

Actes du 15^e colloque de l'AQPC

Pour s'y **RETROUVER,**
POUR se retrouver
Le renouveau de l'enseignement collégial

8A22

La langue : un outil d'apprentissage
au service des disciplines

par
Francine BERGERON
conseillère pédagogique
Cégep de Sorel-Tracy
Colette BUGUET-MELANÇON
professeure
Cégep Édouard-Montpetit



Association québécoise
de pédagogie collégiale

La langue : un outil d'apprentissage au service des disciplines

Francine BERGERON, conseillère pédagogique, cégep de Sorel-Tracy
Colette BUGUET-MELANÇON, professeur de français, cégep Édouard-Montpetit

Touche pas à ma langue! Le français, ça compte! Les jeunes Québécois ont été sollicités par de pareils slogans. Pourtant, dans leur parcours scolaire, le sérieux de ces déclarations solennelles est loin d'être évident. Cette situation nous pose un grave problème de crédibilité pédagogique. Par ailleurs, pour qui considère que la maîtrise de la langue est synonyme de maîtrise du code linguistique, la solution aux lacunes des élèves est simpliste (il «suffit» de faire de la grammaire) et elle n'implique que les professeurs de français. Une vision plus sérieuse s'impose heureusement dans le monde de l'éducation : non seulement l'importance d'une communication de qualité est-elle reconnue, mais la langue est appréhendée comme outil fondamental d'apprentissage et de pensée. Pouvoir nommer le monde, c'est se l'approprier, accéder aux concepts, c'est pouvoir agir sur lui. Clef de l'autonomie et de la créativité, la maîtrise de la langue permet l'élaboration, la clarification et l'émancipation de la pensée. C'est dans cette perspective que la Délégation collégiale de Performa nous a appelées à concevoir un programme de formation visant le développement d'une pédagogie de valorisation de la langue dans toutes les disciplines.

Avant de présenter les grandes lignes du concept, son mode d'emploi et de donner un aperçu du matériel créé, nous situerons notre démarche au regard des préjugés du milieu et de la réforme actuelle. C'est notre expérience et notre conscience des obstacles à vaincre qui ont motivé notre démarche. Celle-ci vise, en effet, à outiller les professeurs pour qu'ils se lancent dans ce projet, nécessairement collectif, avec confiance.

Les réformant passent... les besoins s'accroissent

Force est de reconnaître qu'un mérite de la présente réforme est de mieux prendre en compte les besoins langagiers, notamment par l'intégration, dans de nombreuses matières, de la rédaction de textes à la compétence globale à atteindre. Comment les professeurs réagiront-ils à cette responsabilité maintenant plus explicite? Nous soumettons à votre appréciation deux hypothèses. La première est révélatrice des obstacles à franchir, la seconde constitue les grandes lignes de notre démarche.

Hypothèse 1

Les élèves échouent à cause de leurs lacunes en français.

Problèmes :

- Faute de vocabulaire, ils ne nous comprennent pas;
- Ne savent pas accorder les mots ni conjuguer les verbes, font des phrases incomplètes, mal structurées : on ne comprend pas ce qu'ils veulent dire;
- Leurs textes sont mal organisés, on n'est pas sûrs de leur compréhension;
- Ne savent pas et n'aiment pas lire, donc il faut prendre tout le temps du cours à leur donner le contenu.

Causes :

Les professeurs de français ne font pas leur travail. Les programmes sont inadéquats.

Solutions :

- Ne pas faire écrire : c'est long, difficile à corriger, on risque de *les faire échouer*;
- Utiliser les examens objectifs, oraux, d'équipe, remplacer une explication par un dessin;
- Ne pas faire lire, miser seulement sur le cours magistral (écoute) pour transmettre le contenu;
- Rayer de son vocabulaire tout mot qui risque d'être inconnu;
- Donner un lexique à mémoriser.

Hypothèse 2

Les élèves échouent parce qu'ils ne se sentent pas responsables de leurs apprentissages, ne maîtrisent pas, faute de pratique suffisante, les méthodes de pensée qui permettent de s'appropriier un contenu disciplinaire et donc d'en rendre compte clairement.

Problèmes : Les élèves...

- Ne s'approprient pas les concepts nouveaux avec précision;
- N'articulent pas leur pensée en appliquant avec rigueur les opérations d'analyse et de synthèse nécessaires;
- Ne sollicitent pas leur réflexion critique;
- N'aiment ni lire ni écrire;
- Ne transfèrent pas leurs divers savoirs dans des situations nouvelles.

Causes :

Les activités d'apprentissage ne sont pas assez efficaces (pertinentes, nombreuses, graduées) pour permettre aux élèves de développer des capacités mobilisables dans des situations nouvelles et complexes. La lecture et l'écriture n'ayant pas été pratiquées régulièrement dans des contextes diversifiés ne sont pas apprivoisées, ni même jugées utiles à l'apprentissage.

Solutions :

- Prévoir des activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'avoir un entraînement régulier et contextualisé tant à l'oral qu'à l'écrit, soit :
- . Nommer, décrire, définir des notions, des mécanismes pour s'approprier des concepts;
 - . Expliquer, interpréter, démontrer par écrit, pour structurer sa pensée;
 - . Argumenter, commenter, critiquer pour élaborer un point de vue personnel;
 - . Résumer des textes, titrer pour synthétiser des connaissances;
 - . Établir des fiches de vocabulaire et des réseaux de concepts pour comprendre et retenir;
 - . Faire de la lecture et de l'écriture, en somme, des outils d'apprentissage autonome.

Par le choix de cette deuxième hypothèse et sans aucunement déclinier la responsabilité spécifique des professeurs de français dans l'acquisition des connaissances et des mécanismes langagiers, nous sollicitons la réflexion de tous les professeurs sur le rôle qu'ils ont à jouer dans la formation langagière des élèves. Lorsque des élèves échouent à une question pour avoir réduit de 18 % et non à 18 % tel que demandé, lorsqu'ils confondent *la somme des carrés avec le carré des sommes*, est-ce un problème disciplinaire ou de langue? Les deux sans doute, d'où la nécessaire collaboration de chacun pour que la maîtrise de l'outil se développe en synergie avec la pensée.

CONCEPT DU PROGRAMME : UN OUTIL COLLECTIF AU SERVICE DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

La langue est le vecteur prépondérant de la culture. S'il n'est pas nécessaire de rappeler les raisons qui fondent le rapport essentiel des Québécois à la langue française, il est pour le moins opportun de mettre en évidence la responsabilité première du monde de l'éducation à cet égard. Elle est, par ailleurs, au cœur des enjeux éducatifs car l'outil premier de la synthèse des savoirs, des opérations intellectuelles et de l'affectivité. Aussi, le défi d'une démocratisation réussie de l'enseignement est-il, notamment, d'amener le plus grand nombre de jeunes à la maîtrise suffisante de la langue, gage de la polyvalence et de l'autonomie individuelle et collective. Or, et c'est sans doute l'origine d'une partie du problème, la formation des professeurs est totalement inexistante dans le domaine de la didactique de la langue (de spécialité en particulier) et, de surcroît, le cloisonnement traditionnel des disciplines nuit à un apprentissage éminemment transdisciplinaire. Comment s'étonner alors des légitimes réticences des professeurs à intervenir auprès de leurs élèves? En dépit des déclarations d'intentions, on conçoit fort bien que les efforts déployés localement pour les motiver à assumer leur part de responsabilité dans la formation langagière des élèves demeurent modestes.

Or, la compétence langagière étant fondamentale et transdisciplinaire, elle ne peut s'acquérir sans une action concertée et complémentaire des disciplines. De plus, l'apprentissage de la langue s'effectuant, pour l'essentiel, par immersion, l'apport et le rôle modèle des professeurs est déterminant.

□ Un outil à la mesure de la pensée

On reconnaît aujourd'hui qu'il y a une formation langagière propre au collégial : l'élargissement des contenus, leur approfondissement, leur complexité, d'une part, et le développement des facultés intellectuelles, d'autre part, commandent un élargissement et un développement parallèles de la compétence langagière sur les plans du vocabulaire, du texte et du discours tant oral qu'écrit et une connaissance des caractéristiques de la langue en contexte de spécialité. La formation collégiale étant responsable du développement des activités intellectuelles dites de « haut niveau », les apprentissages, techniques y compris, ne sauraient être la simple reproduction par imitation : ils doivent s'inscrire dans un processus de réflexion et de créativité. La maîtrise de la langue est un *élément de compétence* inhérent à toute discipline. Au collégial, étape décisive de la conquête de l'écrit, un élève doit devenir un lecteur, un auditeur, un rédacteur, un locuteur AUTONOME, autant dans sa vie professionnelle que personnelle et sociale.

L'écrit est, par ailleurs, le passage obligé de l'évaluation. Tous les élèves ont des rendez-vous inéluctables avec la « page blanche », et c'est souvent l'heure de vérité. Obstacle ou catalyseur, la compétence langagière s'interpose entre les savoirs et leur communication. Le texte devient la radiographie d'une pensée en marche : une pensée qui se cherche, se construit, se raffine, s'émancipe... ou se perd, hélas!

L'élève est très seul face aux exigences de l'écrit qui suppose la maîtrise d'un code fort différent de celui de l'oral, dont l'usage est prédominant, et fait reposer tout le fardeau de la clarté sur les seules épaules du scripteur. La frontière entre l'implicite et ce qu'il faut expliciter est bien floue et entraîne souvent sur la pente du « Tsé-veux-dire ». En fait, l'élève sait rarement ce qu'on attend de lui.

□ Les besoins de formation

Au regard de son importance dans les divers apprentissages des élèves, comment la fonction didactique de la langue est-elle prise en compte par les professeurs ? Combien, dans leurs plans de cours, traduisent la responsabilité de développer le savoir-communiquer nécessaire à la formation de niveau collégial ? Combien intègrent à leurs objectifs disciplinaires les objectifs de maîtrise de la communication écrite et orale requises ? Combien définissent les critères d'une communication écrite de qualité et proposent des activités d'écriture préparatoires aux types de tâches attendues ? Combien, enfin, réalisent le rôle primordial de la compétence langagière dans les apprentissages disciplinaires ? Chaque professeur n'est-il pas investi du double mandat d'enseigner sa discipline et la communication écrite qui lui est appropriée ? On ne peut, sauf artificiellement et pour des besoins de clarification pédagogique, séparer le fond et la forme.

Or, la compétence langagière n'est jamais le fruit d'un jaillissement spontané, elle est motivée par la dynamique de l'essai et de l'erreur, au fil des mots et des textes. L'écriture comme la lecture supposent le recours à un modèle et le soutien patient d'un guide. Écrire, c'est réécrire, lire, c'est relire, et cette démarche est fructueuse, positive. De plus, et contre toute attente, la lecture demeure le véhicule le plus rapide et le plus efficace des connaissances, des idées, des problèmes et des solutions. La maîtrise du vocabulaire, composante manifeste du savoir-communiquer auquel elle apporte précision et richesse, constitue aussi un outil fondamental de formation intellectuelle. La conquête des mots conduit à la conceptualisation, à la capacité d'abstraire, de hiérarchiser, de généraliser, de classer et d'établir des rapports logiques. Clef de la mémoire, la connaissance du vocabulaire modifie le processus d'apprentissage, permet d'agir sur les objets du monde et de participer à la mémoire collective.

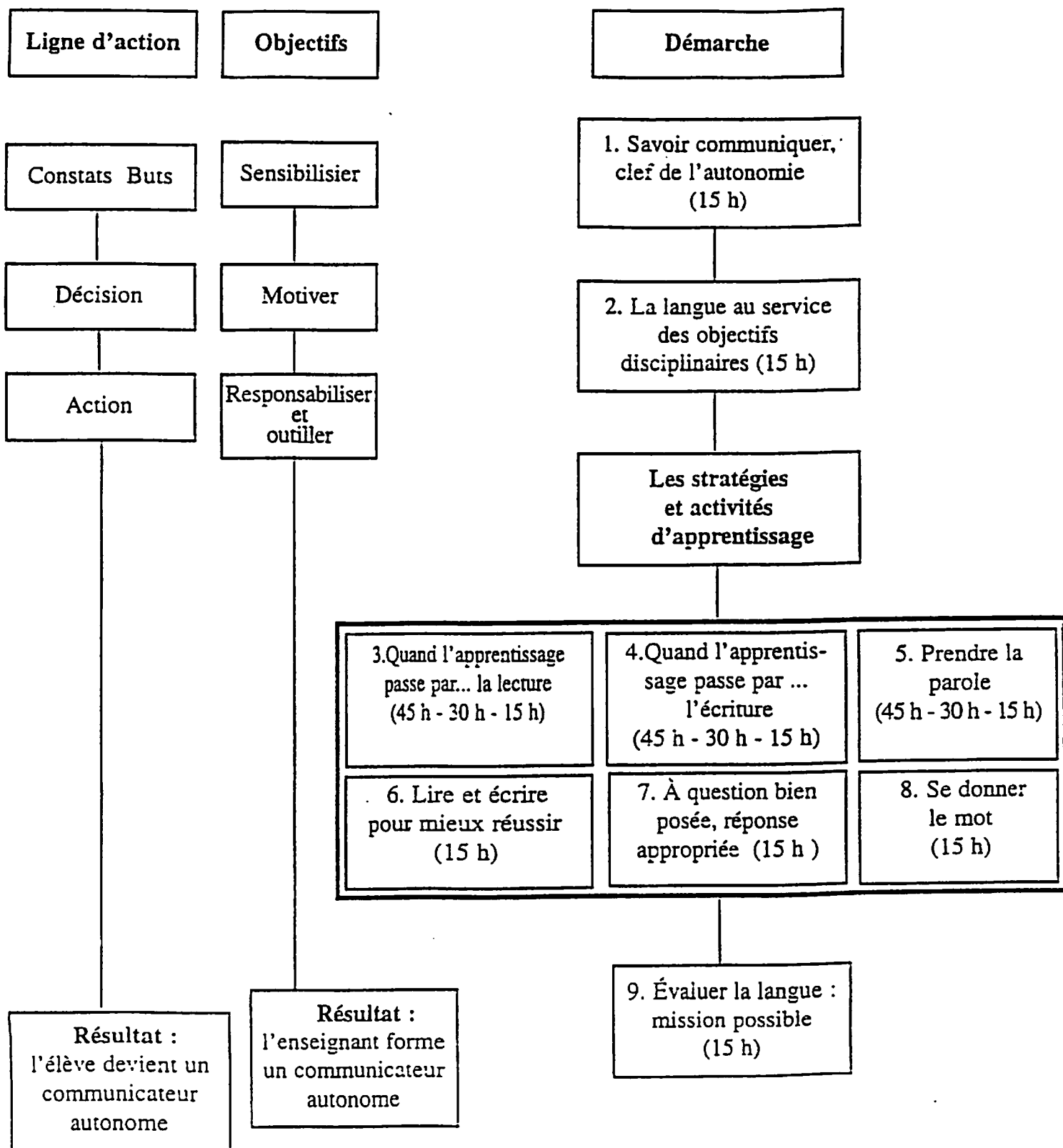
Au regard de l'avenir, la responsabilité pédagogique se double d'une responsabilité sociale et culturelle. Les milieux éducatifs sont, au premier chef, responsables d'assurer aux jeunes Québécois l'héritage d'une langue moderne et dynamique. L'avenir du français dépend de la volonté collective de créer et d'utiliser des mots nouveaux, particulièrement dans le domaine des techniques.

La langue, outil polyvalent est essentielle à toute vie professionnelle, sociale et affective épanouie et la complémentarité des disciplines est une condition déterminante de la formation langagière des élèves.

□ L'autonomisation de l'élève

Le développement d'une compétence langagière autonomisante pour l'élève passe par une démarche pédagogique globale qui établit, avec une rigoureuse cohérence, le lien entre la compétence disciplinaire et le savoir-communiquer, les objectifs langagiers qui en découlent, les activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre ces derniers et, enfin, l'évaluation du savoir-communiquer propre à la discipline. Cette démarche devrait se traduire, notamment, dans un plan de cours qui rende explicite pour les élèves les exigences d'une langue de qualité et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

L'organigramme 1 présente cette dynamique en lui associant les objectifs de formation des enseignants et le contenu des activités langagières. *L'organigramme 2* spécifie l'objectif général de chaque activité. Le contenu du programme veut répondre aux besoins exprimés à l'occasion du sondage envoyé aux répondants locaux de Performa, à l'automne 1993.



ORGANIGRAMME 2

OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME

Responsabiliser et outiller l'ensemble des enseignantes et enseignants pour qu'ils forment des communicateurs autonomes dans leur discipline par l'élaboration d'une démarche d'encadrement globale et cohérente.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES ACTIVITÉS

Savoir-communiquer, clef de l'autonomie

Sensibiliser, motiver et responsabiliser les enseignantes et les enseignants de toutes disciplines au rôle prépondérant qu'ils doivent jouer dans le développement de la compétence langagière de leurs élèves.

La langue au service des objectifs disciplinaires

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent formuler des objectifs langagiers adaptés à leur discipline et les intégrer dans leur démarche pédagogique globale.

Quand l'apprentissage passe par... la lecture

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent améliorer l'apprentissage disciplinaire de leurs élèves par le développement de la compétence en lecture.

Quand l'apprentissage passe par... l'écriture

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent améliorer l'apprentissage disciplinaire de leurs élèves par le développement de la compétence en écriture.

Prendre la parole

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'il développent les techniques de la communication orale efficace chez leurs élèves à partir d'un canevas écrit ou oral structuré.

Lire et écrire pour mieux réussir

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent améliorer l'apprentissage disciplinaire des élèves par l'intégration, à leurs cours, d'activités de lecture et d'écriture.

À question bien posée, réponse appropriée

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent produire des énoncés et des corrigés appropriés, et guider méthodiquement les élèves de l'analyse des énoncés à la réalisation des travaux.

Se donner le mot

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent motiver et guider les élèves dans l'acquisition d'une compétence lexicale de niveau collégial.

Évaluer la langue : mission possible

Outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent favoriser l'amélioration de la compétence langagière de leurs élèves par une évaluation tenant compte d'objectifs langagiers.

☐ Une pédagogie de perfectionnement

La conception de ce programme et des activités qui le sous-tendent repose sur les traits spécifiques du CPE Performa : une hétérogénéité à canaliser, une perspective de terrain, une approche interactive et évolutive. En effet, la diversité des expériences et la richesse des points de vue, canalisés autour d'une réflexion commune sur des problèmes concrets et partagés, constituent un prélude idéal à la responsabilisation. Par sa transdisciplinarité, la langue devient le lieu de convergence privilégié des préoccupations au regard de la formation fondamentale.

Pour contrer le solide préjugé que la maîtrise de la langue se réduit à la seule maîtrise du code (responsabilité première des professeurs de français), le présent programme est conçu dans une approche du texte comme outil de pensée et d'action. Cette perspective permet d'intéresser les professeurs des autres disciplines aux principes de structuration et d'énonciation propres aux différentes situations d'apprentissage qu'ils utilisent et les invite naturellement au partage des responsabilités.

Un modèle d'enseignement stratégique (Tardif, 1992) a été retenu comme particulièrement approprié à la compétence langagière dont les composantes - écouter, lire, parler, écrire - s'inscrivent dans une dynamique complémentaire. Si la démarche pédagogique fait une large part à la métacognition, c'est que celle-ci constitue le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de favoriser l'autonomie dans des situations nouvelles. Ce choix s'impose d'autant plus que la langue est l'outil du monologue intérieur (métalangue) qui permet à chacun de gérer ses apprentissages en formulant les opérations mentales qui les accompagnent.

Ce programme propose donc aux professeurs du collégial une approche qui les outille progressivement et les motive à innover pour faire de la langue un instrument d'apprentissage essentiel de leur discipline.

☐ Des hypothèses de travail

Fruits de notre recherche théorique et de notre réflexion, nous avons regroupé des principes directeurs ponctuels qui pourront être utiles aux formateurs et aux formatrices selon les quatre champs suivants :

- . Les conditions de l'apprentissage langagier
- . Modifier le rapport à la langue
- . Modifier le rapport au savoir
- . Le français et les disciplines

Les utilisateurs pourront piger dans ces énoncés et les exploiter dans différents contextes : questions de remue-méninges, ateliers, conclusions et travaux de production.

MODE D'EMPLOI DU PROGRAMME

À chacun selon ses besoins...

Le matériel réuni devrait permettre une intervention *clefs en main*, et des sessions de formation seront offertes aux formateurs. Cependant, il serait souhaitable que ces derniers soient rompus à la problématique de la valorisation de la langue.

Les modules proposés, selon l'*Organigramme 1*, constituent une séquence logique qui permet de s'appuyer sur des notions préalables avant d'entrer dans les applications didactiques et d'aborder des problèmes plus pointus. Il appartiendra aux répondants locaux de choisir les activités qui leur semblent pertinentes localement. **Ce programme est une structure ouverte** : en amont et en aval des activités fondamentales : lecture, écriture, communication orale, pourraient fort bien s'ajouter, sur demande, des activités plus spécifiques. Par ailleurs, compte tenu de la diversité des formations des professeurs, les activités pourront être suivies selon la logique de l'organigramme ou à la carte. Elles peuvent également être scindées ou réaménagées selon les besoins : perfectionnement personnel ou désir de développer des outils exploitables dans les cours.

Pour favoriser l'approfondissement et l'objectivation, permettre aux participants d'expérimenter leurs idées sur-le-champ et d'en évaluer concrètement la pertinence en fonction des réactions de leurs élèves, le déroulement de chaque activité est prévu sur une session plutôt que de façon concentrée. L'alternance proposée entre le travail d'équipe et le tutorat permet de maximiser le bénéfice de la réflexion commune associée à l'appropriation individuelle.

Toute activité est perfectible. Ainsi, nous incitons les formatrices et formateurs à utiliser la *fiche d'observations personnelles* pour consigner toutes les remarques et suggestions susceptibles d'améliorer le programme.

N.B. Le volet « perfectionnement » en lecture et écriture veut offrir aux participants la possibilité de confirmer, de réviser et d'objectiver leurs propres connaissances et leurs mécanismes langagiers afin d'acquiescer la confiance nécessaire pour intervenir auprès de leurs élèves.

MATÉRIEL

Chaque activité est assortie du matériel suivant :

- La *Fiche pratique* de synthèse,
- La *Description de l'activité*,
- Le *Déroulement de l'activité*,
- Les *Annexes* constituant notamment le matériel théorique,
- La *Bibliographie*,
- La *Fiche d'observations personnelles*.

.Fiche pratique

Cette fiche propose un cadre de travail, ni prescriptif ni limitatif, et les modalités prévues de l'activité. Elle comprend, outre la présentation de l'activité, les rubriques suivantes : *Objectif général, Format et calendrier, Objectifs terminaux et durée*.

.Description de l'activité

Dans cette partie se trouvent les données détaillées suivantes : la *Situation de l'activité*, l'*Objectif général*, les *Objectifs terminaux et intermédiaires*, le *Format*, le *Calendrier* et le *Matériel*.

.Déroulement de l'activité

Ce document présente une démarche élaborée selon le principe de l'enseignement stratégique :

- préparation à l'apprentissage par la mise en évidence des problèmes pédagogiques liés à une maîtrise insuffisante de la langue sous divers aspects ;
- présentation du contenu (proposé sous forme de documents annexés dans le recueil intitulé *Annexes*) et applications personnelles des notions par des exercices et des travaux variés ;
- transfert des connaissances en réponse aux situations-problèmes initialement identifiées.

. Annexes

Dans cette section sont présentés des documents qui éclairent le contenu, une banque d'exercices et certains travaux déjà réalisés pouvant servir d'exemples.

. Bibliographie

La bibliographie ne fera pas état de tous les travaux à la fine pointe de la recherche sur chaque sujet, mais des outils jugés les plus utiles soit pour la personne responsable de la formation, soit pour les participants.

. Fiche d'observations personnelles

Cette fiche est un outil destiné à l'enrichissement des activités : il émerge de chaque expérience de formation une richesse de données qui permettront d'améliorer collectivement le programme.

À titre d'exemple, nous vous présentons ci-après une *fiche pratique*, une *annexe* et une *fiche d'observations personnelles*.

QUAND L'APPRENTISSAGE PASSE... PAR LA LECTURE

FICHE PRATIQUE

Si seulement ils savaient lire! Ce n'est pas l'apprentissage disciplinaire qui est problématique, ils ne savent pas lire les questions, ils ne comprennent pas les textes. Surtout, ils n'aiment pas lire! Tout est dit. À moins qu'ils n'aiment pas lire parce qu'ils ne savent pas lire? L'oeuf et la poule.

Peut-on s'arrêter à ces sophismes? Se pourrait-il que l'on confonde déchiffrement et lecture et que l'on passe à côté d'une responsabilité professionnelle fondamentale?

Mystérieuse la lecture? Contrairement à bien des idées reçues, elle n'est pas un don mais le fruit d'un apprentissage systématique, cohérent et, surtout, une question de pratique régulière. Heureuse surprise, car la découverte des mécanismes et des conditions de base de la lecture permet de s'approprier des stratégies gagnantes au plan de la compréhension et, en prime, de la vitesse de travail.

Coup double donc : un élève rendu plus autonome permet au professeur de se consacrer à des tâches plus complexes que la simple transmission des connaissances (information). Il peut se consacrer à la formation, c'est-à-dire entraîner les élèves à questionner et interpréter la matière, les guider dans le travail d'analyse et de synthèse et l'établissement de liens disciplinaires et transdisciplinaires; il peut, enfin, travailler au difficile transfert des apprentissages dans des situations diversifiées.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Outils les enseignantes et les enseignants pour qu'ils puissent améliorer l'apprentissage disciplinaire de leurs élèves par le développement de la compétence en lecture.

FORMAT ET CALENDRIER

Activité de 45 heures réparties en cinq étapes échelonnées sur une session et pouvant être scindée en deux volets : 30 heures de perfectionnement en lecture, 15 heures de didactique de la lecture.

OBJECTIFS TERMINAUX

1. Évaluer les enjeux de la lecture comme outil d'apprentissage pour savoir l'exploiter efficacement en classe.
2. Évaluer les mécanismes et les facteurs en jeu dans l'acte de lecture pour en accroître l'efficacité.
3. Diagnostiquer des difficultés de lecture des élèves pour les aider à développer de nouveaux comportements.
4. Appliquer des stratégies de lecture appropriées à des textes diversifiés, notamment : informatifs, explicatifs, argumentatifs, didactiques.
5. Construire et expérimenter une démarche d'encadrement des élèves dans la réalisation d'activités visant le développement de leur compétence en lecture.
6. Évaluer cette démarche.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Le logiciel ELMO

- Présentation,
- Structure,
- Principes pédagogiques,
- Test diagnostique,
- Applications : exercices

Annexe 2 : Difficultés - Enjeux - Défis

- Textes d'élèves
- Difficultés des élèves
- Difficultés pédagogiques
- Tableau : Enjeux-défis
- Document : *Rapport Jones* (extraits)
- Document : Conseil permanent de la jeunesse (extraits)

Annexe 3 : Les composantes de l'acte de lire

- Schéma : rapport texte-lecteur-contexte
- Les sous-composantes du lecteur (A.G. Turcotte)
- Enquête : L'apprentissage de la lecture (*Le Monde*)
- Lecture globale et lecture analytique
- Le texte : un outil d'apprentissage essentiel

Annexe 4 : Les stratégies de lecture

- «Droit au but» : schéma général
- *L'Art de la lecture rapide*. Couchaère, M.J.
- «La lecture efficace». Lépine G. *Cahier de méthodologie*, UQAM
- «Stratégies d'étude» n° 94, *Prospectives* 1989
- Comment identifier les différents types de textes?
- Types de paragraphes
- Notion de cohésion et de cohérence d'un texte
- Liens et transitions dans un texte
- Vocabulaire

Annexe 5 : Textes sur la lecture; exercices de réinvestissement

- «Les Québécois préfèrent la lecture au petit écran». Gauthier, J. *Forum*, n° 29
- «Faut-il fermer nos téléviseurs?». Warren, P. *La Presse*. (1993)
- «Public et médias». Gagnon, L. *La Presse* (1994)
- «Les étudiants et la lecture». *Trait d'union*, n° 6 (1994)
- «Une lecture angoissante». Nobert, H. (1987)
- «Le mal de lire des étudiants» Aulagnon, M. *Le Monde* (1992)
- *Revue des Affaires*, n° 91 (1991)
- «L'Art de lire». Maurois, A.
- «Comment je lis» Pivot, B. revue *Lire*
- «Curiosité et activité de l'esprit». De Bourbon-Busset, J. *Cahiers du travailleur intellectuel* (1962)
- *La Têve*. Levi, P.
- «Les mots pour lire». Rérolle, R. *Le Monde*, (1993)

Annexe 6 : Du texte au sens : Le résumé

- «Pour lire la presse...» : dossier *Le français dans le monde*, n° 268
- «Intervenir sur des stratégies...». J. Tardif, *Vie pédagogique* 77, 1992
- «Le test détourné». I. Valderrania. *Le français dans le monde* n° 265
- Qu'est-ce-qu'un résumé?
- Critères de réussite d'un résumé
- Les étapes du résumé
- Schéma d'un texte («Des Québécois parlent aux Français». Collectif 1993)
- Exemple de résumé

Annexe 7 : Exemples de travaux

- Analyse des résultats avec ELMO
- Travaux d'intégration de la lecture à un champ disciplinaire
 - . Histoire
 - . Techniques dentaires
- Exemples de schémas de structures textuelles (Dossier Lionel Groulx)
- Exemple de test de lecture

FICHE D'OBSERVATIONS PERSONNELLES

NOTE À L'ANIMATRICE OU A L'ANIMATEUR

Au terme de l'activité, veuillez remplir cette fiche d'observation (annexez des feuilles supplémentaires au besoin) et l'expédier aux conceptrices : votre expérience est précieuse et contribuera à enrichir le programme.

- 1. **Efficacité du contenu :**

- 2. **Efficacité des outils (s'il y a lieu) :**
 - Exercices :

 - Textes ou documents :

 - Travaux :

- 3. **Intérêt des participantes et des participants :**

- 4. **Remarques sur le format :**
 - Durée :

 - Calendrier :

- 5. **Variantes personnelles :**

En guise de conclusion...

Puisse ce trop bref aperçu motiver néanmoins de nombreux collègues à se lancer dans l'aventure et que naisse de cet «effet papillon» un mouvement collectif de valorisation de la langue dans le monde de l'éducation!

N.B. Il nous fera plaisir de communiquer tout complément d'information sur le projet et le matériel produit. On peut joindre Francine Bergeron au (514) 742 66 51, poste 206 et Colette Buguet-Melançon au (514) 679 26 30, poste 591.