

Guide d'accompagnement pour la présentation
des vidéoclips :
« Résumer un texte informatif »
et
« Rédiger un paragraphe informatif »

Réalisé pour le ministère de
l'Éducation de l'Ontario

par
Steve Bissonnette & Mario Richard
PROXIMA

Septembre 2004

INTRODUCTION

Depuis l'automne 2003, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario offre le *Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) 12^e année, (CCL40)*, aux étudiants de niveau secondaire ayant échoué le *Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)*. Pour les élèves qui le réussissent, ce cours constitue une autre avenue leur permettant de répondre aux exigences provinciales en ce qui a trait aux compétences linguistiques nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ainsi, la réussite du cours donne droit à un crédit qui peut compter comme crédit obligatoire de français de 12^e année, ou comme l'un des cours au choix figurant au nombre des 18 crédits obligatoires.

Le contenu du cours s'appuie principalement sur le développement et la maîtrise des compétences en lecture et en écriture, telles que mesurées par le *TPCL*. Par conséquent, les élèves doivent s'exercer à lire et à rédiger divers textes courants. Comme la majorité des élèves inscrits à ce cours doivent composer avec d'importantes difficultés sur le plan des compétences linguistiques, l'approche pédagogique utilisée avec eux se doit de mettre en œuvre des stratégies éprouvées scientifiquement, en vue de provoquer leur réussite.

Or, Swanson a effectué plusieurs synthèses de recherches (1999, 2000 et 2001 ; Swanson *et al*, 1998, 2001 et 2003) à l'intérieur desquelles il a répertorié l'ensemble des études publiées de 1963 à 1997 sur le thème des interventions pédagogiques efficaces auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Les conclusions de ces recherches font état de **l'impact positif et significatif d'une démarche d'enseignement explicite avec une telle clientèle.** Compte tenu de l'efficacité de l'enseignement explicite auprès des élèves moins

performants, cette approche pédagogique est celle qui a été privilégiée pour le *Cours de compétences linguistiques*.

En vue de favoriser le recours à la démarche d'enseignement explicite dans le cadre du *CCL*, le Ministère de l'Éducation a produit, en juin 2004, deux vidéoclips à l'intention des enseignants, disponibles sur CD-ROM. Ces vidéoclips présentent la première étape de la démarche d'enseignement explicite, soit le modelage ; dans ce cas-ci, les deux tâches modelées s'attardent plus particulièrement au processus d'écriture. Le premier vidéo démontre le modelage du processus «*Résumer un texte informatif*», tandis que le second présente celui de «*Rédiger un paragraphe informatif*».

Le présent document constitue un guide d'accompagnement visant à faciliter l'utilisation et l'animation des deux vidéoclips avec de groupes d'enseignants, ou directement auprès des élèves. Quoique, initialement, les vidéoclips aient été produits pour les besoins du *CCL*, leur utilisation en classe régulière apparaît tout à fait pertinente étant donné l'impact positif qu'obtient la démarche d'enseignement explicite auprès de toutes catégories d'élèves confondues : faibles, moyens ou performants (Adam et Engelmann, 1996 ; Marchand-Martella *et al.*, 2004 ; Slavin *et al.*, 1989).

Ce guide d'accompagnement est divisé en trois parties. La première partie présente des balises pouvant faciliter l'animation du vidéoclip «*Résumer un texte informatif*», tandis que la seconde partie réfère au vidéoclip «*Rédiger un paragraphe informatif*». Pour sa part, la dernière partie du guide explique le rationnel et précise les modalités d'application de la démarche d'enseignement explicite. Les deux premières parties, qui portent chacune sur l'animation d'un vidéoclip, sont organisées selon la structure suivante :

1. Présentation de la tâche
2. Connaissances préalables
3. Prenez note
4. Directives techniques
5. Questions facilitant l'animation

Chacune de ces parties débute par une présentation sommaire de la tâche qui sera modelée. La seconde section identifie les connaissances préalables qui doivent être maîtrisées par les élèves avant de réaliser la tâche. La troisième section, «*Prenez note*», relève les éléments particuliers dont il faut tenir compte pour chaque tâche. Par la suite, la quatrième section présente les directives techniques concernant le matériel d'accompagnement imprimable. Finalement, dans la cinquième section, des questions soulevées par le visionnement du vidéoclip, qui peuvent être utilisées pour l'animation, sont formulées explicitement à l'intention des enseignants et des élèves. Fait à noter : étant donné que les deux tâches d'écriture qui sont modelées s'adressent au texte de type informatif, il existe de nombreuses similitudes entre les parties 1 et 2 du guide d'accompagnement.

Il importe également de préciser qu'on peut aborder la lecture de ce document selon la manière classique, qui consiste à commencer par la première partie et à enchaîner ensuite avec les deux autres, selon une séquence ordinale. Le lecteur peut également commencer immédiatement par la troisième partie, la présentation de la démarche d'enseignement explicite, qui constitue, en quelque sorte, la toile de fond sur laquelle repose les interventions pédagogiques présentées à l'intérieur des vidéoclips.

Bonne lecture !

Steve Bissonnette & Mario Richard
PROXIMA

Partie 1. Résumer un texte informatif

Les informations présentées dans cette section accompagnent le vidéoclip qui s'intitule : « Résumer un texte informatif », produit par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario en juin 2004.

1.1 Présentation de la tâche : Il s'agit d'une tâche d'écriture qui consiste à rédiger le résumé d'un texte informatif. Le texte informatif constitue un texte objectif qui vise à transmettre des informations ou des renseignements sur un personnage, un lieu, un évènement, une activité, un exploit, un phénomène naturel ou scientifique, etc. Le concept d'idée principale représente la pierre d'assise du texte informatif. « Dans un texte informatif bien structuré, chaque paragraphe contient une idée principale, laquelle peut être explicite ou implicite. [Généralement], la plupart des autres phrases du paragraphe sont des idées secondaires qui appuient, expliquent ou fournissent des exemples ou des détails relatifs à l'idée principale » (Boyer, 1993, p. 177). Le résumé d'un texte informatif s'effectue en combinant les idées principales de chaque paragraphe du texte. Fait à noter, dans certaines situations d'écriture, comme dans le cas du *Test provincial de compétences linguistiques*, les exigences imposées à l'élève l'oblige à produire le résumé d'un texte informatif dont le format ne doit pas dépasser une centaine de mots. Pour préparer les élèves à faire face à ce type d'épreuve, Boyer (1993) indique que l'enseignement du résumé de courts textes informatifs devrait débiter dès la quatrième année du primaire.

1.2 Connaissances préalables : l'habileté à repérer l'idée principale dans un paragraphe informatif, et les idées secondaires qui y sont reliées, constitue un pré-requis indispensable pour réaliser le résumé d'un texte informatif avec succès. Ainsi, pour rédiger adéquatement le résumé

d'un texte informatif, les élèves doivent préalablement être très familiers avec l'identification de l'idée principale dans un paragraphe informatif, exprimée explicitement et implicitement. **Par conséquent, l'enseignement du repérage d'une idée principale et des idées secondaires dans un paragraphe doit précéder l'enseignement du résumé.**

À cette fin, la planification des activités d'enseignement-apprentissage doit d'abord viser à habiliter les élèves à repérer l'idée principale exprimée explicitement dans un paragraphe informatif, et à valider cette dernière à l'aide des idées secondaires qui s'y rattachent. Ainsi, au départ, l'idée principale devrait être située au début du paragraphe. Par la suite, celle-ci pourrait se retrouver au milieu, et même, en fin de paragraphe. Ces activités permettent aux élèves de constater que, dans un paragraphe informatif, l'idée principale peut être exprimée explicitement au début, au milieu ou en fin de paragraphe. Ceci vise à éviter que ceux-ci n'élaborent une règle simpliste du type : *« l'idée principale se retrouve toujours dans la première ou la dernière phrase d'un paragraphe »*, ce qui entraîne la construction d'une compréhension erronée de la notion d'idée principale.

Dès que les élèves deviennent familiers avec le repérage de l'idée principale exprimée explicitement à l'intérieur d'un paragraphe informatif, des activités d'enseignement-apprentissage portant sur l'identification d'une idée principale exprimée implicitement devraient être entreprises. Les activités reliées à l'identification d'une idée principale exprimée implicitement devraient également prévoir d'enseigner aux élèves la validation de cette dernière, à l'aide des idées secondaires. Une telle planification de l'enseignement procure aux élèves les occasions d'apprentissage nécessaires leur permettant de distinguer et de repérer les notions suivantes : idée principale explicite et

implicite, idées secondaires, ainsi que les phrases non-pertinentes ou parasites. À l'intérieur d'un paragraphe informatif, les phrases parasites sont celles qui n'ont pas de lien direct avec l'idée principale¹. L'enseignement explicite de ces différentes notions contribue à la compréhension de la structure d'un texte informatif.

Il importe de souligner qu'une compréhension adéquate de la structure d'un texte informatif facilite grandement la rédaction du résumé d'un tel type de texte. Par conséquent, cette structure de texte, comme d'ailleurs toutes celles des différents types de textes que les élèves apprennent à rédiger, doit faire l'objet d'un enseignement explicite. De plus, hormis l'enseignement des structures de texte, une compréhension minimale des connaissances traitées dans le texte à lire apparaît indispensable. De fait, une maîtrise minimale des concepts utilisés dans un texte informatif constitue un préalable pour sa compréhension, qui s'avère elle-même une condition *sine qua non* pour réussir à rédiger adéquatement un résumé de ce texte. À ce sujet, Boyer précise que : « Dans le cas d'un texte difficile, la connaissance de la structure ne peut pallier le manque de connaissances du lecteur ». (Boyer, 1993, p. 173).

1.3 Prenez note : La tâche modelée dans le vidéoclip «Résumer un texte informatif» constitue une tâche complète en elle-même. Pour répondre aux exigences du TPCL, cette tâche consiste à résumer un texte de trois paragraphes en un seul. Celui-ci doit contenir un titre, ainsi que les idées principales retenues. Les idées principales doivent être présentées sous la forme

¹ L'enseignement explicite de l'identification d'une idée principale explicite et implicite, des idées secondaires, et des phrases parasites, est présenté dans l'ouvrage de Boyer (1993), au chapitre 4.

d'un texte cohérent, en y ajoutant des connecteurs, des pronoms relatifs, des articles et en effectuant, si nécessaire, des reformulations (nouvelle ponctuation, substitution de plusieurs mots par un seul, combinaisons d'idées principales, *etc.*). Ceci représente l'étape de *Polissage* du résumé.

Pour les élèves moins performants, l'enseignement explicite du résumé doit être simplifié. Dans un tel cas, la démarche d'apprentissage devrait débiter par une tâche présentant seulement un paragraphe à résumer, à l'intérieur duquel l'idée principale est exprimée explicitement et pour lequel l'opération polissage s'avère simple à réaliser. Par la suite, le niveau de difficulté des tâches proposées peut augmenter progressivement. Par exemple, on peut d'abord commencer par demander aux élèves de résumer un paragraphe informatif dont l'idée principale est implicite. On aborde ensuite le résumé d'un paragraphe informatif composé d'une idée principale implicite et d'idées parasites ou redondantes, puis poursuivre par le résumé de textes de deux, trois paragraphes, et ainsi de suite.

De cette façon, la planification de l'enseignement est établie du facile vers le difficile et du simple vers le complexe. De fait, les recherches de Swanson *et al.* (1998) indiquent que le respect d'une telle progression, dans la présentation des activités d'enseignement-apprentissage, constitue la caractéristique déterminante des programmes d'interventions pédagogiques les plus efficaces auprès des élèves moins performants. Par conséquent, compte tenu qu'il présente le modelage d'une tâche complète, l'utilisation du présent vidéoclip avec les élèves devrait être prévue à la fin d'une série d'activités d'apprentissage portant sur le résumé de textes informatifs, afin de venir compléter l'enseignement de cette structure de texte.

De plus, dans une démarche d'enseignement explicite, les tâches modelées devant les élèves doivent toujours se compléter par les étapes de la pratique dirigée et de la pratique autonome². Il importe de garder en tête que, particulièrement pour les élèves du primaire et ceux qui sont moins performants au secondaire, le résumé d'un texte représente une tâche difficile à réaliser (Boyer, 1993). Ainsi, pour parvenir à rédiger le résumé d'un texte informatif avec succès, ces derniers auront besoin d'une quantité importante de pratiques dirigées et autonomes. Dans cette perspective, le réinvestissement de la démarche du résumé à l'oral, dans le cadre des lectures quotidiennes, s'avère une activité complémentaire fort utile.

1.4 Directives techniques : Le matériel d'accompagnement pour le visionnement du document audiovisuel « *Résumer un texte informatif* » se retrouve à l'annexe 1. Cette annexe comprend : **le rationnel et la procédure** qui présente et explique *comment résumer un texte informatif* (voir annexe 1.1) ainsi que le **matériel d'activité** utilisé lors du modelage (voir annexes 1.2 à 1.5 inclusivement). **Pour faciliter l'animation pédagogique de ce vidéoclip, il est recommandé de distribuer le matériel d'accompagnement selon la séquence suivante :**

- Attendre le signal de la première *Pause discussion* sur le vidéoclip pour distribuer les annexes 1.1 et 1.2 ;
- Attendre le signal de la deuxième *Pause discussion* sur le vidéoclip pour distribuer l'annexe 1.3 ;
- Attendre le signal de la troisième *Pause discussion* sur le vidéoclip pour distribuer les annexes 1.4 et 1.5.

Il importe de souligner que de procéder à la distribution de l'ensemble du matériel d'accompagnement de l'annexe 1 avant la présentation vidéo viendrait entraver la qualité de l'animation pédagogique du vidéoclip. En effet, pour comprendre adéquatement la tâche modelée, l'apprenant doit mobiliser toute son attention pour le visionnement du vidéoclip³. Or, porter attention au vidéoclip tout en référant simultanément au matériel de support tend à surcharger indûment la mémoire de travail des apprenants, ce qui nuit à leur compréhension. Ainsi, la procédure de distribution du matériel d'accompagnement suggérée vise à faciliter la compréhension et l'appropriation des différents éléments présentés dans le vidéoclip.

1.5 Questions suggérées pour faciliter l'animation pédagogique du vidéoclip :

1^e pause

Question : Pourquoi, dans ce paragraphe, considère-t-on que l'idée principale est exprimée implicitement ?

Réponse : Parce que les éléments composant l'idée principale se retrouvent répartis à l'intérieur de plusieurs phrases différentes.

2^e pause

Question : Pourquoi, dans ce paragraphe, considère-t-on que l'idée principale est exprimée explicitement ?

Réponse : Parce que l'idée principale se retrouve intégralement à l'intérieur de la première phrase.

Question : De quelle façon l'idée secondaire vient-elle expliquer l'idée principale ?

Réponse : L'idée secondaire : «*Cette organisation s'occupe de gérer des normes linguistiques dans les langues secondes*» vient expliquer les fonctions du

² Pour une description détaillée de la démarche d'enseignement explicite (modelage, pratique dirigée et pratique autonome), voir la troisième partie de ce guide d'accompagnement.

Centre des niveaux de compétence linguistique d'Ottawa, dont il est question dans l'idée principale de ce paragraphe.

3^e pause

Question : Pourquoi, dans ce paragraphe, la dernière phrase a-t-elle été éliminée ?

Réponse : Cette phrase constitue une répétition de l'idée «*d'occasion formidable*» déjà exprimée dans la première phrase.

Question : Pourquoi, lors de l'opération polissage, passe-t-on de la forme personnelle à la forme impersonnelle, c'est-à-dire de la 1^e à la 3^e personne du singulier ?

Réponse : Parce qu'il s'agit de résumer un texte rédigé par une autre personne, soit Raphaël Blanchard, et non un texte qu'on a rédigé soi-même, personnellement.

Fin du vidéoclip

Question : Comment peut-on justifier que le titre «*Programme enrichissant*» correspond au texte qui a été résumé ?

Réponse : D'une part, le résumé explique certains éléments du *Programme Jeunesse Canada au travail*. D'autre part, le concept d'*enrichissant* se retrouve exprimé dans le résumé par l'idée *d'occasion formidable pour Raphaël de prendre de l'expérience dans son domaine et de voyager*.

³ Rappel : l'animation du vidéoclip peut s'effectuer avec un groupe d'enseignants, ou directement en salle de classe avec des élèves.

Partie 2. Rédiger un paragraphe informatif⁴

Les informations présentées dans cette section accompagnent le vidéoclip qui s'intitule : « **Rédiger un paragraphe informatif** », produit par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, en juin 2004⁵.

2.1. Présentation de la tâche : Il s'agit d'une tâche d'écriture qui consiste à rédiger un texte informatif. Le texte informatif constitue un texte objectif qui vise à informer le lecteur en lui transmettant des informations ou des renseignements sur un personnage, un lieu, un évènement, une activité, un exploit, un phénomène naturel ou scientifique, *etc.* Le concept d'idée principale représente la pierre d'assise du texte informatif. L'idée principale est accompagnée d'idées secondaires. « *Dans un texte informatif bien structuré, chaque paragraphe contient une idée principale, laquelle peut être explicite ou implicite. [Généralement], la plupart des autres phrases du paragraphe sont des idées secondaires qui appuient, expliquent ou fournissent des exemples ou des détails relatifs à l'idée principale* » (Boyer, 1993, p. 177). Habituellement, la rédaction de ce type de texte implique que les élèves possèdent des connaissances sur le sujet traité. Advenant le cas contraire, ceux-ci devront, préalablement à la rédaction du texte, effectuer une recherche d'informations sur le sujet.

⁴ Ce vidéoclip présente, dans un premier temps, le modelage de la rédaction d'un paragraphe informatif. Dans un deuxième temps, pour les besoins du **Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)**, le paragraphe rédigé est ensuite transformé en texte informatif.

⁵ Plusieurs informations présentées dans cette seconde partie sont semblables à celles exprimées dans la première partie, puisque les deux vidéoclips présentés réfèrent au même type de texte, soit le texte informatif.

Cependant, dans le cas présent, la tâche d'écriture modelée demande préalablement aux élèves de lire une liste d'énoncés qui portent sur un sujet déjà identifié. Ainsi, cette tâche d'écriture, semblable à celle exigée dans le cadre du *Test provincial de compétences linguistiques*, ne demande pas de rechercher des informations. Elle consiste plutôt à regrouper les énoncés autour d'un aspect précis du sujet. Cet aspect deviendra l'idée principale, qui sera ensuite appuyée de quelques idées secondaires.

Pour répondre aux exigences du TPCL, le texte produit doit contenir une phrase d'introduction, des phrases de développement et une phrase de conclusion. La phrase d'introduction doit exprimer clairement et explicitement l'idée principale. Les phrases de développement constituent des idées secondaires qui viennent expliquer l'idée principale annoncée dans l'introduction. Finalement, la phrase de conclusion peut résumer l'idée principale, indiquer ce qui est à retenir du sujet, ou encore exprimer une opinion à propos dudit sujet. La rédaction du texte se termine par l'opération *polissage*, qui consiste à ajouter des connecteurs, ou des marqueurs de relations, afin de faciliter la compréhension du texte.

Pour préparer les élèves à faire face à ce type d'épreuve, Boyer (1993) indique que l'enseignement de la rédaction d'un paragraphe informatif devrait débiter dès la troisième année du primaire.

- 2.2. Connaissances préalables : l'habileté à repérer l'idée principale dans un paragraphe informatif, et les idées secondaires qui y sont reliées, constitue un pré-requis indispensable pour réaliser la rédaction

d'un texte informatif avec succès. Ainsi, pour rédiger adéquatement un texte informatif, les élèves doivent préalablement être très familiers avec l'identification de l'idée principale dans un paragraphe informatif, exprimée explicitement et implicitement. **Par conséquent, l'enseignement du repérage d'une idée principale et des idées secondaires, dans un paragraphe, doit précéder l'enseignement de la rédaction d'un texte complet.**

À cette fin, la planification des activités d'enseignement-apprentissage doit d'abord viser à habiliter les élèves à repérer l'idée principale exprimée explicitement dans un paragraphe informatif et à valider cette dernière, à l'aide des idées secondaires qui s'y rattachent. Ainsi, au départ, l'idée principale devrait être située au début du paragraphe. Par la suite, celle-ci pourrait se retrouver au milieu, et même, en fin de paragraphe. Ces activités permettent aux élèves de constater que, dans un paragraphe informatif, l'idée principale peut être exprimée explicitement au début, au milieu ou en fin de paragraphe. Ceci vise à éviter que ceux-ci n'élaborent une règle simpliste du type : *« l'idée principale se retrouve toujours dans la première ou la dernière phrase d'un paragraphe »*, ce qui entraîne la construction d'une compréhension erronée de la notion d'idée principale.

Dès que les élèves deviennent familiers avec le repérage de l'idée principale exprimée explicitement à l'intérieur d'un paragraphe informatif, des activités d'enseignement-apprentissage portant sur l'identification d'une idée principale exprimée implicitement sont entreprises. Les activités reliées à l'identification d'une idée principale exprimée implicitement devraient également prévoir d'enseigner aux élèves la validation de cette dernière, à l'aide des idées secondaires. Dès lors, une telle planification de l'enseignement procure aux

élèves les occasions d'apprentissage nécessaires leur permettant de distinguer et de repérer les notions suivantes : idée principale explicite et implicite, idées secondaires, ainsi que les phrases non-pertinentes ou parasites. À l'intérieur d'un paragraphe informatif, les phrases parasites sont celles qui n'ont pas de lien direct avec l'idée principale⁶. L'enseignement explicite de ces différentes notions contribue à la compréhension de la structure d'un texte informatif.

Il importe de souligner qu'une compréhension adéquate de la structure d'un texte informatif facilite grandement la rédaction d'un tel type de texte. **Par conséquent, cette structure de texte, comme d'ailleurs toutes celles des différents types de textes que les élèves apprennent à rédiger, doit faire l'objet d'un enseignement explicite.** De plus, hormis l'enseignement des structures de texte, **une compréhension minimale des informations qui feront l'objet du sujet du texte à produire apparaît indispensable.** De fait, **une maîtrise minimale des concepts utilisés dans un texte informatif constitue un préalable à sa rédaction.** Ainsi, au début de l'apprentissage de la démarche de rédaction, il est préférable d'inciter les élèves à choisir des sujets qu'ils connaissent. Dès que les élèves deviennent familiers avec cette démarche, ceux-ci peuvent, ensuite, être dirigés vers des sujets moins connus qui leur demanderont une recherche d'informations, préalablement à la rédaction.

Les activités de type «*regroupement d'énoncés*» constituent une excellente préparation au *Test provincial de compétences linguistiques*. Ces activités demandent, au départ, la lecture d'un ensemble d'énoncés. On identifie ensuite l'idée centrale autour de laquelle gravitent les énoncés, en se posant la

⁶ L'enseignement explicite de l'identification d'une idée principale explicite et implicite, des idées secondaires, et des phrases parasites, est présentée dans l'ouvrage de Boyer (1993), au chapitre 4.

question suivante : « De qui ou de quoi parle-t-on ? ». Puis, on formule l'idée principale en reprenant le sujet identifié. Finalement, on complète l'idée principale en y ajoutant quelques idées secondaires. Le paragraphe rédigé est ensuite poli, en y ajoutant des connecteurs, ou des marqueurs de relation. Si nécessaire, ce paragraphe pourra se transformer en texte informatif en y insérant une introduction, un déroulement et une conclusion.

2.3. Prenez note : La tâche modelée dans le vidéoclip «*Rédiger un paragraphe informatif*» constitue une tâche complète en elle-même. Pour répondre aux exigences du *TPCL*, cette tâche consiste à rédiger un texte informatif, constitué d'une idée principale et de quelques idées secondaires s'y rattachant, à partir d'une liste d'énoncés sur un sujet précis. Plus précisément, le texte produit doit contenir une phrase d'introduction, présentant l'idée principale, des phrases de développement, exprimant les idées secondaires, et, finalement, une phrase de conclusion. Pour respecter les normes imposées par le *TPCL*, les idées émises doivent reprendre au moins quatre énoncés de la liste fournie initialement. Enfin, les idées exprimées doivent être présentées sous la forme d'un texte cohérent, en y ajoutant des connecteurs, des pronoms relatifs, des articles et en effectuant, si nécessaire, des reformulations (nouvelle ponctuation, substitution de plusieurs mots par un seul, combinaisons d'idées principales, etc.). Ceci représente l'étape de *Polissage* du texte.

Pour les élèves moins performants, l'enseignement explicite de la rédaction du texte informatif doit être simplifié. Dans un tel cas, la démarche d'apprentissage devrait débiter par une tâche présentant seulement un regroupement d'énoncés, pour lequel une idée principale peut être identifiée explicitement, à l'aide du titre, par exemple. Par la suite, le niveau de difficulté des tâches proposées peut augmenter progressivement. On pourrait, ensuite, proposer une liste d'énoncés pour laquelle l'idée principale est

exprimée de manière plus implicite (ex : absence de titre). On abordera, après, progressivement, la formulation et la rédaction de l'idée principale, ainsi que celle des idées secondaires. On terminera par l'ajout d'une introduction, d'une conclusion et la réalisation de l'opération *polissage*. Lorsque les élèves deviennent habiles à produire un texte informatif à partir d'une liste d'énoncés, la même démarche de rédaction peut être entreprise pour la rédaction d'un texte informatif sur des sujets qu'ils connaissent. Dès que les élèves se sont appropriés la démarche, ceux-ci peuvent ensuite être dirigés vers des sujets nouveaux qui leur demanderont de rechercher des informations, préalablement à la rédaction.

De cette façon, la planification de l'enseignement est établie du facile vers le difficile et du simple vers le complexe. De fait, les recherches de Swanson *et al.* (1998) indiquent que le respect d'une telle progression, dans la présentation des activités d'enseignement-apprentissage, constitue la caractéristique déterminante des programmes d'interventions pédagogiques les plus efficaces auprès des élèves moins performants. Par conséquent, compte tenu qu'il présente le modelage d'une tâche complète, l'utilisation du présent vidéoclip avec les élèves devrait être planifiée comme un complément à l'enseignement de cette structure de texte. Ainsi, avant de présenter le vidéoclip, il faudrait prévoir, préalablement, de réaliser une série d'activités d'apprentissage portant sur la rédaction de textes informatifs. Tel que mentionné précédemment, celle-ci pourrait débiter par la rédaction d'un paragraphe partir de listes d'énoncés, par exemple.

De plus, dans une démarche d'enseignement explicite, les tâches modelées devant les élèves doivent toujours se compléter par les étapes de la pratique

dirigée et de la pratique autonome⁷. Il importe de garder en tête que, particulièrement pour les élèves du primaire et ceux qui sont moins performants au secondaire, la rédaction d'un texte informatif représente une tâche difficile à réaliser (Boyer, 1993). Ainsi, pour parvenir à rédiger avec succès, au départ, un paragraphe informatif et, plus tard, un texte informatif, ces derniers auront besoin d'une quantité importante de pratiques dirigées et autonomes. Dans cette perspective, le réinvestissement de cette structure de texte dans des activités complémentaires, comme le résumé d'un texte informatif à l'oral ou à l'écrit, s'avèrent des activités complémentaires fort utiles.

2.4 Directives techniques : Le matériel d'accompagnement pour le visionnement du document audiovisuel «*Rédiger un paragraphe informatif*» se retrouve à l'annexe 2. Cette annexe comprend : **le rationnel et la procédure** qui présente et explique *comment rédiger un paragraphe informatif* (voir annexe 2.1.), ainsi que le **matériel d'activité** utilisé lors du modelage (voir annexes 2.2 à 2.9 inclusivement). **Pour faciliter l'animation pédagogique de ce vidéoclip, il est recommandé de distribuer le matériel d'accompagnement selon la séquence suivante :**

- Attendre le signal de la première *Pause discussion* apparaissant sur le vidéoclip pour distribuer les annexes 2.1, 2.2 et 2.3 ;
- Attendre le signal de la deuxième *Pause discussion* apparaissant sur le vidéoclip pour distribuer l'annexe 2.4 ;
- Attendre le signal de la troisième *Pause discussion* apparaissant sur le vidéoclip pour distribuer l'annexe 2.5 ;

⁷ Pour une description détaillée de la démarche d'enseignement explicite (modelage, pratique dirigée et pratique autonome), voir la troisième partie de ce guide d'accompagnement.

- Attendre le signal de la quatrième *Pause discussion* apparaissant sur le vidéoclip pour distribuer les annexes 2.6 et 2.7 ;
- Attendre la fin du vidéoclip pour distribuer les annexes 2.8 et 2.9.

Il importe de souligner que de procéder à la distribution de l'ensemble du matériel d'accompagnement de l'annexe 2 avant la présentation vidéo viendrait entraver la qualité de l'animation pédagogique du vidéoclip. En effet, pour comprendre adéquatement la tâche modelée, l'apprenant doit mobiliser toute son attention pour le visionnement du vidéoclip. Or, porter attention au vidéoclip tout en référant simultanément au matériel de support tend à surcharger indûment la mémoire de travail des élèves, ce qui nuit à leur compréhension. Ainsi, la procédure de distribution du matériel d'accompagnement suggérée vise à faciliter la compréhension et l'appropriation des différents éléments présentés dans le vidéoclip.

2.5 Questions suggérées pour faciliter l'animation pédagogique du vidéoclip :

1^e pause

Question : Justifier le choix de l'idée principale.

Réponse : Le titre présente un personnage, Reginald Aubrey Fessenden, et les énoncés représentent majoritairement des exemples d'inventions réalisées par ce dernier.

2^e pause

Question : Pourquoi a-t-on choisi de regrouper les trois idées secondaires suivantes : inventeur de la microphotographie, inventeur des premières radios, et inventeur du sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau, dans une même phrase ?

Réponse : Ces trois énoncés débutent par les mêmes termes soit *Inventeur de...* Le regroupement proposé utilise ainsi le terme inventeur seulement une fois, évitant, de cette façon, la redondance.

3^e pause

Discussion-échange : Discuter et échanger, avec les élèves, des regroupements d'idées secondaires qui ont été utilisés pour la rédaction des deux dernières phrases.

4^e pause

Discussion-échange : Discuter, avec les élèves, du choix des différents connecteurs ou marqueurs de relation utilisés.

Discussion-échange : Revenir, avec les élèves, sur les notions d'*Introduction*, de *Déroulement* et de *Conclusion*.

5^e pause

Discussion-échange : Discuter, avec les élèves, du choix des idées utilisées pour la formulation de la conclusion.

Partie 3. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est issu des recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement efficace. Ce courant de recherche s'est, notamment, efforcé de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts, pour ensuite les comparer à celles mises en place par des novices, en vue d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage. Il était alors postulé qu'en entraînant les novices à recourir à ces interventions dites efficaces, l'on obtiendrait une amélioration des résultats scolaires des élèves. Cela fut effectivement confirmé par de nombreuses recherches empiriques (Brophy et Good, 1986; Gage, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986). L'enseignement efficace est associé à un enseignement explicite et systématique (Bissonnette et Richard, 2001 ; Brophy et Good, 1986 ; Gage, 1986 ; Gauthier *et al.* 1997 et 1999 ; Geary, 1994, 2001 et 2002 ; O'Neill, 1988 ; Richard et Bissonnette, 2002 ; Rosenshine et Stevens, 1986). **Il faut souligner que les recherches sur l'enseignement efficace ont été réalisées en classe régulière et, très souvent, auprès des élèves provenant de milieux défavorisés** (Brophy et Good, 1986 ; Gersten *et al.*, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986).

Plus précisément, Rosenshine (1986a et 1986b) indique qu'un enseignement explicite et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, constitue une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères. De plus, ce type d'enseignement se révèle adapté pour les jeunes élèves, ainsi que pour tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur

âge. L'enseignement explicite et systématique est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants.

Par ailleurs, les recherches sur l'efficacité de l'enseignement considèrent que les pratiques pédagogiques sont efficaces lorsque l'enseignant :

«commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un feed-back. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève» (Rosenshine, 1986a, p. 96).

Rosenshine (1986a et 1986b) remarque également que la modification des pratiques enseignantes dans le sens d'une plus grande systématisme provoque une amélioration du rendement scolaire des élèves, sans pour autant que cela ne se solde, chez ces derniers, par l'apparition d'attitudes négatives envers l'école ou eux-mêmes.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'efficacité de la démarche d'enseignement explicite auprès des élèves moins performants a été confirmée récemment par les travaux de Swanson. Cet auteur a effectué plusieurs synthèses de recherches (Swanson, 1999, 2000 et 2001 ; Swanson et al, 1998, 2001 et 2003) à l'intérieur desquelles il a répertorié l'ensemble des études, publiées de 1963 à 1997, sur le thème des interventions pédagogiques efficaces avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Les conclusions de ces recherches **font état de l'impact positif et significatif d'une démarche d'enseignement explicite auprès d'une telle clientèle.** De plus, l'efficacité de l'enseignement explicite et systématique a également été confirmée par les recherches effectuées en psychologie cognitive (Bruer, 1993; Geary, 1994, 1995, 2001 et 2002 ; Rosenshine, 1986a, 1986b, 1997a,

1997b et 2002). Ces travaux ont permis de comprendre les raisons expliquant le succès et l'efficacité de ce type de pédagogie pour l'apprentissage des connaissances, mais également pour l'apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives (Kame'enui et *al.*, 2002; Palincsar et Klenk, 1992 ; Pressley, 1995 ; Rosenshine, 1997a, 1997b et 2002).

Les travaux réalisés en psychologie cognitive, plus précisément ceux d'Anderson (1983 et 1997), ont démontré que le développement des compétences s'effectue à travers trois phases distinctes : la phase cognitive, la phase associative et la phase autonome⁸. Une compétence se développe d'abord par la phase cognitive, soit la compréhension et la maîtrise d'un ensemble de connaissances reliées à un domaine précis. Ces connaissances sont ensuite mises en application dans un ou plusieurs contextes, au cours de la phase associative. Finalement, la phase autonome est atteinte lorsqu'il se produit une automatisation des savoirs de base, reliés audit domaine. Cette automatisation permet à l'individu de libérer sa mémoire de travail, afin qu'il puisse se consacrer aux aspects plus complexes de la tâche⁹. L'évaluation des compétences effectuée auprès des élèves de 8 et 12 ans, dans le contexte de la réforme socioconstructiviste en Belgique, vient confirmer les travaux d'Anderson :

«... pour pouvoir aborder des situations nouvelles et complexes, il faut nécessairement avoir automatisé (en arithmétique, dans le domaine de la langue, de l'écriture, etc.) un certain nombre de procédures de base» (Rey, 2001, p. 81).

Or, comme le souligne Rosenshine (1986a et 1986b), les pratiques pédagogiques utilisées en enseignement explicite favorisent le développement optimal des compétences, de la phase cognitive jusqu'à la phase autonome.

⁸ Pour en savoir davantage : Anderson, J. R. (1997) « **La puissance de l'apprentissage** » dans Bruno Levy et Émile Servan-Schreiber, *Les secrets de l'intelligence*, 2 cédéroms, Ubi Soft et Hypermind.

⁹ Voir également les travaux de : Brien, R. (1991). *Science cognitive et formation*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Selon ce chercheur, l'enseignement explicite se divise en trois étapes subséquentes : le modeling ou modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante. L'étape du modelage favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. La pratique dirigée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action. Finalement, la dernière étape, la pratique autonome, fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base.

3.1 Le modelage

L'enseignement explicite débute par l'étape du modelage. À cette étape, l'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise, concise et sans ambiguïté, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Ainsi, il se préoccupera de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. Tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre seront également présentés explicitement. Pour ce faire, l'enseignant «*met un haut-parleur sur sa pensée*» en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. Fait à noter, lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile ; ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.

Le recours aux exemples et aux contre-exemples représente l'élément clé supportant cette étape de l'enseignement explicite. L'utilisation d'exemples et de contre-exemples facilite la compréhension de l'objet d'apprentissage et améliore la

qualité du modelage. Toutefois, l'efficacité du modelage dépend de la quantité d'exemples et de contre-exemples employés, qui devraient généralement se situer entre 3 et 5 (Jitendra *et al.*, 1999)¹⁰, mais surtout de leur pertinence par rapport aux étapes de la démarche d'apprentissage.

Ainsi, la présentation d'exemples et de contre-exemples ne pouvant être réutilisés par les élèves lors des étapes subséquentes de la démarche d'enseignement explicite (pratique dirigée et autonome), constitue une pratique pédagogique inefficace. De fait, étant donné que les élèves n'ont pas la possibilité d'appliquer ce qui a été démontré, une telle pratique peut engendrer de la confusion et de l'incompréhension. De plus, une présentation d'exemples et de contre-exemples mal ordonnée, ne respectant pas la progression du facile vers le difficile, ou communiquée de façon imprécise et ambiguë peut également créer des difficultés de compréhension. La quantité et la qualité des exemples et des contre-exemples présentés à l'étape du modelage, en plus du langage utilisé pour les communiquer, constituent donc les ingrédients clés à la base d'un modelage réussi. Enfin, afin de faciliter la réalisation de l'étape suivante de l'enseignement explicite, la pratique dirigée, le résumé de la procédure utilisée lors du modelage peut être distribué aux élèves à titre d'aide-mémoire. Ceci constitue une modalité de support à l'apprentissage.

3.2 La pratique guidée

À la suite du modelage, la démarche d'enseignement explicite se poursuit alors avec l'étape de la pratique guidée, ou dirigée. C'est à ce moment que l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant des

¹⁰ La quantité recommandée ici (3 à 5) concerne les exemples seulement et provient d'une seule étude réalisée sur l'enseignement des mathématiques au primaire. Ainsi, aucune information n'est donnée sur la quantité de contre-exemples. Toutefois, lors du modelage, tous les auteurs recommandent d'utiliser plus d'un exemple et plus d'un contre-exemple (Engelmann et Carnine et

tâches semblables à celle qui a été effectuée lors du modelage. Pour ce faire, durant la réalisation de ces tâches, l'enseignant prend soin de questionner régulièrement les élèves. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin d'arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. Bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages, puisqu'il favorise les échanges entre les élèves. Il constitue ainsi une pratique pédagogique à favoriser en pratique dirigée. Deux éléments clés guident l'étape de la pratique dirigée : (1) le questionnement et la rétroaction ; (2) un nombre de pratiques suffisant visant l'atteinte d'un seuil élevé de réussite.

Lors de la pratique dirigée, le questionnement doit être fréquent et la rétroaction constante ; ce, tout au long de cette étape, pour s'assurer que la compréhension de l'objet d'apprentissage et que les actions posées par les élèves soient adéquates. De plus, la quantité de tâches proposées aux élèves doit être suffisante, afin de leur permettre d'atteindre un niveau de performance élevé, soit 80%. Avant de passer à l'étape finale de la démarche d'enseignement explicite, la pratique autonome, il s'avère essentiel que les élèves atteignent préalablement un seuil de réussite élevé en pratique dirigée. En effet, comment un élève dont le niveau de performance se révèle médiocre en pratique guidée pourra-t-il réussir les tâches, seul, en pratique autonome ? De fait, le taux de succès obtenu par l'élève en pratique dirigée doit être suffisamment élevé pour qu'il puisse anticiper la réussite en pratique autonome. Lorsqu'un tel seuil est atteint, la démarche d'enseignement explicite se complète

1991 ; Engelmann et Steely, 2004 ; Jitendra et Kame'enui, 1994 ; Jitendra et Nolet, 1995 ; Jitendra et al., 2001). La quantité d'exemples et de contre-exemples va de pair avec la qualité de ceux-ci.

alors par la pratique autonome.

3.3 La pratique autonome

La pratique autonome, ou indépendante, constitue l'étape finale qui permet à l'élève de parfaire (généralement seul) sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*), obtenu grâce aux multiples occasions de pratique, permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme, en vue d'atteindre le stade de l'automatisation (*sur-apprentissage*). Ceci facilitant ainsi leur rétention et leur rappel éventuel (Engelmann, 1999 ; Geary, 1994, 1995, 2001 et 2002). Comme le soulignent Gauthier *et al.* :

*« La pratique indépendante offre des occasions supplémentaires d'amener les élèves à acquérir une certaine aisance lorsqu'ils mettent en pratique des habiletés. De plus, les élèves doivent obtenir suffisamment de succès dans leur pratique pour en arriver à un sur-apprentissage puis à une automatisation. Rappelons-nous que tout ce que les élèves apprennent est susceptible d'être oublié s'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer jusqu'au point de sur-apprentissage. Il s'avère particulièrement important d'atteindre ce point dans le cas de matériel hiérarchisé comme les mathématiques et la lecture à l'élémentaire. Sans sur-apprentissage jusqu'au point d'automatisation, il y a peu de chance que le matériel soit retenu » (Gauthier *et al.*, 1999, p. 32).*

La pratique autonome représente un prolongement de la pratique dirigée. Elle vise à fournir aux élèves suffisamment d'occasions de s'exercer, de façon à consolider leur réussite. En créant un contexte de sur-apprentissage, elle favorise ainsi la rétention en mémoire et le développement des compétences. Deux éléments clés accompagnent cette dernière étape de l'enseignement explicite : (1) un nombre élevé de pratiques visant la fluidité et l'automatisation ; (2) l'évaluation des apprentissages.

En pratique autonome, la réalisation de tâches supplémentaires permet aux élèves

de développer l'aisance et la fluidité nécessaires à l'automatisation des connaissances et des habiletés apprises. Une telle automatisation vient favoriser la rétention de l'apprentissage dans la mémoire à long terme, libérant ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes, lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage similaire. Par exemple, le développement de la compréhension en lecture implique obligatoirement une automatisation du code écrit, permettant à l'élève de focaliser son attention sur le sens du texte (*National Reading Panel, 2000*). Cependant, l'automatisation requiert également de nombreuses occasions de pratiques et de révisions subséquentes. Finalement, l'évaluation du niveau de performance moyen obtenu en pratique autonome permet de poser un regard quant à l'aisance et la fluidité démontrées par les élèves dans la mise en application des apprentissages. À cette dernière étape de la démarche, on tente d'obtenir un niveau de performance le plus élevé possible. Il est à noter qu'un faible niveau de performance chez les élèves pourrait indiquer une faille dans l'application de la démarche d'enseignement explicite.

Quoique les recherches expérimentales effectuées en classe viennent corroborer l'efficacité de l'enseignement explicite sur l'apprentissage des élèves, nombreux sont les intervenants en éducation qui, au fait de ces effets positifs, ont tendance à confondre l'enseignement traditionnel de type magistral avec l'enseignement explicite, en prétendant qu'il fait appel à la même démarche pédagogique. De là à conclure que cette démarche est employée dans nos écoles depuis toujours, il n'y a qu'un pas qui, malheureusement, est souvent trop vite franchi.

Or, la différence entre l'enseignement explicite et l'enseignement traditionnel apparaît importante. La confusion avec l'enseignement traditionnel s'explique par l'équivalence que plusieurs établissent entre la présentation magistrale et le modelage, ainsi qu'avec la pratique autonome, qu'ils assimilent à tort à

l'exercisation. Toutefois, c'est dans la deuxième étape de sa démarche, soit la pratique guidée, que l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel. Alors que l'enseignement magistral est axé sur la transmission du contenu, l'enseignement explicite porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Tandis que, souvent, la pédagogie traditionnelle ne permettra aux élèves de vérifier s'ils ont compris la matière qu'au moment de la correction, à la fin de l'exercisation, l'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves, dès l'étape de la pratique guidée. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de validation que l'enseignant peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. Au secondaire, les enseignants considérés comme les plus efficaces (ceux qui facilitent l'apprentissage) accordent en moyenne 23 minutes sur une période de 50 au modelage et à la pratique guidée, avant de proposer aux élèves l'étape de la pratique autonome, tandis que les moins efficaces y consacrent seulement 11 minutes (Gauthier *et al*, 1999).

L'enseignement explicite se préoccupe donc, d'une part, d'activer ou de présenter toute information permettant aux élèves de se construire une représentation adéquate de l'apprentissage à réaliser, c'est-à-dire de faire preuve de compréhension. D'autre part, ce type d'enseignement fournit également les stratégies, procédures ou démarches facilitant les traitements à effectuer sur la représentation, en vue de produire une réponse de qualité. Le questionnement et la rétroaction sont donc essentiels, tout au long de cette démarche d'enseignement, afin de procurer à l'élève le feed-back et l'enseignement correctif dont il peut avoir besoin pour réaliser adéquatement les apprentissages visés. Ces stratégies préviennent le développement de connaissances erronées pouvant conduire directement à l'échec.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, G.L., ENGELMANN, S. (1996). **Research on Direct Instruction : 25 Years Beyond Distar**. Seattle, WA : Educational Achievement Systems.
- ANDERSON, J. R. (1983). **The Architecture of Cognition**. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1997) *La puissance de l'apprentissage*. In Bruno Levy et Émile Servan-Schreiber, **Les secrets de l'intelligence, 2 cédéroms**, France, Montreuil : Ubi Soft/ Hypermind.
- BISSONNETTE, S. ET RICHARD, M. (2001). **Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme**. Montréal : Chenelière McGraw-Hill
- BOYER, C. (1993) **L'enseignement explicite de la compréhension en lecture**. Boucherville, Graficor.
- BROPHY, J.E. ET GOOD, T.L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In M.C. Wittrock (dir). **Handbook of Research on Teaching (3e éd.)**. New York : Macmillan, p. 328-375.
- BRUER, J.T. (1993). **Schools for Thought**. Bradford Book, Cambridge, Massachusetts, London, England : The MIT Press
- ENGELMANN, S., ET CARNINE, D.W. (1991). **Theory of Instruction: principles and applications (2nd Ed.)**. Eugene, OR: ADI Press.
- ENGELMANN, S. et STEELY, D. (2004). *Inferred Functions of Performance and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- GAGE, N. L. (1986). *Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ?* In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds), **L'art et la science de l'enseignement**. p. 304-305. Bruxelles : Labor.
- GAERY, D. (1994). **Children's mathematical development : Research and practical applications**. Washington, DC : American Psychological Association
- GAERY, D. (1995). *Reflection of Evolution and Culture in Children's Cognition*. **American Psychologist**. Vol. 50, No 1, January. P. 24-37
- GAERY, D., (2001). *A Darwinian Perspective on Mathematics and Instruction*. In Tom Loveless Editor. **The Great Curriculum Debate. How should we teach reading and math ?** Washington : Brookings Institution Press.
- GEARY, D. (2002). *Arithmetical development: Commentary on chapters 9 through 15 and future directions*. In A. Baroody & A. Dowker (Eds.), **The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise** . pp. 453-464. Mahwah, NJ : Erlbaum.

- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.F., MALO, A., MARTINEAU, S. ET SIMARD, D. (1997). **Pour une théorie de la pédagogie**. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.F. ET MARTINEAU, S. (1999). **Mots de passe pour mieux enseigner**. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- JITENDRA, A.K. et KAME'ENUI, E.J. (1994). Review of Concept Learning Models : Implications for Special Education Practitioners. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 30, No 2
- JITENDRA, A.K. et NOLET, V. (1995). Teaching How to Use a Check Register : Procedures for Instruction Selection and Design. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 31, No. 1.
- JITENDRA, A.K., NOLET, V., PING XIN, Y., GOMEZ, O., RENOUF, K. et ISKOLD, L. (2001). An Analysis of Middle School Geography Textbooks : Implications for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 17.
- JITENDRA, A.K., SALMENTO, M.M. et HAYDT, L.A. (1999). A Case Analysis of Fourt-Grade Subtraction Intsruction in Basal Mathematics Programs : Adherence to Important Instructional Design Criteria. *Learning Disabilities Research*. Vol. 14, No.2.
- KAME'ENUI, E.J., CARNINE, D.W., DIXON, R.C., SIMMONS, D.C. ET COYNE, M.D., (2002). **Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners**. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio : Merrill Prentice Hall.
- MARCHAND-MARTELLA, N., SLOCUM, T.A. ET MARTELLA, R.C. (2004). **Introduction to Direct Instruction**. Bosten: Perason Education.
- NATIONAL READING PANEL REPORT. (2000). <www.nationalreadingpanel.org>
- O 'NEILL, G. P. (1988). *Teaching Effectiveness : A Review of the Research*, **Canadian Journal of Education**, 13 (1), 162-185.
- PALINCSAR, A.S. ET KLENK, L. (1992). *Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts*. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 25, No. 4, april, p. 211-225
- PRESSLEY, M. (1995). **Cognitive Strategy Instruction, 2nd ed**. Cambridge, MA : Brookline Books.
- REY, B. (2001). **Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental**. Belgique
- RICHARD, M., BISSONNETTE, S. (2002). *Les dangers qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie*. **Vie pédagogique**, No 123 (avril-mai), p. 45-49.
- ROENSHINE, B.V. ET STEVENS, R. (1986). *Teaching Functions* In M. C. Wittrock (dir). **Handbook of Research on Teaching** (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.

- ROSENSHINE, B.V. (1986a). *Vers un enseignement efficace des matières structurées* In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds). **L'art et la science de l'enseignement**. p. 304-305. Bruxelles : Labor.
- ROSENSHINE, B.V. (1986b), *Synthesis of Research on Explicit Teachin*. **Educational Leadership**, 43 (7), p. 60-69.
- ROSENSHINE, B.V. (1997a) *Advances in Research on Instruction* Chapter 10 in J.W. Lloyd, E.J. Kameanui, and D. Chard (Eds.) **Issues in educating students with disabilities**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum: Pp. 197-221.
<http://epaa.asu.edu/barak/barak.html>
- ROSENSHINE, B.V. (1997b). **The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction**, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28.
<http://epaa.asu.edu/barak/barak1.html>
- ROSENSHINE, B. V. (2002). *Converging Finding on Classroom Instruction*. In Alex Molnar. *School Reform Proposals : The Research Evidence*. Education Policy Studies Laboratory at Arizona State University.
- SLAVIN, R. E., KARWEIT, N.L. ET MADDEN, N.A. (1989). **Effective Program for Students at Risk**. Boston: Allyn and Bacon.
- SWANSON, H.L. (1999). Reading Research for students with LD : a Meta-Analysis of Intervention Outcomes. *Journal Of Learning Disabilities*, Volume 32, No 6, November-December. Pages 504-532.
- SWANSON, H.L. (2000). A Meta-Analysis of Single-Subject-Design. Intervention Research for Students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 33, March-April, pages 114-136.
- SWANSON, H.L. (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal*; Chicago; 2001; Vol. 101, Issue 3, pp. 331-348.
- SWANSON, H.L. et DESHLER, D. (2003). Instructing Adolescents with Learning Disabilities : Converting a Meta-Analysis to Practice. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 36, No. 2, 124-135.
- SWANSON, H.L. et HOSKYN, M. (2001). Instructing Adolescents with Learning Disabilities : A Component and Composite Analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2001, Vol. 16. No 2, pp. 109-119.
- SWANSON, H. L et HOSKYN, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 3, pp. 277-321.

ANNEXES

ANNEXE 1

Matériel d'accompagnement
pour le vidéoclip
« Résumer un texte informatif »

Résumer un texte informatif : rationnel et procédure

Qu'est-ce que c'est ?

Un résumé est un texte court qui réunit les informations les plus importantes provenant d'un texte plus long.

Pourquoi ?

Pour mieux comprendre le texte et en retenir l'essentiel.

Comment résumer un texte informatif ?

1. Identifier le sujet traité dans le texte, en lisant le titre et en se posant la question suivante :

➤ de qui ou de quoi va-t-on parler ?

Pour chaque paragraphe :

2. Repérer l'idée principale en se posant les questions suivantes :

a) de qui ou de quoi ça parle ?

b) l'idée principale est-elle exprimée explicitement ou implicitement ?

3. Valider l'idée principale en identifiant les idées secondaires qui y sont reliées, à l'aide de la question :

➤ quelles sont les phrases qui expliquent l'idée principale ?

4. Éliminer les idées non-pertinentes ou redondantes, en se posant la question :

➤ y a-t-il des phrases qui sont une répétition de l'idée principale, ou qui n'en parlent pas ?

5. Rédiger une phrase exprimant l'idée principale

6. Polir le texte

Distribuer cette feuille pour animer la première Pause et discussion

ANNEXE 1.1

Matériel d'activité

Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Matériel supplémentaire pour la présentation
« Résumer un texte informatif »
Mars 2004

Programme enrichissant

Premier paragraphe

Mon nom est Raphaël Blanchard et je suis originaire du Nouveau-Brunswick. Je suis un étudiant de quatrième année en informatique à l'Université de Moncton. Cet été, j'ai eu la chance de participer au programme *Jeunesse Canada au travail*.

Résumé du premier paragraphe

Raphaël Blanchard est un étudiant en informatique à l'Université de Moncton. L'été dernier, il a participé au programme *Jeunesse Canada au travail*.

Distribuer cette feuille pour animer la première *Pause et discussion*

ANNEXE 1.2

Deuxième paragraphe

Mon emploi consistait à développer un site Web ainsi qu'à fournir du support technique pour le Centre des niveaux de compétence linguistique canadien situé à Ottawa. Cette organisation s'occupe de gérer des normes linguistiques dans les langues secondes.

Résumé du deuxième paragraphe

Mon emploi consistait à développer un site Web et à fournir du support technique pour le Centre des niveaux de compétence linguistique canadien à Ottawa.

Distribuer cette feuille pour animer la deuxième *Pause et discussion*

ANNEXE 1.3

Troisième paragraphe

Ce fut une occasion formidable pour moi puisque j'ai eu la chance de gagner de l'expérience dans mon domaine et de voyager. Par conséquent, je me sens plus apte à prendre des décisions par rapport aux cours que je devrai ou ne devrai pas suivre dans le futur. Si on m'offre de participer à nouveau au programme Jeunesse Canada au travail, je n'hésiterai pas.

Résumé du troisième paragraphe

Ce fut une occasion formidable pour moi puisque j'ai eu la chance de gagner de l'expérience dans mon domaine et de voyager.

Distribuer cette feuille pour animer la troisième Pause et discussion

ANNEXE 1.4

Polir le texte

Un Programme enrichissant

Raphaël Blanchard est un étudiant en informatique à l'Université de Moncton. L'été dernier, il a participé au programme Jeunesse Canada au travail. Son emploi consistait à développer un site Web et à fournir du support technique pour le Centre des niveaux de compétence linguistique canadien à Ottawa. Ce fut une occasion formidable pour lui puisqu'il a eu la chance de gagner de l'expérience dans son domaine et de voyager.

Distribuer cette feuille pour animer la troisième Pause et discussion

ANNEXE 1.5

ANNEXE 2

Matériel d'accompagnement
pour le vidéoclip
« Rédiger un paragraphe
informatif »

Rédiger un paragraphe informatif : rationnel et procédure

Qu'est-ce que c'est ?

Un paragraphe informatif présente habituellement des informations organisées autour d'une idée principale et de quelques idées secondaires, qui viennent l'expliquer.

Pourquoi ?

Pour informer le lecteur sur un sujet donné.

Comment rédiger un paragraphe informatif ?

1. Déterminer le sujet du paragraphe en se posant la question :
 - de qui ou de quoi vais-je parler ?
2. Rédiger la phrase qui sera l'idée principale du paragraphe en utilisant les questions :
 - qu'est-ce que je veux dire sur ce sujet ? (de quoi ça parle en général ?)
3. Rédiger les idées secondaires en se posant la question :
 - qu'est-ce que je pourrais dire qui viendrait expliquer mon idée principale ?
4. Relire le paragraphe en se posant la question :
 - est-ce que mes idées secondaires sont toutes reliées à mon idée principale ?

Distribuer cette feuille pour animer la première *Pause et discussion*

ANNEXE 2.1

Matériel d'activité

Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Matériel supplémentaire pour la présentation
« Rédiger un paragraphe informatif »
Mars 2004

Reginald Aubrey Fessenden

- Enfance dans le sud de l'Ontario
- Né le 6 octobre 1866 au Québec
- Mort le 22 juillet 1932
- Inventeur du sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau
- A amélioré l'ampoule électrique d'Edison
- Plus de 500 inventions brevetées
- Inventeur de la microphotographie
- Inventeur des premières radios
- Créateur du concept de base du radar
- A construit la première centrale électrique à Niagara Falls
- En 1927, brevet d'invention pour la télévision
- Excellent en mathématiques, en langues et en musique

Distribuer cette feuille pour animer la première *Pause et discussion*

ANNEXE 2.2

Rédaction de l'idée principale

Fessenden est un inventeur canadien très productif ; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées.

Distribuer cette feuille pour animer la première *Pause et discussion*

ANNEXE 2.3

Regroupement des idées secondaires

- Inventeur de la microphotographie
- Inventeur des premières radios
- Inventeur du sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau

Rédaction des idées secondaires

Fessenden est un inventeur canadien très productif ; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées. Il a inventé la microphotographie, les premières radios et le sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau.

Distribuer cette feuille pour animer la deuxième *Pause et discussion*

ANNEXE 2.4

Regroupement des idées secondaires

- A construit la première centrale électrique à Niagara Falls
- A amélioré l'ampoule électrique d'Edison
- Créateur du concept de base du radar
- En 1927, brevet d'invention pour la télévision

Rédaction des idées secondaires

Fessenden est un inventeur canadien très productif; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées. Il a inventé la microphotographie, les premières radios et le sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau. Il a construit la première centrale électrique à Niagara Falls, et a amélioré l'ampoule électrique d'Edison. Il est le créateur du concept de base du radar et détient le brevet d'invention pour la télévision.

Distribuer cette feuille pour animer la troisième *Pause et discussion*

ANNEXE 2.5

Polir le paragraphe

Fessenden est un inventeur canadien très productif; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées. Il a inventé la microphotographie, les premières radios et le sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau. **De plus**, il a construit la première centrale électrique à Niagara Falls, et a amélioré l'ampoule électrique d'Edison. Il est **aussi** le créateur du concept de base du radar et détient **même** le brevet d'invention pour la télévision.

Distribuer cette feuille pour animer la quatrième *Pause et discussion*

ANNEXE 2.6

Pour les besoins du *TPCL* : transformation du paragraphe en texte informatif

Un texte informatif doit contenir :

une introduction : présenter le sujet

un déroulement : expliquer le sujet

une conclusion : préciser ce qui est à
retenir du sujet

Distribuer cette feuille pour animer la quatrième *Pause et discussion*

ANNEXE 2.7

L'introduction :
Le sujet est-il bien présenté ?

Le déroulement :
Le sujet est-il bien expliqué ?

Fessenden est un inventeur canadien très productif; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées. Il a inventé la microphotographie, les premières radios et le sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau. De plus, il a construit la première centrale électrique à Niagara Falls, et a amélioré l'ampoule électrique d'Edison. Il est aussi le créateur du concept de base du radar et détient même le brevet d'invention pour la télévision.

La conclusion :
Ce qui est à retenir du sujet est-il précisé ?

Distribuer cette feuille à la fin du vidéoclip
ANNEXE 2.8

Conclusion :

La quantité et la diversité des inventions de Reginald Fessenden sont fort impressionnantes.

Polissage du texte informatif

Fessenden est un inventeur canadien très productif ; il compte à son actif plus de 500 inventions brevetées. Il a inventé la microphotographie, les premières radios et le sondeur à ultrasons qui mesure la profondeur sous l'eau. De plus, il a construit la première centrale électrique à Niagara Falls, et a amélioré l'ampoule électrique d'Edison. Il est aussi le créateur du concept de base du radar et détient même le brevet d'invention pour la télévision. En conclusion, la quantité et la diversité des inventions de Reginald Fessenden sont fort impressionnantes.

Distribuer cette feuille à la fin du vidéoclip

ANNEXE 2.9