuscule aileron dorsal
- ✓ robe gris clair bleuté au gris foncé
- caudale de 5 mètres

### Allimentation

- krill

### Mode de vie

Lieu d'alimentation : eaux froides et riches  
Lieu de reproduction : sous les tropiques

### Prédateur

- l'orque

### Famille et amours

- mère vit avec son petit
- gestation de 11 mois
- un petit tous les 2 ou 3 ans
- espérance de vie de 70 à 80 ans

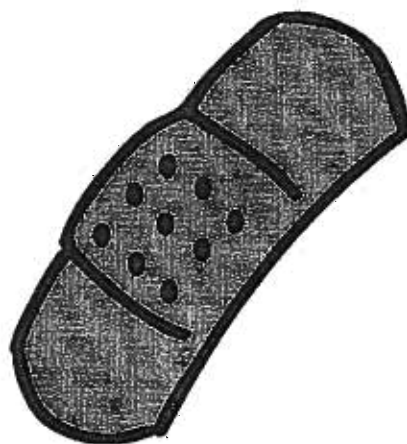
### Comment la reconnaître?

- Ne sort pas la caudale lors d'un déplacement
- Dresse son énorme voile en plongeant
- Petit aileron dorsal
- Aspect neigeux de sa robe
- Souffle pouvant atteindre 9 mètres de hauteur



Commission scolaire  
de la Rivière-du-Nord

# Petits maux, petits remèdes



**Les organisateurs graphiques**

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

## Petits maux, petits remèdes

La vie nous expose à une foule d'accidents plus ou moins graves. Il est essentiel de posséder des informations de base pour prévenir ou soigner les indoliges et les blessures. Voici les accidents les plus fréquents.

### Brûlures

Que faire en cas de brûlure légère? Immerger la partie atteinte dans l'eau pendant 10 minutes pour réduire la douleur. Couvrir ensuite avec un pansement qu'on doit garder humide. Ne jamais appliquer de corps gras.

### Épuisement causé par la chaleur

Moins grave que l'insolation, qui peut faire grimper la température du corps à 40 °C, l'épuisement causé par la chaleur doit cependant être rapidement soigné. On le reconnaît aux symptômes suivants: étourdissements, peau moite, pouls rapide, pâleur, maux de tête, nausées, vomissements. Que faire dans ce cas? Trouver un endroit frais. Rafraîchir la personne avec des embresses d'eau fraîche et une ventilation. Lui faire boire de l'eau en petites quantités.

### Coup de soleil léger

Appliquer des compresses fraîches ou encore faire prendre un bain additionné de flocons d'avoine ou d'une demi-tasse de bicarbonate de soude. Éviter les lubrifiants comme la vaseline qui ne feraient qu'empiéter les choses en retenant la chaleur. Si la douleur est insupportable ou si de nombreuses cloques apparaissent, consulter un ou une médecin.



## Coupures superficielles

Les coupures peuvent être facilement soignées si aucun nerf ni aucun vaisseau sanguin n'est atteint, et si les deux bords de la plaie se rapprochent facilement. On peut alors la traiter en la nettoyant soigneusement avec de l'eau savonneuse, de l'eau oxygénée ou un antiseptique. Une fois la plaie parfaitement propre, on peut en rapprocher les bords et les faire tenir ensemble avec un pansement adhésif. En cas de signes d'infection, de pus, de rougeurs ou d'enflure importante, consulter un ou une médecin.



## Éraflures et écorchures

On appelle écorchure la perte de la couche superficielle de la peau à la suite d'une éraflure. Même si l'écorchure suinte abondamment, il convient de la désinfecter délicatement au moyen d'un savon léger et de la protéger des saletés en la couvrant d'un pansement doux. Éviter absolument d'appliquer de l'alcool. Cela ne fera qu'irriter la blessure en brûlant les tissus et raviver la douleur.



## Herbe à puce

Cette plante assez commune dans nos régions peut provoquer des irritations cutanées chez les personnes qui y sont allergiques. Ces irritations sont causées par une huile contenue dans la plante, le toxicodendrol. Les symptômes, qui apparaissent généralement deux jours après le contact cutané, se manifestent par des rougeurs, des démangeaisons et de petites bulles. Ces bulles contiennent un liquide dont l'écoulement peut propager l'irritation à d'autres parties du corps ou à d'autres personnes. Pour

limiter les dégâts, il faut procéder à un vigoureux lavage immédiatement après le contact avec la plante. Une eau savonneuse additionnée d'un peu d'eau de Javel est fortement recommandée dans ce cas.



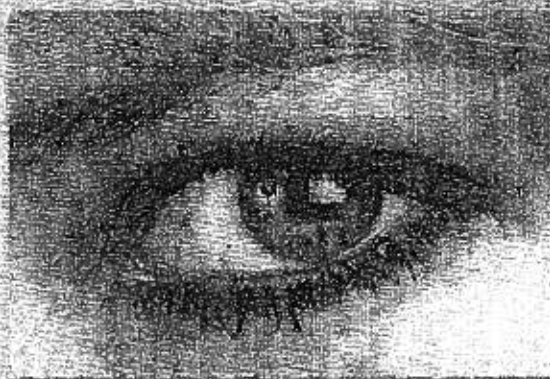
## Engelures

Les engelures sont des lésions de la peau provoquées par le froid. Elles touchent le plus souvent le visage et les extrémités du corps. La personne qui a une engelure doit être installée dans un endroit chaud ou du moins à l'abri du vent. Les régions atteintes doivent être réchauffées graduellement en y appliquant les mains ou des compresses tièdes. Contrairement à une idée bien répandue, il ne faut jamais froter les parties gelées avec de la neige ou de l'eau froide.



### *Mal de tête*

Les maux de tête qui ne sont pas associés à des symptômes de grippe, comme la fièvre et des raideurs musculaires, sont souvent causés par le stress et le surmenage. On peut alors y remédier en s'accordant un temps de repos dans un endroit sombre, tête bien appuyée et yeux fermés. Un massage du crâne et des tempes peut aussi apporter un certain soulagement.



### *Poussière dans l'œil*

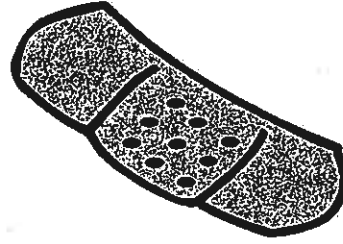
Une poussière ou tout autre corps étranger dans l'œil ne sont pas si aisés à repérer. La meilleure façon de s'assurer de leur présence et d'y remédier est d'immerger le visage sous l'eau et de cligner de l'œil énergiquement. Cette méthode, qui est presque infallible, a aussi l'avantage de limiter les risques d'infection. Si cela ne fonctionne pas, il est préférable de consulter un ou une médecin. Ceux-ci possèdent les instruments adéquats pour repérer et retirer s'il y a lieu l'agent irritant.

### *Saignement de nez*

Les saignements de nez sont produits par la rupture de petits vaisseaux sanguins à l'avant du nez, au niveau du cartilage. En cas de saignement, faire asseoir la personne la tête penchée en avant, afin qu'il n'y ait pas de risque d'étouffement, et libérer son cou. Lui demander de respirer par la bouche. Exercer ensuite une pression à la base du nez, juste sous la partie osseuse, pendant au moins 5 minutes. Ce laps de temps devrait être suffisant pour permettre la formation d'un caillot qui arrêtera l'écoulement.

# Petits maux, petits remèdes

Guide de survie  
aux petits bobos  
du quotidien!



Nom : \_\_\_\_\_

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

Ah! La poussière

• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_

à faire

Ouille, mon nez!

[Cause du saignement]

• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_

à faire

Brrr... on gèle!

[Symptôme d'une engelure]

• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_

à faire

à éviter

J'ai mal à la tête!

[Causes du mal de tête]

• \_\_\_\_\_  
• \_\_\_\_\_

à faire

❖ Surmenage

Aïe, j'ai une brûlure!

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à faire

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à éviter

Ah, les coups de soleil!

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à faire

\_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_

• Consulter un médecin

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à éviter

Ah, ces éraflures et ces écorchures!

Symptôme d'une éraflure

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à faire

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à éviter

Ouf, la chaleur m'épuise!

Symptômes de l'épuisement

❖ Étourdissements  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

• Refraîchir avec des compresses d'eau froide et de la ventilation

à faire

Zut, je me suis coupé(e)!

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

à faire

• Poser un pansement adhésif

• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_

Ça pique, l'herbe à puce!

Symptômes de l'herbe à puce


• \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_  
 • \_\_\_\_\_


à faire

Brrr... on gèle!

**Symptôme d'une engelure**


- ❖ Lésions de la peau
- S'installer dans un endroit chaud
- Se mettre à l'abri du vent
- Se réchauffer avec les mains ou avec des compresses tièdes
- Ne pas frotter avec de la neige ou de l'eau froide

à faire 

à éviter 

Ah! La poussière


- Immerger le visage sous l'eau
- Cligner de l'oeil
- Consulter un médecin

à faire 

Ouille, mon nez!

**Cause du saignement**


- ❖ Rupture de vaisseaux sanguins
- S'asseoir la tête penchée en avant
- Respirer par la bouche
- Faire une pression à la base du nez (5 minutes)

à faire 

J'ai mal à la tête!

**Causes du mal de tête**

- ❖ Stress
- ❖ Surmenage
- Se reposer dans un endroit sombre
- Faire un massage du crâne et des tempes

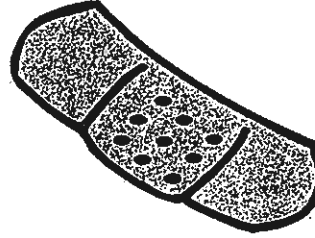
à faire 

Petits maux,

petits remèdes

Guide de survie  
aux petits bobos  
du quotidien!

(corrigé)



Nom :

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

Aïe, j'ai une brûlure!

- Tremper dans l'eau 10 minutes
- Couvrir d'un pansement humide

à faire

- Éviter les corps gras

à éviter

Ah, les coups de soleil!

- Appliquer des compresses fraîches
- Prendre un bain :
  - de flocons d'avoine
  - ou
  - 1/2 tasse de bicarbonate de soude
- Consulter un médecin
- Éviter les lubrifiants (vaseline)

à faire

à éviter

Ah, ces éraflures et ces écorchures!

Symptôme d'une éraflure

- ❖ Perte de la couche superficielle de la peau

- Désinfecter avec un savon léger
- Couvrir d'un pansement doux

à faire

- Éviter d'appliquer de l'alcool

à éviter

Ouf, la chaleur m'épuise!

Symptômes de l'épuisement

- ❖ Étourdissements
- ❖ Peau moite
- ❖ Poulos rapide
- ❖ Pâleur
- ❖ Maux de tête

- Rafraîchir avec des compresses d'eau froide et de la ventilation
- Faire boire de l'eau en petites quantités

à faire

Zut, je me suis coupé(e)!

- Nettoyer avec :
  - une eau savonneuse
  - une eau oxygénée
  - un antiseptique
- Poser un pansement adhésif
- Consulter un médecin

à faire

Ça pique, l'herbe à puce!

Symptômes de l'herbe à puce

- ❖ Irritations cutanées
- ❖ Rougeurs
- ❖ Démangeaisons
- ❖ Petites bulles

- Laver immédiatement avec vigueur
- Utiliser une eau savonneuse additionnée d'eau de Javel

à faire

**ANNEXE N :**  
**STRATÉGIE DE VÉRIFIER LA PERTINENCE DE SA RÉPONSE**

**Voici des exemples de réponses d'élèves  
ne répondant pas à la question demandée.**

1- (Univers social)

Écris 3 différences entre la société québécoise et la société sud africaine.

Rép. : Les blancs ont plus de droits. Les noirs doivent avoir un laissez-passer, les blancs, non.

2- (Maths)

Combien de personnes regardent d'autres émissions à la télévision?

Rép. : 25 % regardent d'autres émissions

3- Détermine la fraction ou le pourcentage associé à chaque sport.

Rép. : 60°

4- Quelle est la longueur totale du trajet?

Rép. :  $\frac{1}{4}$  ou  $36 \text{ km}^2$

5- Combien de kilomètres chacune des 3 autres personnes a-t-elle parcourus?

Rép. :  $\frac{9}{36}$  du trajet

6- Quelle devrait être sa note au prochain examen ?

Rép. : 366 en moyenne

7- (Lecture)

Que contiennent les gousses d'un plant d'arachide?

Rép. : en Espagne

8- Où les cacahouètes atteignent-elles leur maturité?

Rép. : Leur maturité se développe lorsqu'il commence à se tordre.

### Problèmes semblables

- A) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de semaines pourra-t-il acheter sa bicyclette?

- B) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Dans combien de semaines pourra-t-il acheter sa bicyclette?

- C) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Combien lui manque-t-il d'argent après un mois d'économies?

- D) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Combien a-t-il économisé après un mois de travail ?

- E) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de mois pourra-t-il acheter sa bicyclette ?

- F) Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de temps aura-t-il économisé 104\$ ?



Choix de réponses :

- |                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
| 1) 7 semaines  | 2) 2 mois | 3) 9 semaines |
| 4) 75 \$       | 5) 100\$  | 6) 3 mois     |
| 7) 12 semaines | 8) 56 \$  | 9) 4 mois     |

Choix de réponses :

- |                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
| 2) 7 semaines  | 2) 2 mois | 3) 9 semaines |
| 5) 75 \$       | 5) 100\$  | 6) 3 mois     |
| 7) 12 semaines | 8) 56 \$  | 9) 4 mois     |

Choix de réponses :

- |                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
| 3) 7 semaines  | 2) 2 mois | 3) 9 semaines |
| 6) 75 \$       | 5) 100\$  | 6) 3 mois     |
| 7) 12 semaines | 8) 56 \$  | 9) 4 mois     |

Choix de réponses :

- |                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
| 4) 7 semaines  | 2) 2 mois | 3) 9 semaines |
| 7) 75 \$       | 5) 100\$  | 6) 3 mois     |
| 7) 12 semaines | 8) 56 \$  | 9) 4 mois     |

Choix de réponses :

- |                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
| 5) 7 semaines  | 2) 2 mois | 3) 9 semaines |
| 8) 75 \$       | 5) 100\$  | 6) 3 mois     |
| 7) 12 semaines | 8) 56 \$  | 9) 4 mois     |

## **Questions**

### **Texte sur les Inuits**

- 1. Nomme trois faits que tu as appris en lisant le texte sur les Inuits.**
- 2. Pourquoi a-t-on abandonné le mot Esquimau?**
- 3. De nos jours, à quoi sert surtout l'igloo?**
- 4. Aujourd'hui, dans quelle sorte de maison vivent les familles Inuit?**
- 5. Pourquoi le mot Inuit ne prend-il pas de « s » au pluriel?**
- 6. Combien de personnes peuvent monter dans le kayak?**
- 7. Indique ce qu'est une pagaie double.**



## QUELQUES BONNES NOUVELLES

Manuel, p. 216

Fais les activités suivantes à partir du texte *Quelques bonnes nouvelles* (manuel, p. 214-216).

1. En ce qui concerne la sauvegarde d'une espèce, le cas de l'alligator est un bon exemple de réussite.

a) Pourquoi la survie de l'alligator n'est-elle plus menacée ?

---



---

b) La population des alligators est désormais très élevée. Pourquoi cela est-il une bonne nouvelle ?

---



---

2. Quand on protège l'éléphant d'Afrique, quelles autres espèces protège-t-on également ?

---



---



---

3. Autrefois, les zoos étaient conçus comme des prisons.

a) Aujourd'hui, comment la plupart des zoos présentent-ils les animaux ?

---



---



---



---

b) Quel effet positif cela a-t-il sur la reproduction des animaux en captivité ?

---



---



---



---

**Fiche 75**

4. Quelles mesures ont été prises par les gouvernements pour sauvegarder les espèces suivantes ?

a) Les tigres et les singes :

---

b) Le dauphin :

---



---

5. L'auteure cite certains animaux en exemple pour expliquer pourquoi la sauvegarde de certaines espèces est complexe. Associe chaque animal à un problème décrit par l'auteure.

ANIMAUX	PROBLÈMES
1. Panda	A. La réintroduction des animaux en captivité dans leur milieu naturel ne fonctionne pas toujours. _____
2. Orangs-outans	B. Il est difficile de sensibiliser le public sur le sort de certains animaux qui disparaissent alors dans l'indifférence générale. _____
3. Lamantin	C. La reproduction d'animaux rares dans les zoos n'est pas toujours simple et la survie des petits n'est pas toujours une réussite. _____

6. Une autre bonne nouvelle est que tu peux agir sur la façon dont l'environnement change. Que peux-tu faire pour préserver l'environnement et ainsi augmenter les chances de survie des animaux ?

---



---



---



---



---



---



---

## Problèmes semblables

### Problème A

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de semaines pourra-t-il acheter sa bicyclette?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines

2 mois

9 semaines

75\$

100\$

3 mois

12 semaines

56 \$

4 mois

### Problème B

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Dans combien de semaines pourra-t-il acheter sa bicyclette?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines

2 mois

9 semaines

75\$

100\$

3 mois

12 semaines

56 \$

4 mois

Problème C

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Combien lui manque-t-il d'argent après un mois d'économies?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines	2 mois	9 semaines
75\$	100\$	3 mois
12 semaines	56 \$	4 mois

Problème D

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ par jour pour des commissions diverses.

Combien a-t-il économisé après un mois de travail ?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines	2 mois	9 semaines
75\$	100\$	3 mois
12 semaines	56 \$	4 mois

Problème E

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de mois pourra-t-il acheter sa bicyclette ?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines

2 mois

9 semaines

75\$

100\$

3 mois

12 semaines

56 \$

4 mois

Problème F

Sébastien ramasse ses économies pour acheter une bicyclette valant 156\$. Il ramasse, à chaque semaine, 5\$ pour la distribution des journaux, 2\$ pour la coupe du gazon, 4\$ pour la garde d'un de ses petits voisins et 2\$ pour des commissions diverses.

Dans combien de temps aura-t-il économisé 104\$ ?

Encerle les réponses possibles:

7 semaines

2 mois

9 semaines

75\$

100\$

3 mois

12 semaines

56 \$

4 mois

## Exemples de questions de justification<sup>17</sup>

### Question 1

(texte : *De la plume à la souris* tiré de l'épreuve *De la plume à la souris*)

À partir de ce que tu sais maintenant sur l'évolution des moyens utilisés pour correspondre, crois-tu que la correspondance par la poste va disparaître un jour? Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.

### Exemples de réponse

- a) Je dis que oui, la poste va disparaître. Avec MSN, tu peux envoyer des lettres, des messages, des images et des photos. Même, c'est plus vite et gratuit.
- b) Oui, parce que de plus en plus de personnes ont des ordinateurs.

### Question 2 :

(texte : *Le défi nordique*, tiré de l'épreuve *Cap sur le Grand Nord*)

Julien décide finalement de se lancer à l'aventure avec son ami inuit. Julien fait-il le bon choix? Explique ton point de vue.

### Question 3 :

(Texte : *Un projet spécial* tiré de l'épreuve *Cap sur le Grand Nord*)

Dans l'expédition hivernale, choisis le jour qui t'attire le plus et explique pourquoi.

### Question 4 :

(Texte : *Le défi nordique*, tiré de l'épreuve *Cap sur le Grand Nord*)

Crois-tu que Julien et Noah réussiront à se débrouiller seuls pendant une semaine?

Explique ton point de vue.

<sup>17</sup> Ces exemples proviennent d'épreuves ministérielles de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire (juin 2008 et 2009). Il serait important que les élèves aient lu les textes accompagnant ces questions. Le recours à des questions de justification portant sur des textes travaillés en classe serait plus pertinent.



## Une bonne justification



LES CRITÈRES	UN EXEMPLE DE PROCÉDURE
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Énoncer son point de vue de façon claire (imaginer un destinataire) et cohérente (ne pas se contredire)</li> <li>❖ Reprendre l'objet de la question</li> <li>❖ Utiliser un passage du texte pour appuyer son point de vue (citation)</li> <li>❖ Justifier son point de vue</li> <li>❖ Utiliser des marqueurs de relation pour énoncer son point de vue (parce que, car...)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je m'assure de bien comprendre le sens de la question. Je repère l'endroit du texte où l'auteur parle de la question.</li> <li>2. Je réfléchis à mon point de vue (s'il y a lieu, je peux me faire un organisateur graphique ou un plan) et à des idées pour justifier (dire pourquoi) mon point de vue.</li> <li>3. Je repère dans le texte un passage qui peut appuyer ma réponse.</li> <li>4. Je rédige une première version (brouillon).</li> <li>5. Je révise cette version en me demandant si :             <ul style="list-style-type: none"> <li>o ma réponse est complète et claire</li> <li>o mes phrases sont complètes (il ne manque pas de mots)</li> <li>o j'ai utilisé un vocabulaire précis</li> <li>o j'ai utilisé les bons marqueurs de relation pour exprimer mon idée</li> <li>o j'ai inscrit un passage du texte pour appuyer ma réponse et j'ai inscrit les guillemets nécessaires</li> </ul> </li> <li>6. S'il y a lieu, j'apporte les corrections nécessaires.</li> </ol>

Lire et écrire selon une approche équilibrée au 3<sup>e</sup> cycle

Suzanne Comtois  
Conseillère pédagogique de français au primaire

**ANNEXE O :**  
**STRATÉGIE DE RÉSUMER SA LECTURE**

**Résumés du conte :**  
***Les trois petits cochons***

**Résumé A :**

C'est l'histoire d'un loup qui défait la maison des trois petits cochons.

**Résumé B :**

Les trois petits cochons veulent se construire chacun une maison pour se protéger du grand méchant loup. Ils utilisent tous des matériaux différents. Leur maison leur permettra-t-elle d'échapper au loup?

**Résumé C :**

C'est l'histoire des trois petits cochons qui veulent se construire chacun une maison pour se protéger du grand méchant loup. Le premier veut faire vite et se construit une maison de paille. Le deuxième prend un peu plus de temps et la construit en bois. Le troisième travaille fort et se bâtit une maison en briques. Le méchant loup souffle sur chacune des maisons. Arrivera-t-il à ses fins?

