

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

par

Catherine Dumoulin

**INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DES NTIC
EN COMPRÉHENSION DE LA LECTURE**

30 juin 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

L'étude questionne le développement des habiletés des futurs maîtres à intégrer les nouvelles technologies de l'information et des communications dans leur enseignement. Elle s'inscrit dans un contexte de vives préoccupations à l'égard de l'intégration des nouvelles technologies dans le monde de l'éducation, plus spécifiquement, en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale. Considérant les différents ordres de problèmes liés à l'intégration des nouvelles technologies, l'étude propose un scénario pédagogique intégrant les nouvelles technologies de l'information et des communications en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale.

Afin de mettre en place ce scénario pédagogique, l'étude utilise une approche cognitiviste dans le cadre de la conception et de la réalisation du cours "Clinique en éducation spécialisée I". Celui-ci a permis à des finissants de troisième année au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale d'intégrer les nouvelles technologies en compréhension en lecture avec des élèves de troisième année en difficultés en compréhension en lecture de l'école Saint-Louis.

Les données, principalement recueillies grâce aux travaux des étudiants, ont été analysées de manière à identifier, dans un premier temps, les corrections à apporter au design du scénario pédagogique, puis, dans un second temps, à s'assurer du développement des habiletés à enseigner la compréhension en lecture avec un environnement informatisé. Un troisième niveau d'analyse rendue possible grâce à des grilles d'analyse et par des entrevues semi-structurées, a permis de constater le progrès des élèves en compréhension en lecture.

D'une manière générale, les résultats indiquent que les futurs maîtres organisent des activités pédagogiques et provoquent des situations d'apprentissage propices à l'enseignement de la compréhension en lecture en utilisant l'environnement pédagogique informatisé Village Prologue. Essentiellement, trois moyens sont appliqués : la correspondance, la navigation et la création de textes. Par ailleurs, cette situation pédagogique informatisée aide les futurs pédagogues à motiver l'élève à lire ainsi qu'à le guider sur le chemin de la connaissance.

En plus de former des futurs maîtres compétents à intégrer les nouvelles technologies de l'information et des communications dans leur enseignement, ce scénario pédagogique contribue à motiver les futurs pédagogues à réinvestir dans l'intégration des nouvelles technologies. Il indique également que Village Prologue permet aux futurs maîtres de développer des compétences spécifiques à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale à savoir, adapter l'enseignement aux difficultés particulières de l'élève. Enfin, il ressort que Village Prologue est un environnement applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice Jacqueline Bourdeau, de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa collaboration intellectuelle, sa rigueur scientifique, sa disponibilité sans limite et sa patience d'ange à me guider dans les multiples étapes de cette recherche.

Des remerciements s'adressent aussi au professeur Guy Ouellet ainsi qu'à la directrice Lucie Deslauriers, du module des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour l'accueil favorable au sujet de recherche et l'aide pertinente dans la réalisation de la cueillette de données.

Je sais gré au directeur Denis Taillon et à l'enseignante Nicole Boulianne de l'école Saint-Louis pour leur hospitalité et leur flexibilité dans la réalisation de la cueillette de données. Je tiens à souligner la précieuse participation des étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que des élèves de l'école Saint-Louis. Je tiens à vous exprimer ma gratitude la plus sincère.

Un sincère remerciement à Didier Tremblay, fondateur du Village Prologue pour sa grande générosité ainsi qu'au professeur Jocelyne Giasson de l'Université Laval, pour sa disponibilité et ses judicieux conseils.

La concrétisation de cette recherche a été rendue possible grâce à l'apport financier des Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), la Fondation Desjardins, le Programme d'aide institutionnelle à la recherche (P.A.I.R.) et le Réseau de centres d'excellence Telelearning.

J'aimerais également souligner, de façon toute spéciale, la contribution académique, mais surtout affective du professeur Pauline Minier. Le soutien logistique de Caroline Brassard s'est avéré un apport hautement apprécié. Je tiens à marquer toute ma reconnaissance à Pedro-Ariel Vera qui a vaillamment révisé la syntaxe, l'orthographe et assuré le support informatique se rattachant au travail. Un sincère remerciement à une grande dame, Inés Hernández, pour tant de générosité, de perspicacité et d'amour.

Je tiens à souligner toute ma reconnaissance à Valérie Dumoulin à qui je suis plus attachée qu'une sœur. Merci chère cousine pour tes nombreux encouragements et ta disponibilité à prendre soin au quotidien de Justine.

Je témoigne également toute ma gratitude à mon compagnon de vie, Yves, pour son soutien moral indéfectible, ses encouragements salutaires, son discernement et sa sagesse pratique tout au long de cette aventure intellectuelle. Enfin, la dernière personne mais non la moindre, ma fille Justine qui est un rayon de miel, doux pour les jours plus ténébreux.

À toutes ces personnes et ces institutions, je veux réitérer, ma plus profonde gratitude et mes sincères remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	IV
TABLE DES MATIÈRES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES.....	XI
LISTE DES ANNEXES.....	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS.....	20
2.1 FONDEMENTS EN SCIENCES COGNITIVES.....	20
2.1.1 <i>Architecture cognitive</i>	21
2.1.1.1 Définition	22
2.1.1.2 Organisation d'un schéma.....	24
2.1.1.3 Construction d'un schéma.....	25
2.1.2 <i>Fonctionnement cognitif</i>	28
2.1.2.1 Mémoire	28
2.1.2.2 Représentation des connaissances	29
2.1.3 <i>Réseaux sémantiques</i>	32
2.1.3.1 Concepts	33
2.1.3.2 Relations.....	36
2.1.3.3 Propositions.....	37

2.1.3.4 Scripts.....	40
2.1.3.5 Scènes.....	41
2.1.4 Modèles de réseaux sémantiques	42
2.1.4.1 Modèle hiérarchique.....	43
2.1.4.2 Modèle non hiérarchique.....	45
2.2 CONCEPTION D'UN SYSTÈME DE FORMATION	48
2.2.1 Design pédagogique.....	49
2.2.2 Étapes de conception d'un système de formation.....	55
2.2.2.1 Analyse du problème.....	57
2.2.2.2 Formulation des objectifs	58
2.2.2.3 Analyse et structuration du contenu	59
2.2.2.4 Choix des méthodes d'enseignement.....	61
2.2.2.5 Production du prototype	62
2.2.2.6 Mise à l'essai et correction.....	62
2.2.3 Modélisation cognitive	64
2.2.3.1 Modélisation cognitive par objets typés	65
2.3 ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	66
2.3.1 Définition traditionnelle.....	67
2.3.2 Définition contemporaine	71
2.3.3 Origine des difficultés en compréhension en lecture	74
2.3.3.1 Lecteur.....	76
2.3.3.2 Texte.....	77
2.3.3.3 Contextes.....	79
2.3.4 Compétences en enseignement de la compréhension en lecture	80
2.3.5 Enseignement explicite.....	81
2.4 POTENTIEL DES NOUVELLES TECHNOLOGIES	89
2.4.1 Constatations	90
2.4.1.1 Apport des NTIC à l'apprentissage des élèves.....	90
2.4.1.2 Conséquences d'une utilisation appropriées des NTIC sur la fonction enseignante.....	94
2.4.2 Choix d'un média	99
2.4.2.1 À la découverte d'un nouveau monde.....	99
2.4.2.2 Village Prologue et l'enseignement de la compréhension en lecture	101
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	105
3.1 DÉVELOPPEMENT.....	105
3.1.1 Prototype du scénario pédagogique.....	110
3.1.1.1 Présentation de la session de formation.....	112

3.1.1.2 Activités	114
3.1.1.3 Évaluation des apprentissages	119
3.1.1.4 Modalités d'évaluation.....	120
3.1.2 <i>Scénario pédagogique</i>	125
3.1.3 <i>Modélisation de la compétence : composer un texte en compréhension en lecture</i>	136
3.2 VALIDATION	143
3.2.1 <i>Protocole de validation</i>	145
3.2.1.1 Questionnaire et grille d'évaluation	145
3.2.1.2 Journal de bord	145
3.2.1.3 Plan de leçon	145
3.2.1.4 Analyse des méprises et grille d'analyse qualitative du récit	146
3.2.1.5 Résultats académiques.....	147
3.2.2 <i>Sujets participants</i>	147
3.2.3 <i>Déroulement de la session d'enseignement à l'UQAC</i>	148
3.2.4 <i>Déroulement de la session de formation à l'école Saint-Louis</i>	149
3.2.5 <i>Instruments de collecte de données</i>	150
3.2.5.1 Entrevues.....	151
3.2.5.2 Plan de leçon	152
3.2.5.3 Journal de bord	153
3.2.5.4 Questionnaire et grille d'évaluation	153
3.2.5.5 Compilation et analyse des méprises.....	154
3.2.5.6 Rappel du texte	156
3.2.5.7 Résultats académiques.....	157
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	158
4.1 SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT.....	159
4.1.1 <i>Personnalisation des interventions pédagogiques</i>	159
4.1.2 <i>Création d'activités en compréhension en lecture</i>	160
4.1.3 <i>Métamorphose du rôle de l'enseignant</i>	162
4.1.4 <i>Intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement</i>	163
4.1.5 <i>Apprentissage de la compréhension en lecture</i>	164
4.2 ÉTATS AFFECTIFS CATALYSÉS PAR L'ENVIRONNEMENT PROLOGUE	168
4.2.1 <i>Élèves motivés à lire</i>	168
4.2.2 <i>Pédagogues motivés</i>	169
4.3 PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS SUR L'ENSEIGNEMENT AVEC VILLAGE PROLOGUE.....	170
4.3.1 <i>Potentiel et limites de Village Prologue</i>	170

CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	172
CONCLUSION	179
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	181
GLOSSAIRE.....	200
ANNEXES.....	202

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RELATIONS DES PHASES D'APPRENTISSAGE AUX ÉVÉNEMENTS D'ENSEIGNEMENT	51
TABLEAU 2 : RÉSULTATS DE LA COTATION DES MÉPRISES	165
TABLEAU 3 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE DU RÉCIT	166

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : RÈGLE CONDITION-ACTION.....	31
FIGURE 2 : RÉSEAU SÉMANTIQUE.....	35
FIGURE 3 : PROPOSITIONS	37
FIGURE 4 : SCHÉMA	39
FIGURE 5 : MODÈLE HIÉRARCHIQUE.....	44
FIGURE 6 : MODÈLE NON-HIÉRARCHIQUE	46
FIGURE 7 : LIEN ENTRE SAVOIRS ET APPRENANT	52
FIGURE 8 : ÉTAPES DE CONCEPTION D'UN SYSTÈME DE FORMATION.....	56
FIGURE 9 : MODÈLE INTERACTIONNISTE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	75
FIGURE 10 : PROCESSUS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE	81
FIGURE 11 : RÔLE DE L'ENSEIGNANT.....	83
FIGURE 12 : NIVEAU PRINCIPAL DE COMPOSER UN TEXTE EN COMPRÉHENSION EN LECTURE	138
FIGURE 13 : NIVEAU SECONDAIRE D'"ANCRAGE"	139
FIGURE 14 : NIVEAU SUBORDONNÉ D'"ANCRAGE" (CHOISIR...)	139
FIGURE 15 : NIVEAU SUBORDONNÉ D'"ANCRAGE" (IDENTIFIER...)	140
FIGURE 16 : NIVEAU SECONDAIRE DE "LINÉARISATION SEGMENTATION"	140
FIGURE 17 : NIVEAU SECONDAIRE DE "COHÉRENCE UNICITÉ"	141
FIGURE 18 : NIVEAU SUBORDONNÉ DE "COHÉRENCE UNICITÉ" (REDÉNOMINATION)	141
FIGURE 19 : NIVEAU SECONDAIRE DE "ÉTAPE DE PLANIFICATION"	142
FIGURE 20 : NIVEAU SECONDAIRE DE "ÉTAPE DE RÉVISION ET DE MISE AU POINT"	142
FIGURE 21 : LABORATOIRE DE L'ÉCOLE SAINT-Louis	150

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : EXEMPLE DE "MOPs"	203
ANNEXE 2 : CALENDRIER DES RENCONTRES	204
ANNEXE 3 : FORMULE DE CONSENTEMENT	211
ANNEXE 4 : QUESTIONS PRÉALABLES	212
ANNEXE 5 : GRILLE D'ÉVALUATION	214
ANNEXE 6 : VERBATIMS DE L'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES	216
ANNEXE 7 : VERBATIMS DE L'ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTS	218
ANNEXE 8 : LETTRES	226
ANNEXE 9 : ÉQUIPES AU TRAVAIL	266
ANNEXE 10 : COTATION DES MÉPRISES	269
ANNEXE 11 : GRILLE D'ANALYSE QUALITATIVE DU RÉCIT	271
ANNEXE 12 : DESCRIPTION DU VILLAGE PROLOGUE	272
ANNEXE 13 : JOURNAUX DE BORD	278

INTRODUCTION

La réussite de l'innovation pédagogique avec les nouvelles technologies de l'information et des communications dépend de la réflexion des équipes pédagogiques sur leurs actions éducatives par rapport aux nouveaux besoins des élèves. Ainsi, le programme en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale a pour projet non seulement d'intégrer les nouvelles technologies en milieu universitaire, mais également de transformer la pratique pédagogique des futurs maîtres.¹ Dans ce contexte, les nouvelles technologies de l'information et des communications sont des compléments extrêmement précieux à l'enseignement universitaire.

Incontestablement, les futurs maîtres auront à travailler, à exploiter, à utiliser les nouvelles technologies dans leur mission d'enseignants, d'accompagnateurs sur le chemin de la connaissance. Former adéquatement les futurs pédagogues aux possibilités des nouvelles technologies nécessite de connaître les résultats de la recherche sur les théories d'apprentissage et sur les conditions incontournables à l'intégration fructueuse des nouvelles technologies. De surcroît, cette formation nécessite d'organiser des situations pédagogiques

¹ Dans cette étude, le masculin est employé à titre d'épicène.

permettant aux futurs maîtres d'appliquer ces nouvelles découvertes dans un contexte scolaire réel. Quelles sont les notions fondamentales en psychologie cognitive et comment leur compréhension peut-elle amener les futurs maîtres à concevoir plus adéquatement des activités d'enseignement auprès des élèves en difficultés d'apprentissage? Quels médias pédagogiques informatisés seraient adéquats à l'intégration des nouvelles technologies en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale?

Ces dernières années ont vu l'éclosion de diverses théories psychologiques insistant sur les processus d'apprentissage. Ces théories provoquent des changements dans les processus d'enseignement. Nous pensons qu'une intégration efficace des nouvelles technologies à la Formation des maîtres peut et doit s'appuyer sur les principes des sciences cognitives inhérents à l'enseignement. L'enseignement de la compréhension en lecture se perçoit comme une compétence à acquérir pour les futurs maîtres en plus d'être une situation pédagogique complexe et problématique.

Nous examinerons d'abord les théories en psychologie cognitive. Puis, nous définirons les caractéristiques de la conception d'un système d'enseignement. Ensuite, nous verrons un modèle et une méthode d'enseignement de la compréhension en lecture. Aussi, nous exposerons le potentiel des nouvelles technologies de l'information et des communications sur le monde de l'éducation pour finalement présenter notre choix de média pédagogique informatisé. En conclusion, nous présenterons la conception d'un scénario pédagogique en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale intégrant

les nouvelles technologies en enseignement de la compréhension en lecture ainsi que les résultats de sa mise à l'essai.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le présent chapitre vise à décrire l'objet à l'étude : l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale. Afin de contextualiser l'intégration des nouvelles technologies en regard de la formation des futurs maîtres, la première section du chapitre signale les répercussions des nouvelles technologies sur le monde de l'éducation. Quelques précisions sur les objectifs pédagogiques des nouveaux programmes en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale apportent par la suite un éclairage sur la façon dont s'articulent, de manière très générale, les méthodes pédagogiques et le modèle renouvelé de l'apprenant.

Une fois ces éléments contextuels présentés, la seconde section du chapitre expose les principaux ordres de problèmes qui confrontent l'enseignement supérieur : 1) les problèmes liés au développement des principes pédagogiques relatifs à l'intégration des NTIC; 2) les problèmes liés au besoin d'offrir aux futurs pédagogues l'opportunité de développer des principes d'intégration des NTIC; 3) les problèmes liés à la conception d'un système de formation érigé à partir des recherches en sciences cognitives; 4) les problèmes

liés à l'enseignement de la compréhension en lecture auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Le virtuel, le cyberespace, le multimédia sont des innovations technologiques. Cette révolution technologique façonne une nouvelle société en accélérant les modes de production, de conservation et d'échange de l'information (Bell, 1976; Conseil supérieur de l'éducation, 1994; Ministère de l'éducation du Québec, 1998). Visiblement, savoir s'informer, comprendre les mécanismes de la production et de la diffusion de l'information, faire usage des informations disponibles pour mieux comprendre le monde, fait partie intégrante de nos sociétés. Dans une société d'information et de communication, les individus doivent apprendre à chercher l'information pertinente, à la synthétiser, à créer de nouvelles données et à les communiquer (Conseil supérieur de l'éducation, 1994; Conseil science et de la technologie, 1994; Pagé, 1996).

L'école et l'éducation, d'une manière générale, n'échappent pas aux nouvelles technologies de l'information et des communications. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel de 1993-1994, justifie l'intégration des NTIC dans le système scolaire :

Dans la mesure où les NTIC pénètrent pratiquement tous les secteurs de l'activité humaine, la formation de la population à l'utilisation des appareils, produits et services qui concrétisent l'informatisation de la société devient une nécessité. Le développement des compétences liées à la maîtrise des environnements et des outils informatiques et technologiques

devient un préalable essentiel à l'accès à l'information, dans la mesure où celle-ci est de plus en plus disponible sous une forme informatisée. Autrement dit, les supports informatiques et les réseaux de communication sont en voie de devenir des passages obligés de la culture et du savoir. En conséquence, les principes de fonctionnement de l'ordinateur et les principaux concepts et applications des nouvelles technologies devraient être progressivement introduits au cours de la scolarité, de sorte que les élèves acquièrent une certaine maîtrise de ces outils (1993-1994 : 24).

L'enseignement se voit engagé dans un monde totalement nouveau en termes d'outils et d'applications : la transmission des connaissances ne se fait plus uniquement par le livre et la médiation d'un enseignant, mais passe dorénavant par des technologies numériques et multimédia (Sandholtz et Ringsaff et Dwyer, 1997; Puimatto et Bibeau, 1996). Pour réussir l'**innovation pédagogique** avec les technologies, les équipes pédagogiques doivent commencer à réfléchir à leur action éducative par rapport aux nouveaux besoins de formation des élèves et des futurs maîtres.

La littérature sur le sujet est unanime (Ministère de l'éducation, 1994; Conseil Supérieur de l'éducation, 1994) : les élèves doivent avoir le désir d'apprendre et manifestement, acquérir les habiletés indispensables pour apprendre. En effet, les jeunes contribuent actuellement à bâtir une société où le changement semble être ce qu'il y a de plus stable "*Une bonne formation est d'abord une formation qui ouvre sur l'adaptabilité permanente au changement*" (Ministère de l'éducation, 1994 : 24). Il est donc indispensable que l'école permette à chacun d'exploiter toutes ses possibilités grâce à des mises en contexte enrichissantes et des outils diversifiés, efficaces et puissants

"*L'éducation aux médias doit faire l'objet d'une attention particulière*" (Ministère de l'éducation, 1994 : 24).

Inévitablement, une question se pose : les enseignants sont-ils formés pour cela ?

"*Une formation de qualité se conçoit donc davantage dans la voie de l'adaptation de l'enseignement que dans celle de l'allégement des contenus de formation ou de poursuite d'objectifs différents*" (La formation des enseignants et enseignantes en adaptation scolaire : 7). Ainsi, le développement de nouveaux programmes en formation des maîtres émerge d'une profonde volonté d'adaptation.

Ces modifications au regard des visées de l'enseignement nécessitent des progrès qui prendront la forme d'un renouvellement substantiel des modalités d'acquisition et d'enrichissement des **compétences des futurs maîtres**, notamment par l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications.

Enseigner est une activité complexe qui comprend des tâches très diverses (planification de l'enseignement, utilisation optimale des ressources disponibles, évaluation des travaux des élèves, conduite de la classe, collaboration avec les parents et les membres du personnel de l'école, etc.) et qui impose, à celui ou à celle qui l'exerce de devoir continuellement prendre des décisions professionnelles et de s'ajuster aux exigences de la situation éducative, aux caractéristiques des élèves et à l'évolution d'une société en mutation, notamment au regard des impacts des nouvelles technologies de l'information et des communications sur le marché du travail et sur le développement culturel (La formation des enseignants et enseignantes : 19).

Ces nouveaux enjeux scolaires impliquent de nombreux ajustements aux divers besoins des futurs maîtres. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel 1992-1993 sur l'état des besoins de l'éducation, fait le constat suivant : l'enseignement universitaire est largement demeuré traditionnel, magistral et axé sur la transmission des connaissances. L'examen de plusieurs programmes de formation des maîtres montre qu'ils se heurtent aux problèmes des programmes traditionnels : ils sont mal conçus, **trop théoriques** et inadaptés aux besoins quotidiens de l'enseignant (Hallak, 1990; Torres, 1996). L'approche habituelle favorise l'acquisition de connaissances théoriques (Unesco, 1991; Torres, 1996; Gitlin, 1990; Giddens, 1987). Pour donner l'impulsion voulue à la formation des maîtres, il ne faut pas se contenter d'ajouter des disciplines, des cours ou des années d'enseignement (Klees, 1994; Torres, 1996), il faut adapter les approches.

Parallèlement, pour que les futurs maîtres sachent intégrer les NTIC, les programmes doivent forcément renforcer les liens entre les dimensions théorique et pratique (Ezpeleta et Furán, 1992). Enfin, améliorer le système scolaire n'exige pas simplement l'intégration des NTIC en formation des maîtres, davantage elle doit prévoir la maîtrise des compétences visées (Cox, 1989). *"Si l'on veut former des maîtres, mentionne Dieuzeide, qui jouiront des nouveaux rôles, il faudrait leur faire vivre et expérimenter des situations pédagogiques nouvelles exploitant le potentiel des NTIC"* (1994 : 59).

Tout bien considéré, les nouvelles réalités sociales et les exigences de plus en plus grandes engendrent le besoin d'amener l'ensemble des élèves beaucoup plus loin sur le

chemin des connaissances et des habiletés. Dans cette même ligne de pensée, le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1993-94 indique que :

Les nouvelles technologies ont des vertus pédagogiques indéniables, rendant l'élève plus autonome dans la construction de ses savoirs, par exemple, et elles peuvent aussi agir positivement sur l'intérêt et la motivation des élèves; elles offrent des environnements de formation enrichis et stimulants; elles peuvent contribuer à la diversification de la pédagogie; elles élargissent le répertoire des ressources pédagogiques (p. 37).

S'il n'est pas question d'affirmer que tous les apprentissages scolaires se feront désormais avec les NTIC, il n'en reste pas moins que leur intégration dans le système scolaire peut être un puissant facteur d'innovation pédagogique, de différenciation des démarches d'apprentissage et devenir ainsi un élément non négligeable de la réussite des apprenants.

D'emblée, l'apport des nouvelles technologies de l'information et des communications à la formation des maîtres exige davantage que des nouvelles technologies, mais des nouvelles pédagogies. "Les problèmes d'adaptation de la pédagogie sont toutefois les plus importants puisqu'ils sont au centre même de l'intervention en adaptation scolaire" (Ministère de l'éducation, 1993 : 23). Implanter les NTIC dans l'enseignement, c'est d'abord, travailler à planter d'autres manières d'enseigner (ACFAS, 1994). D'ailleurs, toute l'intensité des programmes en adaptation

scolaire et sociale réside dans l'adaptation de la pédagogie. Tout bien pesé "Il ne suffit pas d'être branchés" (Déclaration de la CEQ à la conférence socio-économique sur l'utilisation des NTIC en éducation, 1996 : 1).

Afin de relever ce défi, le nouveau programme en **Formation de base à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale** (1996 : 31) fixe cet objectif aux futurs maîtres :

Connaissance des moyens d'enseignement, notamment des technologies de l'information et des communications, de leur contribution à l'apprentissage ainsi que des liens qui les unissent à la didactique des disciplines.

On conçoit sans peine qu'une telle perspective justifie la nécessité d'innover de nouvelles activités pédagogiques intégrant les technologies et qu'elle suppose la capacité d'appliquer des méthodes pédagogiques adaptées aux difficultés que pose l'enseignement **aux élèves en difficulté d'apprentissage**. En tout état de cause, l'éveil à l'intégration des nouvelles technologies dans le monde de l'éducation s'ouvre à des tendances pédagogiques contemporaines.

D'ailleurs, l'abondance et la disponibilité de l'information qu'apportent les moyens informatisés et médiatisés démontrent à l'évidence que, désormais, enseigner ne pourra plus consister à transmettre des connaissances (Bourbeau, 1995; Ministère de l'éducation du Québec, 1994; Tardif, 1992; Bissonnette, 1995; Baby, 1995; Marois et Beaudoin, 1996).

Les élèves sont de plus en plus en mesure d'aller chercher eux-mêmes les informations que pourrait vouloir lui transmettre l'enseignant. Voici ce que le Ministère de l'éducation (1994 : 25) dit à ce propos:

Aujourd'hui les meilleurs professeurs ne peuvent plus prétendre pouvoir transmettre systématiquement une masse d'information et de connaissances qui a tendance à s'accroître de façon exponentielle. Les jeunes eux-mêmes ont modifié leur façon d'écouter et apprennent différemment, à partir de contacts directs et quotidiens avec les différents médias. Cette évolution invite à une refonte des méthodes pédagogiques utilisées.

En effet, il s'agit de faire appel aux méthodes qui soutiennent le mieux possible ces processus d'apprentissage, tels que définis par la psychologie cognitive (Ministère de l'éducation du Québec, 1994; Tardif, 1992; Bissonnette, 1995; Baby, 1995; Marois et Beaudoin, 1996; Brien, 1997). La psychologie cognitive a non seulement pour objectif la poursuite d'expériences et l'élaboration de théories en vue d'expliquer les structures et les fonctions des processus mentaux de l'humain, mais également l'étude de la nature des connaissances et de leur mode de représentation. Évidemment, la notion de "modèle mental" de l'apprenant se situe au cœur d'une explication cognitive. En conséquence, les spécialistes de la psychologie cognitive affirment que nous ne sommes pas des réceptacles passifs de stimuli; l'esprit agit sur l'information qu'il reçoit, la traite et la transforme en des structures cognitives nouvelles.

Incontestablement, l'enseignant n'est plus considéré comme ayant pour tâche principale la transmission des savoirs, mais comme celui "*qui organise des situations favorisant la construction de compétences par l'élève lui-même*" (Charlot, 1990 : 22). Il faut donc conclure que la transmission du savoir n'est plus un objectif en soi : elle est complémentaire à la construction du savoir par l'élève (Clerc, 1996).

Certes, l'enseignant cesse d'être l'unique source d'information puisqu'il apprend à l'élève à accéder à d'autres ressources par l'acquisition des technologies.

Appliquer les programmes et les méthodes pédagogiques actuels (incluant les nouvelles technologies de l'information et des communications) en utilisant des stratégies adaptées et motivantes dans une perspective d'intégration des connaissances et de l'enrichissement de la personnalité" (Université du Québec à Chicoutimi, Projet, Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, (7880) : 24).

Telle est la saveur des objectifs relatifs aux savoirs dans le cadre du Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Assurément, l'intégration des NTIC doit respecter des principes de **conception pédagogique**. "*Sinon, ne tombe-t-on pas dans l'illusion que le recours à un dispositif technique aux mille prouesses aura des effets pédagogiques positifs et des vertus éducatives automatiques ?*" (Marquet : 1998 : 31).

L'organisation de l'environnement, la coordination des activités d'apprentissage, l'exploitation des ressources disponibles, la sélection des moyens pédagogiques appropriés, l'adaptation de stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant nécessitent une rigueur, une

optimisation, une rentabilité, une systématisation et enfin un certain empirisme (Lebrun et Berthelot, 1994) de la pratique éducative. Le design pédagogique propose d'aider l'enseignant à appliquer les étapes inhérentes d'un enseignement de qualité. L'application d'un design pédagogique basé sur une approche cognitiviste a montré son efficacité pédagogique dans le cadre de nombreuses expériences pilotes (ACOT², 1985 - 1995; CSILE³, 1995; CREATE⁴, 1994).

Succinctement, l'implantation de nouveaux objectifs pédagogiques en Formation de base en adaptation scolaire et sociale revient, d'entrée de jeu, à s'exposer à une intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications ainsi qu'à une émancipation des méthodes traditionnelles de l'acte pédagogique universitaire. Le recours à une approche cognitiviste de l'apprentissage représente une transformation du rôle de l'enseignant et recommande d'emblée, d'organiser des situations d'apprentissage, à respecter des principes de conception pédagogique et à utiliser des stratégies adaptées et motivantes.

Le cheminement des futurs maîtres en adaptation scolaire et sociale conduit ceux-ci à l'apprentissage et au développement d'habiletés à enseigner la compréhension en lecture à des élèves en difficultés d'apprentissage (La formation des enseignants et des enseignantes en adaptation scolaire). À cet égard, l'aménagement du programme en formation initiale promeut l'acquisition de compétences relatives à l'adaptation de l'enseignement ce qui

² Apple Classroom of Tomorrow.

³ Computer Supported International Learning Environment.

⁴ Center of Research and Evaluation and Training, d'une durée de trois ans.

suppose aussi la création de situations d'enseignement qui soient propices aux apprentissages. Une situation de lecture s'apparente à une situation problématique si bien que le lecteur doit posséder une série de stratégies afin de résoudre un problème particulier. Tardif (1992 : 67), explicite que le lecteur "*doit pouvoir utiliser fonctionnellement les connaissances acquises et, à cet effet, il doit avoir développé un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront de poser les actions appropriées*". En conséquence, les élèves avec des difficultés en compréhension en lecture doivent apprendre à utiliser et à modifier leurs stratégies de manière à devenir de bons lecteurs.

Durkin (1986)⁵ cerne bien le problème de l'enseignement de la compréhension en lecture lorsqu'il dit :

Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquences pédagogique d'inciter les enseignantes à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles.

La lecture est un processus interactif (Pagé, 1985; Mosenthal, 1989) dont les grandes composantes du modèle de compréhension en lecture sont "*le texte, le lecteur et le*

⁵ Cité et traduit par J. Giasson, "La compréhension en lecture", Montréal : Édition Gaëtan Morin, 1990, p. 26.

contexte" (Giasson, 1990; Irwin, 1986; Deschênes, 1986; Langer, 1986). La partie lecteur du modèle de compréhension en lecture comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre (Denhière, 1985; Giasson, 1990) et la variable texte concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu (Giasson, 1990). Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. Trois contextes se distinguent : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique (Giasson, 1990). Bref, pour favoriser la compréhension en lecture, ces trois variables doivent être agencées adéquatement.

D'ailleurs, la recherche en lecture des dernières années a permis de dégager un modèle **d'enseignement explicite**⁶ de la compréhension en lecture (Duffy et Roehler, 1987; Irwin, 1986; Palinscar et Brown, 1985; Pearson et Dole, 1987; Raphael, 1985). Tout d'abord, dans la conception actuelle de l'enseignement explicite, la priorité est passée de la "planification systémique" au "rôle de l'enseignant". Puis, elle se caractérise par un souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière (enseignement holistique). Enfin, une dernière caractéristique de l'enseignement explicite réside dans l'importance qu'il accorde au développement de l'autonomie de l'élève. Ce

⁶ Ce modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture apparaît souvent sous le terme "enseignement direct".

modèle vise l'autonomie du lecteur par le développement non seulement d'habiletés, mais également de stratégies généralisables (Duffy et Roehler, 1987).

Une question majeure : quel serait le moyen didactique de former adéquatement les futurs maîtres à l'enseignement de la compréhension en lecture en regard des nouveaux objectifs du programme de base en adaptation scolaire et sociale ?

Le Village Prologue propose un périple dans l'imaginaire. "*Micro-monde virtuel*"⁷ qui rassemble vingt-huit habitants qui auraient vécu au XIXe siècle dans un petit village sis quelque part sur les bords du Saint-Laurent, le Village Prologue raconte "*une histoire, crée un espace imaginaire, imite une société saine et active, appelle la rumeur, commande le commentaire, suscite textes et discours*". Enfin, Village Prologue héritage du XIXe siècle, interpelle le passé et lui extirpe son histoire.

Village Prologue est un environnement didactique informatisé, accessible via l'inforoute où l'on retrouve une multiplicité d'activités élaborées pour des élèves du primaire et du secondaire. Cet environnement met en œuvre des projets touchant plusieurs disciplines : français, histoire, géographie, sciences, arts, mathématiques, économie, etc., en outre, il privilégie les sciences humaines. Alors, grâce au Village Prologue il devient possible pour les enseignants d'intégrer les nouvelles technologies de l'information et des

⁷ <http://www.technologeisEVI.ca> et <http://www.technolgiesevi.ca/cgi-bin/prologue.exe>

communications dans des activités variées relatives aux objectifs des programmes d'études et des matières scolaires. Bref, le Village Prologue fournit enfin aux maîtres des outils de travail et aux élèves des mises en situation d'écriture signifiante qui leur procurent plaisir et motivation.

À vrai dire, l'enseignant devient un guide pour ses élèves et l'application de stratégies adaptées et diversifiées se traduit par le loisir pour celui-ci de promouvoir et de favoriser l'intérêt pour la lecture, de s'ajuster aux diverses difficultés de compréhension en lecture des élèves, de susciter le goût d'apprendre et de s'approprier leur univers culturel.

À cela, il faut ajouter que des projets conduits en milieu scolaire avec le Village Prologue ont démontré un effet bénéfique en terme de : 1) augmentation de la qualité de l'écriture, 2) augmentation de la motivation (Ministère de l'éducation, 1996). En formation des maîtres, un modèle d'apprentissage a été développé et implanté avec succès par le professeur Jocelyne Giasson de l'Université Laval dans son cours de didactique de la lecture et de l'écriture. Ce modèle inclut l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications via le Village Prologue.

Jocelyne Giasson⁸ est professeur à l'Université Laval au département des Sciences de l'éducation. Madame Giasson a intégré Village Prologue en formation des maîtres avec

⁸ Cette expérience est relatée sur le site de Village Prologue.

soixante-dix-huit étudiants du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, notamment dans le cours "Apprentissage de la lecture". L'objectif du projet visait à sensibiliser les étudiants aux NTIC, plus précisément à leurs aspects pédagogiques. Village Prologue est donc apparu comme un moyen efficace d'appliquer concrètement les théories et de se concentrer sur les aspects pédagogiques plutôt que techniques.

Madame Giasson a amené ses étudiants à animer un personnage pendant deux mois et à correspondre avec trois élèves. Les étudiants avaient le choix entre, la rédaction d'une aventure dans la vie d'un personnage du village, soit proposer un défi en lecture aux correspondants ou bien la réalisation d'une activité de réinvestissement en classe. Suite à cette expérience, Jocelyne Giasson entrevoit de modifier certains aspects au plan de cours, mais néanmoins affirme que "*Village Prologue est une façon valable d'enrichir la formation des étudiants en enseignement et que l'expérience mérite d'être reprise l'an prochain*".

Somme toute, le Village Prologue est un outil didactique facilitant l'atteinte des objectifs du nouveau programme en Formation de base en adaptation scolaire et sociale, notamment en regard de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications. D'abord, sa conception pédagogique promeut les principes cognitivistes de base, de l'enseignement de la compréhension en lecture, et, d'emblée, assigne le rôle de guide à l'enseignant. Évidemment, ce rôle fraye le chemin au développement de stratégies d'enseignement motivantes et adaptées aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Finalement, l'environnement Prologue propulse l'élève dans des situations d'apprentissage signifiantes et motivantes.

À la lumière de ce qui vient d'être mentionné, cette recherche présente le design pédagogique d'une activité d'intégration des NTIC en formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale, notamment en enseignement de la compréhension en lecture. De toute évidence, le scénario pédagogique envisage de permettre aux futurs maîtres d'appliquer les compétences visées.

Afin de bien saisir le sens et la portée de cette recherche, il importe de récapituler les précédentes considérations. Tout d'abord, les ressources technologiques contribuent aux changements dans le programme de Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale et catalysent des méthodes pédagogiques, car elles remanient le contexte scolaire ce qui laisse entrevoir de nouvelles façons de fonctionner. À cet effet, il faut faire vivre et expérimenter aux futurs pédagogues des situations pédagogiques nouvelles exploitant le potentiel des NTIC. De plus, l'arrimage de la conception d'un système de formation aux découvertes en psychologie cognitive favorise un enseignement de qualité. Enfin, le choix d'un média informatisé repose non seulement sur le besoin des futurs pédagogues de développer des compétences en intégration des nouvelles technologies, mais aussi sur la nécessité de maîtriser des habiletés en enseignement de la compréhension en lecture.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Tout d'abord, il semble important de bien situer les nouvelles découvertes en sciences cognitives afin d'appliquer celles-ci à la conception d'un système de formation. De plus, la mise en évidence des processus d'apprentissage justifie un enseignement explicite de la compréhension en lecture. Aussi, le recours aux NTIC évoque non seulement le souci de développer les nouvelles compétences proposées dans le programme en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale, mais également représente un choix analysé à partir des objectifs spécifiques de formation, de la spécificité du contenu d'apprentissage et des méthodes d'enseignement inhérentes à la compréhension en lecture.

2.1 FONDEMENTS EN SCIENCES COGNITIVES

Le paradigme dominant dans les sciences cognitives postule d'abord l'existence de représentations mentales neurologiquement implémentées et, par voie de corollaire, physiquement réalisées dans des états mentaux. Celui-ci propose ensuite que ces schémas ou représentations mentales soient de nature symbolique, c'est-à-dire qu'ils appartiennent à un langage mental interne possédant la structure d'un langage formel, avec ses symboles,

ses expressions, ses règles, etc. Néanmoins, un problème auquel se heurte l'étude d'un tel objet tient à ce que, par nature ou par conjoncture, les processus mentaux ne sont pas directement observables. Au plan opérationnel, il s'agit d'inférer à partir des comportements et des verbalisations des modèles d'organisation des connaissances en mémoire.

Cognitivement parlant, cette préoccupation de mettre en lumière une représentation des connaissances conduit à l'obligation d'une description de l'architecture fonctionnelle cognitive basée sur l'acception du concept de "schéma". Cette explication statique de l'organisation et de la construction d'un schéma inspire d'emblée, à une description dynamique du fonctionnement cognitif. Enfin, ce chapitre ajoute à la compréhension du modèle mental de l'apprenant et confère aux pédagogues l'obligation d'accorder de l'importance aux divers aspects proposés.

2.1.1 ARCHITECTURE COGNITIVE

Le cerveau est un ensemble de cellules constamment actives qui reçoit de l'information, la développe, la perçoit et prend des décisions".⁹ L'idée centrale est qu'il existe une continuité entre la biologie et le mental. Le fonctionnement de l'organisme et de

⁹ Cette phrase sert d'introduction à un manuel de neurosciences répandu : S. Kufler et J. Nichols, "From Neuron to Brain", Boston : Sinauer Associates, 1976, p. 3.

la cognition s'exerce à travers une histoire similaire, ils sont les produits d'une évolution et évoluent vers un équilibre. Seulement les mécanismes cognitifs prolongent ce qui se passe sur le plan organique. Donc, le comportement est organisé, mais cette organisation du comportement n'est qu'un effet *sine qua non* : la structure du comportement est tributaire de la structure mentale. Il ressort de cette occultation de l'organisation mentale la notion de schème¹⁰ ou de schéma, introduite pour rendre compte du rôle joué par les connaissances dans la compréhension, la mémorisation et la production d'inférences.

2.1.1.1 Définition

Nous reconnaissons le mot "*amour*" chuchoté, hurlé ou chanté, prononcé par une Française, un habitant du Saguenay Lac-St-Jean ou des faubourgs de Londres. Et pourtant ces stimuli phonétiques extrêmement variés produisent sur le cortex auditif des rythmes très différents. Il existe quelques organes qui ont pour tâche de déceler cet unique élément de similarité entre tous, c'est une disposition physiologique agissant comme standard de comparaison inconsciente. Ce facteur est un "schème" au sens où l'entendent Head et Holmes (1923 : 605) :

Chaque arrangement identifiable d'attitude se présente à la conscience comme déjà chargé d'un rapport avec quelque chose d'antérieur, et c'est le produit final qui est directement et quantitativement perçu comme un changement d'attitudes subséquentes que nous proposons d'appeler "schème".

¹⁰ Dans le texte qui suit, les termes "schème" et "schéma" seront indistinctement utilisés.

Par conséquent, le schéma est une **disposition physique** et neurologique à la fois, qui peut être consciente ou non, et qui joue un rôle essentiel dans la perception et dans l'action, dans le langage et dans la pensée. L'arrivée du référent "schème" en neurologie s'arrime à Head et Holmes, mais rejoint la pensée de Kant (1781 : 117) :

Il doit y avoir un troisième terme, qui soit homogène d'une part à la catégorie et de l'autre aux phénomènes et qui rende possible l'application de la première aux seconds. Cette représentation doit être pure (sans aucun élément empirique) et cependant il faut qu'elle soit d'un côté intellectuelle, et de l'autre sensible. Tel est le schème transcendantal.

Parallèlement, le physiologiste Bartlett (1932 : 72) développe cette interprétation de la mémoire. Il déclare que, à cause de la complexité de l'expérience humaine :

Un influx centripète récent doit transformer, non en la simple amorce qui déclenche une série de réactions qui se manifestent tout en un ordre chronologique déterminé mais en un stimulus qui nous permet de nous reporter directement à l'arrangement organisé de réponses antérieures qui convient le mieux aux exigences du moment.

Enfin, le physiologiste Wolters (1933) a fait un usage à peu près analogue du schème pour expliquer les "universaux". Selon lui, la pensée implique un "mode de comportement". Par exemple, un chien utilise des "universaux" quand il réagit envers un chat. Les "universaux" sont donc des schèmes. Bref, le schème sert de référentiel, car son rôle dans la mémoire est de permettre la possibilité d'une **réaction spécifique adaptative**.

Les propos développés jusqu'à présent ont servi à définir, en somme, trois caractéristiques d'un schéma. Sa conceptualisation **physiologique inconsciente** anime le processus de prolifération du **référent** et trace, en l'occurrence, les frontières de nouveaux schémas.

2.1.1.2 Organisation d'un schéma

Les schémas sont à la fois une façon de représenter l'organisation des connaissances en mémoire et une façon d'exprimer comment ces connaissances sont utilisées pour comprendre, mémoriser et faire des inférences.

Ils constituent des unités qui sont, d'une part, insécables et récupérées en mémoire comme telles, d'autre part, autonomes par rapport aux connaissances (Corson, 1987 : 95).

Alors, le schème ne désigne pas une action particulière, mais la **structure générale commune** aux actions représentatives et pratiques.

Dans cet ordre d'idée, on peut se demander : ces structures sont-elles préformées et échappent-elles à une genèse? À cette question, Piaget (1957 : 79) répond par la négative "*[...]car une structure est toujours structurante, ce qui signifie qu'elle est un système de transformation*".

2.1.1.3 Construction d'un schéma

Dans une structure, les éléments sont soumis à des lois de composition qui confèrent au tout des propriétés distinctes de celles de ses éléments.

*Le problème de l'intelligence, explicite Piaget, est avant tout celui de la construction des schèmes d'assimilation mentale. Or, cette construction est à la fois indéfinie et solidaire d'une **organisation interne** qui ne reflète pas simplement les propriétés des objets, mais celles des organisations d'actions.¹¹*

Et comment s'organisent ces actions? Sans reprendre en vain le débat sur la conception innée ou acquise de la connaissance, voici la réponse que propose Piaget (1957 : 18) :

*Un schème ne connaît jamais de commencement absolu mais dérive toujours, par différenciations successives, de **schèmes antérieurs** qui remontent de proche en proche, jusqu'aux réflexes ou mouvements spontanés initiaux...un schème comporte toujours des actions du sujet (de l'organisme) qui ne dérivent pas comme telles des propriétés de l'objet (du milieu).*

Ces structures mémorielles génériques sont présentées par Rumelhart (1980 : 66) comme "[...] the building blocks of cognition".

¹¹ Marie-Françoise Legendre-Bergeron, *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur, 1980, p. 192.

En d'autres termes, l'apprentissage par tâtonnements ou essais et erreurs n'est pas autre chose que la **construction progressive et récursive** d'un schéma, mais par étapes, si bien que le résultat de chaque action modifie la suivante. Il apparaît donc comme un centre de transformations et d'autoréglages. Notamment, la compréhension ne sera pas la même aux différentes étapes du développement de l'intelligence puisqu'elle est entièrement solidaire des schèmes (Piaget, 1979) dont dispose le sujet à chaque stade de son développement. De ce fait, les schémas contiennent un certain nombre de variables ou "places libres" (Richard, 1990) destinées à être remplies par des éléments spécifiques. Rumelhart et Ortony (1977 : 47) "*un schéma c'est toute unité cognitive composée de relations et/ou d'opérations et de variables*".¹²

Cela dit, le schème en tant que structure conceptuelle¹³ d'une action, se caractérise, plus particulièrement, par le fait qu'il se **conserve** au cours de ses répétitions, qu'il se **consolide** par l'exercice et qu'il tend à se **généraliser** au contact du milieu. D'où l'apparition de nouvelles conduites qui s'élaborent à partir des schémas initiaux et de leur confrontation suite aux **interactions avec le milieu**.

¹² Certains chercheurs (Ausubel, 1968, Rumelhart et Norman, 1978, Norman, 1982) proposent diverses modalités d'acquisition des connaissances, à savoir, l'acquisition par accrétion, par subordination corrélatrice, par superposition et par structuration.

¹³ Au sens ou l'entend J. Piaget (1974).

Il va de soi que selon le type et le degré d'élaboration de l'activité, des schèmes de différentes natures (pratiques, représentatifs, etc.)¹⁴ et de différents niveaux (symboliques, intuitifs, etc.)¹⁵ seront sollicités.

La réflexion proposée jusqu'à maintenant oblige assurément un résumé des connaissances et des orientations dégagées. D'abord, un postulat : un schéma est un réseau de représentation de connaissances dépendant du travail en mémoire. Conséquemment, des interrogations surgissent : à quels types de mémoire fait-on référence ? Davantage, quelle est la nature des connaissances emmagasinées en mémoire ? De plus, un schéma est un référentiel en ce sens qu'il organise sa structure interne à partir de schèmes antérieurs pour ainsi articuler des comportements adaptés aux divers contextes. Mais quel est le processus à l'origine de ces changements ? Finalement, les questions préalables aboutissent à une réflexivité sur les mécanismes, les relations ainsi qu'à l'articulation des schémas.

¹⁴ Notions employées par J. Piaget pour décrire les différents types de schèmes du développement de l'intelligence.

¹⁵ Notions de stade de développement analysées par J. Piaget.

2.1.2 FONCTIONNEMENT COGNITIF

2.1.2.1 Mémoire

Sans entrer dans les détails, précisons pour plus de compréhension les deux types de mémoire constitués dans le système de la mémoire à long terme : la mémoire sémantique et la mémoire épisodique.

Mémoire sémantique

Simplement, la mémoire sémantique regroupe des connaissances essentiellement abstraites, car elle rassemble des concepts, des lois, des règles, etc. L'organisation des connaissances dans ce type de mémoire vise à la création d'un plus grand nombre possible de relations entre les divers savoirs.

Mémoire épisodique

La mémoire épisodique réfère à des connaissances portant sur des événements ou des séquences d'événements. Ce qui nous amène à constater que la mémoire sémantique se construit à partir de connaissances recueillies dans la mémoire épisodique. Par exemple, votre compréhension du concept "schéma" peut émerger, entre autres, de la lecture de ce texte, puis de votre présence à des séminaires, deux épisodes de votre vie qui sont à la base de votre compréhension des schémas mentaux.

2.1.2.2 Représentation des connaissances

Afin de comprendre l'architecture et le fonctionnement du système cognitif, plusieurs auteurs québécois (Brien, 1994, 1997; Chartrand, 1995; Giasson, 1991; Roy, 1991; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Saint-Onge, 1992; Tardif, 1992; Tochon, 1990; Désilet, 1997) soulignent l'importance de bien saisir la distinction entre les connaissances déclaratives ou explicites et les connaissances procédurales¹⁶ ou habiletés.

D'abord, la connaissance est une structure interne particulière à chaque individu. En fait, comme personne n'a jamais vu de connaissance, on ne peut qu'en proposer des modèles (Richard, 1990). Cette structure interne serait composée d'unités cognitives distinctes, appelées connaissances et ces unités seraient emmagasinées en mémoire selon des formats variés : concepts, propositions, règles, etc. Une partie de la connaissance d'une personne est explicite, soit déclarative donc elle peut être exprimée verbalement ou autrement, alors qu'une autre partie est implicite, mais peut aussi influencer la qualité de l'agir. Elle porte le nom de connaissance procédurale ou d'habileté dans le langage pédagogique.

¹⁶ Certains auteurs parlent de connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) ou situationnelles (Roy et al., 1995) ou encore des connaissances contextuelles (Tochon, 1990), lesquelles font référence au quand et pourquoi de la situation. Or, dans ce texte, cette forme de connaissance est incluse dans la notion de connaissance procédurale.

Connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont utilisées pour se représenter des objets et des événements. Elles sont les savoirs de l'individu. Elles contiendraient les idées sous forme d'arrangement ou schéma; celles-ci peuvent éventuellement être associées, dissociées, combinées, etc., pour former d'autres schémas plus complexes et ainsi constituer un vaste réseau de connaissances déclaratives. Les connaissances ainsi codifiées peuvent être aussi bien de nature spatiale que temporelle.

Dans cette perspective, ce serait une erreur de croire que les énoncés sont des "*connaissances déclaratives parce qu'elles sont justement énoncées verbalement*" (Désilets, 1997 : 293). Un élève qui peut répéter par cœur la règle d'accord du participe passé, mais qui n'en comprend pas la signification, ne possède pas une connaissance déclarative de cette règle, il a seulement une habileté de perroquet (Roy, 1994). Ainsi, pour qu'un élève possède une connaissance déclarative, il doit comprendre la signification de chacun des concepts impliqués dans cette règle ainsi que leurs relations. Par conséquent, il sera capable de reconnaître les situations où cette règle doit s'appliquer.

Connaissances procédurales

La structure mémorielle ne fait pas que se représenter des objets ou des événements.

La plupart du temps, la réalité doit être transformée afin de combler l'écart entre "*une situation existante et ses attentes*" (Brien, 1994 : 7). Pour qu'il y ait représentation, la mémoire procédurale conserve la connaissance comme un ensemble de règles de production (Brien, 1994) qu'on formalise par l'énoncé "si...alors"¹⁷.

Figure 1 : Règle condition-action

SI	le but est d'accorder les adjectifs et si on a un adjectif et si le nom est au pluriel
ALORS	ajouter un "s" à l'adjectif

En fait, ce qui distingue fondamentalement les connaissances procédurales des connaissances déclaratives concerne la codification des informations. Les connaissances déclaratives ne contiennent aucune indication quant à leur utilisation spécifique : elles pourront être utilisées de toutes sortes de façons et selon des buts très différents. En

¹⁷ Exemple tiré Mario Désilets, "Connaissances déclaratives et procédurales des confusions à dissiper", Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XXIII, No. 2, 1997, p. 293.

revanche, la représentation procédurale désigne la manière dont la connaissance est codifiée dans la mémoire. Alors, il ne s'agit pas de la connaissance d'une procédure, mais plutôt de connaissances procédurales. Selon Anderson (1983, 1985, 1993), ce type de connaissance est conçu comme la forme, non accessible à la conscience, "*des choses que l'on sait faire sans avoir à y penser*". Autrement dit, dans une perspective constructiviste, les connaissances déclaratives sont statiques tandis que les connaissances procédurales sont dynamiques. D'emblée, l'élève peut posséder des connaissances déclaratives et procédurales sur le même sujet (connaissances duelles, Georges, 1983)¹⁸.

Parmi les connaissances déclaratives, nous noterons, entre autres, celles reliées à un domaine particulier du savoir. Nous étudierons alors les concepts, les relations, les propositions, les scripts et les scènes, fondements des réseaux sémantiques.

2.1.3 RÉSEAUX SÉMANTIQUES

Les réseaux sémantiques ont été développés principalement dans le cadre de la compréhension du langage et de la mémoire. Quillian (1968), Anderson et Bower (1873), et surtout Norman et Rumelhart (1975) ont popularisé cette notion en psychologie. La plupart des auteurs (Bobrow et Norman, Rumelhart et Ortony, Minsky, Launier, Schank,

¹⁸ Un individu peut posséder des connaissances déclaratives et procédurales sur un même sujet, par exemple, en plus d'expliquer les procédures par rapport à un domaine donné, il peut aussi les exécuter. Ces connaissances sont décrites comme des connaissances duelles (Georges, 1983).

Piaget, Brien) formalisent les schémas comme des **systèmes relationnels** entre variables à particulariser au moment de leur application. Évidemment, ils apparaissent alors comme des structures, évoquées face à un contexte, qui permettent à la fois d'orienter la prise d'information et de compléter l'information lorsqu'elle est lacunaire.

Tout d'abord, notre système enregistre des informations sur des concepts et des événements. Ensuite, il permet de les relier entre eux de manière significative. Enfin, il rend possible l'accès à cette information (Lindsay et Norman, 1980). Ainsi, se construisent les réseaux sémantiques. En effet, selon Rumelhart et Ortony (1977), il existe des schémas pour se représenter des connaissances relatives aux objets, aux situations, aux événements, aux séquences d'événements, aux actions et aux séquences d'actions.

2.1.3.1 Concepts

"Un concept est défini comme une catégorie mentale d'objets vis-à-vis desquels le sujet se comporte de la même manière, par exemple en les désignant par un mot" (Lautrey, 1990 : 51). Alors, les mots "schéma", "cognitif", "structure" etc. sont des concepts¹⁹. Une part importante de la compréhension d'un concept est liée à sa relation avec d'autres concepts en mémoire. Par exemple, pour bien saisir le concept "schéma", je dois posséder de l'information sur le concept "structure", "connaissance", "mémoire", etc.

¹⁹ Le terme "concept" inclut les personnes.

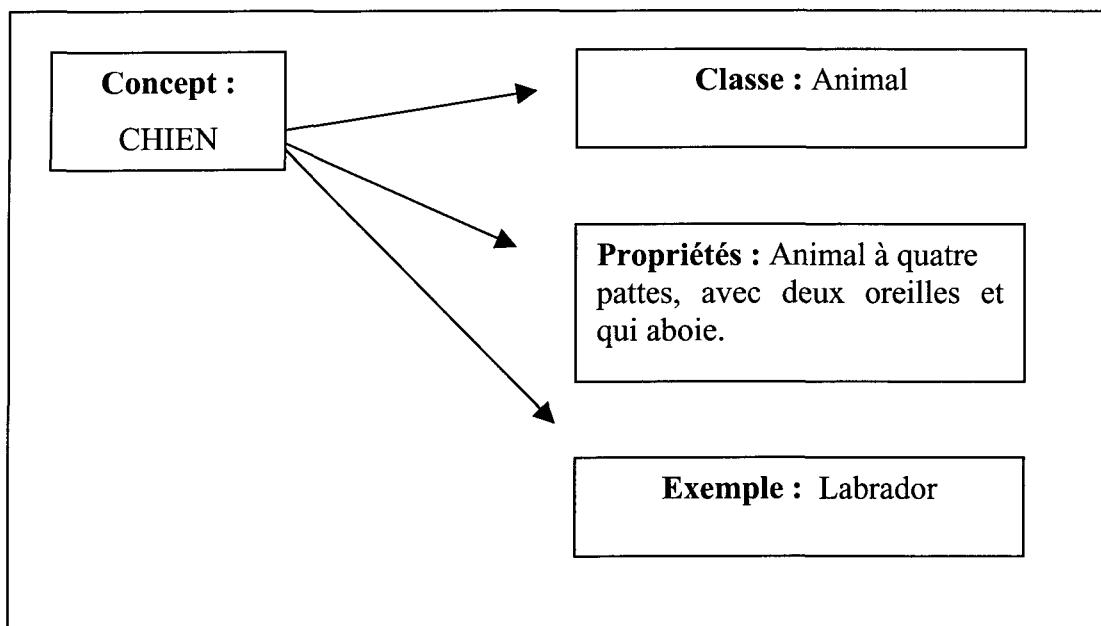
Ce qui signifie que chacun de ces concepts est en soi un concept. Il s'ensuit qu'une "structure" est constituée "d'éléments", etc. Ainsi, la signification d'un mot est évidemment tributaire de l'élaboration de la signification d'autres concepts, d'images, de sensations...

D'ailleurs, cette particularité marque la distinction entre les schémas et les concepts. Un concept est défini à l'intérieur d'un réseau sémantique ou syntagmatique : il n'a de sens que par rapport aux concepts auxquels il est relié. Contrairement, le schéma porte tout son sens en lui-même : il est autonome. Cela tient à ce que le schéma ne représente aucun objet concret particulier, mais plutôt des contextes dans lesquels se rencontrent les objets et les actions, des contextes qui sont assez fréquents pour être mémorisés.

Selon Lindsay et Norman (1980 : 394), la représentation d'un concept suppose l'élaboration de trois types d'informations : "*1) la classe à laquelle appartient l'objet ou l'action à représenter, 2) la ou les caractéristiques différenciatrices de cet objet ou de cette action, et 3) un exemple ou plus de cet objet ou de cette action*". Autrement dit, la mémoire doit posséder des connaissances générales et spécifiques afin de constituer un réseau sémantique de concepts et d'actions en interrelation.

Illustrons ces propos²⁰ :

Figure 2 : Réseau sémantique



Cette illustration démontre un réseau syntagmatique du concept "chien". Entre autres, un chien peut se définir comme un animal avec deux oreilles, quatre pattes et qui aboie; par exemple, la race Labrador. De surcroît, si je veux expliciter le concept "patte", je dois utiliser d'autres concepts ou notions abstraites.

²⁰ Exemple adapté de P. H. Lindsay et D. A. Norman, *Traitemennt de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*, Montréal : Les Éditions Études Vivantes, 1980, p. 394.

2.1.3.2 Relations

Il s'ensuit que la représentation en mémoire des divers concepts est rendue possible grâce à un traitement de l'information. Il semble bien qu'une fois que les diverses connaissances sont enregistrées, elles sont ensuite reliées pour ainsi se réorganiser dans la mémoire et former des réseaux sémantiques.

Rappelons que les schémas pragmatiques et syntagmatiques (Fivush, 1987) se structurent à partir de **contextes**; ainsi les éléments seront interprétés à l'aide des notions **abstraites** et leurs relations seront mémorisées. van Dijk (1977 : 92) a souligné cet aspect des schémas pragmatiques :

Conceptuellement il n'existe aucune relation immédiate ou essentielle entre le concept "table" et le concept "céréale", ni entre "savon" et "eau" ou entre "serveur" et "menu". Ils sont distincts et ne présupposent pas l'un l'autre. Ils sont organisés par les cadres "petit déjeuner", "lavage" et "restaurant".

Cela vaut aussi pour les schémas relationnels ou syntagmatiques qui décrivent des types de problèmes de mathématique ou de physique, par exemple.

2.1.3.3 Propositions

Les propositions représentent souvent des idées complexes :

Les énoncés de proposition peuvent référer aux propriétés particulières des choses, constituer des instructions qui agissent sur la mémoire ou qui contrôlent les mouvements et les activités d'une personne, et même représenter des événements ou des épisodes de vie (Lindsay et Norman, 1980 : 396).

Retenons ici que les propositions sont les noms donnés aux types de relations au regard de leurs fonctions. Tout d'abord, les propositions renferment des informations génériques lesquelles nous procurent des connaissances générales nous permettant ainsi de faire des inférences. Puis, ces connaissances générales se présentent sous forme de prototype, lesquels précisent des connaissances spécifiques et des valeurs typiques tout en distinguant les cas isolés. Maintenant, illustrons ces propos²¹ :

Figure 3 : Propositions

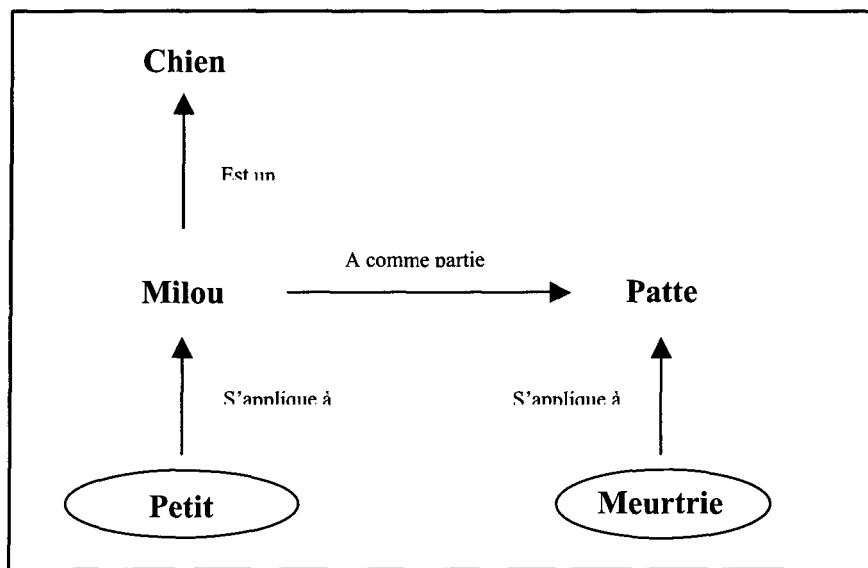
Connaissance générale :	Les chiens aboient;
Connaissance spécifique :	Milou est un chien;
Inférence :	Milou aboie;
Valeur typique :	Milou est petit.

Comme le laisse voir l'exemple, j'ai une connaissance générale du concept "chien". Celle-ci me permet de garder en mémoire un prototype de chien, par conséquent, les chiens aboient. On conçoit aisément que je ne sois pas étonné si je me trouve devant un chien qui n'aboie pas, car la connaissance générale du concept permet une discrimination des cas isolés. Puis, j'ai une connaissance spécifique des chiens, car je connais un chien : Milou. Toutefois, Milou est différent des autres chiens. Certes, il aboie, il a deux oreilles et quatre pattes, mais il est différent, car je suis capable de me le représenter mentalement; je peux donc affirmer que Milou est petit pour un chien. Il a des valeurs typiques à lui, c'est-à-dire propres à lui.

Lindsay et Norman (1980) présentent une façon complémentaire de schématiser l'information. Au schéma des concepts interreliés, ils ajoutent des nœuds et des relations. Les nœuds correspondent aux types d'information (cas isolé, registre générique, proposition, etc.) et sont représentés par des points, des ovales, des crochets... Quant aux relations, elles mettent en évidence certaines propriétés importantes des concepts telles que "est un", "a comme partie", "récepteur", "s'applique à", etc. Référons-nous à un schéma²² :

²² Idem, p. 390.

Figure 4 : Schéma



Ce schéma exprime la proposition suivante : le petit chien Milou a la patte meurtrie.

L'ovale sous-entend une caractéristique spécifique, on constate donc que le qualificatif "meurtrie" s'applique à "patte" et que la caractéristique "petit" s'applique à "Milou" et non au concept "chien". Finalement, ce schéma spécifie que "Milou" fait partie de la catégorie "chien" tout en ayant une partie de lui-même qui s'appelle "patte".

Bien que simple dans le cas présent, l'utilité de cette complexification du schéma habituel se dénote par une précision de celui-ci en articulant nœuds et relations au service de la compréhension.

2.1.3.4 Scripts

Dans les scripts, la structuration repose sur les relations temporelles entre les événements. La notion de script peut être illustrée avec l'exemple cent fois repris de Schank et Abelson (1977) sur le déroulement des événements auxquels quelqu'un s'attend lorsqu'il va au restaurant : entrer, commander, consommer, payer et repartir. Schank (1982) appelle ces schémas généraux des MOP (Memory Organization Packet)²³.

En revanche, chacun de ces événements est lui-même un script emboîté dans celui de restaurant : commander consiste à demander la carte, choisir parmi les plats possibles, indiquer le choix au serveur. Cette structuration de la représentation reflète l'enchaînement habituel des événements dans cette circonstance.

Or, le script engendre, à chaque articulation de son déroulement linéaire, des attentes permettant d'assigner des "valeurs par défaut" (Rumelhart, 1977) à tous les événements qui ne sont pas explicitement spécifiés. Bref, la valeur par défaut permet les inférences. Reprenons l'exemple du "repas au restaurant". Si je dis à mon interlocuteur que je suis allé souper chez "Subway", celui-ci pourra en déduire que j'ai mangé un "sous-marin" sans pour autant le lui avoir spécifié.

²³ Voir annexe no. 1.

Le rôle des scripts est essentiel, car il assure l'activation des processus d'inférences. En cas d'incohérence entre le script et les observations, un mécanisme d'accommodation est prévu. Ainsi, selon le type d'écart constaté, les informations seront orientées vers d'autres scripts plus généraux (MOP) ou plus spécifiques. De surcroît, en se généralisant à partir de nombreuses successions d'événements, les MOP se modularisent : les événements communs à diverses situations tendent à acquérir une certaine autonomie et constituer des MOP distincts, qui pourront se composer eu égard à la situation. En d'autres termes, la représentation des scripts est construite en particularisant²⁴ et en détaillant des schémas construits par généralisation au cours d'expériences passées. L'intérêt essentiel de ces formalisations, lors d'événements ou dans des situations, est de réintégrer explicitement la compréhension de la situation dans l'activité.

2.1.3.5 Scènes

La structuration des scènes repose sur les relations spatiales entre les objets. À cette différence près, ce qui vient d'être dit de la structuration hiérarchique de la représentation des événements peut être transposé. Une maison est habituellement composée de murs, d'une porte, de fenêtres, d'un toit, le tout placé dans une certaine disposition spatiale, les

²⁴ La première tentative de formalisation (instanciation) des aspects déclaratifs du schème est sans doute due à Minsky (1975), dans le domaine de la représentation des formes, par le cadre (frame). La notion de cadre a pour but de représenter des objets permanents, tout en conservant les propriétés des réseaux (situations stéréotypées). Cette notion de cadre a été étendue à la notion de prototype (Akkins, 1979). De plus, c'est une conception proche de KLR (Bobrow-Winograd, 1977) ou de "schemata" (Rumelhart et Ortony, 1977).

uns par rapport aux autres. Le changement de ces éléments ou de leur disposition compromet la cohérence du tout. Chaque élément de la scène est lui-même une scène, par exemple la fenêtre comporte habituellement des vitres, des rideaux, des vénitiennes, etc.

Précisons qu'un objet décrit par un schéma peut être aussi représenté par un concept et se trouver ainsi situé dans le réseau sémantique. Ainsi, restaurant est aussi un concept abstrait défini par un certain nombre d'autres concepts, tels "tables", "chaises", "nourriture", etc. Mais, le contenu cognitif que l'on a en pensant à "restaurant" (organisation spatiale) n'est pas du tout le même que celui que l'on a en pensant à "restaurant-schéma" (organisation temporelle), soit des informations sur le script "prendre un repas au restaurant".

Brièvement, la différence essentielle entre ces deux formes de représentation pragmatique est que la structure des scripts est principalement dictée par le déroulement temporel, tandis que celle des scènes est principalement dictée par l'organisation spatiale. Finalement, cette organisation se développe pour se constituer en réseaux sémantiques.

2.1.4 MODÈLES DE RÉSEAUX SÉMANTIQUES

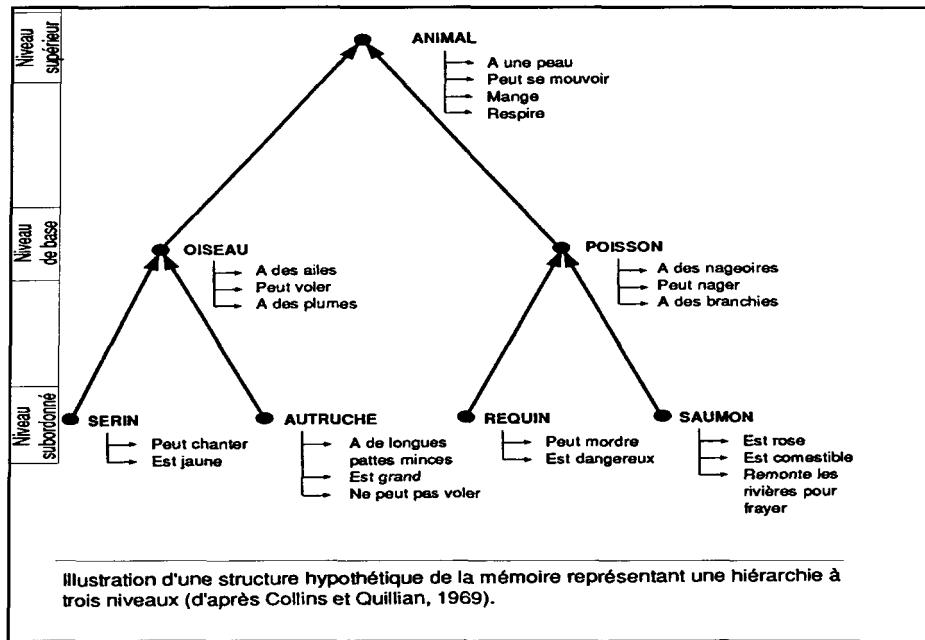
La recherche sur la mémoire sémantique met l'accent sur l'organisation de l'information en mémoire. Deux modèles de représentation des connaissances ont été étudiés. Premièrement, Collins et Quillian (1969) ont présenté une organisation

hiérarchique de l'information en mémoire sémantique. Deuxièmement, Collins et Quillian, Collins et Loftus (1975) ont révisé ce modèle pour présenter un modèle de réseau non hiérarchisé. Précisons que cette partie aborde sommairement la structure de la mémoire sémantique, c'est-à-dire la façon dont l'information sémantique est représentée et organisée, mais ne vise aucunement à l'élaboration des processus mis en cause lors du fonctionnement de cette structure.

2.1.4.1 Modèle hiérarchique

Collins et Quillian (1969) ont proposé une organisation hiérarchique, des connaissances emmagasinées en mémoire. Cette structure est représentée sur trois niveaux. À chaque niveau pyramidal correspondent des concepts définis par des propriétés. Puis, ces concepts sont reliés à d'autres éléments de niveaux inférieurs ou supérieurs de la pyramide. Il est à noter que plus un concept est abstrait, plus il se situe à un niveau supérieur. Une illustration de cette structure pyramidale favorisera la compréhension de ce modèle.

Figure 5 : Modèle hiérarchique



Par exemple, le concept "animal" se situe au niveau supérieur de la pyramide, car il est davantage abstrait que le concept "autruche" lequel se situe au niveau subordonné de la pyramide. Conséquemment, la propriété "a une peau" s'applique à tous les animaux tandis que l'affirmation "a de longues pattes minces" est une propriété davantage représentative du concept "autruche".

Selon le modèle hiérarchique, il apparaît que **plus** la réponse souhaitée se trouve à un niveau supérieur de la pyramide, **plus** le temps de réponse est censé être **long**. À preuve, le temps de réponse d'un sujet à indiquer qu'une "hirondelle est un oiseau" est de

915ms tandis que le temps qu'il met à répondre qu'une "hirondelle est un animal" est de 1 312ms.

Mais si je vous demande : à quel type supérieur associez-vous "cantaloup" ? Votre temps de réponse serait probablement similaire aux résultats obtenus lors de tests (Fortin et Rousseau, 1989), soit 914ms à affirmer qu'un "cantaloup est un fruit" et 1174ms à vérifier que le "cantaloup est un melon". Certains objecteront que si notre connaissance est organisée de façon hiérarchique, c'est plutôt le contraire qui aurait dû se produire, car la catégorie fruit est davantage abstraite que la catégorie melon! Il faut bien conclure dans cette perspective que cette représentation des connaissances comporte certaines lacunes. Justement, certains résultats contradictoires de cette représentation de l'information ont amené les chercheurs à émettre d'autres hypothèses dont celle d'un modèle de réseau de connaissances non hiérarchique.

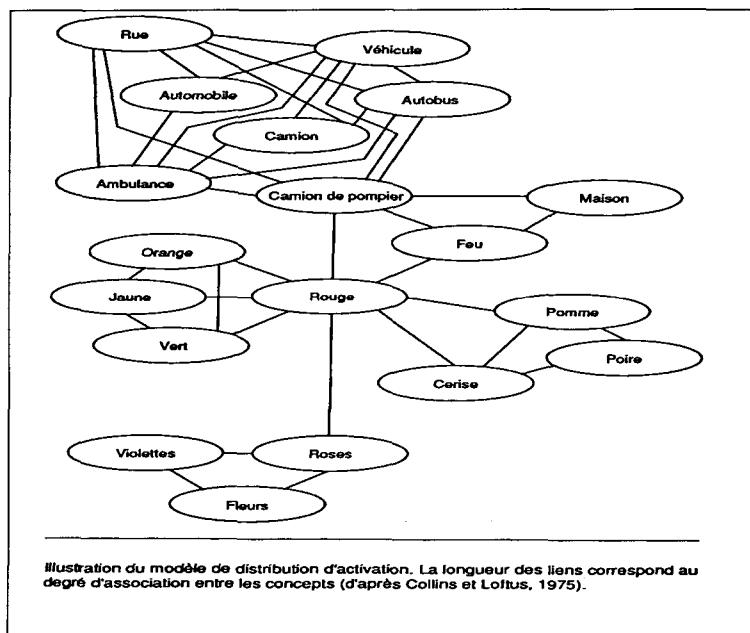
2.1.4.2 Modèle non hiérarchique

À l'instar du modèle de la mémoire hiérarchique, Collins et Loftus (1975) gardent la conception de la mémoire sémantique comme un réseau de connaissances interreliées. Par contre, cette organisation des connaissances accentue le processus par lequel deux concepts sont mis en relation en mémoire sémantique. Autrement dit, cette structure sémantique propose nommément l'activation automatique des concepts reliés au concept préalablement activé. Ainsi, l'activation des concepts dépend de la longueur des liens ou du degré

d'association. Le lecteur aura compris que cette organisation représente la distance sémantique.

Voici maintenant une figure représentative de ce modèle.

Figure 6 : Modèle non-hiéarchique



De toute évidence, cette structure non hiérarchique a davantage l'aspect d'un arbre que d'une pyramide. Par exemple, les résultats à des tests prouvent que vous associez plus rapidement la couleur rouge au concept camion de pompier que si l'on vous demande d'associer la couleur rouge au concept fleur. L'activation des concepts entourant le concept activé est automatique et rapide.

En conclusion, ces deux modèles confirment le postulat du cognitiviste D. P. Ausubel : *"Assurez-vous de l'état de ses connaissances actuelles et enseignez-lui en conséquence"*. Le facteur primordial d'un apprentissage significatif est l'ensemble des connaissances que possède déjà l'élève. D'où cette conclusion comme avertissement : pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit organiser et consolider certains aspects de la structure cognitive de l'élève en s'assurant de la clarté, de la stabilité et de l'univocité de certains concepts existants qui peuvent servir de point d'ancre.

L'enjeu de cette partie s'applique à comprendre l'organisation et le fonctionnement des connaissances en mémoire. Une description de l'architecture fonctionnelle d'un schéma cerne deux aspects : l'organisation et la construction d'un schéma ou des connaissances. L'acception qu'un schéma est un système relationnel, évoque la représentation de son fonctionnement cognitif afin de dégager les divers éléments constitués dans ce système, les mécanismes en cause ainsi que les relations suscitées.

D'ores et déjà, il s'ensuit qu'une définition neurophysiologique d'un schéma, exposée à partir de deux modèles de représentation des connaissances en mémoire sémantique contribue au développement d'interventions pédagogiques adaptées. Les méthodes d'enseignement devront donc tenir compte de ces découvertes.

Pour mieux saisir le sens et la portée de ces nouvelles découvertes pour le pédagogue, il importe de proposer un système d'enseignement qui rende compte des processus d'apprentissage.

2.2 CONCEPTION D'UN SYSTÈME DE FORMATION

La psychologie cognitive a donc pour objet la structure des connaissances, sa genèse et ses lois de fonctionnement. Elle souhaite expliquer l'architecture de l'esprit humain et les lois de représentations et de fonctionnement des connaissances. Elle postule pour cela que l'esprit humain est composé d'un certain nombre de modules fonctionnels de traitement et de transformation de l'information mentale. Elle oppose des connaissances déclaratives concernant les faits ou les concepts qui peuvent être formalisées sous formes de réseaux sémantiques, à des connaissances procédurales susceptibles d'être formalisées selon un ensemble de règles condition-action (si-alors).

Les savoirs relatifs à la cognition, à sa dynamique, aux catégories de savoirs ainsi qu'à leurs modalités respectives de construction peuvent constituer un cadre de référence précieux pour enseigner. La façon d'enseigner ne serait-elle pas plus importante que ce que l'on enseigne ? (McLuhan, 1967). Lorsque l'enseignant prépare une situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques : la logique des contenus, la logique des apprenants et sa propre logique pédagogique (Develay, 1992).

La fonction de médiateur de l'enseignant entre les apprenants et le savoir oblige à une pratique consciente afin de résoudre les problèmes que posent l'acquisition des connaissances dans une situation d'apprentissage particulière. Ces réflexions nous conduisent naturellement à définir le concept de système d'enseignement. Pour mieux saisir le sens de la définition proposée, nous allons nous tourner vers une description de chacune des étapes d'un système de formation.

2.2.1 DESIGN PÉDAGOGIQUE

Pourquoi proposer un modèle de système de formation ? En effet, chaque enseignant possède son originalité, sa personnalité, ses valeurs et ses compétences, qui se manifestent dans un style pédagogique qui lui est propre. Un système d'enseignement ne pourrait-il pas contrer cette originalité et viser l'uniformité des styles pédagogiques ?

Et c'est chimère que de croire en des méthodes d'enseignement infaillibles. Le choix d'une méthode d'enseignement doit en effet tenir compte des caractéristiques des apprenants, du contenu disciplinaire à apprendre et du contexte dans lequel l'apprenant est invité à apprendre. L'application d'un système d'enseignement n'empêcherait-il pas la souplesse et l'adaptation des interventions pédagogiques inhérentes à tout enseignement ?

En fait, il existe des principes pédagogiques qui peuvent s'appliquer peu importe la clientèle, la méthode d'enseignement, le style pédagogique de l'enseignant et le contexte

d'apprentissage. Ces principes fournissent des informations fondamentales concernant les conditions susceptibles de faciliter l'apprentissage. C'est en effet le but d'un système d'enseignement de décrire les façons d'appliquer ces **principes pédagogiques**.

L'apprentissage est réalisé grâce à la présence de conditions internes qui sont des habiletés présentes chez l'apprenant et des conditions externes qui sont des éléments inhérents à l'environnement dans lequel s'effectuent les apprentissages. L'acte total d'apprentissage peut être conçu comme une série d'événements (Gagné, 1985; Seel, Dijkstra, 1997; Merrill, 1984).

Selon Gagné (1970, 1977, 1985) enseigner est une activité qui **consiste à mettre en place des conditions externes en tenant compte des conditions internes**. Dans tout processus d'enseignement on retrouve deux dimensions importantes : 1) la hiérarchisation des tâches à apprendre; 2) la mise en place d'événements d'enseignements. Chaque événement externe d'enseignement est prévu de manière à influencer un ou plusieurs processus internes d'apprentissage. Par ailleurs, Gagné²⁵ distingue huit phases qui peuvent être provoquées par neuf événements d'enseignement.

²⁵ Gagné identifie aussi huit processus d'apprentissage qu'il arrime à ces huit phases d'apprentissage.

Tableau 1 : Relations des phases d'apprentissage aux événements d'enseignement²⁶

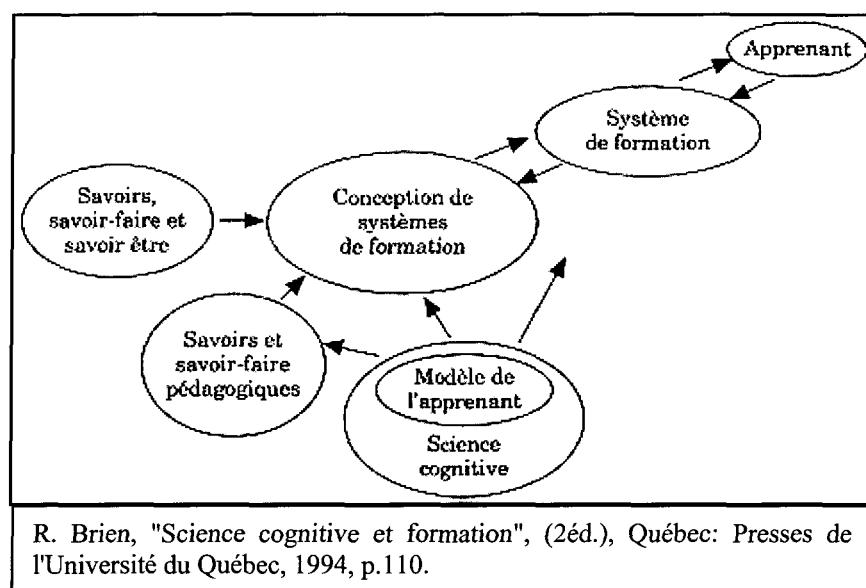
PHASES D'APPRENTISSAGE	ÉVÉNEMENTS D'ENSEIGNEMENT
<ol style="list-style-type: none"> 1. Phase de motivation 2. Phase d'apprehension 3. Phase d'acquisition 4. Phase de rétention 5. Phase de rappel 6. Phase de généralisation 7. Phase de performance 8. Phase de feed-back 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attirer et contrôler l'attention 2. Informer l'étudiant des résultats attendus après le cours 3. Stimuler le rappel des capacités préalables pertinentes 4. Présenter les stimuli inhérents à la tâche d'apprentissage 5. Guider l'apprentissage 6. Donner un feed-back 7. Évaluer en fonction des objectifs poursuivis 8. Prévoir le transfert 9. Mettre en place des moyens afin d'assurer la rétention

La question est celle du maintien de l'excellence pédagogique et de la possibilité de va-et-vient entre les situations d'enseignement et d'apprentissage. Rappelons que pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit organiser ses interventions à partir de la façon d'apprendre des élèves. Les structures cognitives doivent donc servir de point d'ancre.

²⁶ Adaptation du tableau de R.Gagné, "Essentials for Instruction", Hinsdale, III. : Dryden Press, 1975, p. 119.

Il va de soi que la conception d'un système d'enseignement doit tenir compte des processus d'apprentissage de l'élève. Pour mieux saisir le sens de cette remarque, nous allons maintenant nous tourner vers l'architecture d'un système fondé sur une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage proposé par Brien (1994, 1997).

Figure 7 : Lien entre savoirs et apprenant



Une dimension majeure de ce modèle est l'importance accordée aux structures cognitives de l'apprenant. Toute l'activité pédagogique émerge de l'apprenant. Une autre dimension majeure de l'activité d'enseigner est la "*praxis*"²⁷. La "*praxis*" se caractérise par le fait qu'il s'agit d'une action à accomplir dans sa continuité, un acte jamais véritablement

²⁷ La "*praxis*" s'oppose à la "*poiesis*" laquelle se caractérise par le fait qu'il s'agit d'une fabrication qui cesse dès que son but est atteint. F. Imbert "Pour une praxis de la pédagogie", Vigneux, Matrice, 1985.

achevé (Meirieu, 1996). À proprement parler, la tâche de l'enseignant est de tout mettre en œuvre afin de permettre à l'élève de construire ses connaissances. D'ailleurs, le résultat est un réseau de relations entre savoirs et apprenant.

Un système de formation propose d'étudier **comment organiser l'environnement pédagogique, comment disposer méthodes et moyens éducatifs, comment organiser les connaissances**, en somme, selon quel design pédagogique disposer l'enseignement afin que l'apprenant puisse assimiler les connaissances nouvelles vers la maximisation de l'apprentissage. *"Le design pédagogique ce n'est pas une pédagogie, mais des étapes pour une pédagogie"* (Jonassen, 1988 : 98).

L'intérêt d'un système de formation réside dans la production d'un enseignement de qualité. Il faut le dire très nettement : la conception d'un système de formation favorise l'organisation de base de connaissances et l'acquisition de compétences. Le design pédagogique est une technologie utilisée pour la préparation d'enseignement. Brien (1994 : 180) va jusqu'à dire :

Concevoir un système de formation revient à mettre en place un ensemble d'activités qui permettent à l'apprenant de transformer une structure cognitive existante en une structure cognitive plus appropriée.

Pour rendre l'information plus limpide, il faut revenir sur certains éléments essentiels. On comprendra que la logique de l'apprentissage repose finalement sur une idée

maîtresse : un enseignement d'événements organisés systématiquement afin de favoriser les processus internes de l'apprentissage. C'est donc un **ensemble d'événements externes qu'il faut organiser, planifier et spécifier en vue d'en faire un système d'enseignement** (Dick et Reiser, 1989; Flouris, 1990; Gagné et Briggs et Wager, 1988).

L'enseignant place l'élève dans des situations qui lui permettent de construire ses connaissances. Le système d'enseignement cognitiviste applique ces phases d'apprentissage. Il constitue un modèle centré sur le processus d'apprentissage. L'objectif premier est d'aider l'enseignant à prendre des décisions concernant les interventions facilitantes, en prenant comme point de référence principal la réalisation de l'apprentissage chez l'apprenant. Ce système d'enseignement se fonde sur les trois phases de l'apprentissage suivantes (Brien, 1994) :

1. Motivation : L'apprenant doit saisir l'importance du but, avoir un intérêt pour la tâche d'apprentissage et croire en sa capacité à atteindre le but. Il s'agit alors pour l'enseignant d'aider l'apprenant à prendre conscience de la pertinence des objectifs d'apprentissage proposés par rapport à ses préoccupations ou à son besoin d'apprendre.
2. Montage : Les connaissances sont d'abord encodées sous forme déclarative ensuite sous forme procédurale. Tout apprenant peut réaliser n'importe quel apprentissage, dans la mesure où il possède les dispositions nécessaires et où il est placé dans des conditions favorables. Il s'agit alors pour l'enseignant d'aider l'apprenant à prendre

conscience du changement interne que le nouvel apprentissage produit dans ses connaissances, ses habiletés ou ses attitudes et à le manifester dans une performance sous forme de comportements appropriés. Cette intervention permet aussi de préciser les aspects de son processus d'apprentissage à clarifier ou à approfondir.

3. Rodage : La qualité des expériences est un facteur déterminant dans l'acquisition d'une compétence. Il est donc question de raffinement voire de perfectionnement des connaissances. Il s'agit pour l'enseignant de faciliter la maîtrise des apprentissages en fournissant des occasions à l'apprenant de les utiliser dans des situations nouvelles et, éventuellement, dans le but de résoudre des problèmes plus complexes. L'enseignant vise ainsi à favoriser le développement de l'habitude à utiliser l'apprentissage.

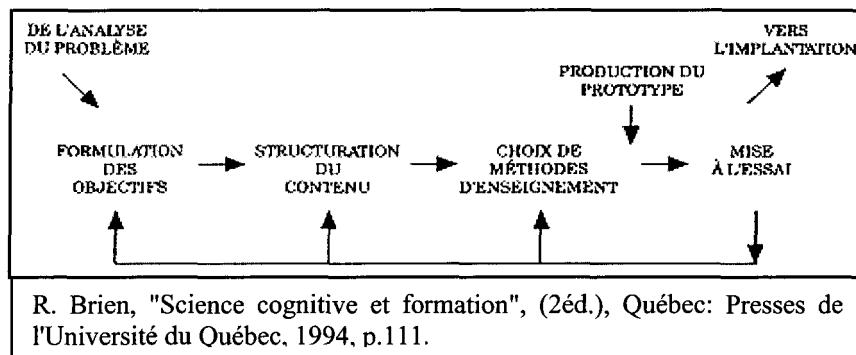
Ces réflexions nous conduisent naturellement à voir les étapes d'un système de formation à la lumière des sciences cognitives. Le modèle présenté par Brien (1994, 1997), est complexe et la tâche de planifier des enseignements relève presque, comme le souligne Brien, de l'ingénierie de la connaissance.

2.2.2 ÉTAPES DE CONCEPTION D'UN SYSTÈME DE FORMATION

Enseigner d'une façon compétente c'est de mettre en place des conditions propices à la réalisation de l'apprentissage en prenant des décisions qui facilitent le processus d'apprentissage chez l'apprenant et l'aident à réaliser le changement de structures mentales

et les comportements qui peuvent en résulter. Considérons l'ensemble des étapes de la conception d'un système de formation cognitiviste proposé par Brien (1994) :

Figure 8 : Étapes de conception d'un système de formation



Voici donc le portrait hiérarchique général : les objectifs d'apprentissages décrivent les comportements ou les performances rendus possibles par l'acquisition de la compétence. L'identification et l'organisation des connaissances entre elles seront présentées lors de l'analyse et de la structuration du contenu d'enseignement. Sachons aussi que les méthodes d'enseignement peuvent se définir comme un agencement particulier d'événements d'enseignement susceptibles de favoriser l'acquisition d'une compétence. Enfin, la mise à l'essai est le processus d'évaluation d'un cours ou d'une session de formation en vue de l'améliorer.

Merrill (1997) résume la conception d'un système de formation à trois étapes. La première est le **design**, la deuxième est la **production** et enfin, la troisième étape

l'évaluation. Reste à comprendre plus distinctement chacune des étapes de la conception d'un système de formation.

2.2.2.1 Analyse du problème

Cette première étape du modèle vise à identifier les facteurs qui serviront à déterminer le design du système et à régler son élaboration. L'analyse du problème se partage en trois catégories : le destinataire, le contenu de formation et le contexte (Stolovitch et La Rocque, 1983; Brien, 1997).

L'analyse du destinataire s'intéresse à l'apprenant et à ses besoins. L'analyse du système de formation a deux objectifs spécifiques, soit l'analyse des tâches et l'analyse des concepts. En fait, cette étape permet d'identifier les comportements à acquérir et d'identifier le contenu cognitif nécessaire à cette performance.

L'analyse du destinataire et de son contexte aboutit à l'énonciation des exigences du système de formation; celle du contenu conduit à l'énonciation des objectifs pédagogiques. Tout compte fait, l'analyse du problème consiste à identifier d'abord les besoins et les lacunes puis ensuite, de décrire le problème. Enfin, il faut analyser le problème selon la nature, la source et l'ampleur (Brien, 1997; Stolovitch et La Rocque, 1983).

2.2.2.2 Formulation des objectifs

La formulation des objectifs doit expliciter le changement de comportement attendu de l'apprenant sous forme de comportement terminal. Nous pouvons donc définir le concept d'objectif d'apprentissage comme suit :

Un changement valable, souhaitable, réalisable et durable dans le comportement des élèves, formulé en termes spécifiques, changement dû à l'enseignement reçu à l'école et duquel on attend qu'il contribue à réaliser chez les élèves des objectifs plus généraux. Cette modification consiste soit dans l'acquisition d'un comportement nouveau, soit dans le perfectionnement d'un comportement déjà existant (De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters, Vandenberghe, 1979 : 50).

Cette conception d'un objectif correspond avec le point de vue cognitiviste de la primauté de l'apprentissage de l'apprenant par rapport à l'enseignant, puis avec l'idée que l'apprentissage est un processus opérant des modifications comportementales chez l'individu à travers l'environnement.

Suivent maintenant quelques directives pour la formulation concrète des objectifs (Mager, 1977; Brien, 1994). Tout d'abord, puisqu'un objectif d'apprentissage doit désigner quels sont les comportements qu'on attend de l'apprenant, il est nécessaire que la

formulation contienne un verbe²⁸ qui exprime quelle activité ou opération observable l'apprenant est apte à accomplir, quand il a atteint l'objectif.

En revanche, pour prendre des décisions adéquates au sujet des objectifs à poursuivre et des moyens à utiliser, il est d'une importance capitale pour l'enseignant de connaître le comportement de départ des apprenants. Alors toutes réflexions faites, l'important est d'identifier et de décrire les compétences.

2.2.2.3 Analyse et structuration du contenu

L'une des tâches de l'enseignant est de définir des objectifs adaptés aux structures cognitives de l'apprenant et de choisir des activités d'apprentissage appropriées. Comment faciliter le processus d'apprentissage chez l'apprenant ? D'une façon plus spécifique, on pourrait aussi se demander : Comment faciliter chacune des étapes du processus d'apprentissage ?

L'étape de l'analyse et de structuration du contenu de formation est définie par Brien (1994 : 134) comme : "[...] *l'identification des savoirs et des savoir-faire à acquérir et à proposer un ordre d'enseignement de ces savoirs et de ces savoir-faire en respectant les structures cognitives de l'apprenant*".

²⁸ R. Pregent "Préparer un cours", Montréal : Éd. De l'école Polytechnique 1990.

La plupart des recherches contemporaines démontrent que la qualité de la compréhension et de la rétention est tributaire de l'organisation de l'information (Ausubel, 1969; West et al., 1991; Giasson, 1990). On spécifie alors les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales ainsi que les étapes progressives d'apprentissage qui seront mises en œuvre pour faciliter le processus d'apprentissage. La structure du contenu suppose uniquement l'acquisition de nouvelles connaissances afin de permettre la construction de nouveaux savoirs. Ces réseaux de connaissances déclaratives et procédurales orientent les diverses activités de formation.

Même si des techniques éprouvées²⁹ sont appliquées dans la construction des hiérarchies d'apprentissage, ces hiérarchies demeurent toujours des hypothèses acceptées ou rejetées lors de la mise à l'essai du système de formation.

Pour bien analyser les connaissances procédurales à faire acquérir, déclare Brien, on peut recourir à la méthode suivante : d'abord, décrire la tâche telle qu'elle est accomplie par un expert, puis cerner dans la description, les situations initiales, intermédiaires et désirées de même que les transformations que réalise l'expert, et enfin identifier les unités cognitives à enseigner (Brien, 1994 : 147).

²⁹ R. Brien (1994: 136 -138) propose la construction d'une table des matières et l'élaboration d'un réseau conceptuel pour la structuration du contenu d'un cours.

Dans un tel contexte, la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage nécessite l'agencement particulier d'événements d'enseignement.

2.2.2.4 Choix des méthodes d'enseignement

Le choix rationnel des méthodes d'enseignement le plus harmonieux et le plus approprié, le choix des moyens (médias) les plus adéquats forment cette étape de processus de design. Spécifions toutefois la notion de média³⁰ selon Brien (1994 : 151). Celui-ci définit le média comme le "*moyen utilisé pour véhiculer les événements d'enseignement d'une méthode donnée*". Ainsi, certaines situations pédagogiques peuvent nécessiter plusieurs médias.

L'effort porte donc sur la fusion des objectifs énoncés précédemment avec l'agencement d'enseignement de ces savoirs et les méthodes d'enseignement appropriées. Planifier son enseignement consistera donc à **organiser des événements d'enseignements susceptibles de supporter la motivation, le montage et le rodage de compétences**. Cet agencement de diverses méthodes d'enseignement constitue un scénario pédagogique (Brien, 1994).

³⁰ À l'instar de Gagné (1985), le média est considéré comme un support à l'enseignement. Il peut être associé à diverses méthodes d'enseignement.

2.2.2.5 Production du prototype

Subséquemment à la sélection d'un objectif d'apprentissage, à l'identification de la compétence qui s'y rattache et à l'organisation des savoirs, l'important est de fixer les contraintes logistiques. Disposons-nous de beaucoup de temps pour préparer le cours ? Quels sont les moyens financiers à notre disposition ? Quels types de média sont disponibles ?

Ensuite, il faut choisir une ou des méthodes qui peuvent servir à enseigner la compétence visée en plus d'opter pour des médias adéquats. Enfin, les méthodes doivent être structurées de manière à permettre l'encodage procédural des connaissances déclaratives. Autrement dit, le choix des méthodes doit favoriser la motivation, le montage et le rodage de la compétence. Les divers choix terminés, l'enseignant doit tracer le croquis en tenant compte des contraintes. Cette esquisse fait émerger le profil du prototype et conduit à sa production.

2.2.2.6 Mise à l'essai et correction

Cette dernière étape consiste à mettre à l'épreuve le prototype. L'enseignant doit construire des outils d'évaluation ainsi que divers tests (test de préalables, prétest, posttest) afin de vérifier l'efficacité de son cours, d'une leçon ou d'un scénario d'enseignement. Évidemment, les différents tests doivent être congruents avec les objectifs visés par la

formation. Enfin, la mise à l'essai du scénario sur une clientèle peut amener l'enseignant à effectuer certains changements, puis à revoir certains choix afin de favoriser les processus d'apprentissage.

Quels sont les avantages d'un système de formation ? D'une part, permettre à l'enseignant d'appliquer des principes scientifiques et d'analyser les procédures plutôt que de se fier à des idées préconçues voire à des recettes. D'autre part, permettre à l'enseignant d'appliquer des méthodes fondamentales éprouvées dans la préparation d'enseignement.

Goodyear (1997) résume les caractéristiques propres à un système de formation. L'application d'un design pédagogique permet **un apprentissage personnalisé**, autorise la **préparation d'un cours ou d'une session de formation**, offre une **opportunité égale** à tous les élèves de développer leur plein potentiel, s'insère dans une **approche systémique** et enfin, s'élabore à partir des **structures cognitives de l'apprenant**. Cet outil apporte beaucoup au monde scolaire si bien qu'il a dramatiquement enrichi le coffre à outils de l'enseignant (Kick et Spencer, 1989). La modélisation cognitive est un autre outil susceptible d'améliorer et de favoriser un enseignement de qualité.

2.2.3 MODÉLISATION COGNITIVE

La modélisation consiste à passer des processus cognitifs exprimés selon le langage de la théorie psychologique à une expression dans un langage formalisé qui permet la **simulation**. L'analyse du fonctionnement cognitif peut prendre cette forme lorsqu'elle parvient à un niveau de finesse et de précision suffisant. Ainsi affirme Richard (1990 : 311) :

La modélisation cognitive ne peut se développer que sous deux conditions : il faut disposer de formalismes adaptés, qui n'obligent pas à trop appauvrir ce que l'on veut exprimer, il faut avoir explicité la description des processus psychologiques à un niveau de précision suffisant pour que cette description soit complète et qu'il n'y ait rien de plus à y ajouter pour qu'elle engendre des comportements simulés, qu'on puisse comparer aux comportements observés.

Autrement dit, la modélisation cognitive permet d'exprimer des concepts psychologiques et de traduire de façon assez directe l'idée que l'on se fait du fonctionnement cognitif dans une situation donnée liée à un sujet particulier. Théoriquement parlant, la modélisation cognitive permet de distinguer les divers types de connaissances ainsi que les divers types de liens qui les relient. Toutes réflexions faites, modéliser permet d'identifier le **comment**, le **quand** et le **pourquoi** d'un savoir.

2.2.3.1 Modélisation cognitive par objets typés

Il existe des outils de représentation graphique qui expriment sous forme de modèles les connaissances associées aux divers champs du savoir. Le logiciel de Modélisation³¹ par objets typés (Mot) est l'outil utilisé dans le cadre de cette recherche.

Les recherches en sciences cognitives ont permis de démontrer qu'il existe certains types de connaissances, certains types de liens les unissant, de même que certaines règles de relations entre les connaissances. Mot exploite ces notions (Léonard et Lalonde, 1997).

Mot permet de construire un schéma du domaine de connaissance étudié. Tout simplement, Mot offre l'opportunité de visualiser sous forme de graphique les divers types de connaissances et de distinguer les divers types de relations existant entre elles.

Au point où nous voici venus, nous tiendrons pour acquis que le moyen pédagogique de respecter les composantes de l'apprentissage et de maîtriser les événements d'enseignement s'appuie sur la logique des processus de conception d'un système de formation. Pilier de l'efficacité pédagogique, l'équilibre de sa conception repose sur les étapes suivantes : l'analyse du problème, l'analyse des objectifs, le choix et la structuration

³¹ Logiciel de Modélisation par objets typés conçu au Centre de recherche de LICEF dans le cadre du développement de la Méthode d'ingénierie de systèmes d'apprentissage développée au Centre de recherche LICEF de la Télé-Université, 1997.

du contenu, le choix des méthodes d'enseignement, la production du prototype et la mise à l'essai et correction.

Parallèlement, l'analyse du problème en Formation de base en adaptation scolaire démontre l'obligation pour les futurs maîtres de posséder des compétences en enseignement de la compréhension en lecture. Il apparaît donc nécessaire de connaître la définition contemporaine de la lecture. Ensuite, la présentation d'un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture va permettre d'éviter sinon détecter les situations propices à l'émergence de difficultés en compréhension en lecture. L'intérêt d'un tel modèle en lecture réside dans sa capacité à aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

2.3 ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Dans la perspective que nous développons, les méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture doivent s'adosser aux sciences cognitives et ainsi promouvoir le nouveau rôle de l'enseignant. Ainsi, cette partie s'attarde à définir la compréhension en lecture, à préciser l'origine des difficultés en lecture afin de mieux comprendre les processus de lecture nécessaires à l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Ce modèle interactionniste de l'enseignement de la compréhension en lecture fournit les bases sur lesquelles repose toute l'édification d'un enseignement centré sur l'apprenant.

2.3.1 DÉFINITION TRADITIONNELLE

La croyance que lire implique un apprentissage successif est vieille comme l'alphabet (Mathews, 1966). D'emblée, les méthodes d'apprentissage³² relèvent d'une philosophie fondée sur une conception mécaniste de l'acte de lire. Le dictionnaire de pédagogie (1996 : 190) parle du modèle alphabétique en ces termes :

Ce sont les plus anciennes, qui partent essentiellement de la lettre, du diagramme, ou le trigramme (combinaison de deux ou plusieurs lettres pour représenter un son); les combinant entre eux pour former des syllabes et des mots.

On voit le principe d'une telle méthode : apprendre une **technique** garantit la performance en lecture.

Traditionnellement, lire c'est apprendre successivement à reconnaître des lettres, des syllabes puis à assembler ces mots en phrases. Autrement dit, la lecture est surtout perçue comme un **processus d'identification des mots**.

Les courants du décodage considèrent l'idée d'une compréhension instantanée et implicite tributaire du **processus linéaire et cumulatif** de l'acte de lire.

³² Bien que les différents modèles classiques puissent avoir un intérêt sur l'origine de la conception traditionnelle de l'acte de lire, ils dépassent le cadre de la présente recherche. Brièvement, le dictionnaire de pédagogie distingue plusieurs familles de méthodes : les méthodes alphabétiques, les méthodes globales, la méthode dite naturelle, les méthodes idéo-visuelles (Dictionnaire de pédagogie sous le mot méthode (1996 : 190-191)).

Lire, c'est traduire oralement les signifiants phonétiques que sont les lettres, les syllabes et les mots (signes écrits conventionnels) dont le regroupement est représentatif du langage parlé (Lefavrais, 1983 : 251).

En d'autres termes, **l'association entre le code oral et le code écrit** est considérée comme le moyen d'atteindre la signification (Weiss, 1981; Pagé, 1985).

Ainsi pensée, la lecture est un sens unique. Le lecteur ne doit pas se compromettre. "*L'idée de base de la lecture est la réception d'un message écrit par un lecteur qui ignore le contenu, celui-ci devant se laisser imprégner par celui-là*" (Van Grunderbeeck, 1994 : 7). Le lecteur doit être spectateur et non acteur pour comprendre.

Résumons-nous. Il apparaît que la conception classique de la lecture restreint généralement à une conception simpliste le savoir lire. Essentiellement, la lecture est une compétence d'identification des mots. Concurremment, cette habileté unique résulte d'un processus successif. Nous pouvons tirer cette conclusion, le lecteur doit posséder une bonne technique afin de réussir à lire. Il s'ensuit que le recours à l'oral fait surgir du texte son sens. Voilà pourquoi l'exercice de lire relègue le lecteur à une lecture contemplative.

Les multiples recherches (Baumann, 1986; Becker, Englemann, Carnine et Rhine, 1981; Gersten et Carnine, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986; Winograd et Bridge, 1986; Giasson, 1990; Boyer, 1993) menées depuis plus de vingt ans par des linguistes, des psycholinguistes, des théoriciens de l'information et des psychologues cognitivistes dans le

domaine de la lecture ont considérablement modifié l'orientation classique du processus de lecture. Ces recherches ont-elles cloué au pilori la conception traditionnelle de l'acte de lire ? Lire est-il la somme de tous les mots inclus dans une phrase ?

Certains auteurs (Goodman, 1967, 1982; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Fayol, Gombert, Lecocq, Zagar, 1992; Liberman et Liberman, 1992) introduisent à la notion de lecture l'aspect phonologique. Cette conception de la lecture reflète des différences fondamentales de point de vue quant à la **nature de la lecture et de son apprentissage**. Goodman (1967, 1982) considère que l'apprentissage de la lecture est du même ordre que le langage. L'exposition constante à des textes permettraient à l'enfant d'apprendre, tout comme ils apprennent à parler à force d'être exposés au langage oral. Selon celui-ci, la force fondamentale qui se trouve derrière l'apprentissage de la lecture est la connaissance, chez l'enfant, de la **langue parlée**, et l'aide du **contexte** pour apprendre des mots nouveaux.

Selon les tenants de la phonologie, "*a) les enfants doivent surmonter une barrière phonologie et b) leur degré de réussite dans ce domaine aura des conséquences très fortes pour leurs progrès ultérieurs en lecture*" (Bryant, 1993 : 181). Évidemment, ce point de vue indique qu'un enseignement de la lecture portant sur la segmentation phonologique serait bénéfique à l'apprenant. En fait, d'après les résultats d'une série d'études (Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979; Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1986) la conscience

phonémique ne se développe pas naturellement, mais plutôt au moment de l'apprentissage. En fait, la conscience phonologique est le produit de l'enseignement de la lecture.

Quelles sont donc les différences fondamentales entre la conception traditionnelle de l'acte de lire et la position phonologique ? Pour les tenants de la première position, la syntaxe est primordial dans l'apprentissage de la lecture alors que pour les autres c'est la phonologie. L'autre différence concerne l'enseignement de la lecture, selon le point de vue traditionnel, lorsque les enfants apprennent à lire, ils rencontrent des obstacles et leur connaissance de la langue orale ne les aide pas à les surmonter tandis que selon le point de vue phonologique, l'apprentissage de la lecture est une extension naturelle de l'apprentissage de la parole (Bryant et Bradley, 1985; Goswami et Bryant, 1990; Liberman, Shankweiler et Lieberman, 1989; Gombert, 1992).

Bien que plusieurs travaux en psychologie expérimentale (Mann, 1986; Read, Zhang, Nie et Ding, 1986; Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979; Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1986) ont fourni des arguments très convaincants en faveur de l'enseignement phonologique, le texte qui suit s'inspire des travaux de Jocelyne Giasson qui portent presque essentiellement sur les théories de la psychologie de l'information.

2.3.2 DÉFINITION CONTEMPORAINE

Les recherches remettent en question les anciens cadres conceptuels. Un grand nombre de ces études est consacré au développement et à l'usage du langage. L'intérêt de ces recherches repose sur la façon dont on apprend et perçoit la structure grammaticale des phrases, sur la manière dont l'information que renferment ces phrases est exprimée, comprise et mémorisée (Smith, 1973).

Les recherches en psycholinguistique ont démontré que l'on retient **le sens des phrases et non les mots** qui les composent (Melher, 1963). Bartlett (1932) a montré que c'est le sens et non les mots que l'on conserve dans la mémoire à long terme.

La lecture, affirme Goodman, est un processus psycholinguistique par lequel le lecteur reconstruit du mieux qu'il peut, un message encodé par un écrivain, sous forme d'une représentation graphique (Goodman, 1971 : 37).

Gough et Tunmer (1986) traduisent cette conception moderniste de la lecture par l'intégration de deux capacités essentielles. L'une est la **reconnaissance** des mots : le lecteur doit identifier le mot représenté par chacune des chaînes de caractères. L'autre est la **compréhension** : le lecteur doit décider ce qu'un ensemble de mots signifie³³.

³³ Gough et Tunmer traduisent cette conception sous la forme de l'équation $L=DxC$ où L signifie la compréhension en lecture, D la capacité de décoder un message écrit et C la capacité linguistique de comprendre, c'est-à-dire de donner du sens à une information lexicale, à des phrases ou à un discours oral.

Cet amalgame n'est toutefois pas suffisant. D'une part, la précision et la rapidité de la reconnaissance des mots conditionnent toute l'activité de lecture, car un bon niveau d'automatisation de ces processus est indispensable pour permettre au lecteur de consacrer le maximum des ressources cognitives aux processus de compréhension. D'autre part, l'habileté en lecture ne se réduit pas au simple décodage des mots; encore faut-il disposer des **capacités cognitives et linguistiques** nécessaires pour comprendre un message écrit. On pressent d'ores et déjà que cette conception contemporaine conduit à des changements radicaux dans l'analyse des difficultés d'apprentissage en lecture (Ellis, 1989).

Ainsi, la lecture n'est plus conçue comme une relation dans laquelle le texte domine le lecteur. Le rôle de ce dernier n'est donc plus de se laisser imprégner du texte. Jenkinson (1976 : 37) traduit cette acception du savoir-lire :

Mais la lecture est aussi une façon de penser, de résoudre les problèmes ou de raisonner et elle implique l'examen, le choix, le jugement, l'évaluation et la synthèse. Toutes ces activités mentales se fondent sur des expériences préalables, de sorte que le sujet de lecture considéré doit être étudié à la lumière des expériences personnelles du lecteur. Toute définition de ce qu'est la lecture doit comprendre l'interprétation et l'évaluation du sens, de même que son analyse.

Il ne s'agit plus de performance, mais plutôt de **compétence** en lecture. Réciproquement, le lecteur a comme rôle de construire le sens du message à partir de ses expériences antérieures. Certaines méthodes suivent maintenant une démarche interactionniste (Weiss et Cardinet, 1976).

On peut expliquer à présent pourquoi l'apprentissage de la lecture est un acte difficile. Le sens se trouve au-delà des sons ou des codes écrits et on ne peut l'atteindre que par des processus mentaux.

Aujourd'hui, confirme Giasson, on conçoit plutôt que le lecteur "crée" le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Créer le sens du texte suppose que le lecteur est constamment actif (1995 : 74).

Savoir véritablement lire implique donc comprendre ce qu'on lit. Quelles compétences met-on en jeu lorsqu'on lit ? La compréhension en lecture implique en effet des activités mentales complémentaires, convergentes, et imbriquées les unes aux autres (Mauffrey et Cohen, 1995).

Les propos développés jusqu'à présent ont servi à montrer, en somme, que la conception traditionnelle de l'acte de lire est évidemment réductrice dans la mesure où elle néglige les capacités fondamentales en œuvre dans la lecture. Par ailleurs, le renversement de perspective coïncide avec les recherches contemporaines qui prouvent que la lecture n'est pas une technique (Skander, 1976 : 132) mais plutôt un ensemble de processus permettant d'extraire "*la substantique moelle*" (Mialaret, 1966 : 5) d'un texte.

La définition sommaire et finalement retenue dans le cadre de cette recherche est celle du Guide Pédagogique du primaire (1990 : 29) : "*L'acte de lire se réalise par une*

activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un écrit sont traitées afin qu'on en construise le sens".

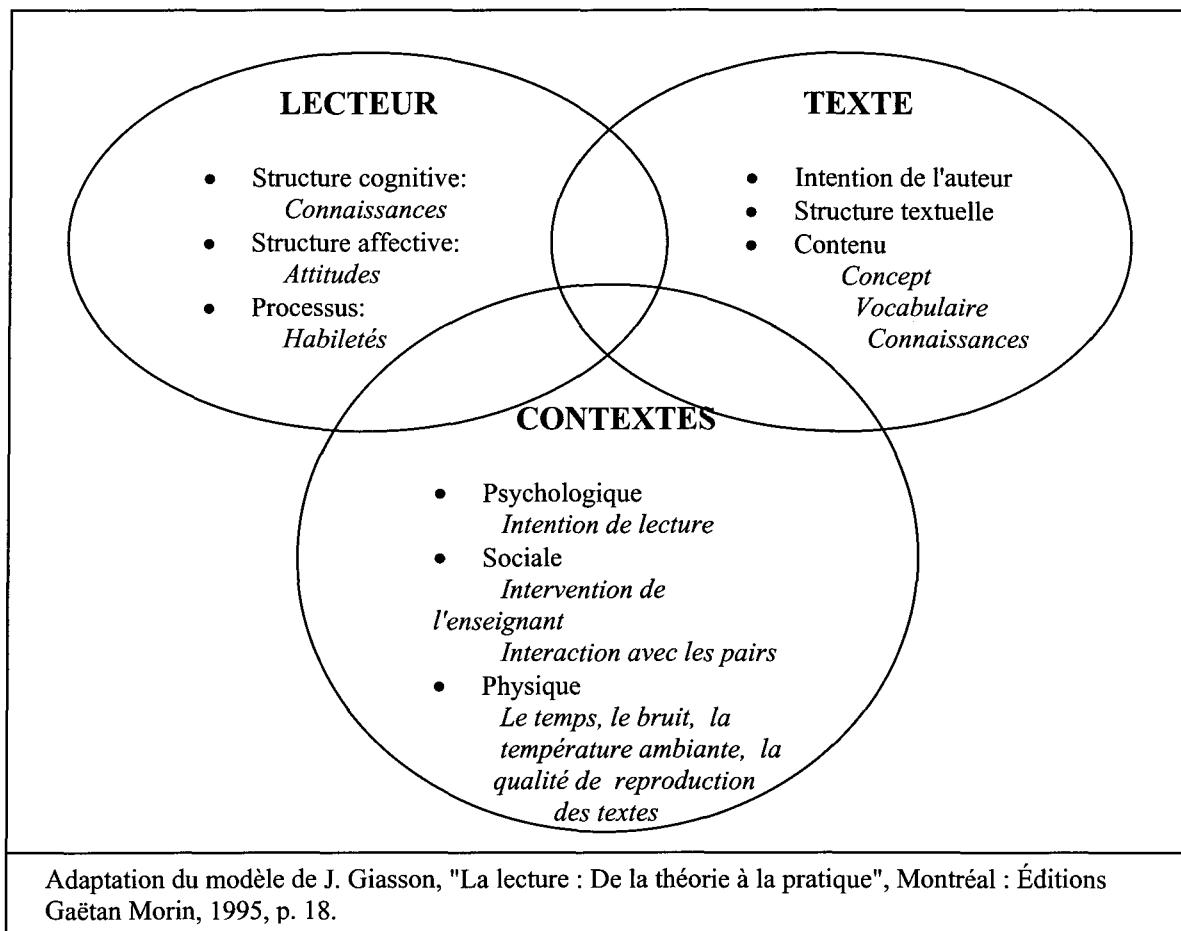
2.3.3 ORIGINE DES DIFFICULTÉS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

Les exigences pédagogiques reliées à cette nouvelle conception de la lecture impliquent les variables : lecteur, texte et contexte. Le développement de la compétence en compréhension en lecture "*variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes aux autres, meilleure sera la compréhension*" (Giasson, 1990 : 7). Par conséquent, le modèle interactionniste de compréhension en lecture permet de comprendre l'origine³⁴ des difficultés en lecture.

Le principe central de l'explication est le suivant : les problèmes de lecture se développeront quand une des variables ne joue pas pleinement son rôle dans la situation de lecture pendant une longue période (Giasson, 1995 : 75).

³⁴ J. Giasson, "Lecture et élève à risque", dans *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, É. Royer et collaborateurs, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 76. Le lecteur peut se référer au livre, afin d'obtenir davantage d'explications sur le cheminement d'un élève à risque au cours du primaire.

Figure 9 : Modèle interactionniste de compréhension en lecture



Il vaut la peine maintenant de définir les variables du modèle interactionniste de compréhension en lecture.

2.3.3.1 Lecteur

A. Structure cognitive : connaissances

La lecture est un processus cognitif où le lecteur ne comprend pas seulement les idées, mais les interprète et les évalue. Il est donc nécessaire que le lecteur ait une bonne connaissance des structures grammaticales, à savoir phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, mais aussi un niveau de développement cognitif assez élevé pour comprendre les idées. Selon Readence, Bean et Baldwin (1981: 217) "*[...] la compréhension de nouvelles informations chez le lecteur est fonction de la richesse des préconnaissances*". Ces connaissances se développent et s'accumulent tout au long de sa vie pour former des schémas mentaux.

Que le lecteur veuille bien nous pardonner d'insister une fois de plus sur l'importance des connaissances antérieures. La compréhension d'un texte dépend dans une large mesure des idées que ce texte évoque dans l'esprit et qui lui sont suggérées par son expérience. Si ces idées sont pertinentes et précises, le texte sera pleinement compris, ou presque; si elles ne sont pas assez nombreuses, le sens demeurera obscur. L'aptitude à saisir le sens, à porter un jugement sur les idées exprimées et en tirer parti est directement conditionnée par l'expérience du lecteur.

B. Structure affective : attitude

La faculté d'interpréter ne dépend pas uniquement du domaine cognitif : "*En fonction de leurs connaissances, de leurs intérêts, de leurs tâches ou de leurs jugements, les lecteurs sélectionnent dans un texte des éléments importants*" (van Dijk, 1980 : 74). On imagine bien volontiers que l'attitude du lecteur, sa réceptivité à des idées nouvelles, ses préjugés, sa perception de lui-même aussi bien que son intérêt et sa motivation auront tous une influence sur son aptitude à interpréter un texte.

C. Processus : habiletés

Contentons-nous de les énumérer en précisant qu'elles constituent une figure (no. 10) : Micro-processus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration, processus métacognitifs.

2.3.3.2 Texte

A. Intention de l'auteur

Jenkinson (1969 : 44) note que : "*Le ton de l'écrivain, son attitude vis-à-vis de son sujet et de son lecteur semblent avoir de réelles conséquences sur le niveau de compréhension*". Il ne fait aucun doute que plus l'auteur aura approfondi sa pensée et son

argumentation, plus ses affirmations seront clairement formulées et précises, et conséquemment, la compréhension du texte s'en trouvera facilitée.

B. Structure textuelle

Les structures peuvent aller des assertions simples aux structures les plus complexes à enchaînements multiples. Évidemment, les structures syntaxiques peuvent simplifier ou rendre difficile à comprendre le texte : *"La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte"* (Giasson, 1995 : 20).

C. Contenu

Le contenu est un facteur décisif de compréhension. Même un lecteur expérimenté ne comprendra pas le contenu spécialisé d'un sujet, c'est-à-dire que même si le vocabulaire est relativement facile et la structure simple, le fait qu'il soit très peu familiarisé avec des concepts spécifiques entravera sa compréhension (Feitelson, 1976 : 21). Bref, le problème de compréhension s'isole difficilement du matériel présenté.

2.3.3.3 Contextes

A. Psychologique : intention du lecteur

L'intention de lecture nécessite de nombreux processus intellectuels, tels comprendre, juger, choisir, mémoriser l'information en fonction de l'objectif poursuivi. Dans cette même ligne de pensée, Pagé affirme : "*Le rappel que le lecteur fait d'un texte est influencé par sa perspective*" (Pagé, 1985 : 39).

B. Social : interventions de l'enseignant et des pairs

L'omniprésence du jugement et de la critique lors des interventions de l'enseignant et des pairs durant la lecture influence la compréhension "*Le langage est une interaction humaine*" (Smith, 1973 : 31).

C. Physique : le temps, le bruit, la température ambiante, la qualité de reproduction des textes

Certes, les conditions matérielles ont une incidence sur l'apprentissage.

Un local de dimension appropriée à la grandeur du groupe (ni trop grand, ni trop petit), bien éclairé, d'une température adéquate, etc., peut donner le goût d'y être et d'y travailler. Par contre, un local énorme, sombre froid, donne le goût d'être ailleurs (Fernandez, 1993 : 133).

De plus, une importance doit être accordée aux aspects de lisibilité, de format et de présentation des textes. En toutes circonstances, il est essentiel de planifier une situation favorable à l'apprentissage de la lecture.

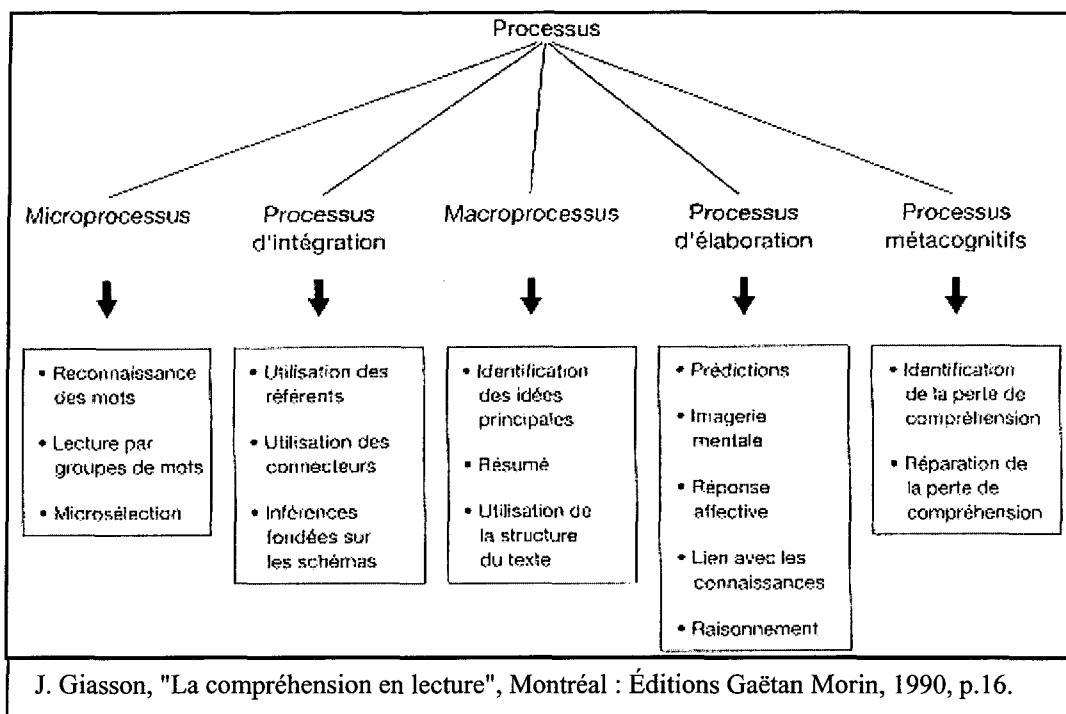
En guise de conclusion, on peut rassembler tous les fils de la discussion. La compréhension est une habileté à interagir avec le lecteur, le texte et le contexte. La lecture est donc révélatrice des stratégies utilisées par le lecteur pour comprendre. L'enseignement de la compréhension en lecture doit donc tenir compte de ces aspects. Deux questions surgissent alors. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? Et, qu'est-ce qu'enseigner à lire ?

2.3.4 COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Même s'il existe une variété de modèles des processus de lecture (Ruddell, 1969; Goodman, 1965, 1966, 1967, 1976; Gough, 1972; LaBerge et Samuel, 1974; Rumelhart, 1977; Carver, 1977-1980; Kintsch et van Dijk, 1978), nous nous sommes inspirés du modèle de Jocelyne Giasson qui caractérise plusieurs composantes distinctes et complémentaires du processus de lecture, mettant en jeu aussi bien les mécanismes mentaux spécifiques à l'apprentissage que **les compétences à développer lors de difficultés de compréhension**. Bref, la complétude de ce modèle se détermine par la description des processus de lecture et des stratégies pédagogiques appuyés par un enseignement explicite.

Pour l'instant, on n'en est pas à chercher à expliciter les stratégies d'enseignement des activités pédagogiques. L'objectif est plus modeste : il est de présenter les processus de lecture, de les définir sommairement et d'identifier ses composantes.

Figure 10 : Processus en compréhension en lecture



2.3.5 ENSEIGNEMENT EXPLICITE

A. Caractéristiques

Les réflexions des dernières années au regard de l'enseignement de la lecture insistent sur la **construction active** du savoir et elles reconnaissent que toute compétence se développe dans la mesure où elle est l'objet **d'interventions directes et explicites**. Par

conséquent, les méthodes d'enseignement de la lecture ont été modifiées de façon à tenir compte aussi bien du paradigme constructiviste que de la conception contemporaine de l'acte de lire. L'enseignement explicite³⁵ repose sur trois caractéristiques : **une revalorisation du rôle de l'enseignant, une tâche de lecture complète, le développement de l'autonomie de l'apprenant** (Giasson, 1990). L'héritage de cette nouvelle pédagogie est triple : le contexte, le texte et le lecteur.

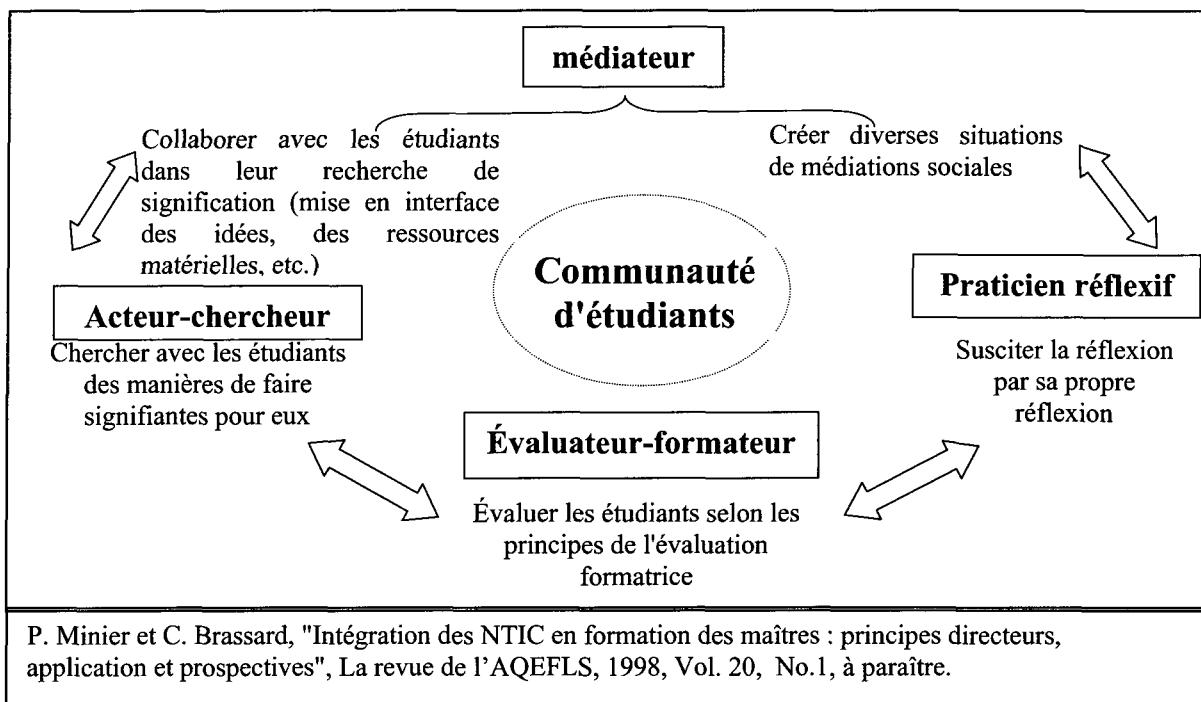
Rôle de l'enseignant

Dans le paradigme constructiviste, l'enseignant **organise** les connaissances pour l'apprenant de sorte que ce dernier puisse les intégrer d'une façon significative en mémoire à long terme. Il **assiste** l'apprenant dans la construction active de ses compétences, regroupant et organisant avec lui les connaissances nécessaires à leur construction. De plus, lors de la réalisation de tâches et la résolution de problèmes, il **guide** l'apprenant dans le choix des stratégies et dans leur mise en application et, dans une préoccupation essentiellement métacognitive, il **aide** l'apprenant à développer la gestion active de ses stratégies cognitives.

³⁵ L'enseignement explicite est aussi connu sous enseignement direct ou stratégique.

Schématisons donc ce nouveau rôle.

Figure 11 : Rôle de l'enseignant



Pour simplifier, citons Meirieu (1996 : 67) "Mais, s'il faut, peut-être parfois, renoncer à enseigner, il ne faut jamais, pourtant, renoncer à faire apprendre".

Tâche de lecture complète

La lecture s'acquierte en lisant. Voilà l'idée directrice de la nouvelle pédagogie : c'est au travers de ses lectures que l'enfant apprendra à lire. Celles-ci seront variées, d'une

certaine **étendue et inconnues**³⁶ afin que le lecteur soit à la recherche de signification et de découverte. Ainsi, on offrira la possibilité à l'apprenti lecteur de mettre en place des stratégies de lecteur confirmé. Il apprendra à formuler des hypothèses, à prélever des indices, à se comporter en lecteur. Bref, la lecture est une recherche de sens, on ne peut donc concevoir de lecture sans découverte ni recherche de sens.

Rendre l'apprenant autonome

Les **situations de lecture** doivent être variées afin de permettre à l'apprenant d'acquérir un comportement varié et qu'il sache l'adapter aux nécessités de sa lecture. Les diverses expériences lui permettront de mettre en place des stratégies de lecture. À cet égard, les textes doivent être motivants. D'emblée, cela implique que ces textes se réfèrent à l'expérience des lecteurs et ne leur soient donc ainsi jamais radicalement étrangers. Finalement, la polyvalence des situations de lecture va accroître l'autonomie du lecteur.

Voilà pour les caractéristiques de l'enseignement explicite. Maintenant, voyons concrètement la pédagogie derrière ce modèle.

³⁶ I. Cohen, Y. Mauffrey, "Vers une nouvelle pédagogie de la lecture", Paris : Armand Colin/Bourrelier 1983. La recherche du sens exclut des activités de lecture stérilisante, c'est-à-dire des activités préalablement connues. La relecture ne suffit pas à l'atteinte des objectifs ainsi, la lecture doit s'accompagner de découverte.

B. Étapes

L'enseignement explicite met l'emphase sur le **raisonnement** associé au développement des aptitudes à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives de compréhension de textes et non sur la performance à appliquer des stratégies isolées. Il a le souci de **rendre transparentes** aux apprenants les stratégies cognitives à l'exercice des habiletés en lecture.

Prendre en considération la structure cognitive est un élément essentiel : elle fonde la procédure et explique pourquoi elle atteint effectivement son résultat.

L'émancipation des processus cognitifs prend cette forme dans la pratique de l'enseignement explicite.

L'enseignement explicite se divise en cinq étapes (Giasson, 1995 : 94) :

- 1- Définir la stratégie et son utilité;
- 2- Rendre le processus transparent;
- 3- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie;
- 4- Assurer l'application de la stratégie;
- 5- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie.

Notons qu'il est également possible de synthétiser les étapes de l'enseignement explicite en les assimilant aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche. Ce type de classification, sans cesse présent dans la compréhension de textes, répond aux questions quoi, pourquoi, comment et quand (Stein, 1986; Giasson, 1995).

Quoi³⁷	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives).
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances pragmatiques).
Comment	Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère (connaissances procédurales).
Quand	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances pragmatiques).

Des recherches (Buswell, 1922; Currier, 1916; Seefers, 1948) sur le choix des méthodes permettent de tirer la conclusion suivante : il ressort nettement que l'emploi de méthodes différentes pour l'enseignement de la lecture aboutit à faire acquérir aux apprenants des attitudes et des mécanismes d'ordres différents. Cette conclusion se trouve

³⁷ Adaptation du schéma proposé par J. Giasson, "La compréhension en lecture", Montréal : Éditeur Gaëtan Morin, 1990, p. 31.

confirmée par presque toutes les études comparatives détaillées qui ont été faites tant sur des enfants que sur des adultes. Ces comportements et ces mécanismes peuvent varier beaucoup - depuis ceux qui facilitent l'identification des mots jusqu'à ceux qui développent l'intérêt de l'élève pour le texte qu'il lit. Ils peuvent aussi comprendre la plupart, sinon la totalité, de ceux qui caractérisent le lecteur accompli.

D'autres recherches (Haller, Child et Walberg, 1988; Gersten et Carnine, 1986; Duffy et al., 1987; Pearson et Dole, 1987; Pearson et Fielding, 1991; Pearson, Roehler, Dole et Duffy, 1992; Ross, 1988) ont démontré que l'enseignement explicite des habiletés entraîne des gains d'apprentissage supérieurs à ceux d'un enseignement non explicite. Les recherches de Palinscar et Brown (1984) confirment ce point de vue:

Les étudiants qualifiés ont débuté l'étude avec des résultats en-dessous de 20 écarts percentile comparés à leurs pairs de la même cohorte d'âge. Mais après l'étude 90% des étudiants ont montré une claire amélioration de 36 écarts percentile en moyenne pour ainsi atteindre tout au moins le niveau moyen de leur groupe d'âge³⁸ (Brown et Baker : 1984).

En conséquence, tous les apprenants semblent tirer profit de ce type d'enseignement, quoique **les apprenants ayant des aptitudes faibles ou moyennes tendent à en profiter davantage**. Reste à comprendre à quoi sont attribuables ces résultats.

³⁸ Traduction libre de l'auteure.

Les récentes recherches de Duffy et al. (1987) mettent l'emphase sur la nature des stratégies en lecture (Brown, 1981; Paris, Lipson et Wixson, 1983; Pressley, Forrest-Pressley, Elliott, Faust et Miller, 1985) et la relation entre la métacognition et la performance en lecture (Baker et Brown, 1984; Flavell et Wellman, 1977). La conclusion de ces études : les bons lecteurs utilisent un ensemble de stratégies de lecture.

Quant aux lecteurs faibles, ils trouvent difficile l'utilisation et le développement de telles stratégies. Généralement, ils ne connaissent pas les habiletés (**quoi**) et ne savent pas "**quand**" et "**comment**" les appliquer. Souvent, ils sont incapables de discriminer l'information importante d'un texte de celle superficielle. Aussi, les lecteurs faibles ont une compréhension médiocre des processus de lecture. Enfin, ils éprouvent des problèmes à évaluer la clarté et la cohésion d'un texte ainsi que la compatibilité des idées du texte avec leur propre expérience (Canney et Winograd, 1979; Markman, 1977, 1979; Paris et Lindauer, 1976). Finalement, les lecteurs faibles croient que savoir-lire signifie un décodage parfait et que bien lire inclut une mémorisation textuelle du texte (Wixson, Bosky, Yochum et Alverman, 1984; Wixson et Lipson, 1986).

À bien y réfléchir, le défi est désormais multiple. Enseigner le quoi, le quand, le pourquoi et le comment des habiletés en lecture. Encore faut-il se demander quel serait l'outil pédagogique susceptible de favoriser l'enseignement de la compréhension en lecture? L'analyse du potentiel des NTIC à l'apprentissage des élèves et sur la fonction enseignante

vient soutenir le choix de Village Prologue pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

2.4 POTENTIEL DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Comment les NTIC peuvent-elles contribuer à améliorer la pratique éducative ? Sans prétendre bouleverser de fond en comble l'institution scolaire, les NTIC peuvent aider l'enseignant à s'adapter aux évolutions fondamentales de notre époque et à répondre de façon efficace aux besoins réels des apprenants dans le cadre d'une pédagogie délibérément centrée sur la réalisation de leurs apprentissages. Peut-on dire que les NTIC apportent une révolution dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ? (Bourgain, 1983).

Une réflexion sur l'apport des NTIC à l'apprentissage des élèves et à la fonction enseignante s'impose. *"Sans une telle réflexion ne tombe-t-on pas dans l'illusion que le recours à un dispositif technique aux milles prouesses aura des effets pédagogiques positifs et des vertus éducatives automatiques ?"* (Marquet, 1998 : 31). Au surplus, progrès technique rime-t-il avec progrès pédagogique ?

D'emblée s'impose une observation des recherches sur l'apport des NTIC dans le système éducatif. Nous ne pouvons remonter toutes les recherches sur la place et le rôle des nouvelles technologies sur l'apprentissage, mais nous pouvons cependant citer quelques

résultats éloquents³⁹. Il importe de préciser que ces recherches visent à fournir différents éclairages sur la **manière** dont les NTIC interviennent dans le processus d'apprentissage et sur l'**environnement** mis en place pour assurer cet apprentissage. Finalement, l'accent est mis sur les **résultats** de ces interventions sur les apprenants.

2.4.1 CONSTATATIONS

2.4.1.1 Apport des NTIC à l'apprentissage des élèves

Une série d'études (Newman, 1994; Wallis, 1995; Semel, 1992; Scardamalia, Bereiter, Brett et al., 1992; Cognition and Technology Group, 1996; Padrón et Waxman, 1996) affirment que l'essentiel du rôle des nouvelles technologies sur le **développement de diverses habiletés intellectuelles** réside dans leur pouvoir de stimuler les activités intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer. Office of Technology Assessment (1995 : 59) publie :

Les nouvelles technologies peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances.

³⁹ Ces résultats de recherche proviennent de la revue documentaire R. Grégoire, R. Bracewell, T. Laferrière, "L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire". Cette revue est aussi disponible sur ce site : <http://www.Fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apportnt.html>.

Un autre aspect non négligeable est l'apport des nouvelles technologies eu égard à la **spécificité de l'apprentissage**. De récentes recherches (Kulik, Kulik et Bangert-Downs, 1995; Herman, 1994; Riel, 1990; Scardamalia, Bereiter et Lamon, 1994; McKinnon, Nolan et Sinclaire, 1996; Cognition of Technology group et Vanderbilt, 1996) mentionnent la contribution des NTIC dans l'amélioration de l'acquisition dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes reliées à ces connaissances. Spécifions toutefois que ce succès émane notamment des acquis préalables de l'élève et des activités qu'il accomplit avec les nouvelles technologies.

Plusieurs travaux (Guthrie et Richardson, 1995; Office of Technology Assessment, 1995; Altun, 1996; Underwood, Cavendish et Lawson, 1996; CCC'S Success Maker, 1996) justifient l'idée que les nouvelles technologies jouent un rôle prépondérant dans **l'intérêt spontané** de l'élève pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie plutôt qu'aux approches traditionnelles. À titre d'exemple, citons l'une des principales conclusions de l'étude de Guthrie et Richardson (1995 : 16) concernant les élèves :

[...] qu'ils sont attirés par la technologie et que leur motivation pour utiliser un ordinateur émane de l'intérieur d'eux-mêmes. Que ce soit pour terminer un travail obligatoire ou entreprendre une activité de leur choix, les élèves ont toujours hâte qu'arrive leur tour d'utiliser un ordinateur [...]. Aussi, le personnel enseignant a affirmé aux chercheurs que les élèves étaient plus productifs et que leurs compositions étaient meilleures et plus longues qu'auparavant.

Les résultats d'une autre série d'expériences CCC'S Success Maker (1995 : 958) soutiennent cette dernière hypothèse :

Les élèves aiment être en compétition avec eux-mêmes. Ils sont heureux d'aborder de nouveaux sujets dans un environnement qui ne les menace pas et ne les juge pas. Même si le système corrige les erreurs et impose des punitions, cela n'est pas personnellement offensant comme ce l'est souvent dans une classe.

De surcroît, une récente recherche de Van Dusen et Worthen (1995 : 31) aboutit à la conclusion suivante : le temps d'attention soutenue et de concentration est en "moyenne, de près de 20% plus élevé lorsqu'on utilise correctement un système d'apprentissage intégré que dans une classe traditionnelle".

Ajoutons simplement que ce résultat concorde avec les travaux de Collins (1991 : 29) :

Dans les endroits où des ordinateurs ont été mis à la disposition des élèves dans le cadre d'activités ou de projets de longue durée, les chercheurs ont noté des progrès étonnantes dans l'engagement des élèves.

Bref, ces résultats d'études offrent l'image d'élèves motivés par un intérêt marqué pour une activité d'apprentissage, une augmentation du temps et de l'attention consacrés à des activités d'apprentissage.

Les conclusions des recherches sur l'influence des nouvelles technologies dans le **rappo**rt de l'élève à l'apprentissage sont surprenantes. L'une des conclusions majeures que les chercheurs McKinnon, Molan et Sinclair (1996 : 465) dégagent sur l'utilisation régulière de l'ordinateur est que l'élève acquiert non seulement une "*compétence technologique*", mais aussi des habiletés à devenir un "*producteur de connaissance*".

En effet, le développement de l'esprit de recherche est tributaire d'une information plus complète sur un sujet et par voie de corollaire d'une solution plus satisfaisante et, d'une manière plus générale, d'une plus grande variétés de relations entre diverses connaissances (Lafer et Markert, 1994; Heidmann, Waldman et Moretti, 1996).

Il suffit d'observer les recherches de Collins (1991 : 30) afin de constater le revirement de tendance dans la "*structure sociale de compétition*" en une "*structure sociale de coopération*". Cette nouvelle philosophie peut enrichir et élargir la collaboration entre élèves à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. À bien y réfléchir, plus avant, cette collaboration favorise le développement de l'autonomie de l'élève. Cette perspective rejoint celle des compétences à développer en compréhension en lecture.

Les ressources technologiques catalysent le changement des apprentissages plus intégrés et mieux maîtrisés (Dwyer, 1994; Newmann, 1994; Dwyer, Ringstaff et Sandholtz, 1991; West, 1995; Lafer et Marker, 1994) car elles contribuent à une mise en relation des connaissances avec diverses dimensions de la personne. Les auteurs Barron et

Goldman (1994 : 91) dégagent comme conclusion qu'une technologie où les médias sont intégrés :

[...] fournit une source d'information plus riche et un véhicule plus efficace pour l'analyse et l'approfondissement d'un sujet que ne le fait une vidéocassette, que l'on visionne habituellement passivement.

Voilà donc justifié, d'affirmer que les nouvelles technologies influencent le développement de l'esprit de recherche, une collaboration élargie entre personnes et un apprentissage plus intégré et mieux maîtrisé. Ainsi pensée, l'intervention des NTIC peut supporter la construction active d'un savoir et peut faire l'objet d'actions directes et explicites. Voilà des caractéristiques de l'enseignement explicite. Faut-il rappeler que toute compétence en compréhension en lecture se développe dans la mesure où elle fait l'objet d'interventions directes et explicites.

2.4.1.2 Conséquences d'une utilisation appropriées des NTIC sur la fonction enseignante

Par l'intermédiaire des nouvelles technologies l'enseignant peut obtenir rapidement de l'information sur de **nouvelles ressources et recevoir du soutien** pour leur utilisation. Office of Technology Assessment (1995 : 61) :

[...] peuvent fournir au personnel enseignant le contenu, de même que le matériel d'accompagnement, l'appui organisationnel et l'aide technique dont ils peuvent avoir besoin pour utiliser les télécommunications dans leur programme d'études et leurs leçons.

Manifestement les nouvelles technologies offrent non seulement l'opportunité aux élèves de coopérer avec leurs pairs, mais facilitent aussi la collaboration de l'enseignant avec d'autres collègues de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'éducation. Ainsi, l'orientation de la planification ou l'élaboration d'activités peut s'enrichir au profit de l'enseignement. De nombreux travaux en didactique de la compréhension en lecture l'ont prouvé : l'élève a besoin d'une tâche de lecture complète afin de réussir à décoder le sens du code écrit.

Une nouvelle philosophie de la pédagogie s'impose comme nécessité pour améliorer l'apprentissage du plus grand nombre des élèves (Means et Olson, 1994; Altun, 1996; Heidmann, Waldman et Moretti, 1996; Padrón et Waxam, 1996; Collins, 1991). Van Dusen et Worthen (1995 : 32) :

Les enseignantes demeurent responsables de l'apprentissage des élèves, mais deviennent des guides des processus d'apprentissage plutôt que des "dispensateurs" d'information. Ils agissent comme des "facilitateurs" et des "planificateurs" d'activités d'apprentissage.

Enfin, l'intégration appropriée des nouvelles technologies incite l'enseignant à s'adapter à une vision différente de l'enseignement et de l'apprentissage. L'abondance et la disponibilité de l'information qu'apportent les moyens informatisés et médiatisés d'information démontrent à l'évidence que, désormais enseigner ne pourra plus consister à transmettre des connaissances. Les élèves sont de plus en plus en mesure d'aller chercher

eux-mêmes les informations que pourrait vouloir lui transmettre l'enseignant. Grâce aux NTIC, la construction des savoirs semble pouvoir prendre une place de plus en plus importante dans la pédagogie. Avant d'aller plus loin, signalons que le modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture privilégie ce nouveau rôle de l'enseignant. D'après le point de vue que nous avons développé antérieurement, cette méthode d'enseignement s'inscrit dans un paradigme constructiviste. Par conséquent, l'enseignant organise les connaissances de l'apprenant, assiste celui-ci dans la construction de ses représentations mentales, guide l'apprenant dans ces choix de stratégies et finalement lui fournit l'aide nécessaire à la gestion de ses stratégies cognitives.

Vient alors le moment d'évaluer l'apprentissage des élèves. Le constat de plusieurs recherches (Sheingold et Frederiksen, 1994; Office of Technology of Assessment, 1995; Collins, 1991) est le suivant :

Les nouvelles technologies permettent d'associer de manière positive et étroite les élèves à l'évaluation de leurs propres apprentissages, ainsi que d'utiliser et de gérer des modes d'évaluation beaucoup plus exigeants que ce n'est le cas, en règle générale, en ce moment (Grégoire, Bracewell, Laferrière, 1997 : 27).

Par ailleurs, les nouvelles technologies contribuent au passage d'une évaluation des apprentissages centrée sur les productions à une évaluation des apprentissages centrée sur les progrès réalisés par chaque élève. Bref, par cette nouvelle forme d'évaluation s'installe dans les classes une pédagogie davantage personnalisée.

À ce bénéfice s'ajoute le **diagnostic rapide des difficultés particulières** (Underwood, Cavendish et Lawson, 1996; Scardamalia, Bereither et Lamon, 1994). Rien ne vaut l'expérience : "*la technologie joue le rôle d'un "système avertisseur" et permet plusieurs types d'interventions avant que la situation ne devienne trop grave*" (Office of Technology Assessment, 1995 : 73). Enfin, une pédagogie qui permet de guider l'élève, d'évaluer ses progrès et de diagnostiquer rapidement ses difficultés particulières vaut sûrement la peine.

Affirmer que les NTIC possèdent une fonction cognitive, c'est reconnaître non seulement qu'elles permettent d'acquérir des connaissances et de construire des savoirs, mais aussi qu'elles peuvent être à l'origine des modalités spécifiques de comprendre et d'évaluer les savoirs. Les NTIC sont susceptibles de modifier l'attitude des élèves par rapport aux apprentissages, pour en faire des apprenants actifs, autonomes et capables d'analyser les stratégies qu'ils mettent en œuvre et donc de les modifier dans le sens d'une plus grande efficacité.

La puissance d'un objet technique ne se présente jamais dans un simple rapport d'extériorité instrumentale, le défi consiste plutôt à tenter d'instaurer une synergie pédagogique "*en abandonnant une vision technocentriste pour une vision anthropocentriste*" (Bibeau, 1998 : 20). Si aucune technologie ne peut jamais d'elle-même transformer la réalité du système scolaire, les NTIC sont porteuses d'une chance nouvelle,

celle de pouvoir confier réellement à tous les apprenants la charge entière et la pleine responsabilité de leurs apprentissages. À cet égard, la contribution des NTIC à l'apprentissage des élèves se vérifie sur les apprentissages spécifiques réalisés, la motivation des élèves puis leur rapport avec le savoir.

Bien sûr, les NTIC ne transforment pas les fondements de la connaissance et de l'apprentissage humain, mais en modifiant les conditions de production et de manipulation, elles en changent les propriétés. Dans une telle perspective, les conséquences d'une utilisation appropriée des NTIC se répercutent sur la fonction enseignante. L'apport des NTIC se reflète non seulement sur l'enseignement à savoir, l'orientation de la planification et celle-ci, la modification de la tâche, l'ouverture à partager ses expériences et ses connaissances, une vision différente de l'enseignement et de l'apprentissage, mais également sur la fonction enseignante soit, l'évaluation des apprentissages, le diagnostic de difficultés particulières. Nul besoin de rappeler le rôle primordial de l'enseignant dans l'intégration efficace des NTIC.

En revanche, une question demeure : Quel média est davantage susceptible de s'adapter à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale ? Le choix d'un média doit tenir compte des objectifs poursuivis, des structures cognitives des apprenants et des diverses facettes reliées au contexte et à la matière.

2.4.2 CHOIX D'UN MÉDIA

Notre propos n'est pas d'entrer dans une étude comparative des divers médias applicables à l'enseignement de la compréhension en lecture, mais de justifier notre choix de média. Nous discuterons ce choix en exposant les diverses facettes de l'environnement Village Prologue⁴⁰.

2.4.2.1 À la découverte d'un nouveau monde

Aventuriers, vous pouvez partir à la découverte d'un nouveau monde. Seulement, cette fois-ci, le temps et la distance ont été annihilés par la magie du virtuel. Alors ! Vers quel nouveau monde cette excursion nous conduit-elle ? Sera-t-elle l'occasion d'un nouveau partage de connaissances ? Telle est l'aventure proposée par Village Prologue.

Village Prologue vous propose une excursion virtuelle dans le passé. Cette excursion vous projette dans la vie de vingt-huit habitants d'un village virtuel du XIXe siècle. En fait, la découverte de lignes mystérieuses entre le passé et le présent bouscule le monde scolaire dans un monde virtuel nouveau.

⁴⁰ Un document davantage descriptif et explicatif du fonctionnement de l'environnement Prologue, de ses différentes modalités de participation ainsi que des diverses activités académiques proposées figure en annexe no. 2.

Le Village Prologue est un reflet des intérêts, des cultures, des valeurs, etc. du XIXe siècle. Le réel et le virtuel ne sont plus séparés : ils se complètent et s'expliquent l'un l'autre, grâce aux jeux de rôles. Les messages échangés entre les jeunes d'aujourd'hui et les personnages d'autrefois, peuvent porter sur différents sujets, au gré des intérêts, des occupations ou des préoccupations des correspondants, jeunes comme adultes. Ces messages peuvent également appartenir à divers types de discours, allant du récit à la simple description d'objet, en passant par le poème, le portrait, l'anecdote, l'expression d'opinions ou de sentiments. Les personnages qui participent à l'activité sont d'ailleurs invités à poser des défis à leurs jeunes correspondants, à susciter leur créativité, voire à être attentifs à leurs difficultés scolaires ou personnelles.

Par exemple, lorsqu'ils parlent de leur mode de vie aux enfants du futur, qu'ils décrivent les outils dont ils se servent ou qu'ils dressent la liste des tâches quotidiennes liées à leur métier, les personnages jettent un pont entre le présent des jeunes et leur passé et contribuent à leur faire comprendre les concepts d'espace, de temps, de permanence ou d'évolution (<http://www.technologiesevi.ca/prologue.exe>).

Cette nouvelle civilisation traversée par la virtualisation, offre la possibilité aux enseignants d'intégrer les NTIC dans des activités variées touchant les objectifs des programmes d'études et de plusieurs matières scolaires. Village Prologue est un environnement pédagogique informatisé où l'on retrouve des suggestions d'activités que l'on peut faire vivre à ses élèves du primaire et du secondaire. Cet environnement priviliege l'apprentissage et le développement de compétence en écriture, en lecture et en

résolution de problèmes, et favorise l'intégration des matières dont les principales sont le français et les sciences humaines.

Village Prologue recèle de multiples et précieuses ressources pour l'enseignement. Nul usager de Prologue ne saurait, de bonne foi, nier les avantages qu'il en retire en matière de textes en compréhension en lecture - quelle richesse ! En activités pédagogiques - quelle originalité ! En recherche documentaire - quel trésor ! Village Prologue est un environnement du savoir, une somme d'informations à explorer, puis à exploiter.

Concrètement, Village Prologue permet de fureter dans les chroniques illustrées de Prologue écrites par Augustin Lebeau, journaliste du village, apprendre à connaître Jean-Léonce d'Estampille, peintre paysagiste, grand voyageur à la recherche de paysages et d'aventures, lire "La Jasette", le journal du village, écrire aux chroniques du journal, participer à des concours de dessins, d'écriture et d'énigmes, diriger des personnages dans des jeux de rôles, proposer vos écrits aux Éditions Gonzague, naviguer dans le centre de documentation sur le XIXe siècle, suivre au jour le jour la vie quotidienne, etc.

2.4.2.2 Village Prologue et l'enseignement de la compréhension en lecture

Les exigences pédagogiques reliées à la compréhension en lecture impliquent faut-il le rappeler, les variables : lecteur, texte et contexte. Le développement de la compétence en compréhension en lecture se développera selon le degré de liaison de ces trois variables. Il

importe donc de fournir à l'enseignant un outil favorisant cette union et aussi de mettre l'apprenant dans une situation pédagogique permettant le développement de sa compréhension en lecture.

Tout d'abord, Village Prologue propose une tâche de lecture complète : la variété et l'étendue des textes, offrent la possibilité à l'apprenant de développer des stratégies de lecteur confirmé. Aussi, les situations de lecture proposées par Village Prologue sont variées et motivantes, ce qui donne l'opportunité au lecteur de développer son autonomie. Enfin, les activités pédagogiques proposées notamment la correspondance, suscitent d'emblée au lecteur une intention de lecture.

L'enseignement explicite en compréhension en lecture insiste sur l'obligation d'interventions directes et explicites afin de développer cette compétence. Rappelons que l'enseignement explicite repose sur trois caractéristiques spécifiques, à savoir une revalorisation du rôle de l'enseignant, une tâche de lecture complète, le développement de l'autonomie de l'apprenant. Or, Village Prologue peut fournir l'occasion de transformer les méthodes d'enseignement traditionnelles. Il donne l'occasion de concevoir des interventions personnalisées et amène ainsi l'enseignant à planifier des activités, pour l'apprenant.

Alors ? Village Prologue un média qui pourrait bouleverser la pratique professionnelle en enseignement de la compréhension en lecture; permettrait d'implanter

l'enseignement explicite; ouvrir de nouveaux horizons pédagogiques, faciliter l'apprentissage en compréhension en lecture ; transformer le rôle de l'enseignant; favoriser la construction des savoirs; est-ce une utopie du XIXe siècle ? Difficile de trancher sans avoir expérimenté.

Nous ne saurions conclure ce chapitre sans réviser les précédentes considérations. La recherche en science cognitive évoque la construction et l'organisation de réseaux mentaux de connaissances. Cette structure organisée et organisante se consolide à partir des connaissances antérieures pour ainsi articuler des comportements adaptés aux divers contextes. Dès lors, l'apprenant structure, consolide et organise ses connaissances si bien qu'il est le maître de jeu de son apprentissage. Dorénavant, les pédagogues devront non seulement ancrer leur enseignement à partir des connaissances antérieures de l'élève, mais aussi tenir compte du fonctionnement cognitif de celui-ci.

À cet égard, l'enseignant devient un organisateur des connaissances de l'apprenant. Par ailleurs, la conception du système de formation proposé par Brien (1994) offre l'opportunité de mettre en place des événements d'enseignement grâce à l'analyse du problème et des objectifs d'enseignement, le choix et la structuration du contenu, le choix des méthodes d'enseignement, la production du prototype, puis la mise à l'essai et correction.

La définition contemporaine de l'acte de lire comporte la notion de compréhension du message écrit. Cette conception holistique de la lecture implique l'interaction des

variables : lecteur, texte et contexte. Ce modèle interactionniste permet de comprendre l'origine des difficultés en compréhension en lecture et d'y remédier. L'enseignement explicite (Giasson, 1995) se fait l'écho des processus cognitifs de sorte que le développement des habiletés en compréhension en lecture émerge des interventions directes et explicites de l'enseignant.

Les récentes recherches sur le potentiel des NTIC en éducation affirment que l'utilisation appropriée de celles-ci modifie l'apprentissage et l'enseignement. En effet, les NTIC transforment positivement le rapport de l'élève à l'apprentissage, suscitent un intérêt spontané et contribuent à l'amélioration ainsi qu'à l'acquisition de certaines habiletés et attitudes reliées à un domaine spécifique de connaissance. De surcroît, les retombées des NTIC se répercutent sur l'orientation, la planification et la fonction enseignante. Bref, l'utilisation des NTIC permet à l'enseignant de faciliter la construction du savoir de l'élève.

Le Village Prologue est un environnement pédagogique informatisé ensemencé de précieuses ressources pour l'enseignement de la compréhension en lecture. De plus, Village Prologue favorise l'arrimage des variables : lecteur, texte et contexte en plus de permettre à l'enseignant d'organiser des situations de lecture variées et motivantes. Ainsi, l'hypothèse raisonnable est : **Village Prologue est un environnement pédagogique applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale.** Finalement, l'élaboration d'un scénario pédagogique devra permettre de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Comment arriver à savoir si Village Prologue est un environnement applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture ? Comment connaître les corrections à apporter au design du scénario pédagogique afin de favoriser le développement des habiletés à enseigner en intégrant les NTIC ? Ce chapitre vise à présenter, à justifier et à décrire le mode d'investigation utilisé, les instruments de mesure de même que les démarches de validation, de recueil et d'analyse des données.

3.1 DÉVELOPPEMENT

La définition des objectifs académiques effectuée, la sélection des méthodes et du média pédagogique réalisée, il demeure à construire un scénario pédagogique tenant compte de ces divers choix. D'essence développementale (Jonassen, 1997), cette recherche en éducation comporte pour la plus grande partie de la démarche - analyse, conception, développement, implantation - complétée par une approche qualitative (Van Der Maren, 1995) pour la validation - collecte et analyse des données. Ainsi, le prototype d'un scénario pédagogique sera exposé ainsi que le plan de cours mis à l'essai.

Le design du scénario pédagogique vise à mettre en place un cours-pilote en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale permettant aux futurs pédagogues de développer des compétences en intégration des NTIC. Par ailleurs, le prototype du scénario pédagogique propose aux futurs pédagogues, une révision des concepts en enseignement de la compréhension en lecture, d'acquérir des connaissances en intégration des NTIC et également **d'expérimenter** l'enseignement de la compréhension en lecture avec Village Prologue. Ainsi, le chargé de cours doit construire un scénario pédagogique permettant **le rappel et l'acquisition de connaissances** en intégration des NTIC ainsi qu'en enseignement de la compréhension en lecture. À cet effet, le prototype du scénario pédagogique prévoit des cours et des séances de formation en laboratoire à l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que des interventions pédagogiques en enseignement en compréhension en lecture. Enfin, l'atteinte des objectifs de formation demande de concevoir plusieurs activités.

Le prototype du scénario pédagogique prévoit permettre au chargé de cours d'ajuster, d'orienter et de planifier son enseignement à partir des connaissances antérieures des étudiants. Ainsi, le premier travail demande aux étudiants de **composer un texte en compréhension en lecture**. À cet égard, aucune recherche n'est nécessaire puisque les objectifs poursuivis par cet exercice visent à permettre à l'étudiant de faire un remue-méninges de ses connaissances, de prendre conscience de ses lacunes en compréhension en lecture et de connaître davantage la clientèle avec laquelle il aura à travailler. Aussi, cette composition devrait permettre au chargé de cours d'ajuster la matière puis, au terme de la

session de formation, d'évaluer le progrès des étudiants. De surcroît, cet exercice pourrait servir de mise en situation afin de présenter les théories, les principes pédagogiques ainsi que les méthodes correctives relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage en compréhension en lecture. Enfin, il est prévu de réaliser cette première partie de la session de formation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette composition équivaut à seulement 5% de la session, car celle-ci dépend des connaissances préalables au cours et non des connaissances acquises durant celui-ci.

Le deuxième travail prévu est la **rédaction d'une réflexion critique** sur l'intégration des NTIC en milieu scolaire. Cet exercice veut sensibiliser les futurs pédagogues à la philosophie des nouveaux programmes en Formation des maîtres, à porter un jugement critique ainsi qu'à prendre position en regard de l'intégration des NTIC. Aussi, ce travail va permettre au chargé de cours, de présenter, en classe, l'aspect pédagogique des principes inhérents à l'intégration des NTIC plutôt que seulement l'aspect technique. De plus, le chargé de cours prévoit utiliser les NTIC dans son enseignement afin de consolider la matière étudiée. Cette réflexion critique équivaut à 15% de la session puisqu'elle exige approximativement 48 heures de travail⁴¹. Enfin, ce travail vise aussi à amorcer les séances, en laboratoire informatique, de familiarisation à l'environnement de Village Prologue. Ces cours d'exploration devraient permettre aux futurs pédagogues de choisir un

⁴¹ L'annexe no. 3 présente un calendrier des rencontres dans lequel sont exposés les travaux évalués en nombre d'heures, divisés selon une période de temps et d'espace.

texte dans le Village Prologue afin d'évaluer (prétest) la compréhension en lecture de l'élève.

Le troisième travail suggéré dans le prototype du scénario pédagogique est la rédaction d'un **journal de bord**. Cet exercice devrait permettre au chargé de cours et à l'étudiant de constater les progrès pédagogiques et techniques réalisés tout au long de la session de formation. De plus, le journal de bord vise à sensibiliser les étudiants sur les aspects pédagogiques en compréhension en lecture du Village Prologue. Il apparaît donc utile de proposer aux étudiants des pistes de réflexion. Aussi, les commentaires recueillis dans ce journal de bord, devraient permettre au chargé de cours d'apporter les ajustements nécessaires au design du scénario pédagogique. Ce journal de bord personnel équivaut à 30% de la session puisqu'il exige approximativement 98 heures de travail.

Le quatrième travail proposé dans le prototype du scénario pédagogique est la rédaction d'un **rapport final**. Ce rapport vise à rendre compte des interventions pédagogiques réalisées lors des rencontres avec l'élève. Trois activités⁴² sont prévues lors de ces séances. Tout d'abord, le scénario pédagogique doit permettre aux étudiants d'évaluer les lacunes et les progrès en compréhension en lecture de l'élève, en plus de leur permettre de planifier des activités d'enseignement adaptées aux difficultés spécifiques de l'élève. Pour ce faire, il est prévu de faire **animer un personnage** par les étudiants. Le

⁴² Davantage de détails sur les activités sont fournis dans le glossaire, p. 210.

prototype du scénario pédagogique envisage de faire correspondre les étudiants avec leur élève. L'élève ne devrait donc pas savoir que les lettres proviennent des étudiants. Le but de cette correspondance anonyme est de permettre aux étudiants de connaître davantage l'élève et ainsi de mieux adapter leurs activités aux difficultés particulières de l'élève. La deuxième activité suggérée est la **navigation**. Elle devrait aider les étudiants et les élèves à se familiariser avec le Village Prologue. Enfin, la troisième activité est la **création d'un texte adapté aux difficultés en compréhension en lecture** intégrant le Village Prologue. Cette activité devrait permettre au chargé de cours d'évaluer la compétence à concevoir une activité pédagogique en enseignement de la compréhension en lecture intégrant les NTIC. Cette composition a pour but d'amener les étudiants à comparer leurs compositions en compréhension en lecture et ainsi constater leurs progrès académiques. De surcroît, ce texte devrait servir de postest. Les étudiants devront donc produire un rapport réunissant tous les documents conçus et recueillis lors des rencontres avec l'élève. Ce travail est estimé à 98 heures, il équivaut donc à 30% de la session de formation.

Finalement, un **exposé oral** devrait permettre aux équipes de présenter leur travail et de discuter entre elles sur les différentes observations ainsi que sur les divers obstacles rencontrés lors des interventions avec l'élève. Ce travail équivaut à 10% de la session. Puis, 10% est réservé pour la présence et la participation en classe.

En guise de conclusion, spécifions que l'implantation s'est déroulée à la session d'automne 1998. Une proposition de cours a été acceptée par le directeur du module et un

appel à des étudiants pour y participer sur une base volontaire a donné des résultats positifs. Une école primaire a été contactée (Saint-Louis) pour prêter son concours et a également donné une réaction positive. La préparation de l'implantation s'est poursuivie au cours de l'été 1998. Également, mentionnons que ce scénario a été développé dans l'esprit que Village Prologue serait sur le Web à partir du mois de septembre. La prochaine section expose donc le prototype du scénario pédagogique.

3.1.1 PROTOTYPE DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le nouveau programme en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale demande aux professeurs et chargés de cours d'intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans leurs cours. Aussi, cette exigence vise à développer chez les étudiant(e)s une nouvelle compétence, à savoir d'intégrer les NTIC dans leurs interventions pédagogiques.

Il est proposé de mettre sur pied un cours-pilote dans l'ancien programme en Adaptation scolaire (7880, automne 1998, 3^e année) dont les résultats seront transférables dans le nouveau programme en Adaptation Scolaire et Sociale (7880). Ce cours-pilote offrira l'occasion d'expérimenter une démarche d'intégration des NTIC pour la compréhension en lecture. Cette démarche sera généralisable ensuite à des interventions

dans d'autres domaines, tels l'apprentissage des mathématiques, de l'écriture, l'intégration des matières, etc.

Le Village Prologue a été retenu comme un environnement interactif propice pour les interventions de compréhension en lecture. Notamment, il a déjà fait ses preuves en amélioration de la qualité du français écrit (Ministère de l'éducation du Québec, 1997). De plus, précisons que ce choix a été validé avec le professeur Jocelyne Giasson de l'Université Laval laquelle exploite le Village Prologue dans ses cours.

Par ailleurs, un scénario est suggéré pour ce cours-pilote afin de développer chez les étudiants la compétence suivante : *concevoir une intervention pédagogique avec un environnement informatisé en compréhension en lecture.*

3.1.1.1 Présentation de la session de formation

Cours-pilote : Session Automne 1998

Responsable : Catherine Dumoulin, B. Ed.

Description : Ce cours demande aux étudiant(e)s de concevoir une intervention pédagogique en compréhension de lecture avec un environnement collaboratif médiatisé, puis de la mettre à l'essai. Ensuite, l'étudiant(e) devra conduire une réflexion critique sur les résultats obtenus.

Objectif de formation : L'objectif est de développer la compétence *concevoir une intervention pédagogique avec un environnement collaboratif informatisé*.

Objectifs spécifiques : L'activité proposée doit permettre à l'étudiant(e) :

- 1.1 de connaître la philosophie et les fondements théoriques (courants de pensée) d'un environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue);
- 1.2 de développer un jugement critique afin de prendre position;
- 1.3 de respecter le profil de son personnage;
- 1.4 de faire preuve de créativité;
- 1.5 de motiver l'élève à l'écriture et au développement de sa pensée;

- 1.6 de susciter l'intérêt de l'élève;
- 1.7 de poser des défis à l'élève;
- 1.8 d'être attentif aux difficultés personnelles et scolaires de l'élève;
- 1.9 de tenir compte du niveau d'apprentissage de l'élève (connaissances antérieures);
- 1.10 de promouvoir la qualité du français chez l'élève;
- 1.11 de faire preuve de professionnalisme dans la qualité des échanges;
- 1.12 de développer les compétences relatives à l'éthique et au développement professionnel;
- 1.13 de développer des compétences relatives à la collaboration et au travail d'équipe;
- 1.14 de se familiariser avec les modalités d'échanges électroniques relatifs à l'environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue);
- 1.15 de reconnaître les types de difficultés en compréhension de lecture;
- 1.16 d'analyser les méthodes correctives en compréhension de lecture;
- 1.17 d'appliquer des stratégies correctives avec un environnement collaboratif médiatisé.

Préalables : 3EPP114 : Apprentissage de la lecture et de l'écriture;
3EAS422 : Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage;
3PED124 : Technologies médiatiques⁴³

⁴³ Dans le nouveau programme, le préalable pourrait être le cours 3PED124, afin que les étudiant(e)s aient déjà développé une compétence générale en Intégration des NTIC.

Structure et activités : Le cours comporte les activités décrites ci-dessous.

3.1.1.2 Activités

Activité 1: prendre connaissance du cours

L'étudiant(e) devra :

prendre connaissance du plan de cours
donner son point de vue par rapport à ses attentes et appréhensions.

En classe :

- a- cours pilote;
- b- plan de cours;
- c- scénario et environnement du Village Prologue;
- d- organisation des activités;
- e- formation des équipes.

Activité 2 : s'approprier le scénario et l'environnement du Village Prologue

Objectifs : L'activité proposée doit permettre à l'étudiant : 1) de connaître la philosophie et les fondements théoriques (courants de pensée) d'un environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue); 2) de développer un jugement critique afin de prendre position.

Exploration en laboratoire :

- a- s'habiliter à naviguer dans le Village Prologue et sur First Class ;
- b- explorer l'environnement Prologue : prendre connaissance des activités reliées aux matières scolaires, se familiariser avec la vie quotidienne des habitants, fureter dans les archives, etc.;
- c- lire le cahier d'initiation à Prologue;
- d- connaître le rôle et les obligations des participants : respecter les consignes, les règles du jeu, s'approprier le fonctionnement de la place publique, etc.;
- e- suivre les étapes pour débuter la correspondance⁴⁴.

Travail : Présentation écrite d'une démarche réflexive sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) en regard des diverses modalités d'application du Village Prologue. (mi-session)

⁴⁴Une activité introductive aux messageries électroniques via le courrier électronique peut s'avérer nécessaire pour les novices.

Activité 3 : animer un personnage avec un enfant

Objectifs : L'activité proposée doit permettre à l'étudiant : 1) de respecter le profil de son personnage; 2) de faire preuve de créativité; 3) de motiver l'élève à l'écriture et au développement de sa pensée; 4) de susciter l'intérêt de l'élève; 5) de poser des défis à l'élève; 6) d'être attentif aux difficultés personnelles et scolaires de l'élève; 7) de tenir compte du niveau de connaissance de l'élève; 8) de promouvoir la qualité du français; 9) de faire preuve de professionnalisme dans la qualité des échanges (français, échanges d'idées); 10) de développer les compétences relatives à l'éthique et au développement professionnel; 11) de développer des compétences relatives à la collaboration et au travail d'équipe; 12) de se familiariser avec les modalités d'échanges électroniques relatives à l'environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue).

Exploration en laboratoire :

- a- choisir un personnage à animer,
- b- animer un personnage : tenir compte de la réalité du personnage, lire les lettres reçues et répondre;
- c- lire le canevas de base du personnage;
- d- respecter l'engagement comme animateur : un seul personnage à animer, répondre aux correspondants dans les délais prévus, prévoir une heure de travail par mois, confidentialité, etc.;
- e- conserver des archives;
- f- entrer régulièrement en contact avec Village Prologue.

Travail : Chaque étudiant fournira un journal de bord personnel (archives) abordant les diverses difficultés professionnelles, personnelles et techniques rencontrées lors de ses échanges⁴⁵.

Activité 4 : s'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques

Objectifs : L'activité proposée doit permettre à l'étudiant : 1) d'actualiser et d'approfondir ses connaissances au sujet des types de difficultés en compréhension de lecture 2) d'analyser les méthodes correctives en compréhension de lecture.

En classe :

- a- révision des concepts en compréhension de lecture;
- b- cibler une difficulté en compréhension de lecture⁴⁶;
- c- analyser des méthodes correctives et des stratégies d'application;

Travail : Présenter au professeur et au groupe le choix de la difficulté en lecture.

⁴⁵ Si une situation éthique ou technique pose problème à une équipe, il peut s'avérer utile de prendre le temps d'en discuter en classe afin de faire un tour d'horizon des diverses solutions envisageables. Or, la décision finale revient à l'équipe. Toutefois, une question éthique peut exiger le support de Didier Tremblay, meneur de jeu et responsable du Village Prologue.

⁴⁶ Chaque équipe devra travailler sur une difficulté différente.

Activité 5 : produire une activité de lecture adaptée à un type de difficultés en compréhension de lecture.

Objectifs : L'activité proposée doit permettre à l'étudiant : 1) d'appliquer des méthodes correctives avec un environnement collaboratif médiatisé.

Exploration en classe et en laboratoire :

- a- choisir un type d'activité en lecture (anecdote, défi, aventure, etc.);
- b- expliciter les fondements théoriques du type de difficulté en lecture travaillée;
- c- produire un texte;
- d- appliquer des méthodes correctives au texte;
- e- déterminer les critères que le texte doit respecter;
- f- respecter l'environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue).

Travail : Un exposé oral permettra aux équipes de présenter leur rapport final.

Formules pédagogiques: Cours magistraux, laboratoires, travaux d'équipe.

Clientèle: Baccalauréat en enseignement en Adaptation scolaire et sociale du programme de trois (3) ans, dernière année. Nombre d'étudiants : 12 étudiants (6 équipes)

Matériel

Un laboratoire de quinze (15) ordinateurs;

Un accès au Web;

Un logiciel client First Class⁴⁷.

Fournitures obligatoires

Recueil de textes;

Une (1) boîte de disquettes HD.

3.1.1.3 Évaluation des apprentissages

Sommative : Réflexion critique	20%
- Individuelle;	
- À remettre avant la mi-session.	
Journal de bord	30%
- Individuel ou en équipe;	
- Le journal de bord comprend les lettres de correspondance;	
- À remettre à la fin du cours.	
Rapport final	30%
- Individuel ou en équipe;	

⁴⁷ Lors de l'expérimentation, le Village Prologue devrait être sur le Web.

- Le rapport final devra :
 - 1) énoncer la difficulté travaillée;
 - 2) synthétiser les fondements théoriques de la difficulté;
 - 3) rendre compte des symptômes;
 - 4) évaluer les méthodes correctives;
 - 5) fournir les critères de réussite d'un texte adapté;
 - 6) appliquer les critères à un texte, produire une activité de lecture avec l'environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue)

Exposé oral. 10%

- À remettre à la fin du cours.

Présence et participation au cours. 10%

3.1.1.4 Modalités d'évaluation

Évaluation #1 :

Grille d'évaluation des connaissances en informatique.

Questionnaire : perception de l'intégration des NTIC et expérience en informatique.

Objectifs poursuivis :

Responsable : Connaître la perception des étudiant(e)s en intégration des NTIC;
 Suivre l'évolution des apprentissages en informatique;
 Constater la démarche empruntée tout au long du cours.

- Début de la session
- Fin de la session

Évaluation #2 :

Rédaction d'un texte en compréhension en lecture.

Objectifs poursuivis :

Responsable : Ajuster le cours en fonction des connaissances des étudiant(e)s;
Évaluer les progrès des étudiant(e)s en enseignement de la compréhension en lecture.

Étudiant(e)s : Réviser les concepts connus;
Évaluer sa connaissance de l'enseignement en compréhension en lecture; Prise de conscience des lacunes.

- Début de la session

Évaluation #3 :*Réflexion critique :*

- Principes d'intégration des NTIC;
- Philosophie des nouveaux programmes en Formation des maître;
- Prise de position en regard de l'intégration des NTIC;
- etc.

Objectifs poursuivis :

Responsable : Connaître la position des étudiant(e)s en regard des NTIC.

Étudiant(e)s : Porter un jugement critique sur l'intégration des NTIC.

- Mi-session

Évaluation #4 :

Journal de bord :

- Ce que je sais...
- Ce que j'ai appris...
- Ce que j'ai apprécié...
- Ce que j'aurais souhaité...
- Les difficultés techniques et académiques rencontrées.
- Le Village Prologue est-il un environnement collaboratif médiatisé adapté à l'enseignement de la compréhension en lecture?
- etc.

Objectifs poursuivis :

Responsable : Constater les progrès académiques et techniques des étudiant(e)s;
Connaître les points forts et faibles du cours (retour).

Étudiant(e)s : Prendre conscience des progrès académiques.

- Fin de la session

Évaluation #5 :

Archives :

- Les plans de leçon
- Les itinéraires
- Les enregistrements audio
- Les protocoles
- Les lettres échangées

Objectifs poursuivis :

Responsable : S'assurer de l'application adéquate des principes cognitifs et métacognitifs en compréhension en lecture;

Exercer une évaluation formative;

S'assurer des progrès de l'habileté à gérer une activité pédagogique mettant à profit les NTIC en enseignement en compréhension en lecture ;

Étudiant(e)s: Concevoir une intervention pédagogique en enseignement en compréhension en lecture;

Prendre de l'expérience en intervention individualisée;

Enrichir ses connaissances en informatique;

Parfaire sa culture du XIXe siècle.

Elèves : Recevoir un enseignement adapté à ses besoins en compréhension en lecture;

Mettre en place des processus de lecture;

Parfaire sa culture du XIXe siècle.

- Fin de la session

Évaluation #6 :

Rapport final :

- Plans de leçon
- Produire un texte en compréhension en lecture
- Mise à l'essai
- Réflexion
- Recommandations

Objectifs poursuivis :

Responsable : Vérifier l'apprentissage de l'enseignement en compréhension en lecture;

Évaluer les progrès en enseignement en compréhension en lecture;

Estimer la maîtrise de l'habileté à concevoir un environnement d'apprentissage mettant à profit les NTIC en enseignement en compréhension en lecture.

Étudiant(e)s : Réaliser leurs progrès académiques.

- Fin de la session

3.1.2 SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Suite à certaines rencontres avec le professeur responsable du cours et la directrice du module des Sciences de l'éducation, certains ajustements au prototype du scénario pédagogique ont été effectués. Par ailleurs, la prochaine partie présente le plan de cours tel que mis à l'essai en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale.

PLAN DE COURS

Université du Québec à Chicoutimi,
Département des Sciences de l'éducation,
Module en enseignement en adaptation scolaire et sociale

3EAS103-01 "Clinique en éducation spécialisée I"

Automne 1998

Catherine Dumoulin, Chargée d'enseignement

Local 1-746

Le mardi 8h00

Présentation de la session de formation

La session de formation vise à développer l'habileté à gérer un environnement d'apprentissage mettant à profit les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) en enseignement en compréhension en lecture. Ainsi, ce cours demande aux étudiant(e)s de concevoir une intervention pédagogique de compréhension en lecture avec un environnement collaboratif médiatisé, puis de la mettre à l'essai. Enfin, les étudiant(e)s devront conduire une réflexion critique sur les résultats obtenus et les possibilités de généralisation dans leur pratique quotidienne.

1. Objectif général

Développer l'habileté à gérer un environnement d'apprentissage mettant à profit les nouvelles technologies de l'information et des communications en enseignement de la compréhension en lecture.

2. Objectifs spécifiques

2.1 Connaître la philosophie et les fondements théoriques (courants de pensée) d'un environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue);

2.2 Développer le jugement critique de l'étudiant(e) afin de l'amener à prendre position;

2.3 Promouvoir la qualité du français chez l'étudiant(e);

- | | |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.4 | Faire preuve de créativité; |
| 2.5 | Respecter le canevas de base du personnage animé par l'étudiant(e); |
| 2.6 | Faire preuve de professionnalisme dans la qualité des échanges; |
| 2.7 | Développer les compétences relatives à l'éthique et au développement professionnel; |
| 2.8 | Motiver l'élève à la lecture et au développement de sa pensée; |
| 2.9 | Susciter l'intérêt de l'élève; |
| 2.10 | Poser des défis à l'élève; |
| 2.11 | Être attentif aux difficultés personnelles et scolaires de l'élève; |
| 2.12 | Tenir compte du niveau d'apprentissage de l'élève (connaissances antérieures); |
| 2.13 | Développer des compétences relatives à la collaboration et au travail d'équipe; |
| 2.14 | Se familiariser avec les modalités d'échanges électroniques relatives à l'environnement collaboratif médiatisé (Village Prologue); |
| 2.15 | Reconnaitre les types de difficultés en compréhension de lecture; |
| 2.16 | Analyser les méthodes correctives en compréhension de lecture; |
| 2.17 | Appliquer des stratégies correctives avec un environnement collaboratif médiatisé. |

3. Régime et formules pédagogiques privilégiées

Dans un premier temps, l'accent est mis sur l'évaluation et la gestion d'un environnement collaboratif médiatisé. Cette approche par compétences permet une

réflexion critique sur l'intégration des NTIC. Aussi, des laboratoires en informatique offrent l'opportunité d'expérimenter et d'appliquer des principes généralisables à l'acte d'enseigner.

Dans un deuxième temps, un rappel des caractéristiques cognitives et métacognitives des élèves en difficulté en lecture favorise l'application adaptée d'une méthode d'enseignement en compréhension en lecture. Finalement, c'est sur cette toile de fond que se grefferont des interventions individualisées selon l'enseignement explicite.

Cette situation d'apprentissage se déroule selon divers modes. Des exercices en équipe, des travaux individuels, des laboratoires informatiques soutenus par une aide technique et pédagogique, puis des interventions pédagogiques individualisées avec des élèves en difficulté en compréhension en lecture. Le bénéfice de cette approche repose en grande partie sur la collaboration des divers membres de l'équipe et sur la consultation d'artefacts écrits et de médiums.

4. Calendrier des activités de formation

1^{re} rencontre : le 8 septembre 1998

- Présentation du plan de cours et des différentes activités d'apprentissage.
- Formation des dyades et prise de décision relative aux modalités de réalisation des activités en classe et en laboratoire d'informatique.
- Remplir la grille d'évaluation et répondre au questionnaire.

2^e rencontre : le 15 septembre 1998

- Fondements épistémologiques et théoriques de l'intégration des NTIC : processus et principes d'intégration, rôle de l'enseignant, réflexion critique, etc.
- Description de l'architecture cognitive et son fonctionnement :
 - schémas mentaux
 - types de connaissances et leurs impacts en compréhension en lecture.

3^e rencontre : le 22 septembre 1998

- Historique de la définition de l'acte de lire.
- Modèle de compréhension en lecture.
- Enseignement explicite et stratégies de lecture.

4^e rencontre : le 29 septembre 1998

- Méthodes correctives en compréhension de lecture : prétest, test.
- Profils des lecteurs en difficulté.
- Intervention avant, pendant et après la lecture.

5^e rencontre : le 6 octobre 1998

- Types de questions et leurs rôles.
- Types de réponses.
- Vocabulaire et connaissances antérieures : les conséquences sur la compréhension en lecture.
- Mise en situation. Intention de l'auteur. Intention de lecture.

6^e rencontre : le 13 octobre 1998**SEMAINE DE LECTURE / Activités pédagogiques : environnement informatisé****7^e rencontre : le 20 octobre 1998**

- Analyse lexicale : éléments présupposés, antécédents, coréférence, levée de l'ambiguïté, phrases affirmatives et négatives.
- Analyse et construction de phrases simples et complexes.

8^e rencontre : le 27 octobre 1998

- LABORATOIRE :
 - Présenter l'environnement du Village Prologue.
 - Naviguer dans Village Prologue.

9^e rencontre : le 3 novembre 1998

- LABORATOIRE :
 - Naviguer dans Village Prologue.

10^e rencontre : le 10 novembre 1998

- Microprocessus: processus d'intégration, reconnaissance des mots et microsélection.
- LABORATOIRE:
 - Rencontre introductive avec l'élève : expliciter le déroulement des activités, les dates et heures prévues des rencontres, les objectifs à remplir.
 - Faire une présentation de Village Prologue.
 - Prétest. (Analyse des méprises, Grille qualitative du récit)

11^e rencontre : le 17 novembre 1998

- Microprocessus et stratégies pédagogiques.
- Diverses façons d'intégrer ces stratégies dans un environnement collaboratif médiatisé.
- LABORATOIRE :
 - Rencontre avec l'élève.

12^e rencontre : le 24 novembre 1998

- Discussion en groupe sur les difficultés vécues, les stratégies employées, les améliorations à apporter au regard de rencontres avec les élèves.
- Présentation aux autres membres du groupe des objectifs poursuivis par le rapport final.
Faire consensus sur les stratégies de lecture travaillées par les groupes.
- Macroprocessus: identification des idées principales, résumé, utilisation de la structure du texte.
- LABORATOIRE :
 - Rencontre avec l'élève.

13^e rencontre : le 1^{er} décembre 1998

- Macroprocessus: prédictions, imagerie mentale, réponse affective, lien avec les connaissances, raisonnement.
- Processus métacognitifs.
- LABORATOIRE :
 - Rencontre avec l'élève.

14^e rencontre : le 8 décembre 1998

- Rencontres individuelles avec les équipes et prospectives d'apprentissage.
- LABORATOIRE :
 - Mise en forme du texte final : ajustements techniques.
 - Rencontre avec l'élève : Postest. (Analyse des méprises, Grille qualitative du récit)

15^e rencontre : le 15 décembre 1998

- Exposés oraux.
- Bilan et prospectives d'apprentissage.

5. Fournitures obligatoires

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE. Direction de la formation générale. Service de l'adaptation scolaire(1990). *Guide pédagogique : primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite ; lecture et écriture.*

MEQ, *Programmes d'études : le français, enseignement primaire.*

GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

Une (1) boîte de disquettes.

6. Modalités d'évaluation

Texte en compréhension en lecture 5%

- En équipe ;
- À remettre le 15 septembre.

Réflexion critique 15%

- Individuelle ;
- À remettre avant la mi-session.

Journal de bord 15%

- Individuel;
- À remettre à la fin de la session.

Archives 15%

- En équipe;
- À remettre à la fin de la session.

Rapport final 30%

- En équipe;
- À remettre à la fin de la session.

Exposé oral 10%

- En équipe;
- Date : le 15 décembre.

Présence et participation au cours 10%

Chacun doit s'impliquer pleinement : présence et participation. Autrement, l'étudiant(e) perdra les points alloués au travail suggéré.

Qualité du français. Veuillez noter que les lacunes en français entraîneront une pénalité de l'ordre de 10% des points alloués pour les travaux ou examens.

Présentation et remise des travaux : présentation selon les règles d'usage et remise dans les délais fixés. Dans le cas contraire, il y aura une pénalité de l'ordre de 10%.

7. Valeur des notes

A+ = 95 à 100

B+ = 84 à 86

C+ = 74 à 76

D+ = 64 à 66

A = 90 à 94

B = 80 à 83

C = 70 à 73

D = 60 à 63

A- = 87 à 89

B- = 77 à 79

C- = 67 à 69

E = 59 et moins

I = incomplet

3.1.3 MODÉLISATION DE LA COMPÉTENCE : COMPOSER UN TEXTE EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

Cette version de la construction d'un modèle graphique de la compétence "composer un texte en compréhension en lecture" a été développée à l'aide du logiciel Mot⁴⁸. En fait, Mot est un outil de représentation graphique qui exprime sous forme de modèles les connaissances associées aux divers champs du savoir.

Sans verser dans une forme exhaustive de toutes les composantes nécessaires à la composition d'un texte en compréhension en lecture adapté aux différentes difficultés d'apprentissage en compréhension en lecture, ce modèle concourt à en circonscrire les principales étapes. Cette modélisation comporte une série d'étapes pour chaque niveau de la compétence à concevoir un texte en compréhension en lecture. Ce modèle propose des niveaux et des étapes émanant quelques-uns de l'auteur J. Pynte, "Lire...Identifier...Comprendre", ainsi que de l'ouvrage de référence de M. Fayol "Des idées aux textes". Par ailleurs, Mot offre la possibilité d'améliorer la conception et la présentation du modèle au fur et à mesure du raffinement de la recherche.

⁴⁸ Rappelons que ce logiciel de Modélisation par objets typés a été conçu dans le cadre du développement de la Méthode d'ingénierie de systèmes d'apprentissage développée au Centre de recherche LICEF de la Télé-Université, 1997.

Les étapes sont modélisées selon huit niveaux, ainsi qu'il apparaît dans les figures suivantes (Figures 12 à 20). Le niveau principal de "composer un texte en compréhension en lecture" présente l'ensemble des quatre opérations à réaliser ainsi que les trois principes à respecter lors de la composition d'un texte. Le niveau secondaire d'"ancrage" indique les activités qui vont permettre cet ancrage. Le niveau subordonné d'"ancrage" mentionne les choix à effectuer selon différents modes énonciatifs. Le niveau subordonné d'"ancrage" propose d'identifier quatre informations afin de provoquer cet ancrage. Puis, le niveau secondaire de "linéarisation segmentation", désigne deux stratégies à effectuer afin de faciliter la composition du texte. Ensuite, les niveaux secondaire et subordonné de "cohérence unicité", mentionnent des actions à réaliser afin de faciliter la compréhension et la mémorisation du texte. Le niveau secondaire de l'"étape de planification" exprime les quatre étapes du plan. Enfin, le niveau secondaire de l'"étape de révision et de mise au point" invite à deux activités à entreprendre afin de s'assurer de la qualité du texte composé.

Figure 12 : Niveau principal de composer un texte en compréhension en lecture

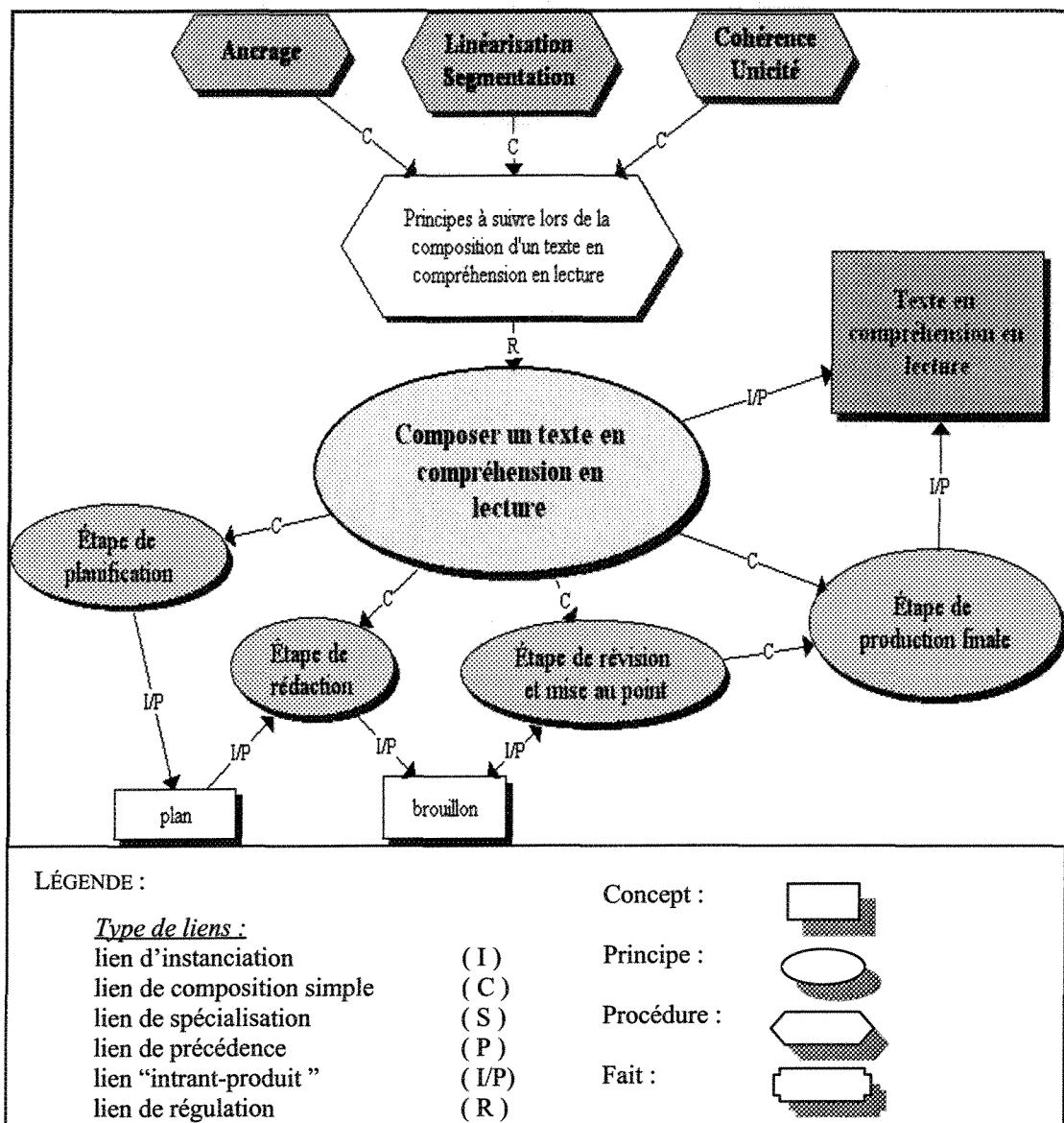


Figure 13 : Niveau secondaire d'"ancrage"

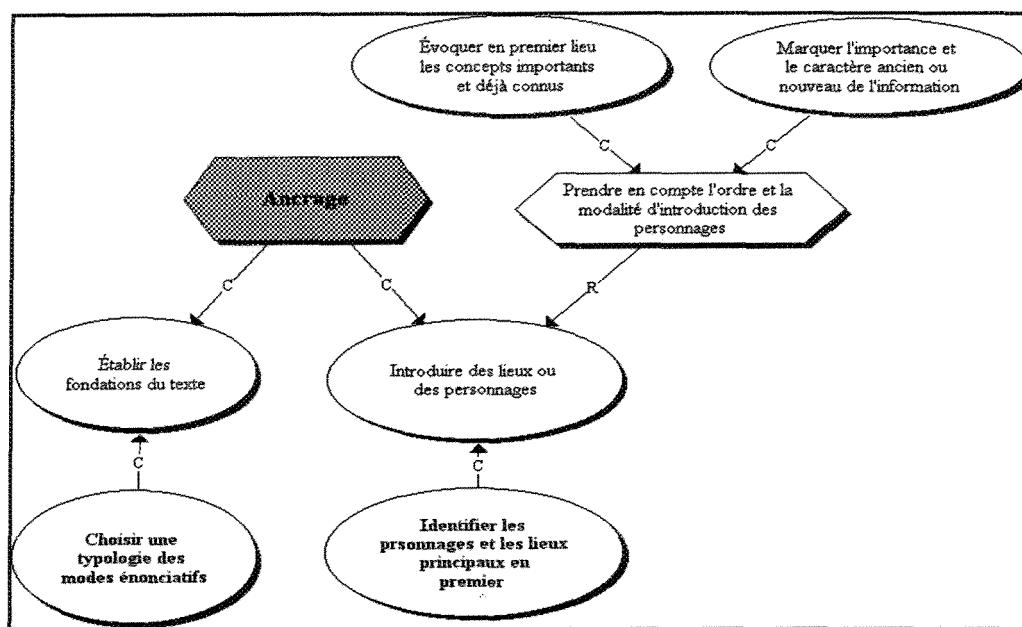


Figure 14 :Niveau subordonné d'"ancrage" (Choisir...)

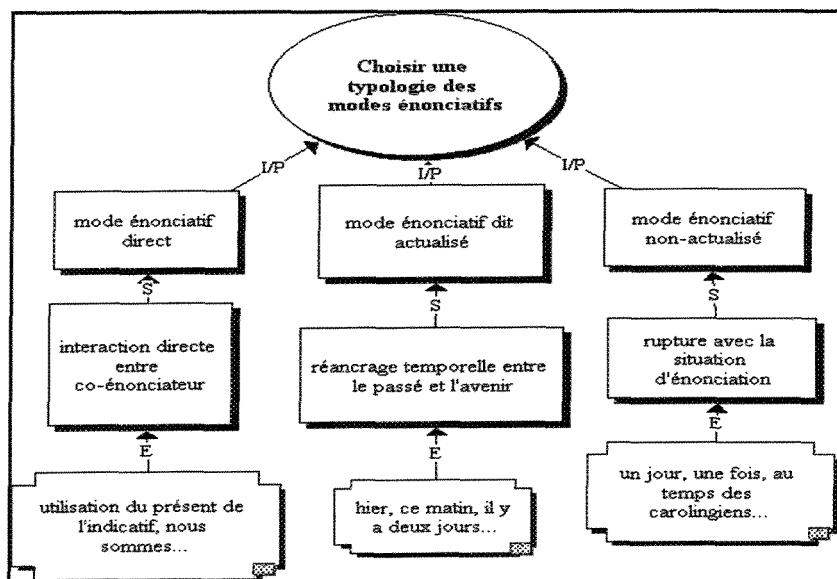


Figure 15 : Niveau subordonné d'"ancrage" (Identifier...)

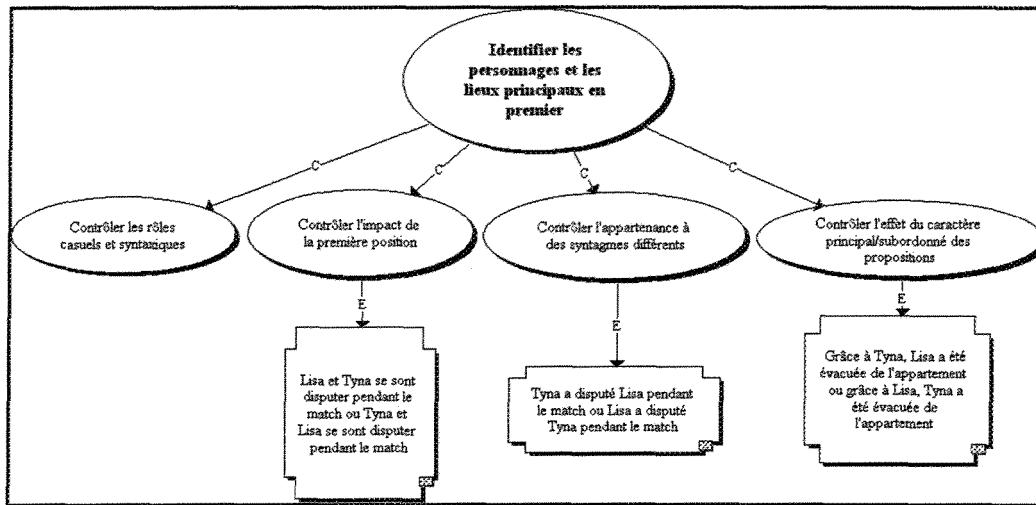


Figure 16 : Niveau secondaire de "linéarisation segmentation"

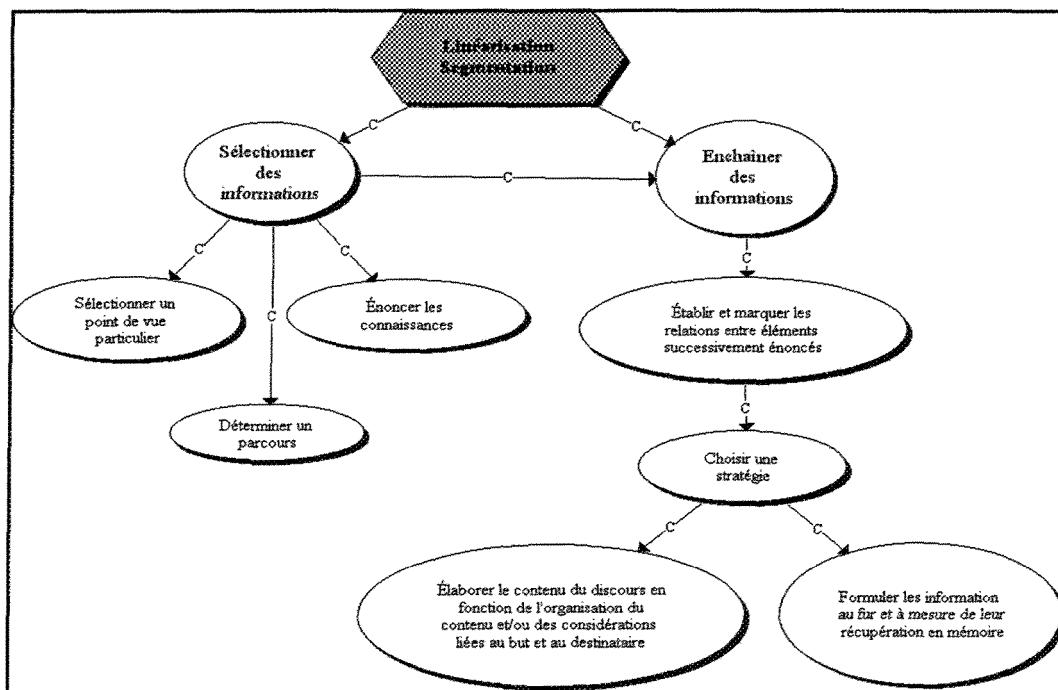


Figure 17 : Niveau secondaire de "cohérence unicité"

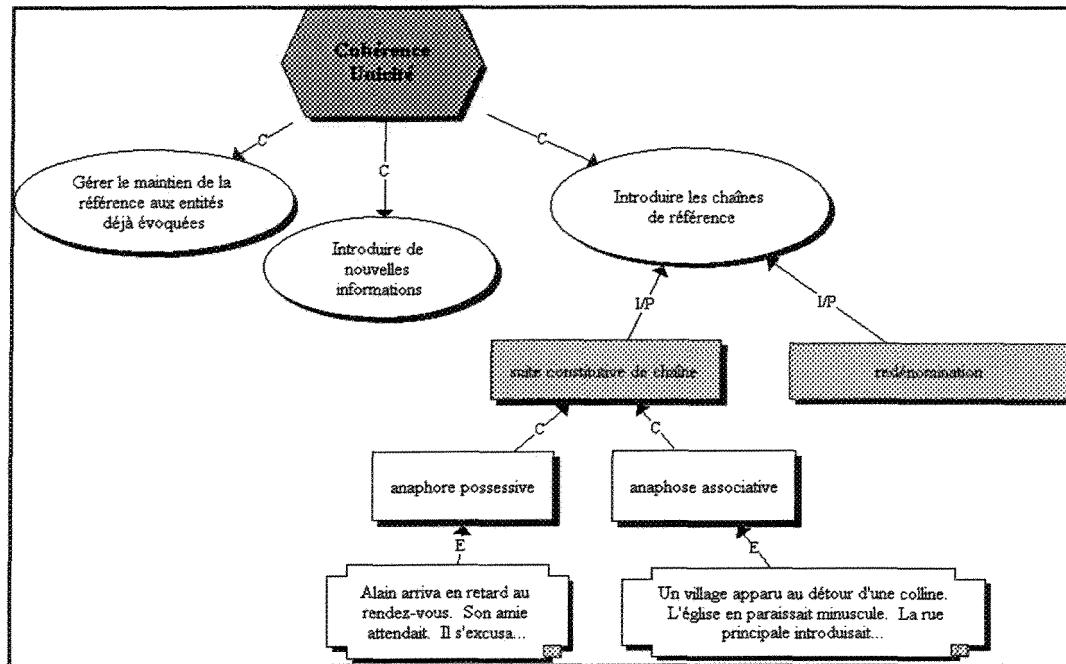


Figure 18 : Niveau subordonné de "cohérence unicité" (redénomination)

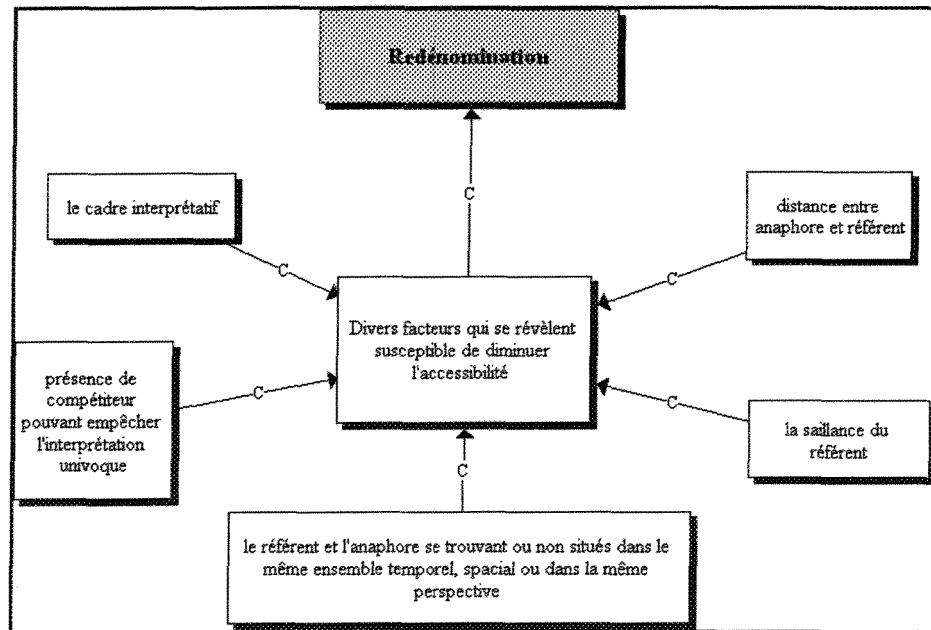


Figure 19 : Niveau secondaire de "étape de planification"

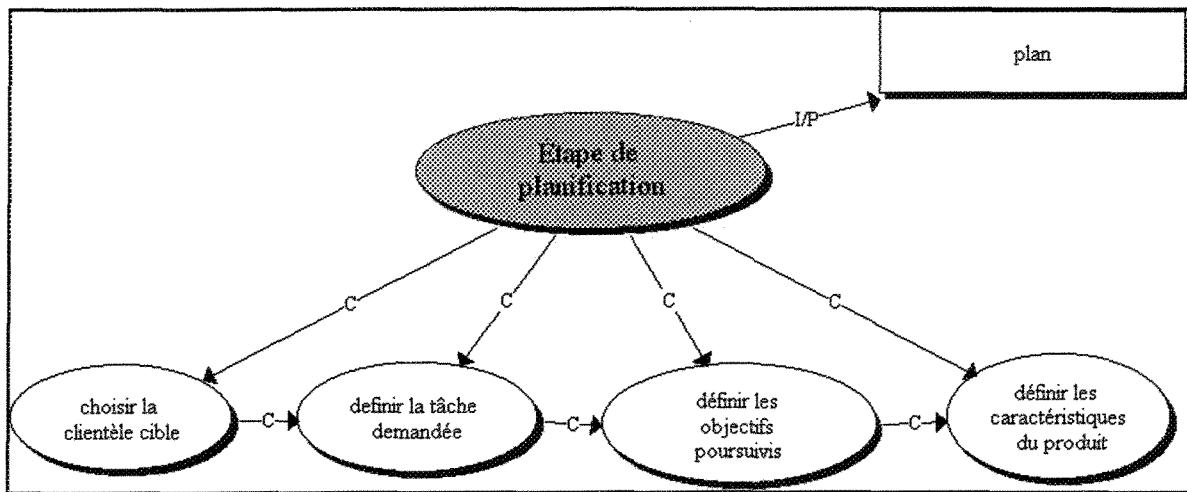
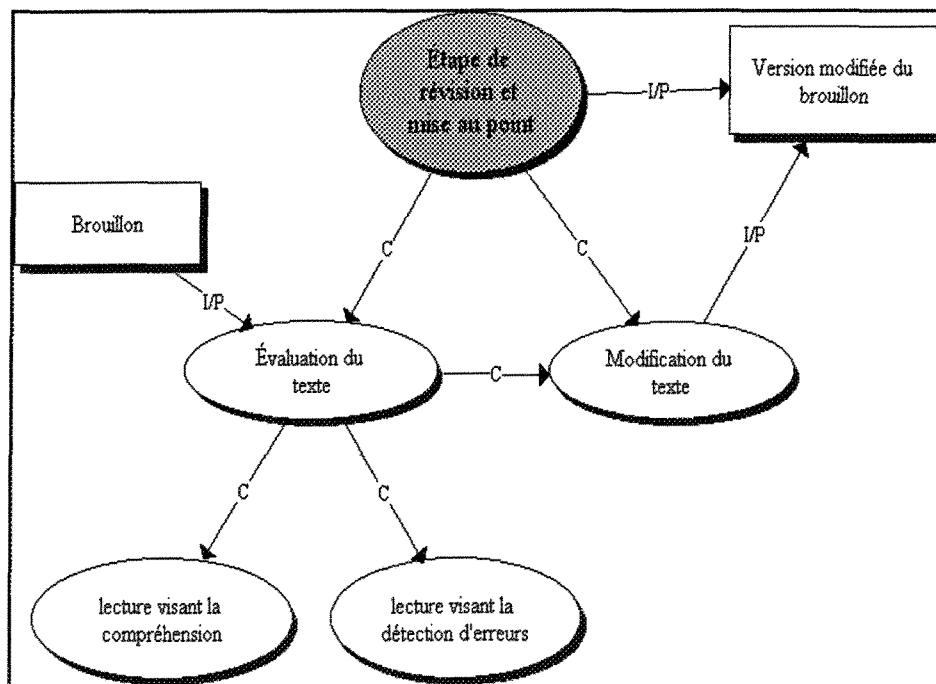


Figure 20 : Niveau secondaire de "étape de révision et de mise au point"



3.2 VALIDATION

Tout d'abord, l'évaluation du scénario pédagogique se définit comme une collecte organisée d'informations ayant pour but d'aider le concepteur à améliorer le design du système d'enseignement de manière à optimiser l'atteinte des objectifs pédagogiques (Reeves, 1993). Aussi, l'évaluation doit permettre de vérifier l'efficacité pédagogique de l'environnement informatisé (Romizovski, 1986).

Ces approches, différentes notamment par leurs critères de mesure et le genre de données recueillies, peuvent être de nature qualitative ou quantitative. Qualitatives lorsqu'elles s'intéressent aux relations entre une multitude d'éléments plus ou moins complexes et fournit une liste de difficultés ou de suggestions ; quantitatives si elles répondent à des questions précises et permettent de récolter des données sous forme de note, de pourcentage ou de taux d'erreur. Comme chacune porte sur des aspects particuliers du problème, le choix de méthodologie dépend des objectifs d'évaluation (Salomon, 1991).

Dans un objectif d'optimisation du scénario pédagogique, on a opté pour une approche plutôt prescriptive, systémique donc qualitative. Toutefois, puisqu'il s'agit également de recueillir des informations descriptives et analytiques, sur l'environnement Prologue, on a donc aussi opté pour une approche empirique, systématique (Salomon, 1991; Tripp et Bichelmeyer, 1990).

Au niveau pédagogique, l'évaluation porte sur la nature des objectifs d'apprentissage et des modalités d'apprentissage offertes aux étudiants. On se préoccupe de l'effet des activités pédagogiques, de leur orientation et des différents réajustements possibles.

Au niveau technologique, l'évaluation porte sur les modalités d'enseignement de la compréhension en lecture offertes par Village Prologue aux futurs maîtres en adaptation scolaire et sociale.

Cette partie traite de la méthodologie employée pour améliorer le design du système d'enseignement et étudier l'efficacité du scénario et du média proposés en enseignement de la compréhension en lecture. L'objectif pédagogique est de faire acquérir la compétence "*concevoir une activité pédagogique en compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale avec Village Prologue*" aux futurs maîtres. Les pages suivantes présentent des informations sur les sujets participants, la description de l'environnement physique et les outils utilisés.

3.2.1 PROTOCOLE DE VALIDATION

3.2.1.1 Questionnaire et grille d'évaluation

Les étudiants ont rempli le questionnaire et la grille d'évaluation lors de la première rencontre, à savoir le 8 septembre 1998 à l'Université du Québec à Chicoutimi. L'ensemble du groupe-classe était présent.

3.2.1.2 Journal de bord

Les instructions quant à la rédaction du plan de leçon ont été présentées à l'Université du Québec à Chicoutimi, le 15 septembre 1998. Les étudiants ont reçu une feuille avec des pistes de réflexions à répondre dans le journal de bord. Les étudiants ont remis leur journal de bord le 15 décembre 1998, soit lors de la dernière période de formation. L'ensemble du groupe-classe était présent.

3.2.1.3 Plan de leçon

Les instructions quant au plan de leçon ont été données le 27 octobre 1998 à l'Université du Québec à Chicoutimi, suite à des lectures dans le *Guide pédagogique : primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite ; lecture et écriture et les Programmes d'études : le français, enseignement primaire*. L'ensemble du groupe-classe

était présent, à l'exception d'un étudiant. Toutefois, son coéquipier a pris les renseignements pour celui-ci.

3.2.1.4 Analyse des méprises et grille d'analyse qualitative du récit

Les renseignements sur l'analyse, la compilation et la cotation des grilles d'analyse des méprises et qualitative du récit ont eu lieu le 27 octobre 1998 à l'Université du Québec à Chicoutimi, au laboratoire informatique. Toutes les équipes ont reçu un exemplaire des deux types d'évaluation. L'ensemble du groupe-classe était présent, à l'exception d'un étudiant. Toutefois, son coéquipier a pris les renseignements pour celui-ci.

Entrevue avec les élèves

L'entrevue de groupe semi-structurée a eu lieu le 8 décembre 1998, au laboratoire d'informatique de l'école Saint-Louis, de 8h30 à 8h45. L'entrevue a été réalisée par le chargé de cours et a été enregistrée sur cassette vidéo. Tous les élèves étaient présents.

Entrevue avec les équipes

L'entrevue de groupe semi-structurée a eu lieu le 15 décembre 1998, à l'Université du Québec à Chicoutimi, de 10h00 à 10h30. L'entrevue a été réalisée par le chargé de cours et a été enregistrée sur cassette vidéo. L'ensemble du groupe-classe était présent.

3.2.1.5 Résultats académiques

Les étudiants ont remis, le 15 décembre 1998, un rapport final de leurs interventions auprès des élèves.

3.2.2 SUJETS PARTICIPANTS

Il y avait deux types de sujets participants : des étudiants et des élèves. Les étudiants : sept étudiants finissants en Formation de base en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Chicoutimi. Durant la période d'inscription à la session, tous les étudiants ont assisté à une présentation officielle de la session d'enseignement. Les inscriptions au cours pour la session d'enseignement d'automne 1998, étaient donc volontaires à un cours libre de Baccalauréat. Tous les étudiants ont signé une feuille de consentement⁴⁹ permettant la cueillette des données à partir de leurs travaux. Les élèves : quatre élèves de troisième année de l'école Saint-Louis en difficulté en compréhension en lecture. Les élèves étaient identifiés par l'enseignante selon leur niveau de difficulté en compréhension en lecture.

⁴⁹ Voir annexe no. 4.

3.2.3 DÉROULEMENT DE LA SESSION D'ENSEIGNEMENT À L'UQAC

Le titre du cours est "*Clinique en éducation spécialisée I*". La première partie de la session de formation⁵⁰ s'est déroulée à l'Université du Québec à Chicoutimi (du 8 septembre au 20 octobre 1998 et le 15 décembre 1998). Chaque période durait deux heures quarante-cinq. Les sept premiers cours visaient à sensibiliser les étudiants à l'intégration des NTIC, à une révision des notions liées à l'enseignement de la compréhension en lecture, à vérifier les connaissances sur la composition d'un texte en compréhension en lecture en regard des objectifs du programme d'études de français, puis à la formation des équipes. Spécifions que le choix des membres de l'équipe était libre. Étant donné le nombre impair des étudiants, l'équipe un (E1) se trouvait formée d'un seul membre. Le chargé de cours a assigné un élève de l'école Saint-Louis à chacune des équipes.

Deux périodes de formation, d'une durée de deux heures quarante-cinq minutes, ont eu lieu au laboratoire informatique de l'Université du Québec à Chicoutimi (du 27 octobre au 3 novembre 1998). Ces rencontres ont permis aux équipes de s'acclimater et de se familiariser avec l'environnement Prologue. Une technicienne assurait le soutien aux étudiants.

⁵⁰ Le scénario pédagogique figure dans la section produit, p.119.

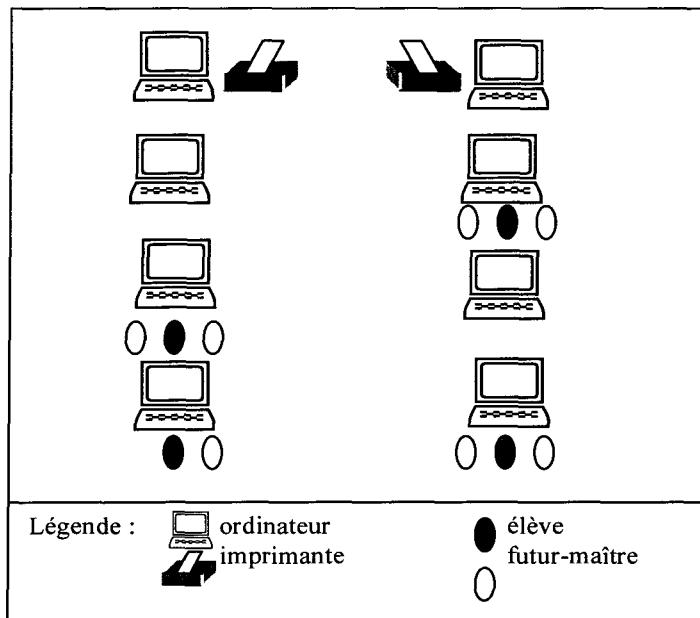
3.2.4 DÉROULEMENT DE LA SESSION DE FORMATION À L'ÉCOLE SAINT-Louis

Cinq sessions de formation ont eu lieu au laboratoire informatique de l'école Saint-Louis (du 10 novembre au 8 décembre 1998). Ce laboratoire se compose de huit ordinateurs et de deux imprimantes. Les ordinateurs utilisés étaient des Pentium 133 avec le système d'exploitation Windows 95 et un navigateur Netscape 3.1. Le matériel disponible permettait donc aux équipes de travailler chacune à un ordinateur. Les équipes arrivaient vers huit heures trente et recevaient les élèves vers huit heures quarante-cinq. La session durait une heure trente, si bien que l'élève retournait en classe à dix heures trente.

Le laboratoire informatique était toujours libre lors de nos visites. Le local est aéré et très bien éclairé. La grandeur ainsi que la disposition du matériel informatique favorise l'intimité du travail d'équipe. Il est important de noter que des difficultés de connexion ont surgi à deux reprises lors de l'expérimentation. Or, toutes les équipes préparaient un plan de secours si bien que cela n'a pas entravé le bon déroulement des activités. Aussi, lors de la première difficulté, il a été possible d'entrer dans le Village Prologue vers la fin de la période.

Voici un schéma du laboratoire informatique de l'école Saint-Louis⁵¹ :

Figure 21 : Laboratoire de l'école Saint-Louis



3.2.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les informations proviennent de trois sources. La première émerge de l'entrevue avec les élèves et les étudiants. La seconde tire son origine des travaux étudiants, puis la troisième du journal de bord.

⁵¹ Au surplus, des photos sont disponibles en annexe no. 5.

3.2.5.1 Entrevues

Tous les élèves ont été interrogés sur la nature de leur participation au projet, le nom de leur correspondant, les aspects positifs et négatifs de leur expérience, l'origine de leur motivation, leur apprentissage lors des activités et sur la durée du projet.

Tous les étudiants ont été interrogés sur l'efficacité de l'environnement Prologue en enseignement de la compréhension en lecture, le contenu, la structure, la philosophie de l'environnement Prologue et sur les principes acquis lors de la conception d'activités pédagogiques avec celui-ci et sur le niveau de difficulté technique de ce média.

En ce qui concerne les entrevues, il s'agit de deux entrevues de groupe semi-structurées. Deux entrevues ont été transcrrites en verbatims et soumises à une analyse. Entrevue avec les élèves⁵² : cette entrevue d'une durée approximative de quinze minutes a été réalisée après la session de formation, soit le mardi 8 décembre 1998, avec les étudiants. Elle a eu lieu à l'école Saint-Louis dans le laboratoire informatique. Entrevue avec les étudiants⁵³ : cette entrevue d'une durée approximative de trente minutes a été réalisée le mardi 15 décembre 1998 à neuf heures trente dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi.

⁵² Voir annexe no. 6.

⁵³ Voir annexe no. 7.

3.2.5.2 Plan de leçon

Le plan de leçon⁵⁴ des équipes comprend la planification hebdomadaire des rencontres avec l'élève : mise en situation, objectifs poursuivis, itinéraire de navigation, les lettres échangées, les textes, évaluation, objectifs, recommandations.

Ces quatre documents regroupent les activités hebdomadaires des quatre équipes. La rédaction du plan de leçon débute lors de la première rencontre avec l'élève (10 novembre 1998) et se termine après la session de formation de cinq semaines (8 décembre 1998). Le plan de leçon inclut les lettres échangées entre les élèves et le personnage durant les cinq semaines de la session de formation. On retrouve donc quarante lettres⁵⁵, dont vingt écrites par les élèves et vingt écrites par les étudiants. Chaque plan de leçon comprend les événements pédagogiques et les recommandations des équipes pour les cinq semaines avec les élèves. Aussi, les plans de leçon incorporent les cinq lettres des élèves écrites au personnage ainsi que celles rédigées par les étudiants à l'attention des élèves.

⁵⁴ Les plans de leçon des quatre équipes seront fournis sur demande.

⁵⁵ Voir annexe no. 8.

3.2.5.3 Journal de bord

Le journal de bord⁵⁶ consigne les réflexions, les observations et les actions entreprises tout au long de la session de formation.

Le journal de bord contient entre autres, les réflexions individuelles de chaque étudiant. La rédaction de cinq journaux de bord débute lors du premier cours de la session de formation (8 septembre 1998) et se termine une semaine avant la fin du cours (8 décembre 1998). La rédaction de deux autres journaux de bord débute en même temps que la session de formation avec les élèves (10 novembre 1998) et se termine elle aussi une semaine avant la fin du cours (8 décembre 1998). La plupart des journaux de bord renseignent le lecteur sur certains aspects physiques et affectifs de l'élève. La majorité des journaux de bord rapportent le point de vue de leur auteur sur le déroulement et les méthodes pédagogiques employées par le chargé de cours.

3.2.5.4 Questionnaire et grille d'évaluation

Le questionnaire et la grille d'évaluation⁵⁷ permettent une meilleure analyse du problème. En fait, les réponses aident à connaître davantage les aptitudes en informatique

⁵⁶ Voir annexe no. 9.

⁵⁷ Voir annexes nos. 10 et 11.

des étudiants, leurs besoins et leurs désirs. Ces réponses offrent l'opportunité d'ajuster le scénario pédagogique au contexte, aux besoins et à l'étudiant.

3.2.5.5 Compilation et analyse des méprises

La compilation et l'analyse des méprises est un mode d'évaluation qui permet d'observer comment l'élève utilise les indices syntaxiques, sémantiques et visuels. En fait, ce qui est analysé c'est bien sûr l'écart entre le mot écrit et le mot lu. L'analyse des méprises révèle les stratégies utilisées au cours de la lecture. Elle permet la recension de trois types d'informations : les informations grapho-phoniques fournies par les indices visuels graphiques et leurs relations avec les phonèmes de la langue ; les informations syntaxiques apportées par la structure des phrases et certains indices grammaticaux, tels que l'accord au pluriel; enfin, les informations sémantiques, qui proviennent de l'expérience du lecteur et de ses connaissances de la langue.

Quatre termes suffisent à décrire la méprise syntaxique : substitution, pour désigner le remplacement d'une lettre ou d'un mot par un autre, omission pour signaler l'oubli d'une lettre ou d'un groupe de lettres, ajout pour caractériser l'addition d'une lettre, d'un groupe de lettres ou d'un mot, interversion pour désigner un déplacement dans l'ordre des lettres à l'intérieur d'un mot ou dans l'ordre des mots à l'intérieur d'une phrase.

Sous la rubrique "acceptable sur le plan syntaxique", il s'agit de noter si la méprise a changé la nature ou le sens du mot. Sous la rubrique "acceptable sur le plan sémantique", il s'agit de noter si la méprise entrave la compréhension du texte. Une fois la grille remplie, il s'agit de relever les constantes. Si le lecteur s'attache davantage au code qu'au sens, il y a plusieurs A. Si le lecteur recherche le sens au détriment du code, il y a plusieurs B.

Une telle analyse nous informe également sur les stratégies privilégiées par le lecteur. Le lecteur combine-t-il ces deux stratégies ? Dans ce dernier cas, on devrait observer des retours en arrière et des autocorrections, il y aura donc plusieurs C (Giasson, 1995; Van Grunderbeeck, 1995).

La cotation des méprises⁵⁸ se fait par l'emploi d'un crochet au-dessus du mot lu correctement. Par ailleurs, si l'élève commet une erreur, l'étudiant indique le type d'erreur à l'endroit approprié.

Après une lecture silencieuse, l'équipe demande à l'élève de lire oralement le texte. Or, elle spécifie que l'important n'est pas de faire la "*plus belle lecture possible*", mais plutôt d'essayer de bien comprendre le texte. Puis, elle ajoute qu'après sa lecture, celui-ci devra raconter l'histoire "*comme à un ami qui n'a jamais lu le texte*".

⁵⁸ Voir annexe no. 12.

Toutes les équipes ont choisi une histoire complète de la banque de textes de l'environnement Prologue répondant aux objectifs du programme d'études de français de troisième année. La cotation des méprises est immédiate et assurée par un des membres de l'équipe. Les équipes procèdent de deux manières : certains choisissent d'indiquer si le mot a été lu correctement ou bien note le type de méprises. Ce type de cotation permet à l'équipe de tenir compte de la façon dont l'élève lit chacun des mots. Les équipes devaient compiler et analyser les méprises lors de la première (10 novembre 1998) et de la dernière rencontre avec l'élève (8 décembre 1998).

3.2.5.6 Rappel du texte

Cette technique d'évaluation connue sous le nom de rappel du texte (Giasson, 1995), permet de montrer l'organisation des informations comprises par l'élève. De plus, elle fournit des indices sur l'assimilation du texte par l'élève et sur la reconstitution de l'information faite par celui-ci. L'une des façons complémentaires d'évaluer le rappel d'un récit est l'analyse qualitative du récit.

Grille d'analyse qualitative du récit

Cette grille⁵⁹ tient compte des éléments ajoutés dans le rappel ainsi que de la compréhension générale de l'histoire.

⁵⁹ Voir annexe no. 13.

Compilation de la grille d'analyse

Les huit compilations de données sont présentées avec la grille d'analyse qualitative du récit. La première analyse a permis à deux équipes d'orienter leurs interventions pédagogiques sur l'aspect syntaxique et les deux autres équipes sur l'aspect sémantique des processus de lecture. La dernière analyse a permis aux équipes d'évaluer le progrès des élèves. Ainsi, on se retrouve avec huit compilations de méprises.

3.2.5.7 Résultats académiques

Chaque équipe a été évaluée au terme de la session d'enseignement. Ce résultat notifie la capacité des étudiants à concevoir une activité pédagogique en compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale avec Village Prologue.

Les équipes ont remis leur plan de leçon le 15 décembre 1998. La moyenne des quatre plans de leçon est de 25.5/30.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

La présentation des résultats se divise en quatre catégories. Chacune de ces catégories comporte des propriétés. La première catégorie : (le scénario pédagogique) comporte des propriétés sur a) la personnalisation des interventions pédagogiques; b) la conception d'activités pédagogiques en compréhension en lecture; c) la métamorphose du rôle de l'enseignant; d) des réflexions sur l'intégration des nouvelles technologies en milieu scolaire. La deuxième catégorie: (les états affectifs catalysés par Village Prologue) inclut des propriétés sur a) des élèves motivés à lire; b) des pédagogues motivés à enseigner. La troisième catégorie : (le Village Prologue et l'enseignement de la compréhension en lecture) renferme des propriétés sur a) les limites de Village Prologue et finalement le quatrième thème : (Village Prologue et l'apprentissage de la compréhension en lecture) implique des propriétés sur a) le progrès des élèves en compréhension en lecture.

L'analyse des données colligées dans les entrevues, le journal de bord, le plan de leçon, la collecte de méprises et la grille d'analyse qualitative du récit ainsi que les résultats académiques, seront exposés et associés aux diverses propriétés relatives aux catégories.

4.1 SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT

4.1.1 PERSONNALISATION DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

Le plan de leçon contient des commentaires sur la façon dont chaque équipe exploite la correspondance et la navigation, puis, l'entrevue avec les équipes permet d'obtenir davantage d'explication sur la manière de personnaliser la correspondance et la navigation en regard des différents objectifs poursuivis.

Navigation : Le plan de leçon révèle que l'exploitation de la navigation est relative à chaque équipe. Toutefois, la totalité des équipes oriente la navigation "*vers des points stratégiques*" (E2). Une équipe (E3) désire aider l'élève à être attentif à sa lecture. Deux autres équipes (E1-E2) naviguent afin de trouver les réponses aux questions posées par l'élève. Enfin, on peut affirmer que la navigation permet des interventions directes et explicites, et conséquemment permet d'unir étroitement les variables : lecteur, texte, contexte (Giasson, 1995).

Correspondance : La correspondance est un autre moyen par lequel toutes les équipes personnalisent leurs interventions dans le but d'aider l'élève à développer ses habiletés en compréhension en lecture. La lecture, l'écriture et même l'animation sont des facettes de la correspondance employées par toutes les équipes. Tantôt, la lecture de la lettre aide l'élève (E2) à saisir l'intention de l'auteur (Giasson, 1995), tantôt elle est

médiateur de textes (E1), tantôt elle invite à la lecture d'un texte nouveau (E3), tantôt elle permet l'évaluation hebdomadaire des processus de lecture (E1-E2-E3-E4), tantôt l'écriture sert à faire ressortir les idées importantes d'un texte (E2).

Personnage : L'entrevue permet de comprendre une autre dimension de la correspondance. La personnalisation des activités est aussi assurée par les caractéristiques propres au personnage incarné par l'équipe. Une équipe (E2) explicite sa façon d'exploiter son personnage : "Nous, on avait un personnage qui racontait les bobards du village. À toutes les fois, on essayait de lui apporter un nouveau secret, un nouveau potin. Elle s'attendait toujours à trouver quelque chose de nouveau..."

4.1.2 CRÉATION D'ACTIVITÉS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

Le plan de leçon permet de connaître chacune des activités réalisées lors des rencontres avec les élèves. De plus, le plan de leçon comprend la création des activités pédagogiques ou de textes provenant de l'environnement Prologue. Enfin, l'entrevue avec les équipes vient enrichir les références.

Toutes les équipes ont créé plusieurs types d'activités en compréhension en lecture. Deux équipes (E1-E2) créent des textes ou des activités adaptés aux difficultés particulières de leur élève. Une équipe (E1) mentionne "Le texte a été modifié, si bien que tout en lisant l'élève doit placer le pronom personnel manquant et faire une flèche pour indiquer la

personne dont il s'agit. Souligner avec un crayon marqueur tous les mots de vocabulaire dont le sens est inconnu". Une autre équipe (E2) parle d'une activité comme suit : "Il ne s'agit pas seulement de questions de compréhension, mais aussi de dessins et d'identification des mots". Les activités pédagogiques proposées par l'équipe servent à diriger leurs "interventions et ainsi concrétiser les résultats des méprises et de l'analyse qualitative". Lors de l'entrevue, cette équipe dit avoir "inventé des mots croisés, des questions..." Ces deux équipes ont aussi créé un texte en compréhension en lecture pour le Village Prologue.

Deux autres équipes (E3-E4) créent des activités pédagogiques à l'aide des textes de l'environnement Prologue. Une autre équipe (E3) demande à l'élève de résumer chacune des phrases lues et de fermer les yeux afin de s'en faire une représentation mentale. Au fil des semaines, l'élève lit un paragraphe avant d'en résumer le contenu. L'équipe met de la couleur sur certains mots ou bout de phrases à partir des textes proposés par l'environnement Prologue. Une autre équipe (E4) oriente le choix de ces textes sur la longueur des mots présentés dans le texte. Ainsi, l'équipe divise les syllabes du mot avec un marqueur jaune. Celle-ci invite aussi l'élève à souligner les questions et les idées importantes.

La totalité des équipes a évalué hebdomadairement l'évolution de l'apprentissage de l'élève, a fixé des compétences à acquérir, a orienté ses interventions pédagogiques, a modifié ou a composé des textes en compréhension en lecture, puis a soutenu l'élève dans son apprentissage. Ce phénomène exprime bien les résultats de recherches sur l'influence des

nouvelles technologies. Collins (1991 : 30⁶⁰) soutient que l'implantation appropriée des nouvelles technologies rend "*possibles et naturels des apprentissages différents selon les élèves*".

Cette démarche évaluée par les résultats académiques fait ressortir la capacité des équipes à concevoir une activité pédagogique en compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale. Voici les résultats académiques des diverses équipes : (E1) 30/30; (E2) 27/30; (E3) 25/30; (E4) 20/30.

4.1.3 MÉTAMORPHOSE DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Les propos rapportés dans les plans de leçon font émerger une nouvelle perception du rôle et de la tâche de l'enseignant.

La totalité des équipes croit que l'animation d'un personnage est un moyen efficace d'entrer en relation avec l'élève. Une équipe (E1) mentionne que ce mode d'application "*suscite l'intérêt et augmente la motivation*". D'ailleurs toutes les équipes font ce genre de remarque (voir 2.3.2). Même si aucune équipe ne commente son rôle comme catalyseur de motivation par l'écriture de la lettre à l'élève, il apparaît nécessaire de souligner qu'eux-mêmes

⁶⁰ Cité sur <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apportnt.html>. Voir aussi article, R. Grégoire, R. Bracewell, T. Laferrière, "L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire", Revue documentaire, Une collaboration de l'Université Laval et de l'Université McGill, le 1^{er} août 1996, p. 27.

étaient impliqués dans ce processus de motivation chez l'élève. Le désir d'apprendre ne saurait être porté que par une personne !

La majorité des équipes (E1-E2-E3) donne ses impressions sur la tâche d'enseignement, la pédagogie efficace à l'intégration de l'environnement Prologue ainsi que le rôle de l'élève dans son apprentissage. Deux équipes parlent du besoin de "*supporter*" (E2) et de "*superviser*" (E1) l'élève dans son apprentissage. L'enseignant cesse d'être maître pour adopter le rôle de mentor. Il accepte d'instruire en accompagnant l'élève sur le chemin qu'il doit se frayer lui-même (Giardina, 1992; Giardina et Meunier, 1993). Selon l'équipe (E3) la "*tâche d'enseignement est complète et ce procédé correspond bien à un modèle d'enseignement stratégique*". Aussi, elle ajoute que Village Prologue permet de sortir du "*contexte traditionnel de l'enseignement*". Une équipe (E1) croit que "*faire participer activement l'élève est un élément majeur*". Enfin, faire participer l'enfant revient à la construction des savoirs.

4.1.4 INTÉGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT

Les commentaires rédigés dans le journal de bord offrent des données sur le point de vue des différentes équipes quant à l'intégration des nouvelles technologies dans leur enseignement tandis que l'entrevue avec celles-ci collige des données sur les principes pédagogiques acquis tout au long de la session de formation.

Le journal de bord rapporte des réflexions sur le désir de la plupart des équipes (E2-E3-E4) d'intégrer les nouvelles technologies dans la pratique de leur profession. Deux équipes (E3-E4) disent que les nouvelles technologies motivent l'élève à travailler. Une équipe (E3) croit que l'utilisation des nouvelles technologies facilite l'apprentissage de l'élève. Lors de l'entrevue, une autre équipe (E2) pense que les principes pédagogiques relatifs à l'intégration efficace des nouvelles technologies lui seront utiles dans sa pratique.

4.1.5 APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

La cotation des méprises et de la grille d'analyse qualitative du récit présentées au début et à la fin des rencontres avec l'élève permet non seulement d'identifier le type de méprises de l'élève, mais aussi de constater les progrès de celui-ci dans le développement de ses habiletés en compréhension en lecture. Aussi, l'entrevue avec les élèves ajoute des commentaires directs sur les évaluations. Enfin, la lecture des plans de leçon permet de soutenir les évaluations et les progrès des élèves.

Tableau 2 : Résultats de la cotation des méprises

	Prétest		postest	
	texte	Méprises	texte	méprises
Enfant 1	281 mots	41	501 mots	44
Enfant 2	189 mots	21	359 mots	33
Enfant 3	265 mots	29	260 mots	13
Enfant 4	285 mots	31	443 mots	31

Ce tableau représente les résultats de la cotation des méprises au début (prétest) et à la fin (postest) des rencontres avec les élèves. La cotation des méprises permet aux équipes de compiler et d'analyser les types de méprises de l'élève afin d'orienter leurs interventions pédagogiques. Ainsi, chaque équipe note dans son plan de leçon les objectifs visés hebdomadairement. Rappelons que les équipes ne devaient pas fournir un rapport quantifié du taux de méprises analytiques, syntaxiques ou visuelles, toutefois elles devaient spécifier les objectifs poursuivis.

Une équipe (E1) travaille toutes les semaines la connaissance du vocabulaire qu'elle joint à d'autres processus de compréhension en lecture. Une autre équipe (E2) décide d'intervenir d'une part, sur le développement des microprocessus et d'autre part, sur les macroprocessus, plus spécifiquement sur l'idée générale du texte. Une autre équipe (E3) oriente ses activités afin de développer les capacités de la mémoire de travail de l'élève. Puis, une équipe (E4) travaille la lecture des mots longs, soit de plus de deux syllabes.

La cotation au début et à la fin de la grille d'analyse qualitative du récit renferme des résultats sur l'organisation des informations comprises par l'élève.

Tableau 3 : Résultats de l'analyse qualitative du récit

CRITÈRES	Enfant 1 Pré / Post	Enfant 2 Pré / Post	Enfant 3 Pré / Post	Enfant 4 Pré / Post
1. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.	2 / 3	2 / 1	2 / 3	2 / 3
2. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.	3 / 3	2 / 1	2 / 3	3 / 2
3. Le rappel inclut les idées importantes du texte.	2 / 3	1 / 1	1 / 3	3 / 2
4. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.	3 / 3	2 / 1	1 / 3	1 / 2
5. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.	2 / 3	1 / 1	2 / 3	2 / 2
6. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.	2 / 3	1 / 2	1 / 2	2 / 3
7. Le rappel souligne l'engagement émotif du lecteur face au texte.	2 / 2	1 / 2	1 / 3	1 / 1
8. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).	3 / 3	2 / 2	3 / 4	1 / 2
9. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.	2 / 2	2 / 3	1 / 1	2 / 2
10. Le rappel montre que le lecteur maîtrise la mécanique de l'expression orale.	3 / 3	2 / 2	3 / 3	2 / 2
<u>Légende :</u>	1 : Absence	2 : Niveau faible	3 : Niveau moyen	4 : Niveau élevé.
	Pré : prétest	Post : postest		

Deux équipes (E1-E3) notent des améliorations eu égard au rappel du récit. Ce fait, peut être attribuable à différents facteurs, tels l'intervention pédagogique des équipes, les

objectifs visés ou bien le niveau de difficulté du texte proposé par l'équipe. Les équipes avaient la responsabilité d'adapter ou de créer un texte en tenant compte de l'environnement Prologue. L'objectif était de vérifier le développement des processus travaillés tout au long des rencontres.

Toutefois, deux équipes (E2-E4) notent des régressions à certains niveaux du rappel de récit. Une équipe (E2) justifie dans son plan de cours, le résultat inférieur de l'élève au postest. Elle écrit que le texte proposé à l'élève n'était pas adéquat. L'équipe explique que celui-ci était beaucoup trop long. Aussi, une mauvaise gestion du temps serait à l'origine de ce résultat. Plutôt que de débuter la session avec le postest, l'équipe (E2) a décidé de faire vivre d'autres activités à l'élève si bien que celui-ci n'a pas vraiment eu le temps de répondre aux questions. L'équipe devait l'obliger à changer de questions afin de terminer dans les délais prévus. Or, tout au long des rencontres, l'équipe (E2) note des améliorations en compréhension en lecture et l'élève confirme celles-ci lors de l'entrevue.

Une autre équipe (E4) note certaines régressions au postest. Cette équipe (E4) ne justifie cependant pas cette cotation. Or, en regard des activités pédagogiques réalisées par celle-ci (E4), il semblerait que l'équipe n'ait travaillé que les méprises syntaxiques et la compréhension de longs mots, ce que confirme d'ailleurs l'élève. Enfin, certains facteurs affectifs peuvent avoir influencé la performance de l'élève.

4.2 ÉTATS AFFECTIFS CATALYSÉS PAR L'ENVIRONNEMENT PROLOGUE

4.2.1 ÉLÈVES MOTIVÉS À LIRE

Tout d'abord, le journal de bord rapporte des signes de motivation observés tout au long des interventions pédagogiques. De plus, l'entrevue avec les élèves permet de connaître leur niveau d'appréciation des activités avec l'environnement Prologue. Enfin, l'entrevue avec les équipes répertorie des données sur la capacité de l'environnement Prologue à motiver les élèves.

L'entrevue permet d'obtenir des informations sur les états affectifs des élèves. D'un commun accord, les élèves disent avoir aimé travailler avec Village Prologue. Un élève (E1) fait ce commentaire élogieux "*Moi, j'ai aimé la lecture*". Les activités qu'ils préfèrent sont la lecture et l'écriture des lettres.

Les journaux de bord contiennent des observations liées à la motivation. Une équipe (E2) dit que l'élève arrive "*avec un grand sourire au visage*". Une autre équipe (E3) affirme avoir vu "*une lumière vive dans les yeux de l'enfant*". Une élève mentionne à l'équipe (E1) avoir montré sa lettre à sa mère. Une autre élève (E2) demande elle-même à lire la lettre.

Le "*monde imaginaire de Village Prologue*" (E1) serait une des raisons de leur motivation. Ce "*contexte de découverte*" (E2) permet l'apprentissage de "*plein de choses*" (E3) si bien que "*c'est impressionnant de voir à quel point ça peut les stimuler*" (E3). La totalité des équipes consent à dire que Village Prologue permet d'apprendre tout en s'amusant. Lors de l'entrevue, une équipe (E4) suggère d'utiliser Village Prologue à "*titre d'enrichissement*" ou même comme une "*récompense*".

Ces données convergent vers les résultats de recherche recensés dans une étude du Office of Technology Assessment (1995 : 159)⁶¹ qui confirme cet effet de motivation que l'utilisation de la technologie produit auprès de l'élève. Les raisons de cet intérêt peuvent se trouver dans l'outil puisqu'il propose un environnement, présente des activités d'une manière plus stimulante et sollicite la participation et plus directement, il permet à l'élève de s'engager et de partager avec d'autres. Ce fait pourrait expliciter pourquoi tous les enfants voudraient que l'activité "*dure toute l'année*" (E3).

4.2.2 PÉDAGOGUES MOTIVÉS

L'entrevue avec les équipes ainsi que le journal de bord laissent transparaître des données sur la capacité de Village Prologue à motiver le pédagogue.

⁶¹ Voir U.S. Congress, Office of Technology Assessment, 1995 ou bien <http://www.fse.ulaval.ca/fac/fact/fr/html/apportnt.html>.

Les journaux de bord regorgent de commentaires positifs à l'égard de l'environnement Prologue. La majorité des équipes (E1-E2-E3-E4) spécifie les éléments motivants de l'utilisation de Village Prologue dans l'enseignement. Une équipe (E1) mentionne "*les possibilités infinies*" associées à l'apprentissage de "*pleins de choses*" (E3), en plus du caractère "*stimulant*" (E3) et "*intéressant des belles histoires*" (E2). Comme le soulignent les recherches (Lafer et Markert, 1994; Zadner, Reiser, Dick et Gill, 1992) les nouvelles technologies donnent accès à des connaissances pertinentes et imprévues.

Enfin, une équipe (E4) parle de son désir de réutiliser l'environnement Prologue dans un avenir proche. Puis, une autre équipe (E2) ajoute, durant l'entrevue, ce commentaire "*C'est plaisant pour les deux, pour celui qui correspond avec l'enfant et pour l'enfant. Des deux côtés, on apprend plein de choses, c'est stimulant*".

4.3 PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS SUR L'ENSEIGNEMENT AVEC VILLAGE PROLOGUE

4.3.1 POTENTIEL ET LIMITES DE VILLAGE PROLOGUE

L'entrevue avec les équipes offre l'occasion de connaître leur point de vue sur les limites de Village Prologue en enseignement de la compréhension en lecture.

Tout d'abord, les commentaires de la majorité des équipes (E1-E2-E3) se résument à l'idée que l'utilisation appropriée de l'environnement Prologue en compréhension en lecture en classe régulière ou en adaptation scolaire nécessite des modifications de contenu et la création d'activités pédagogiques. Les lacunes se situent au niveau de la complexité des textes, puis les limites sont imposées par le besoin de concevoir des activités en compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale.

La majorité des équipes (E1-E2-E3) trouve que l'ensemble des textes de l'environnement Prologue est trop complexe : les expressions employées sont trop abstruses, les phrases et les textes sont trop longs et le vocabulaire employé est trop abscons. Les équipes (E1-E2-E3) pensent que Village Prologue s'adresse davantage à une clientèle de "*deuxième année du primaire*" (E3). En effet, selon Jenkinson (1969), Bean et Baldwin (1981), les structures du texte peuvent simplifier ou augmenter le niveau de compréhension en lecture du texte.

Enfin, toutes les équipes affirment que Village Prologue est un outil applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire lorsque des activités pédagogiques sont créées ou tout simplement modifiées. Le commentaire d'une équipe (E2) résume bien l'opinion partagée : "*Tu ne peux pas dire : je prends ça et je fais ça, c'est impossible*".

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Tel que les résultats le laissent entrevoir, nous pouvons affirmer que Village Prologue est un environnement pédagogique informatisé applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale. En premier lieu, Village Prologue permet d'unir les trois variables du modèle interactionniste (lecteur, texte, contexte) de la compréhension en lecture. Cette union est bénéfique aux élèves puisque nous avons observé une augmentation de la motivation à lire ainsi que des progrès dans la maîtrise des habiletés en compréhension en lecture. En deuxième lieu, Village Prologue offre l'opportunité aux pédagogues d'appliquer l'enseignement explicite. Finalement, l'organisation des activités et des méthodes pédagogiques suggérées par le scénario pédagogique ont permis aux futurs maîtres de développer des habiletés en enseignement de la compréhension en lecture avec Village Prologue. La moyenne de 25.5/30 justifie l'acquisition de cette compétence.

En ce qui concerne la variable lecteur, nous pouvons affirmer que l'environnement Prologue respecte les structures cognitives et affectives de l'élève, puis permet également la création d'activités pédagogiques adaptées aux difficultés en compréhension en lecture.

Tout d'abord, les textes reflètent les objectifs des programmes d'études si bien que les idées évoquées par ceux-ci rejoignent les expériences de l'élève. Aussi, Village Prologue est stimulant autant par l'agencement des diverses activités proposées (correspondance, énigmes, concours, etc.) que par ses textes. Brièvement, rappelons que tous les futurs maîtres ont constaté l'effet motivateur de Village Prologue et que les élèves ont confirmé ces commentaires. Enfin, mentionnons que Village Prologue permet non seulement aux pédagogues d'adapter les activités aux diverses difficultés en compréhension en lecture, mais également d'évaluer le progrès des élèves au fur et à mesure des interventions.

Même si Village Prologue n'est pas un média regroupant des activités et des textes spécifiques pour les élèves en difficulté en compréhension en lecture, il permet aux pédagogues d'ajuster les activités proposées. Davantage, Village Prologue offre la possibilité aux futurs maîtres de développer des habiletés à adapter l'enseignement aux difficultés spécifiques de l'élève tel que le suggère le programme en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale.

En ce qui concerne la variable texte, nous constatons le potentiel de Village Prologue quant à l'intention de l'auteur, la structure textuelle et son contenu. Premièrement, les affirmations et les idées dans les textes proposés par le Village Prologue sont généralement clairement formulées et précises si bien que ceux-ci s'avèrent une ressource pédagogique pour l'enseignant. Deuxièmement, les structures textuelles et syntaxiques peuvent compliquer ou rendre difficile le texte. En revanche, Village Prologue a fait l'objet

de quelques critiques dans ce domaine. Les futurs maîtres croient que Village Prologue est un environnement qui propose des textes et des activités davantage adaptés aux élèves en classe régulière au niveau du deuxième cycle du primaire. Toutefois, il semble important d'ajouter que ces futurs pédagogues n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter ces textes dans un contexte réel de formation. Aussi, les futurs maîtres critiquent l'absence de textes conçus pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Or, il est raisonnable de penser que les futurs pédagogues n'ont pas saisi l'un des objectifs poursuivis par le scénario pédagogique et tel qu'indiqué dans le programme de Formation des maîtres, à savoir le besoin de développer des habiletés à adapter l'enseignement aux difficultés spécifiques de l'élève.

Troisièmement, bien que Village Prologue prenne vie dans un contexte du XIX^e siècle, et par voie de conséquence, plus ou moins étranger aux élèves, le contenu des textes permet d'exploiter de nouveaux concepts, d'enrichir le vocabulaire de l'élève, d'ajouter à ses connaissances de l'histoire en plus de l'aider à bien saisir les concepts de temps et d'espace. En effet, la correspondance est un moyen utilisé par les futurs pédagogues afin d'amener les élèves à définir certains concepts, à expliciter leurs modes de vie, à décrire les objets du XXe siècle, etc. Nonobstant les commentaires négatifs sur la complexité de certains termes ou expressions incorporés aux divers textes de Prologue, les futurs pédagogues ont réussi à s'adapter et à adapter les textes. Telle que mentionnée antérieurement, cette spécificité du Village Prologue répond aux objectifs du programme en Formation initiale en adaptation scolaire et sociale eu égard aux besoins de développer des habiletés à adapter l'enseignement aux difficultés spécifiques de l'élève.

En ce qui concerne la variable contexte, nous exposerons l'aspect psychologique, social et physique de Village Prologue. L'intention du lecteur est un facteur essentiel dans la compréhension en lecture. D'entrée de jeu, la correspondance est une intention en lecture. D'une part, l'écriture est une intention de répondre et la lettre invite l'élève à lire d'autres textes. Elle est donc une intention et suggère parfois des intentions de lecture. D'autre part, la navigation invite à trouver des réponses aux questions posées par les élèves ou par le personnage ou bien à trouver des informations afin d'écrire au personnage. Par ailleurs, l'environnement permettait des interventions personnalisées de manière à ne pas gêner l'élève ou à le brimer dans son apprentissage. En outre, le laboratoire informatique de l'école Saint-Louis est tout à fait adapté aux activités proposées lors de cette session de formation. L'espace entre les bureaux, le nombre de personnes, d'ordinateurs et d'imprimantes disponibles dans le local permettaient des interventions personnalisées et discrètes. Les difficultés techniques rencontrées n'ont pas nui au bon déroulement de la session, car les futurs maîtres préparaient des plans de secours pour chacune des rencontres. Ces textes étaient une impression des images ou des textes que l'on retrouve sur Prologue si bien que la qualité de reproduction était impeccable.

La mise en valeur des caractéristiques de l'enseignement explicite dans ce scénario pédagogique permet de croire que celui-ci est adéquat à l'enseignement de la compréhension en lecture. Succinctement, rappelons ces caractéristiques : une revalorisation du rôle de l'enseignant, une tâche de lecture complète et le développement de l'autonomie de l'élève.

Nous l'avons constaté à plusieurs reprises, les futurs maîtres devaient guider l'élève autant durant les activités de navigation que lors de l'activité de correspondance. Les commentaires relatifs à la correspondance indiquent que le futur pédagogue motive l'apprenant par la correspondance. Aussi, le futur maître organise des activités de sorte que l'apprenant intègre les notions, assiste celui-ci en regroupant et en organisant les connaissances nécessaires à la construction des représentations mentales. De plus, le futur maître guide l'apprenant dans ces choix de stratégies et dans leur mise en application.

Le Village Prologue offre des textes variés, d'une très grande étendue, ce qui permet à l'élève de lire des textes nouveaux lors de chacune des rencontres. De plus, les futurs maîtres ajoutent, à cette banque, des textes nouveaux adaptés aux difficultés particulières de l'élève.

Les situations de lecture variées permettent à l'élève de développer son autonomie puisque celui-ci doit acquérir un comportement différent afin de s'adapter aux nécessités de la lecture. Les futurs maîtres ont permis aux lecteurs de vivre différentes expériences si bien qu'il a été possible pour ceux-ci d'acquérir et de développer certaines stratégies en compréhension en lecture. Les résultats aux prétest et postest témoignent de ce progrès. Également, l'autonomie de l'élève repose sur la qualité des textes à être motivants. Les élèves affirment eux-mêmes avoir aimé l'expérience de sorte qu'ils auraient bien aimé que l'activité se poursuive. De plus, le goût de la lecture émerge entre autres de l'effet motivant

des textes proposés par Village Prologue. Enfin, tous les textes ne sont pas radicalement étrangers à l'élève puisqu'ils sont le prolongement des activités proposées par les futurs pédagogues.

En regard de l'utilisation efficace des NTIC en enseignement de la compréhension en lecture, il appert que ce scénario pédagogique laisse transparaître une amélioration, voire un développement des attitudes et des habiletés reliées aux connaissances spécifiques des stratégies en lecture. De surcroît, s'ajoute l'intérêt remarquable des élèves pour les activités proposées par le Village Prologue. Il semble que cet intérêt soit tout aussi visible chez les futurs pédagogues que chez les élèves. De plus, les futurs pédagogues ont développé non seulement des compétences technologiques, mais ils sont également devenus des producteurs de connaissances par la création de textes et d'activités reliées à des processus en lecture.

Les commentaires l'indiquent les NTIC ont incité les futurs pédagogues à s'adapter à une vision différente de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, la contribution des NTIC sur l'apprentissage des élèves se vérifie sur les apprentissages spécifiques réalisés, la motivation des élèves puis leur rapport avec le savoir.

Les propos développés jusqu'à maintenant, ont servi à montrer, que Village Prologue est un environnement pédagogique applicable à la compréhension en lecture en adaptation scolaire et que le scénario pédagogique a permis aux futurs pédagogues de

développer des compétences en intégration des NTIC en enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale. Par conséquent, afin d'optimiser ce scénario pédagogique, il semble que le nombre de rencontres entre les futurs maîtres et les élèves aurait lieu d'être augmenté. En conclusion, l'essentiel revient à ce qu'il y a lieu d'examiner les nouvelles technologies de l'information et des communications non pas en tant que telles, mais dans le contexte d'une problématique d'apprentissage centrée sur l'élève.

CONCLUSION

L'objet de cette étude était l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale. Nous voulions savoir si Village Prologue est un environnement informatisé applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale. Considérant les théories en sciences cognitives contemporaines et les résultats colligés en intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications, nous avons élaboré un scénario pédagogie en Formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale en enseignement de la compréhension en lecture.

Nous avons donc décrit les théories en psychologie cognitive et présenté un modèle ainsi qu'une méthode d'enseignement de la compréhension en lecture, puis nous avons exposé les caractéristiques de la conception d'un système d'enseignement. Étant acquis que ce modèle repose sur des principes en sciences cognitives, nous avons préparé un scénario pédagogique que nous avons mis à l'essai. Il semble que Village Prologue soit un environnement pédagogique informatisé applicable à l'enseignement de la compréhension en lecture en adaptation scolaire et sociale.

En guise de conclusion, grâce aux nouvelles technologies l'élève devrait pouvoir apprendre mieux, de façon plus efficace, plus intéressante et surtout plus épanouissante, à condition de créer des façons intelligentes d'exploiter leur potentiel, et de permettre au pédagogue de jouer son vrai rôle d'accompagnateur sur le chemin des connaissances "La technologie la plus prometteuse est celle de la rencontre personnelle d'un élève ou d'un étudiant avec un vrai maître" (http://www.ipm.ucl.ac.be/marcel/Peda_%26_techno.html#PARTO). En conséquence, le développement des compétences en scénarisation pédagogique intégrant les nouvelles technologies de l'information et des communications viendra enrichir l'enseignement et l'apprentissage en plus de répondre aux attentes de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACFAS, <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/cipfas>, 1996.

ALTUN, E.H., "Interactive Multimedia Systems and Technophobia : A Case Study Anxiety in Regard to Gender and Ability Levels", International Conferences on Technology and Education, 1996, p. 308-310.

ANDERSON, J.R., "The architecture of cognition", Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1963.

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G., "School learning : an introduction to educational psychology, New-York : Rinehart & Winstrom, 1978.

BABY, A., "Replacer la relation maître-élève au cœur de l'activité éducative" dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Automne 1995, No. 13, p. 121-130.

BAKER, L. BROWN, A.L., "Cognitive monitoring in reading", dans J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*, Newark, Del. : International Reading Association, 1984.

BAKER, L., BROWN, A.L., "Metacognitive skills and reading", dans P.D. Pearson, Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*, New York : Longman, 1984, p. 353-394.

BARTLETT, F.C., "Remembering", Cambridge, 1932.

BAUDRILLARD, J., "Essai sur les phénomènes extrêmes", dans G. Larochelle, A. Mineau, *Baudrillard : un paroxysme en recherche d'une éthique*, 1995.

BEDNARZ, N., ULANOVSKAYA, I., "Après Vygotski et Piaget, Pédagogie en développement", Bruxelle : De Boeck, 1991.

BELL, D., "Vers la société postindustrielle", Paris : PUF, 1976.

BERTALANFFY, L.V., "Des robots, des esprits et des hommes : la psychologie dans le monde moderne", Paris : Éditions ESF, 1982.

BERTHELOT, J., "L'avenir de l'éducation : une cohérence à assurer", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Printemps 1996, No. 14, p. 8-20.

BERTHELOT, M., "L'autoroute électronique, bien plus qu'une mode pédagogique", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Automne 1995, No. 13, p. 95-106.

BERTRAND, Y., "Théories contemporaines de l'éducation", Montréal : Les éditions Agence d'Arc Inc., 1990.

BIBEAU, R., "L'élève rapaillé", Cahiers pédagogiques, Mars 1998, No. 362, p. 20-21.

BIDEAUD, J., "Psychologie développementale : problèmes et réalités", Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur, 1985.

BIDEAUD, J., PIERRE-PUYGÉGUR, M.A., "L'étude génétique des structurations logiques", dans *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, France : Presses Universitaires de France, 1990, p. 33-67.

BISSONNETTE, L., "L'école, un chantier social à réactiver", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Automne 1995, No. 13, p. 21-34.

BONNET, C., et al. "Psychologie, intelligence artificielle et automatique", Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur, 1986.

BOURBEAU, L., "De nouvelles exigences pour la formation à l'enseignement", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Automne 1995, No. 13, p. 191-196.

BRAIN, R. W., "La notion de schème en neurologie et en psychiatrie", dans *Perspectives cybernétiques en psychophysiologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1951, p. 33-42.

BRIEN, R., "Design Pédagogique : Introduction à l'approche de Gagné et Briggs", Ottawa : Les éditions Saint-Yves Inc., 1992.

BRIEN, R., "Science cognitive et formation", (2^eéd.), Québec, Presses de l'Université du Québec, 1994.

BROWN, A.L., "Metacognition : The developing of selective attention strategies for learning from text", dans M.L. Kamil, (Ed.), *Directions in reading : Research and instruction.*, Thirtieth yearbook of the National Reading Conference, Washington, DC : National Reading Conference, 1981, p. 21-43.

BRUNER, J.S., "The relevance of education", New York : Norton, 1973.

BRUNER, J.S., "Toward a theory of instruction", Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1966.

BRUNER, J.S., "The process of education", Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1960.

BRYANT, P., BRADLEY, L., "Children's Reading Problems", Oxford : Blackwell, 1985.

BRYANT, P., BRADLEY, L., MACLEAN, M., CROSSLAND, J., "Nursery rhymes, phonological skills and reading", Journal of Child Language, 1989, No. 16, p. 407-428.

BRYANT, P., "Conscience phonologique et apprentissage de la lecture", dans *Actes de la Villette Lecture-Écriture*, 1993, Département de Psychologie expérimentale, Université d'Oxford.

BUSWELL, G.T., "Fundamental reading habits : a study of their development", Department of Education, University of Chicago, Chap. III, Supplementary educational Monographs, 1922, No. 21.

CANNEY, J., WINOGRAD, P., "Schemata for reading and reading comprehension performance", Champaign-Urbana : University of Illinois, Center for Study of Reading 1979.

CANUGATIF, F., MUGNY, G., "Théorie du conflit socio-cognitif", dans *Colligé de textes*, P. Minier, 1996, p. 61.

CARDINET, J., WEISS, J., "L'enseignement de la lecture et ses résultats", Herbert Lang Bern, Peter Lang Frankfurt, Publications Universitaires Européennes, 1976, Série XI Pédagogie, Vol. 17.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, "Déclaration de la CEQ à la Conférence socio-économique sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications en éducation", Québec, 24, 25, 26 Janvier 1996.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, "Technologies de l'information et apprentissages de base : lecture, écriture, sciences et mathématiques", Paris : OCDE, 1987.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT, "Technology and the Design of Generative Learning Environments, Educational Technology, 1991, No. 31, p. 34-40.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT, "From Visual Word Problems to Learning Communities : Changing Conceptions of Cognitive Research", dans K. McGilly, *Classroom Lessons : Integratin Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, MA : MIT Press, 1996, p. 157-200.

CHARLIER, E., "Planifier un cours ; c'est prendre des décisions", Bruxelles : De Boeck-Wesmaël, 1989.

COHEN, I., MAUFFREY, Y., "Lecture : Éléments pour une pédagogie différenciée", Professeur des écoles, Formation des enseignants, Paris : Armand Colin /Bourrelier, 1995.

COHEN, I., MAUFFREY, Y., "L'enseignement de la lecture et ses résultats", Publications universitaires Européennes, Neuchâtel : Herbert Lang Bern, Peter Lang, M. Frankfurt, 1976, Série XI, Pédagogie, Vol. 34.

COHEN, I., MAUFFREY, Y., "Vers une nouvelle pédagogie de la lecture", Paris: Armand Colin/Bourrelier, 1983.

COLLINS, A., "Design Issues for Environments", dans S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser et H. Mandl, *International Perspectives on the Design of Technology Supported Learning Environments*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 347-362.

COLLINS, A., "The Role of Computer Technology in Restructuring Schools", Phi Delta Kappan, 1991, No. 73 (1), p. 28-36.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, "L'enseignement supérieur à l'heure des nouvelles technologies de l'information", Actes de colloque ACFAS-CST-CSE, Québec, 1995.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, "Miser sur le savoir : Rapport de conjoncture 1994", Les nouvelles technologies de l'information, Québec, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, "Rapport annuel : Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication : des engagements présents", Québec : Gouvernement du Québec, 1994.

CÔTÉ, R.L., PLANTE, J., "Analyse et modification du comportement (2^eéd.), Montréal : Beauchemin, 1978.

- COUET, T., "En histoire-géographie", Cahiers pédagogiques, Mars 1998, No. 362, p. 54-55.
- COX, C., "La formation des maîtres : savoir et institutions", dans J.E. Garcia-Huidobro, *École, qualité et égalité : les défis de l'éducation en démocratie*, Santiago : CIDE, 1989.
- CURRIER, L.B., DUGUID, D.G., "Phonics or no phonics", *Elementaries school journal*, Vol. XVII, Décembre 1916, p. 286-287.
- DAWOUD, M., "Recherche en éducation : notions de base", Ottawa : Éditions Nouvelles, 1994.
- DE CORTE, E., GEERLIGS, C.T., LAGERWEIJ, N.A.J., PETERS, J.J., VANDENBERGHE, R., "Les fondements de l'action didactique", Bruxelles : De Boeck, 1979.
- DELANDSHEERE, G., DELANDSHEERE, V., "Définir les objectifs de l'éducation", Paris : PUF, 1977.
- DEPOVER, C., "Problématique et spécificité de l'évaluation des dispositifs de formation multimédias", Éducotechnologies, 1994, No. 1, p. 29-46.
- DESCHÈNES, A.J., "Autonomie et enseignement", Revue Canadienne pour l'étude en éducation aux adultes, 1991, No. 5(1) p. 32-54.
- DÉSILETS, M., "Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper", Revue des sciences de l'éducation, 1997, Vol. XXIII, No. 2, p. 289-308.
- DEVELAY, M., "De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire", coll. Pédagogies, Paris : Éditeur : ESF, 1992.
- DICK, W., CAREY, L., "The Systematic Design of Instruction", (2^e éd.), Glenview : Scott, Foresman, 1990.
- DIEUZEIDE, H., "Les nouvelles technologies : outils d'enseignement", Paris : Nathan-pédagogie, 1994.
- DIJK, T.A. van, "Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte", dans *Théorie de la littérature*, présenté par A. Kibedi Varga, coll. Connaissance des langues, Paris : Picard, p. 63-93.

DIJK, T.A. van, KINTSCH, W., "Cognitive psychology and discourse : Recalling and summarizing stories", dans W.U. Dressler (Ed.), *Trends in text linguistics*, New-York : de Gruyter, 1978.

DIJKSTRA, S., SEEL, N.M., SCHOTT, F., TENNYSON, R.D., "Instructional Design : International Perspectives", New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, Vol. 2.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE. DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE. SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE, "Guide pédagogique : primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite; lecture et écriture", 1990.

DOWNING, J., FIJALKOW, J., "Lire et raisonner", Formation pédagogie, Sous la direction de Henri Sztulman, Toulouse : Privat, 1990.

DREVILLON, J., "Différenciation cognitive et individualisation", dans *Fonctionnement cognitif et individualité*, Grenoble : Presses Universitaires de Genoble, 1988, p. 15-40.

DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R., SIVAN, E., RACKLIFFE, G., et al., "Effects of Explaning the Reasoning Associated with Using Reading Strategies", Reading Research Quarterly, 1987, Vol. 22, p. 347-368.

DURKIN, D., "Teaching them to Read", (3^e éd.), Boston, University of Illinois : Allyn and Bacon Inc., 1978.

DWYER, D., "Apple Classrooms of Tomorrow : What We've Learned", Educational Leadership, 1994, No. 51 (7), p. 4-10.

ELLIS, A.W., "Lecture, écriture et dyslexie", Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.

EZPELETA, J., FURLÁN, A., "La gestion pédagogique de l'école", Santiago, UNESCO-OREALC, 1992.

FLAVELL, J.H., WELLMAN, H.M., "Metamemory", dans R.V. Kail,, J.W. Hagen, (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, New York : Erlbaum, 1977, p. 3-33.

FAYOL, M., "Des idées au texte ; psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite", Paris : Presses Universitaires de France, 1997.

FERNANDEZ, J., "La boîte à outils", Montréal : Les Éditions St-Martin, 1993, p. 133-135.

- FIETLSON, D., "Apprendre à lire", dans R.C. Staiger, *L'enseignement de la lecture*, Delachaux et Niestlé, Les presses de l'Unesco, 1976, p. 17-31.
- FIJALKOW, J., "Mauvais lecteur, pourquoi?", Paris : Presses universitaires de France, 1986.
- FORGET, J., OTIS, R., LEDUC, A., "Psychologie de l'apprentissage : théories et applications", Brossard : Éditions Behaviora Inc., 1988.
- FORTIER, D., "Conditions de l'apprentissage scolaire significatif", dans *Recueil de textes*, pour le cours Théories de l'apprentissage, Chicoutimi, Automne 1995, page indéterminée.
- FORTIN, C., ROUSSEAU, R., "Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information", Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1989.
- FOUCAMBERT, J., "La manière d'être lecteur", Paris : Sermap, OCDL, 1976.
- GAGNÉ, R.M., "Essentials of learning for instruction", Hinsdale, III. : Dryen Press, 1975.
- GAGNÉ, R.M., "The condition of learning", (3^eéd.), Florida State University, Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- GAGNÉ, R.M., "The conditions of learning and theory of instruction", (4^eéd.), New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- GAGNÉ, E., et al., "The Cognitive Psychology of School Learning", (3^eéd.), Boston : Little Brown, 1993.
- GAGNÉ, E., BRIEN, R., PAQUIN, R., "Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement", Montréal : HRW, 1976.
- GERSTEN, R., CARNINE, D., "Direct Instruction in Reading Comprehension", Educational Leadership, 1986, Vol. 43, No. 7, p. 70-78.
- GERVAIS, J., LIVET, P., "La représentation animale : représentation de la représentation", Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1992.
- GHIGLIONE, R., et al., "Traité de psychologie cognitive 3", Paris : Éditions Dunod, 1989.
- GIARDINA, M., "Évolution du concept d'interactivité à dimension cognitive", Thèse de doctorat, Faculté des sciences, Sainte-Foy : Université Laval, 1989.
- GIARDINA, M., "L'interactivité dans un environnement d'apprentissage multimédiatisé", Revue des sciences de l'Éducation, 1992, Vol. XVIII(I), p. 43-66.

GIARDINA, M., MEUNIER, C., "La problématique des systèmes multimédias interactifs", Commentaire présenté au Conseil interinstitutionnel pour le congrès de la technologie éducative, 18 mai 1993, Université du Québec à Montréal, Québec, 1993.

GIASSON, J., "La compréhension en lecture ", Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

GIASSON, J., "La lecture. De la théorie à la pratique", Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995.

GIASSON, J., "Interventions avant, pendant et après la lecture", dans L. Saint-Laurent, J.G.C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer et collaborateurs, *Programmes d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 103-111.

GIASSON, J., "Lire avant tout" dans L. Saint-Laurent, J.G.C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer et collaborateurs, *Programmes d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 81-91.

GIASSON, J., "Stratégies de lecture", dans L. Saint-Laurent, J.G.C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer et collaborateurs, *Programmes d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 93-111.

GIDDENS, A., "La constitution de la société", Paris : Presses universitaires de France, 1987.

GITLIN, A.D., "Educative research, voice, and school change", Harvard Educational Review, 1996, No. 60, p. 443-466.

GOMBERT, J.E., "Metalinguistic development", Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOODMAN, K.S., "Promises, promises", Reading Teacher, 1971, No. 24, p. 365-367.

GOODMAN, K.S., "Reading : A psycholinguistic guessing game", dans H. Singer et R.B. Ruddel, *Theoretical models and process of reading*, Newark, DE : International Reading Association, 1976, Vol. 1, p. 497-508.

GOODMAN, K.S., "Reading : A Psycholinguistic Guessing Game", Journal of the Reading Specialist, 1967, Vol. 6, p. 126-137.

GOODMAN, K.S., "Miscue analysis : theory and reality in reading", dans F.K. Gollasch, *Language and Literacy : The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, Boston : Routledge & Kegan Paul, 1982.

GOODYEAR, P., "Instructional Design Environments : Methods and Tools for the Design of Complex Instructional Systems", dans S. Dijkstra, N.M. Seel, F. Schott, R.D. Tennyson, *International Perspective : Solving Instructional Problems*, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 83-112.

GOUGH, P.B., JUEL, C., "Les premières étapes de la reconnaissance des mots", dans *Remedial and Special Education*, 1986, No. 7, p. 15-99.

GOUGH, P.B., TUNMER, W.E., "Decoding, reading, and reading disability", dans *Remedial and Special Education*, 1986, No. 7, p. 6-10.

GOUPIL, G., "Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", Montréal : Éditeur Gaëtan Morin, 1990.

GOSWAMI, U., BRYANT, P., "Phonological Skills and Learning to Read", London : Erlbaum, 1990.

GRAVELINE, P., "Les défis de l'université", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Automne 1995, No. 13, p. 197-210.

GRECO, P., "Structures et significations : approches du développement cognitif", Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1991.

GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R., LAFERRIÈRE, T., "L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire", Revue documentaire, Coll. Université Laval et Université McGill, Août 1996, p. 1-35. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apportnt.html>.

GUTHRIE, L.F., RICHARDSON, S., "Turned On to Language Arts : Computer Literacy in the Primary Grades", Educational Leadership, 1995, No. 53 (2), p. 14-17.

HALLAK, J., "Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement", Paris : UNESCO-IIPE, 1990.

HALLER, E.P., CHILD, D.A., WALBERG, H.J., "Can Comprehension be taught ? A Quantitative Synthesis of "Metacognitive" Studies", Educational Researcher, 1988, Vol. 7, No. 49, p. 5-8.

HATWELL, Y., "Le développement des concepts spatiaux : de la théorie de Piaget aux théories du traitement de l'information", dans *Fonctionnement cognitif et individualité*, Grenoble : Presses Universitaires de Genoble, 1988, p. 54-68.

HEAD, H., HOLMES, G., "Studies in Neurology", 1920, p. 605.

HEIDMANN, W., WALDMAN, W.D., MORETTI, F.A., "Using Multimedia in the Classroom", International Conferences on Technology and Education, 1996, p. 300-302.

HENDERSON, D., HEIDE, A., "La classe multimédia", Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1996.

HERMAN, J.L., "Evaluating the Effects of Technology in School Reform" dans B. Means, *Technology and Education Reform. The Reality Behind the Promise*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1994, Vol. XXIV, p. 133-167.

http://www.ipm.ucl.ac.be/marcel/Peda_%26_techn.html

HOC, J.M., "L'organisation des connaissances pour la résolution de problème : vers une formalisation du concept de schéma", dans *Psychologie, intelligence artificielle et automatique*, Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur, 1986, p. 37-59.

http://www.eduq.risq.net/DRD/P_telem/P_T_gen.html.

<http://www.technologieEVi.ca>.

<http://www.technologiesevi.ca/cgi-bin/prologue.exe>.

HUTEAU, M., "Les conceptions cognitives de la personnalité", France : Presses Universitaires de France, 1985.

IMBERT, F., "Médiations, institutions et lois", Paris : ESF éditeur, 1994.

IMBERT, F., "Pour une praxis pédagogique", Vigneux : Matrice, 1985.

JENKINS, R.J., PANY, D., "Teaching Reading Comprehension in the Middle Grades", dans *Theoretical Issues in Reading Comprehension, Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*, Under the general editorship of Rand J. Spiro, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, publishers, Hillsdale, 1980.

JENKINSON, M.D., "Basic elements of reading comprehension", dans *Reading : a human right and a human problem*, Proceedings of the second World Congress on reading, Copenhagen, Newark, Del., International Reading Association, 1968.

JENKINSON, M.D., "Les méthodes d'enseignement de la lecture", dans R.C. Staiger, *L'enseignement de la lecture*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nieslé, Paris : Les Presses de l'Unesco, 1976, p. 32-50.

- KANT, I., "Critique of Pure Reason", Editions Everyman, 1781, p. 117.
- KINTSCH, W., DIJK van, T.A., "Toward a model of text comprehension and production", Psychological Review, 1978, No. 85, p. 363-394.
- KLEES, S.J., "L'économie de la technologie éducative", dans T. Husén, T.N. Postlethwaite, *The international encyclopaedia of education*, (2^eéd.), Oxford : Pergamon, 1994.
- KULIK, C.C., KULIK, J.A., "Effectiveness of Computer-based Instruction : An Updated Analysis", Computers in Human Behavior, 1991, No. 7, p. 75-94.
- LABELLE, J.M., "Faits & idées", Cahiers pédagogiques, No. 356, Septembre 1997, p. 64.
- LABERGE, D., SAMUELS, S.J., "Toward a theory of automatic information processing in reading", Cognitive Psychology, No. 6, p. 293-323.
- LACHANCE, B., LAPOINTE, J.J., MARTON, P., "Le domaine de la technologie éducative", dans *La technologie au service de la formation, Québec : Actes du Colloque du CIPTE*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Service Général des moyens d'enseignement, 1980.
- LAFER, S., MARKERT, S., "Authentic Learning Sitations and the Potential of Lego TC Lego", Computers in the Schools, 1994, No. 11 (1), p. 79-94.
- LAUTREY, J., "Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif", dans *Cognition : l'individuel et l'universel*, France : Presses Universitaires de France, 1990, p. 185-216.
- LAUTREY, J., et al., "Le développement opératoire de l'enfant entre six et douze ans", Paris : Éditions du CNRS, 1983.
- LEBRUN, N., BERTHOLOT, S., "Design de systèmes d'enseignement", Montréal : Agence D'Arc, 1991.
- LEFAVRAIS, D., "Les mécanismes de la lecture. Analyse expérimentale de la lecture rapide et de la dyslexie", France : Éditions A. Chenier, 1983.
- LEGENDRE, R., "Dictionnaire actuel de l'éducation", Montréal : Larousse, 1996.
- LEGENDRE-BERGERON, M.F., "Lexique la psychologie du développement de Jean Piaget", Chicoutimi : Éditions Gaëtan Morin, 1980.

LÉONARD, M., LALONDE, D., "Logiciel Mot, Éditeur de graphes Modélisation par Objets Typés", dans *Manuel de l'utilisateur*, Licef, Centre de recherche, Version 2.0, Octobre 1997.

LERBRET, G., "Piaget", Paris : Presses Universitaires de France, 1970.

LIBERMAN, I.Y., LIBERMAN, A., "Whole language versus code emphasis : underlying assumptions and their implications for reading instruction", dans P. Cough, L.C. Ehri, R. Treiman, *Reading Acquisition*, 1992, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Ass, p. 343-366.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F.W., CARTER, B., "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child", *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, No. 18, p. 201-212.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A., "The alphabetic principle and learning to read", dans D. Shankweiler et I.Y. Liberman, *Psychology and Reading Disability*, 1989, p. 1-34, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A., "Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie", Traduction réalisée par R. Jobin, F. Gileau, J. Giroux-Gagné, Montréal : Les Éditions Études Vivantes, 1980.

MAGER, R.F., "Comment définir les objectifs pédagogiques", (2^eéd.), Paris : Bordas, 1977.

MARKMAN, E., "Realizing that you don't understand : A preliminary investigation", *Child Development*, 1977, No. 46, p. 986-992.

MARQUET, P., "Pour passer vraiment des NTIC au NTE", *Cahiers pédagogiques*, Mars 1998, No. 362, p.31-32.

MATHEWS, M.M., "Teaching to read; historically considered", Chicago : University of Chicago Press, 1966.

MATHIEU, J., "Psychologie cognitive et intelligence artificielle. Résolution de problèmes et acquisition de connaissances", dans *Psychologie, intelligence artificielle et automatique*, Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur, 1986, p. 19-36.

MCKINNON, D.H., NOLAN, C.J.P., KENNETH-SINCLAIR, E., "The Freyberg Integrated Studies Project in New Zealand : A Longitudinal Study of Secondary Students. Attitude Toward Computers, Their Motivation and Performance", *International Conferences on Technology and Education*, 1996, p. 463-465.

MEANS, B., OLSON, K., "Tomorrow's Schools : Technology and Reform in Partnership", dans B. Means, *Technology and Education Reform. The Reality Behind the Promise*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1994, Vol. XXIV, p. 191-222.

MEHER, J., DUPONUX, E., "De la psychologie à la science cognitive", dans *Penser-apprendre : la cognition chez l'enfant, Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge*, Genève : Éditions Es hel, 1988.

MEIRIEU, P., "Enseigner, scénario pour un métier nouveau", Paris : ESF, 1990.

MEIRIEU, P., "Frankenstein pédagogue", Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, Paris : ESF éditeur, 1996.

MERRILL, M.D., "Instructional Design Theory", New Jersey : Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.

MERRILL, M.D., "Component display theory", dans C.M. Reigeluth, *Instructional design theories and models*, Hillsdale New Jersey : Lawrence Earlbaum, 1983.

MEUNIER, C., "Points de vue sur le multimédia interactif en éducation : entretien avec 13 spécialistes européens et nord-américains", Montréal : Chenelière, McGraw-Hill, 1997.

MIALERET, G., "L'apprentissage de la lecture; étude psycho-pédagogique", Paris : Presses Universitaires de France, 1966.

MINIER, P., BRASSARD, C., "Intégration des NTIC en formation des maîtres : principes directeurs, application et prospectives", La revue de l'AQEFLS, 1998, Vol. 20, No.1, à paraître.

MINISTÈRE ÉDUCATION DU QUÉBEC, "Programmes d'études : le français, enseignement primaire", 1998.

MANN, V.A., "Phonological awareness : The rôle of reading experience", Cognition, 1986, No. 24, p. 65-92.

MORAIS, J., BERTELSON, P., GARY, L., ALEGRIA, J., "Literacy training of speech segmentation", Cognition, 1986, No. 24, p. 45-64.

MORAIS, J., GARY, L., ALEGRIA, J., BERTELSON, P., "Does awareness of speech as a sequence of phones a rise spontaneously ? Cognition", 1979, No. 7, p. 323-331.

MORIN, E., "Pour sortir du XXe siècle", Paris : Fernand Nathan, 1984.

MORIN, L., BRUNET, L., "Philosophie de l'éducation : les sciences de l'éducation", Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1992.

NEWMAN, D., "Microcomputers in Classrooms : Educational Technology or Social Practice?", Anthropology and Education Quarterly, 1994, No. 20 (1), p. 4-22.

NGUYEN-XAN, A., GRUMBACH, A., "Modèles informatiques de processus d'acquisition", dans *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1988, p. 55-86.

NICOLAS, A., "Jean Piaget : philosophie", Paris : Éditions Seghers, 1989.

NORMAN, D.A., RUMELHART, D.E., "Explorations in Cognition", San Francisco : Freeman, 1975.

PADRÓN, Y., HERSHOLT, N., WAXMAN, C., "The Role of Technology in Improving Mathematics and Science for Students in Urban Schools 2", International Conferences on Technology and Education, 1996, p. 196-201.

PAGÉ, L., "Il ne suffit pas d'être branchés", dans *Options : États généraux*, Conseil Supérieur de l'éducation, Printemps 1996, No. 14, p. 101-109.

PAGÉ, M., "Lecture et interaction lecteur/texte, contribution à un modèle interactionniste de la lecture", dans M. Therrien et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal : Les Éditions Ville-Marie, 1985, p. 31-74.

PANTANELLA, R., "Le travail de groupe : Comment faire pour que ça marche ?", Cahiers pédagogiques, 1997, No. 356, Septembre, p. 48-50.

PARIS, S.G., LINDAUER, B.K., "The development of cognitive skills during childhood", dans B.W. Wolman, (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1976.

PARIS, S.G., LIPSON, M., WIXSON, K., "Becoming a Strategic Reader", Contemporary Educational Psychology, 1983, No. 8, p. 293-316.

PEARSON, P.D., DOLE, J.A., "Explicit Comprehension Instruction : a Review of Research and a New Conceptualization of Instruction", The Elementary School Journal, 1987, Vol. 88, No. 2, p. 151-165.

PEARSON, P.D., FIELDING, L., "Comprehension Instruction", dans R. Barr, M.L., Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, *Handbook of Reading Research*, New York : Longman, 1991, Vol. 11, p. 815-860.

PEARSON, P.D., ROEHLER, L.R., DOLE, J.A., DUFFY, G.G., "Developing Expertise in Reading Comprehension", dans S.J. Samuels, A.E Farstrup, *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark : International Reading Association, 1992, p. 145-199.

PERFETTI, C.A., "Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture", dans L., Rieben et C.A., Perfetti, *Textes de base en psychologie, L'apprenti lecteur*, sous la direction de L., Rieben et C.A. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1984.

PETITOT, J., "Cognition, perception et morphodynamique 2", dans *La représentation animale*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1992, p. 35-58.

PIAGET, J., "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", (6^eéd), Neuchâtel : Édition Delachaux et Niestle, 1967.

PRESSLEY, M., FORREST-PRESSLEY, D., ELLIOTT-FAUST, D., MILLER, G., "Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught" dans M. Pressley, C. Brainerd, (Ed.), *Cognitive learning and memory in children*, New York : Springer-Verlag, 1985, p. 1-47.

PUIMATTO, G., BIBEAU, R., "Comment informatiser l'école?", Québec : Les Publications du Québec, 1996.

PYNTE, J., "Lire...Identifier...Comprendre", France : Presses Universitaires de France, 1983.

READ, C., ZHANG, Y., NIE, H., DING, B., "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling", Cognition, 1986, No. 24, p. 31-44.

REEVES, T.C., "Evaluating interactive multimedia", dans D.M. Gayeski (dir), *Multimedia for learning : Development, application and evaluation* (97-112), Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology publications, 1992, No. 32, p. 47-53.

REIGELUTH, C.M., "Instructional Design Theories and Models : An overview of Their Current Status", New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1983.

REIGELUTH, C.M., STEIN, F.S., "The elaboration theory of instruction", dans C.M. Reigeluth, *Instructional design theories and models*, Hillsdale New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1983.

REISER, R., KEGELMANN, H.W., "Evaluating instructional software : A review and critique of current methods", Educational Technology research and Development, 1994, No. 42, p. 63-69.

RICHARD, J.F., "Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions", Paris : A. Colin, 1990.

RICHELLE, M., "Du nouveau sur l'esprit", France : Presses Universitaires de France, 1993.

RIEBEN, L., PERFETTI, C. A., "Textes de base en psychologie", L'apprenti lecteur, sous la direction de L. Rieben et C.A. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 85-127.

RIEL, M., "Computer-Mediated Communication : A Tool for Reconnecting Kids with Society", Interactive Learning Environments, 1990, No. 1 (4), p. 255-263.

ROBINSONS, R., "Research methodology in educational communication and technology", dans D. Jonassen, *Handbook of research for educational communication and technology*, New-York : Simon Manchester MacMillan, 1997.

ROMISZOWSKI, A., "The Use of Telecommunication in Education" dans S. Dijkstra, N.M. Seel, F. Schott, R.D Tennyson, *Instructional Design : International Perspectives*, 1997, Vol. 2, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 183-220.

ROMIZOVSKI, A.J., "Developing auto-instructional materials : From programmed texts to cal and interactive video", New York : Nichols Publishings company, 1986.

ROSS, J.A., "Controlling Variables : a Meta-Analysis of Training Studies", Review of Educational Research, 1988, Vol. 58, p. 405-437.

ROYER, E., et collaborateurs, "Programmes d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative", Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1995.

RUMELHART, D.E., MCCLELLAND, J.L., "Parallel distributed processing : explorations in the microstructure of cognition", Cambridge, Mass. : MIT Press, 1987.

SANDHOLTZ, J.H., RINGSTAFF, C., DWYER, D.C., "La classe branché : Enseigner à l'ère des technologies", Montréal : Chenelière, McGraw-Hill, 1997.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., "Technologies for Knowledge-Building Discourse", Communications of the ACM, 1993, No. 36 (5), p. 37-41.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., BURTIS, P.J., CALHOUN, C., SMITHLEA, N., "Educational Applications of a Networked Communal Database", Interactive Learning Environments, 1992, No. 2 (1), p. 45-71.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., LAMON, M., "The CSILE Project : Trying to Bring the Classroom into World 3", dans K. McGilly, *Classroom Lessons : Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, MA : MIT Press, 1994, p. 201-228.

SCHOELER, M., "La technologie de l'éducation, concepts de base et apprentissage", Université du Québec à Montréal, 1983.

SEEGERS, J.E., "Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr. O. Decroly", Bruxelles : O. Sloops, 1948, p. 360-362.

SEEL, N.M., "Domain Applications", dans S. Dijkstra, N.M. Seel, F. Schott, R.D Tennyson, *International Perspective : Solving Instructional Design Problems*, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 283-288.

SEMEL, S.F., "The Dalton School", New York : Peter Lang Publishing, American University, Series XIV, Education, 1992, Vol. 34.

SHEINGOLD, K., FREDERIKSEN, J., "Using Technology to Support Innovative Assessment", dans B. Means, *Tomorrow's Schools : Technology and Reform in Partnership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1994, Vol. XXIV, p. 111-132.

SKANDER, O., "Organisation et développement des programmes", dans R.C. Staiger, *L'enseignement de la lecture*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nieslé, Paris : Les Presses de l'Unesco, 1976, p. 13-162.

SMITH, F., "Comment les enfants apprennent à lire", France Amérique, Traduction et adaptation de Michèle Proulx, 1981.

SMITH, F., "Devenir lecteur", Paris : Armand Colin/Bourrelier, 1986.

SPRENGER-CHAROLLES, L., CASALES, S., "Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement", Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

STOLOVITCH, H.D., LAROCQUE, G., "Introduction à la technologie de l'instruction", Saint-Jean-sur-Richelieu : Édition Préfontaine Inc., 1983.

TARDIF, J., "L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance", dans *Évaluer le savoir-lire*, Collectif sous la direction de J.Y. Boyer, J.P. Dionne, P. Raymond, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994.

TARDIF, J., "Pour un enseignement stratégique", Montréal : Les Éditions Logiques, 1992.

TENNYSON, J., "Instructional Design : International Perspectives", New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, Vol. 2, p. 283-288.

THÉBERGE, M., BOURASSA, M., LAUZON, Y., HUARD-WATT, G., "Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique", Revue des sciences de l'éducation, 1997, Vol. XXIII, No. 2, p. 345-370.

TIERNEY, R.J., CUNNINGHAM, J.W., "Research on teaching reading comprehension", dans P. Pearson, R. Barr, M.L Kamil, P. Rosenthal, *Handbook of reading research*, 1984, p. 609-655.

TORRES, R.M., "Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement", Perspectives, Septembre 1996, Vol. XXVI, No. 3, p. 475-498.

TREMBLAY, Y., "Médias, symboles et styles d'apprentissage", Montréal : Éditions Belarmin, 1986.

TRIPP, S.D., BICHELMAYER, B., "Rapid prototyping : An alternative instructional design strategy", Educational Technology Research and Development, 1990, No. 38, p. 31-44.

UNDERWOOD, J., CAVENDISH, S., LAWSON, T., "Technology as a Tool for the Professional Development of Teachers", dans R. Bernard et al, *Technology and Teacher Education Annual*, 1996, p. 955-958.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, "Annexe, Description des cours", Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, (7880), Chicoutimi.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, "Projet, Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale", Chicoutimi, Novembre 1996.

VAN DER MAREN, J.M., "Méthodes de recherche pour l'éducation", Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck, 1995.

VAN DUSEN, LANI, M., WORTHEN, B.R., "Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom ?", Educational Leadership, 1995, No. 53 (2), p. 28-33.

VAN GRUNDERBEECK, N., "Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention", Montréal : Gaëtan Morin Éditions, 1994.

VARELA, F.J., "Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives" Paris : Éditions du Seuil, 1989.

WALTER, G.W., "Le cerveau vivant", Londres : Éditions Gérald Duckworth & co., 1954.

WALTER, G.W., et al., "Perspectives cybernétiques en psychophysiologie", Paris : Presses Universitaires de France, 1951.

WEISS, J., "À la recherche d'une pédagogie de la lecture", Collection Exploration Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Peter Lang, (2^eéd.), J. Weiss Éditeur, 1981.

WEST, P., "With Computers, Apple Project Finds Less May Be More", Education Week, 1995, Vol. XV (11), p. 6.

WIXSON, K.K., BOSKY, A.B., YOCHUM, M.N., ALVERMANN, D.E., "An interview for assessing students' perceptions of classroom reading tasks", The Reading Teacher, 1984, No. 37, p. 354-359.

WIXSON, K.K., LIPSON, M., "Reading (dis)ability : An interactionist perspective", dans T. Rapahel, (ed.), *Contexts of School-based literacy*, New York : Random House, 1986.

YULE, W., "-Over- and under achievement in reading. Distribution in the general population", The British Journal of Educational Psychology, 1974, Vol. 44, Part 1, February, p. 1-12.

GLOSSAIRE

Conception d'activités : La conception d'activités comprend l'identification des difficultés en compréhension en lecture des élèves, la formulation des objectifs poursuivis par les équipes, la modification et la création de textes ou d'activités pédagogiques conçus par les équipes.

Correspondance : La correspondance est l'échange de lettres entre un personnage du Village Prologue et l'élève. Le personnage est animé par les membres de l'équipe. Autrement dit, la correspondance permet à l'équipe d'écrire à l'élève sous le couvert de l'anonymat.

Environnement Prologue : L'environnement Prologue signifie l'environnement informatisé, à savoir le site Web (<http://technologiesevi.ca/prologue.exe>).

Intervention pédagogique : L'intervention pédagogique a lieu lors des rencontres avec les élèves. Les interventions pédagogiques représentent le déroulement des activités d'enseignement en compréhension en lecture avec l'environnement Prologue et comprennent la correspondance et la création de textes.

Navigation : La navigation est l'activité d'exploration du site Web pour faire visiter les différents lieux virtuels de l'environnement Prologue à l'élève.

Texte : Les textes proviennent de la banque de textes de l'environnement Prologue. Les textes peuvent aussi avoir été créé par les étudiants.

Village Prologue : Cette nomination comprend l'environnement informatisé du Village Prologue ainsi que la conception d'activités et les interventions pédagogiques des équipes avec les élèves.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple de "MOPs"

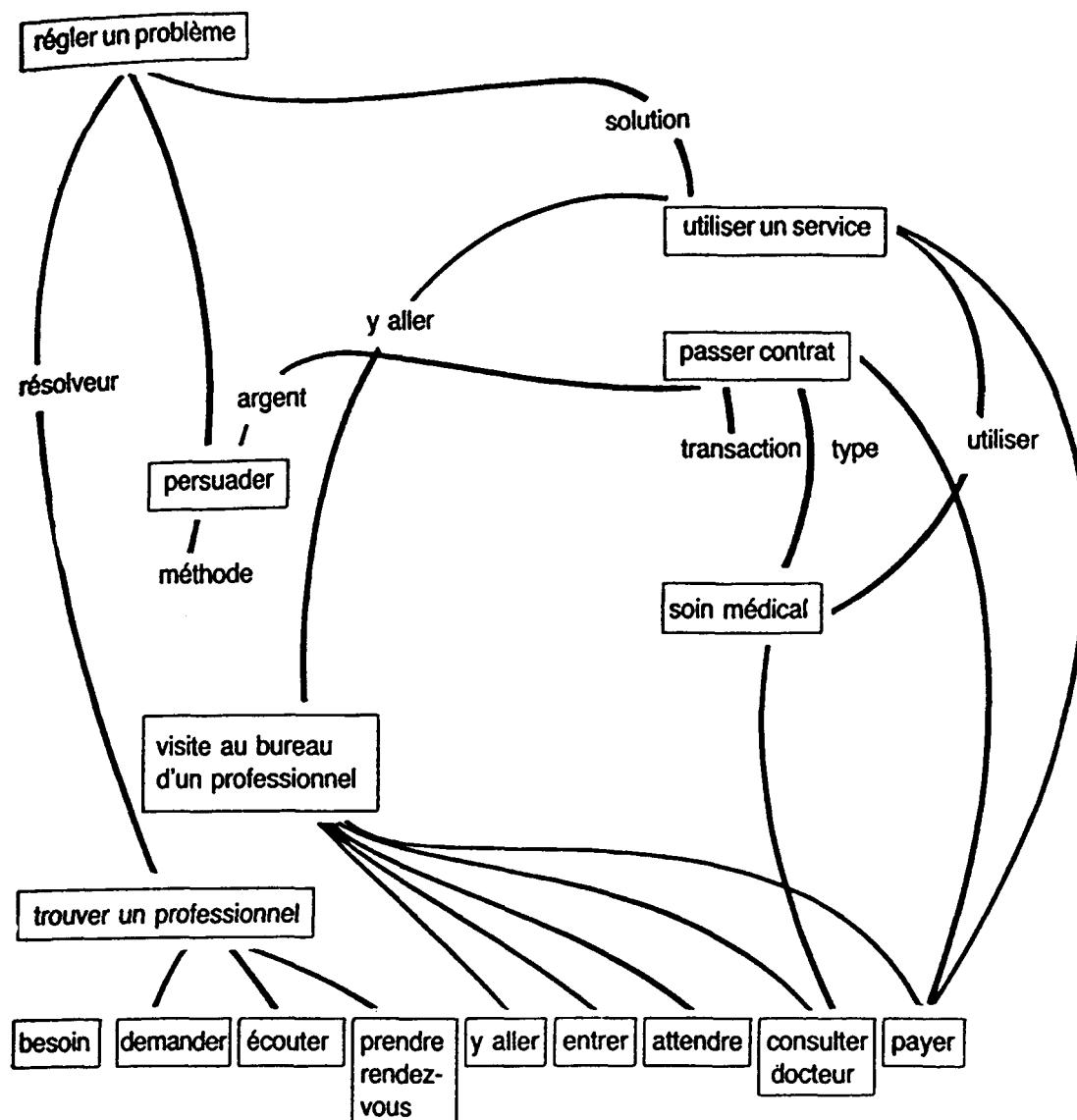


Fig. 3. Relations entre MOPs, mises en œuvre dans la reconstruction du scénario «visite chez un docteur». (Les MOPs sont encadrés; la ligne du bas constitue le scénario; d'après Schank, 1980).

Annexe 2 : Calendrier des rencontres

¹ Mercredi, le 3 septembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 1	Présentation du cours-pilote, du plan de cours, du scénario et de l'environnement Village Prologue. Organisation des activités. Formation des équipes.	Naviguer dans Village Prologue: se familiariser avec l'environnement.
Activité 3	<i>Travail:</i> Lecture des canevas de base des personnages. Choisir un personnage à animer. Recueil de textes : lecture du cahier d'initiation à Village Prologue.	
Mercredi, le 10 septembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 3	Faire connaître au professeur et au groupe le choix du personnage à animer.	Naviguer dans Village Prologue: examiner le fonctionnement du filtre à fautes, s'initier au document de renseignements sur l'écriture de la première lettre et prendre connaissance de la vie quotidienne du personnage.
Activité 4	Discussion en groupe sur le personnage de chaque étudiant.	
Activité 2	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Enseignement explicite : variables texte, contexte, lecteur. Exercice. <i>Travail :</i> Réflexion critique.	

¹ Ce calendrier est construit à partir des dates de la session "Automne 1998".

Mercredi, le 17 septembre 1998	CLASSE 8:00 à 9:15	LABORATOIRE 9:30 à 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse lexicale : levée de l'ambiguïté. Exercice. <i>Travail</i> : Réflexion critique et Journal de bord.	Naviguer dans Village Prologue: parcourir les lettres écrites par les personnages, les lettres d'enseignants et d'élèves sur leurs expériences avec Prologue. Correspondance: lire les lettres et y répondre.
Mercredi, le 24 septembre 1998	CLASSE 8:00 à 9:15	LABORATOIRE 9:30 à 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse lexicale : phrases affirmatives et négatives. Exercice.	Naviguer dans Village Prologue: échanger sur la place publique avec un autre animateur. Prendre les nouvelles quotidiennes.
Activité 3	Discussion en groupe sur le déroulement de la correspondance. <i>Travail</i> : Réflexion critique et Journal de bord.	
Mercredi, le 1^{er} octobre 1998	CLASSE 8:00 à 9:15	LABORATOIRE 9:30 à 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse lexicale : éléments présupposés, antécédents, coréférence. Exercice. <i>Travail</i> : Cibler une difficulté en compréhension de lecture. Réflexion critique et Journal de bord.	Naviguer dans Village Prologue: examiner les activités reliées aux matières scolaires : concours d'écriture, d'énigmes, de dessins, anecdotes, etc. Se renseigner afin de répondre aux questions de l'élève. Correspondance: lire les lettres et y répondre.

Mercredi, le 8 octobre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse et construction de phrases simples et complexes. Exercice.	Naviguer dans Village Prologue: fureter dans le centre de documentation du XIXe siècle et les Éditions Gonzague.
Activité 5	Faire connaître au professeur et au groupe le type de difficulté ciblée.	
Activité 2	Discussion en groupe sur sa vision de Village Prologue.	
Activité 2	Remettre au professeur le travail : Réflexion critique. <i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final.	
Mercredi, le 15 octobre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : principes de construction d'un texte adapté à différents types de difficultés en lecture.	Naviguer dans Village Prologue: lire le journal la Jasette. S'initier à la chronique des inventeurs. Correspondance : lire les lettres et y répondre.
Activité 2	*Remise des notes par le professeur aux étudiant(e)s du travail : Réflexion critique.	
Activité 5	<i>Travail</i> : Approfondir ses connaissances et sa compréhension de la difficulté ciblée. Choisir le type de texte (défi, aventure, etc.). Rapport final.	

MERCREDI, LE 15 OCTOBRE 1998		SEMAINE DE RELÂCHE
Mercredi, le 22 octobre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : révision des types de difficultés en compréhension de lecture. Analyse des méthodes correctives. Exercice.	Naviguer dans Village Prologue : fouiner dans les archives. Correspondance : lire les lettres et y répondre.
Activité 5	Faire connaître au professeur et au groupe le type de texte. <i>Travail</i> : Identifier les méthodes correctives et les critères que le texte doit respecter. Journal de bord et Rapport final.	
Mercredi, le 29 octobre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : principes de composition de questions adaptées au texte. <i>Travail</i> : Produire le texte. Journal de bord et Rapport final.	Naviguer dans Village Prologue : regarder les images graphiques (éviter les hiatus dans la correspondance et les activités).
Mercredi, le 5 novembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application avec un	Naviguer dans Village Prologue : se mettre à jour avec les activités reliées aux matières scolaires. Correspondance : lire les lettres et y répondre.

Activité 5	<p>environnement collaboratif médiatisé.</p> <p>Remettre au professeur la première version du texte.</p> <p><i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final.</p>	
Mercredi, le 15 octobre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4	<p>S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application en regard des difficultés travaillées par les équipes.</p> <p><i>Travail</i> : Apporter les corrections au texte. Journal de bord et Rapport final.</p>	Naviguer dans Village Prologue : se familiariser avec le calendrier de correspondance afin de s'assurer que le texte respecte bien le décalage des époques.
Mercredi, le 12 novembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activité 4 Activité 2	<p>S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application en regard des difficultés travaillées par les équipes.</p> <p>Discussion en groupe sur la correspondance.</p> <p>Présenter au professeur la version corrigée du texte.</p> <p><i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final.</p>	Naviguer dans Village Prologue : parcourir les éphémérides. Correspondance : lire les lettres et y répondre.

Mercredi, le 19 novembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activités 4 - 5	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application en regard des difficultés travaillées par les équipes. <i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final.	Naviguer dans Village Prologue : Visiter la galerie d'art. Au besoin, échanger sur la place publique.
Mercredi, le 26 novembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activités 4 - 5	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application en regard des difficultés travaillées par les équipes. <i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final.	Naviguer dans Village Prologue : Correspondance : expliciter par une lettre à l'élève la fin de la correspondance.
Mercredi, le 3 novembre 1998	CLASSE 8:00 À 9:15	LABORATOIRE 9:30 À 10:45
Activités 4 - 5	S'approprier les méthodes correctives à partir des fondements théoriques en compréhension de lecture : Analyse des méthodes correctives et des stratégies d'application en regard des difficultés travaillées par les équipes. <i>Travail</i> : Journal de bord et Rapport final. Préparer l'exposé oral.	Naviguer dans Village Prologue : fureter dans les chroniques d'Augustin Lebeau.

Mercredi, le 10 décembre 1998	
Activité 5	Exposés oraux
Mercredi, le 17 décembre 1998	
Activités 1-5	Rencontre et bilan.
Activité 2	Remettre au professeur du travail : Journal de bord.
Activité 5	Remettre au professeur et au responsable des activités du Village Prologue, Didier Tremblay du travail : Rapport final.

Durée approximative pour chacune des activités :

Activité 1 : ²Classe : 1 h 30 ³Laboratoire : 4 h 30

Activité 2 : Classe : 12 heures Laboratoire : 36 heures

Activité 3 : Classe : 7 heures Laboratoire : 21 heures

Activité 4 : Classe : 6 h 30 Laboratoire : 19 h 30

Activité 5 : Classe : 18 heures Laboratoire : 54 heures

² Inclut les activités à réaliser au laboratoire durant le cours.

³ Inclut les activités à faire au laboratoire en dehors des heures de cours.

Annexe 3 : Formule de consentement

Je, _____, soussigné(e), accepte de participer à l'expérimentation du projet de recherche dans le cadre du cours "3EAS103, Clinique en éducation spécialisée I".

J'accepte de répondre à deux questionnaires, le premier au début du cours, le deuxième à la fin du cours, et que les résultats soient utilisés à des fins de recherche.

J'autorise qu'une copie des travaux exécutés dans ce cours soit utilisée dans le cadre de la cueillette et l'analyse des données prévues pour ce projet, et à ce que les résultats soient utilisés à des fins de recherche.

Jacqueline Bourdeau, Pr.

Signature de l'étudiant(e)

³ Inclut les activités à faire au laboratoire en dehors des heures de cours.

Annexe 4 : Questions préalables

Mardi le 8 septembre 1998

Nom : _____

QUESTIONNAIRE

Question 1

Quelles sont vos appréhensions face à l'ensemble des activités informatiques ?

Question 2

Quelles sont vos attentes face à vous-même versus l'informatique ?

Question 3

Estimez-vous que l'ensemble des activités informatiques vous permettra d'intégrer les NTIC en milieu scolaire ? Pourquoi ?

Question 4

Quelles sont vos attentes par rapport à l'ensemble de ce cours ?

Question 5

Quelles sont vos motivations à suivre ce cours ?

Question 6

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

Annexe 5 : Grille d'évaluation

Mardi le 8 septembre 1998

Nom : _____

GRILLE D'ÉVALUATION

- 1) Possédez-vous un ordinateur personnel :
oui non

- 2) Avez-vous facilement accès à un ordinateur (soit à la maison, au travail ou ailleurs):
oui non

Si vous avez répondu oui à l'une des deux questions précédentes, décrivez-le :

(Mac ou Pc, processeur (ex. 486, pentium), périphériques (CD-ROM, scanner), connexion internet), etc. :

- 3) Avez-vous accès à un ordinateur en tout temps :
oui non (si non, à quel moment) _____

- 4) Quelles sont vos connaissances en informatique :
a) nul
b) un peu
c) assez
d) beaucoup

- 5) Avez-vous déjà suivi des cours intégrant les NTIC :
oui non (si oui, lesquels :) _____
- 6) Lorsque vous utilisez l'informatique, c'est pour (nommer toutes les raisons) :
a) faire du traitement de textes
b) jouer à des jeux
c) faire de la recherche bibliographique (ex. : badaduq)
d) naviguer sur Internet
e) autres (courriel, groupes de discussions, etc.).
Précisez _____
- 7) Combien d'heures environ par semaine utilisez-vous l'ordinateur : _____
- 8) Quel pourcentage de ce temps consacrez-vous pour :
a) _____ faire du traitement de textes
b) _____ jouer à des jeux
c) _____ faire de la recherche bibliographique (ex. : badaduq)
d) _____ naviguer sur Internet
e) _____ autres (courriel, groupes de discussions, etc.)

Annexe 6 : Verbatims de l'entrevue avec les élèves

Élèves :

Tania (3e année, 8 ans)
 Sarah (3e année, 8 ans)
 Mélissa (3e année, 8 ans)
 Maxime (3e année, 9 ans)

1.- Qu'avez-vous fait dans les dernières semaines avec les étudiants? Dites-moi comment ça s'est passé.

Sarah : J'ai lu sur l'ordinateur. J'ai écrit des lettres à Édith. Celle à qui je parlais du futur. J'ai aimé ça.

2.- Tu as travaillé avec le Village Prologue? Édith est un personnage du Village Prologue?

Sarah : Oui

3.- Avec qui correspondais-tu?

Mélissa : Avec Isabelle Tremblay
 Maxime : Avec Jérôme Lagibotière
 Tania : Avec Jeanne Édith

4.- Donc tout le monde correspondait avec quelqu'un du Village différent?

Tous : Oui

5.- Est-ce que vous avez aimé ça?

Tous : Oui

6.- Qu'est-ce que vous avez le plus aimé de toute votre expérience?

Maxime : Écrire des lettres.

Mélissa : Moi, j'ai aimé la lecture.

Sarah : Moi, j'ai aimé lire les lettres et en envoyer.

Tania : Moi, j'aimais ça recevoir des lettres.

7.- Qu'est-ce qui faisait que vous aimiez recevoir des lettres?

Sarah : On voyait qu'il allait y avoir quelque chose de nouveau. C'était le fun.

Mélissa : Moi, je pense que ce n'est pas vrai jouer??? à l'ordinateur. Ce n'est pas vrai qu'il l'envoie ici. Je pense qu'il l'a écrit chez lui.

Maxime : Il ne connaît pas ça, lui un ordinateur.

8.- Est-ce que vous pensez que ça vous a aidé en compréhension de lecture l'activité?

Tous : Oui

9.- Comment est-ce que ça vous a aidé?

Maxime : Ca m'a aidé à lire et à comprendre de longs mots.

Mélissa : A lire et lire aussi des textes.

Sarah : A mieux comprendre des textes, à mieux lire de longs mots, à comprendre mieux les phrases que je lis.

Tania : A découvrir de nouveaux mots, à lire de longs mots.

10.- Auriez-vous voulu que l'activité dure plus longtemps?

Mélissa: Oui, toute l'année.

11.- Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez moins aimé?

Mélissa : On ne pouvait pas « pitonner » sur l'ordinateur pour écrire une lettre.

Tania : Moi, c'est écrire des lettres.

Annexe 7 : Verbatims de l'entrevue avec les étudiants

Étudiants :

Véronique Delisle (adaptation scolaire, 3e année)
 Stéphanie Tremblay (adaptation scolaire, 3e année)
 Christine Larrivée (adaptation scolaire, 3e année)
 Nadia Savard (adaptation scolaire, 3e année)
 Céline Bouchard (adaptation scolaire, 3e année)
 Carl Desbiens (adaptation scolaire, 3e année)
 David Lavoie (adaptation scolaire, 3e année)

1.- Croyez-vous que le Village Prologue est un outil adapté à l'enseignement de la compréhension en lecture?

Christine : Oui, je trouve que c'est un outil adapté à la compréhension en lecture, c'est très dynamique. C'est stimulant, les élèves peuvent apprendre plein de choses. C'est plaisant pour les deux, pour celui qui correspond avec l'enfant et pour l'enfant. Des deux côtés, on apprend plein de choses, c'est stimulant.

Nadia : Je dirais plus qu'il est à adapter parce qu'il y a des textes trop longs premièrement pour les premiers cycles et il y a des mots plus difficiles, mais si on en fait un outil, si on l'adapte nous autres mêmes et si on le modifie, ça peut être un outil intéressant pour la compréhension en lecture, mais il faut l'adapter.

2.- Mais si on n'entre pas dans les enfants en difficulté d'apprentissage? Est-ce que vous trouvez que l'on trouve assez de texte en compréhension de lecture?

Céline : Pour le premier cycle, je trouve que les textes sont trop longs.

3.- On retrouve assez de texte?

Christine : Oui et les textes sont vraiment très intéressants et quand on préparait notre matériel, on devait en lire et déjà là on apprenait des choses. C'était vraiment intéressant.

Stéphanie : Ça met les jeunes dans un autre contexte que celui dans lequel ils vivent tous les jours. Au lieu de lire un texte, sur un fait d'actualité ou quelque chose qu'ils connaissent déjà, ils vont découvrir des choses passées à travers des personnages. Je trouve que c'est intéressant aussi.

Véronique : Il y a aussi le fait que sur Village Prologue, il y en a des textes de compréhension de lecture qui sont déjà faits avec des questions, ça c'est intéressant. C'est sûr que c'est davantage pour le deuxième cycle et si tu travailles au deuxième cycle, tu peux les utiliser.

4.- Est-ce que l'esprit Prologue, ce jeu de rôle qui existe, peut aider à l'enseignement de la compréhension en lecture? Est-ce que vous croyez que c'est un facteur aidant?

Christine : Moi je dirais que oui parce que comme Céline a fonctionné, avec la maîtresse d'école qui parlait à l'élève, déjà là elle utilisait son personnage pour lui donner des conseils en lecture et de ce côté-là, ça pourrait beaucoup l'aider.

Nadia : Aussi, ça donne de la motivation à l'enfant et tu n'as pas besoin de travailler pour vraiment donner de la motivation parce qu'ils l'ont pour la découverte qu'ils ont à faire sur le personnage.

Christine : Ils sont énormément stimulés, c'est impressionnant de voir à quel point ça peut les stimuler.

Véronique : Aussi, ils n'ont pas l'impression de travailler. Ils trouvent ça le fun, ils reçoivent une lettre. Ils la lisent sauf qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils travaillent leur lecture en même temps, alors que s'ils lisaient un texte avec des questions, tu lui ôtes de sa façon de travailler, mais c'est tellement plaisant.

Céline : C'est vrai ce que tu dis, parce quand on travaille sur un ordinateur, on ne voit pas le temps passer. On peut être cinq heures, six heures et on a l'impression que ça fait une demi-heure qu'on est là. Alors, pour l'enfant, c'est un aspect qui est le fun. Le fait d'aller explorer des images qui viennent donner du sens aux personnages, ça c'est le fun pour l'enfant.

Christine : Les images sont énormément importantes pour eux, le nombre de fois qu'on a pu aller naviguer, c'était toujours des images que notre élève allait voir. Ça représente quelque chose non pas de palpable, mais représentatif, ça l'aide à voir, ça peut exciter, mais ça a pas rapport avec la compréhension de lecture.

Céline : Les images sont très belles, mais je considère qu'il en manque, il n'y en a pas assez, ce qui donnerait une vue d'ensemble du Village pour que l'enfant puisse dire : "La maîtresse est à l'école, elle va à tel endroit, mais il y a aussi Jérôme Lagibotière lui il demeure dans telle maison, c'est à quelle distance à peu près, se donner un plan du Village, une carte géographique.

Christine : Parce que c'est ça dans le fond, il faut les amener à ce qu'ils croient. Pour qu'ils soient stimulés et motivés, il faut quelque part qu'ils croient en ça. Donc le fait qu'ils aient le

plus d'éléments possible qui vont faire ça, comme la carte géographique, c'est quelque chose de vrai, les images c'est vrai, donc ça les aide à croire que ça existe vraiment.

5.- Est-ce que vous recommanderiez Village Prologue pour l'enseignement de la compréhension en lecture?

Tous : Oui

Christine : En modifiant, bien sûr. Mais oui.

6.- Est-ce que vous croyez que Village Prologue est un outil adapté pour l'enseignement de la compréhension de lecture pour des enfants en difficulté d'apprentissage?

Tous : Non

Stéphanie : Ça revient à ce qu'on disait, il faut toujours adapter le matériel sinon ça ne s'applique pas. Tu ne peux pas dire : "Je prends ça et je fais ça". C'est impossible.

Céline : S'il y avait eu une banque de peut-être vingt textes qui étaient beaucoup plus courts...

Stéphanie : ...ou d'en prévoir pour des enfants qui ont de la difficulté en compréhension de lecture, par exemple en première année. Moi, ce que j'ai trouvé, c'est que c'est beaucoup destiné aux plus vieux. La complexité des textes pour un enfant de 3e année ou même de 4e année, des fois c'est dur de tout comprendre et le langage utilisé n'est pas toujours évident et facile à comprendre.

Christine : Des fois, ils utilisent beaucoup de termes du passé, ce qui ajoute de la complexité. Ces surtout la longueur des phrases. Des fois, les phrases c'est vraiment trop long. L'enfant a de la difficulté en lecture et il va lire une phrase qui a trois lignes, c'est ardu pour lui. Des fois, il y a des mots vraiment complexes. Peut-être avoir un glossaire qui définirait les mots que l'enfant pourrait aller voir. Déjà là, ça serait visuel, il reconnaîtrait le mot et ça l'aiderait beaucoup dans sa lecture.

Stéphanie : Nous, on l'a expérimenté avec notre jeune où il y avait des expressions. A un moment donné c'était : "Il ventait à écorner les boeufs". C'est des expressions que les gens du passé utilisaient beaucoup. Là, on l'a piégé. On a essayé de lui expliquer, mais ce n'est pas évident, c'est une expression, une interprétation. Là, elle est restée accrochée sur un détail complètement inutile, mais ça a changé toute sa compréhension. C'est un exemple pour dire comment des fois c'est compliqué.

Christine : Des fois aussi ça devient compliqué pour nous d'expliquer à l'enfant, comme j'imagine "écorner les boeufs", tu essaies d'expliquer ça. Tu cherches les mots toi-même, imaginons l'enfant comment il doit chercher lui aussi.

Céline : Si Prologue veut vraiment entrer dans le milieu scolaire, il faudrait qu'ils adaptent des affaires pour les enseignants, je pense par exemple à des exercices. Il pourrait y avoir une banque d'exercices qui serait proposée. Pas nécessairement pour des enfants en difficulté, même pour des enfants que tu voudrais aller vérifier des choses, on va parler des références on pourrait avoir des textes pour le deuxième cycle et pour le premier cycle à l'intérieur desquels il y a des noms de personnes et il y aurait des trous dans les textes, ton matériel est prêt. Tu veux travailler les références, tu as déjà un texte qui est prêt. Tu travailles les groupes de mots, tu pourrais encore avoir une série de textes où il n'y aurait que les groupes de mots qui seraient soulignés un peu comme tu nous le proposes dans les stratégies dans le livre en compréhension en lecture. Ils pourraient planifier des activités qui sont en relation avec la méthode d'enseignement explicite.

Christine : Quand on est allé visiter le site, on a vu qu'il y avait des activités pédagogiques. On a voulu aller voir les activités qui étaient là, mais déjà là, ça ne se prêtait pas du tout. Si il y en avait eu pour nous, on aurait pu allé puiser dedans et ça aurait été vraiment intéressant pour le jeune.

Stéphanie : Il y a beaucoup de texte 6e année, le match de hockey, je ne sais plus trop le titre du texte. Ca avait l'air bien intéressant, sauf que tu ne fais pas passer ça à un enfant de troisième année, c'est impossible.

Véronique : Nous, on en a inventé : des mots croisés, des questions avec des dessins des choses comme ça, ça faisait différent de toujours faire juste des questions. C'était plus motivant pour l'élève. Ca serait le fun si comme disait Céline il y avait déjà une banque où on aurait déjà des mots croisés, des dessins, n'importe quoi...

Céline : C'est ça le problème quand on est dans le domaine de l'enseignement, c'est qu'on a plein d'informations, mais il n'y a aucun matériel qui est bâti. Il faut tout créer par nous-mêmes.

7.- La structure du Village Prologue, l'esprit à travers le Village Prologue est un esprit favorable à l'enseignement de la compréhension en lecture?

Tous : Oui, c'est super. Avec des changements à apporter pour les enfants en difficulté d'apprentissage.

Stéphanie : Les enfants ont cet esprit de découverte-là et l'envie de connaître des choses. Je trouve que c'est approprié parce que tu ne sais jamais sur quoi tu vas arriver, quelle histoire va s'être passée. Nous, on avait un personnage qui racontait les bobards du village. A toutes les fois, on essayait de lui apporter un nouveau secret, un nouveau potin. Elle s'attendait toujours à trouver quelque chose de nouveau et les enfants sont beaucoup portés là-dessus et je trouve que c'est super pour ça.

Céline : Je ne sais pas si je suis hors contexte, mais à partir du moment où on choisit nos personnages, ça serait le fun si on pouvait se parler entre nos personnages pour amener de l'information aux enfants.

8.- Est-ce que le Village Prologue est un outil qui permet d'intégrer, pour les enseignants, les nouvelles technologies de l'information et des communications en centrant davantage sur la pédagogie que sur la technologie?

Christine : Moi, je dirais que oui. On l'a exercé. Ce qui est plaisant, c'est que ça sort de l'enseignement traditionnel, conventionnel, auquel on est habitué, magistral, tout ça. Ca fait découvrir autre chose. Dieu sait que de nos jours, les enfants, il faut vraiment aller tout le temps les chercher avec des choses nouvelles, il faut essayer tout le temps de capter leur attention avec plein de choses et ça c'est vraiment formidable pour ça, c'est génial.

Véronique : Les enfants chez eux, ont le Nintendo, la plupart ont des ordinateurs, ça fait qu'ils sont habitués, ils évoluent dans ce monde-là et c'est important que l'école se modernise là-dessus et qu'elle aille chercher c'est quoi les besoins et les intérêts des jeunes.

Christine : Qu'il y ait toujours une évolution, vu que ça fait partie de la vie du jeune, il faudrait que ça soit intégré aussi à l'école.

9.- Vous, en tant que futurs(es) maîtres, vous allez sûrement intégrer de nouvelles technologies de l'information et des communications. Croyez-vous que le Village Prologue est assez simple d'application et d'intégration pour l'utiliser ou on perd le côté pédagogique?

Céline : Je pense que ça prendrait un mode d'emploi de l'utilisateur. Pas à l'intérieur même, entré dans le système informatique, ça prendrait un guide, un outil concret, quelque chose où on n'a pas à aller chercher le texte, mais un texte qu'on a, un matériel qui serait distribué pour faire vendre la marchandise, vendre le produit, c'est quoi les personnages, c'est quoi les possibilités que vous pouvez faire avec ça.

Stéphanie : On peut intégrer de n'importe quelle manière au niveau technologique, faire taper un texte à un enfant sur l'ordinateur, on intègre la technologie. Je suis tout à fait d'accord avec ce que Céline a dit, c'est vrai qu'il faut que tu le découvres par toi-même, mais si on avait un outil de base parce que c'est pas beaucoup connu, je pense, Prologue en soi. Moi, j'en parlais et ... qu'est-ce que c'est? Donc si les gens pouvaient le lire ou juste un article de revue, c'est simple mais tu as une petite idée de ce que ça peut être et un document qui t'explique comment l'utiliser peut-être que ça aurait un plus grand impact sur ça.

10.- Manipulation technique, côté technique, est-ce que c'est difficile de cliquer, de ...?

Christine : Moi, je dis qu'un enfant tout seul devant ça, ça va être difficile pour lui. C'est pour ça que je me demande à quelque part si ça ne serait pas mieux si le Village Prologue était utilisé comme atelier, des choses comme ça, par petits groupes. Nous, ce qu'on a fait, l'enfant apprend beaucoup, mais par gros groupes, déjà là, c'est plus général tu peux toucher à moins d'affaires, je verrais plus ça pour la rééducation et par atelier déjà là que par atelier, un coup bien expliqué ça serait vraiment bon.

Stéphanie : C'est vrai que c'est difficile pour ceux du premier cycle sauf que moi j'ai un petit frère de douze ans et l'ordinateur il fait ça comme ça (claquement de doigts). Ça fait que pour les deuxièmes cycles, c'est plus facile à manipuler, ils ont peut-être plus eu de contact avec ça, ça fait que c'est plus facile, mais pour le premier cycle, c'est vrai que ça prend du soutien. Juste de manipuler la souris, des fois ce n'est pas évident.

Véronique : Quand j'allais chez nous, je ne sais pas pourquoi, mais je sortais toujours du programme. J'étais dans quelque chose et là, je ressortais. Là, il fallait que j'entre à nouveau. C'était peut-être parce que chez nous ça fonctionne pas, mais peut-être que si c'était un enfant qui arrivait face à un problème comme ça, il aurait de la difficulté à le régler.

Christine : J'imagine que l'enseignant n'a pas le temps de voir ses trente étudiants ou s'ils sont deux par deux ou trois par trois déjà là, ça facilite parce qu'il doit sûrement en avoir un des trois qui maîtrise plus.

Céline : C'est un outil d'après moi qui doit être supervisé pour être utilisé. Si j'ai un enfant qui est au deuxième cycle et que je l'abonne à Prologue, je ne sais pas ce qu'il va aller faire là-dessus. Il faut qu'il y ait une intention derrière.

Christine : Il faut finalement avoir vu ce qu'on a vu, une espèce de présentation de ce que c'est, de ce qu'on peut faire là-dessus. Déjà là, ça les aiderait beaucoup et déjà là, nous aussi ça nous aiderait beaucoup.

Stéphanie : On a vu plein de choses, mais je suis sûre qu'on peut en faire beaucoup plus.

Céline : Ça n'a plus de fin, il y a tellement de possibilités, il y a tellement de personnages, tu peux tellement inventer d'affaires, c'est à l'infini. C'est pour ça que le concept en tant que tel est extraordinaire, il y a tellement d'affaires à exploiter là-dedans. C'est beaucoup de travail. Ils ont travaillé fort pour en arriver là, quand on regarde la qualité des textes et comment toute la structure est faite.

11.- Les principes, ce que vous avez appris durant la conception, durant tout le temps que vous avez conçu les activités pour Village Prologue et avec l'enfant, croyez-vous que ces principes-là d'intégration vont vous être utiles pour des activités plus tard, dans la pratique quotidienne?

Stéphanie : Je pense que oui. Ca n'a peut-être pas de lien avec Prologue, mais les autres cours qu'on fait en informatique, moi je les réinvestis, ce que j'avais appris en déficience intellectuelle. J'ai monté un projet sur informatique. Ca peut se réinvestir n'importe où. Même un parent qui travaille un peu avec ça, peut dire : « ah, un beau petit texte, je sais que mon enfant a des difficultés, je vais l'essayer. » C'est pour tout le monde dans le fond. Ce n'est pas parce que tu es enseignant ou quoi que ce soit que c'est plus facile. Je trouve que ça peut s'adresser à plusieurs personnes qui sont intéressées à essayer des choses.

12.- Dans votre façon de faire les activités, est-ce que vous croyez que vous allez pouvoir l'utiliser?

Christine : Si à l'école, on peut aller sur le site, je prévois l'utiliser. C'est tellement stimulant.

Céline : Moi, c'est certain que je vais aller me chercher des textes là-dedans même si je ne travaille pas avec un enfant directement sur Prologue, il y a tellement de belles histoires, que je vais aller les récupérer.

Christine : Je trouve qu'on a un plus par rapport aux autres élèves du baccalauréat. Nous, on a un outil de plus dans nos mains. Eux ne savent même pas que ça existe, ils ne savent pas c'est quoi. Déjà là, on sort avec un plus, c'est enrichissant beaucoup. Moi, j'ai vraiment beaucoup appris sur ce village-là.

Stéphanie : Plus ça va, plus les écoles demandent d'avoir des connaissances en informatique pour être capable de travailler avec ça.

Céline : Dans les cours de mathématiques, c'est très clair, il faut que tu connaisses des logiciels en mathématiques parfois pour rentrer dans des écoles, ils te le demandent. Si tu touches à des logiciels en français, ça donne beaucoup de possibilités sur ton curriculum vitae.

Stéphanie : On a fait Prologue, mais ça peut être d'autre chose.

Christine : Il peut y en avoir d'autres aussi. On a comme une base que la plupart des autres n'auront pas. On est chanceux.

David : Moi, je pense que ce n'est pas une méthode pour la compréhension en lecture, c'est juste un outil. Ce n'est pas vraiment quelque chose sur laquelle on peut baser notre enseignement. C'est un complément d'enseignement. Peut-être que pour essayer de faire aimer davantage la lecture aux enfants, on peut leur ajouter ça comme une récompense parce

qu'eux ne voient pas ça comme un travail vraiment compliqué pour eux. Ça serait plus à titre d'enrichissement ou de récompense.

Stéphanie : Ce n'est pas une méthode que tu peux appliquer, c'est un outil, un instrument.

Christine : Tu peux l'utiliser pour une partie de ta matière que tu as à voir.

Stéphanie : Tu peux l'utiliser en intégration des matières. Tu arrives en histoires, en sciences humaines, n'importe quoi, il t'apporte un élément sur un texte et tu peux l'apporter.

Annexe 8 : Lettres

MAXIME

À Maxime

Mon nom est Jérôme Lagibotière. Je suis un guide trappeur et ouvrier agricole du village Prologue. Je me permets aujourd'hui de te déranger pour te communiquer une proposition.

Quelqu'un capable de voyager dans le temps m'a proposé de correspondre avec toi par courrier et j'ai accepté.

Je vais commencer par me présenter. Je suis née à Montréal le 21 mars 1827, j'ai 35 ans. Toi d'où viens-tu et quel âge as-tu ? Ma mère s'appelle Julie Defoy et mon père Louis Lagibotière, j'ai deux frères et une sœur. Toi, est-ce que tu as une famille ? Je suis un trappeur et un ouvrier agricole célibataire. Je demeure dans une cabane en bois, j'ai une chambre au grenier. J'aimerais savoir où tu vis et dans quel type de maison tu restes. Ici dans le village on me surnomme Jamberaide. J'ai un talent particulier pour imiter les cris des animaux. Dans quoi as-tu de la facilité ?

Moi j'ai vécu plusieurs aventures et j'aimerais que tu les découvre par l'envoie de lettre que mes messagers Carl et David te donneront.

Pour l'instant je t'invite à venir dévouvrir mon village. Quelqu'un m'a dit que tu pouvais le voir sur internet. Mais c'est quoi ça internet et comment on fait pour y aller ? Je crois aussi que tu pourras voir ma maison et la chambre où je dors.

J'attends de tes nouvelles, j'ai hâte de te connaître. Dis-moi comment tu as trouvé mon village et ma maison.

Jérôme Lagibotière

A Jérôme Lagibotière

Je m'appelle Maxime je suis née à Chicoutimi le . Je reste dans le rang Je vais, à l'école Saint-Louis. J'ai 9 ans je suis en 3ième année. Moi j'ai une famille. Le nom de ma mère est Edith et mon père s'appelle Alexis. J'ai un frère et une soeur.

J'habite dans une maison en brique. J'ai de la facilité dans les dessins.

Il faut un ordinateur pour aller sur internet.

C'est un endroit où il y a beaucoup d'informations.

Ta maison était belle et ton grenier ton village aussi.

Pourquoi il t'appelle Jamberaide?

Pourquoi il t'appelle Jamberaide?

de Maxime

Bonjour Maxime,

J'ai bien aimé ta lettre que tu m'as envoyée, il y a par contre certaine chose que je ne comprends toujours pas. Tu m'as dis qu'il fallait un ordinateur pour aller sur internet. Mais c'est quoi ça un ordinateur nous en avons pas ici et dit moi comment ça marche ? Nous autre ici nous avons juste un moyen de communication pis c'est le journal la «jasette», toi en connaît-tu beaucoup d'autre ?

Cette semaine il m'est arrivé toute une aventure : je venais de terminer d'installer une ligne de trappe. Je décide de me reposer et je m'étends au pied d'un arbre. Je réfléchissais à ce que le vieux Jos Testament m'avait enseigné à savoir qu'il faut, lorsqu'on installe des trappes, éviter de laisser notre odeur aux pièges. C'est pour cette raison qu'un bon trappeur porte des vêtements aspergés d'un mélange fait avec des glandes d'animaux trempées dans du whisky pendant plusieurs mois. Lorsque le mélange est prêt, le trappeur y trempe ses pièges.

Il existe différentes sortes de drogue dépendamment des animaux que l'on chasse. Il y a des drogues dites «parfumées» pour le vison, la loutre et le castor et puis il y a des drogues dites «puantes» pour les renards, les ours et les loups». Cette journée là, j'avais utilisé de la drogue parfumée. Perdu dans mes réflexions, je finis par m'endormir. Puis, quelque chose me réveilla. J'avais la sensation qu'un animal me léchait les mains alors qu'un autre me léchait le visage».

Immobile, j'ouvre un oeil pour apercevoir une famille de mouffettes. Comme je ne bougeais pas elles ont dû croire que j'étais comestible. Je n'osais bouger de crainte de me faire arroser. Que faire ? J'ai eu la présence d'esprit de siffler et comme cela ne suffisait pas à les éloigner, j'ai imité des bruits d'animaux. Au gloussement du carcajou, les mouffettes ont pris la fuite. Elles devaient savoir que le carcajou est un animal malodorant et que c'est un méchant voisin pour n'importe quel animal. C'est de cette manière que je m'en suis tiré sans «éclaboussures».

Est-ce qu'il t'est déjà arriver des aventures que tu aimerais me conter? Tu dois sûrement me comprendre lorsque je te parle d'un carcajou. J'ai bien hâte d'avoir ta lettre pour lire ton aventure.

Jérôme Lagibotière

Bonjour Jérôme,

J'ai beaucoup aimer ta lettre. Sur un ordinateur il y a des informations sur toute sorte de choses. Un ordinateur marche avec des prises de courant, avec de l'électricité. Il faut ouvrir l'ordinateur et il faut pitoner sur le clavier. Nous avons le téléphone, l'ordinateur, le radio, une télévision et le courrier.

Il y a certains mots que je comprends pas, comestible, glouissement, carcajou et malodorant, peux-tu me les expliquer?

Je suis aller pêcher avec mon père a la rivière des îles, j'ai pêcher 20 truites de presque 30 centimètres.

J'ai hâte d'avoir ta lettre pour connaître la définition des mots et pour lire ta prochaine aventure.

De Maxime

Bonjour Maxime,

Je suis très content de recevoir de tes nouvelles. Comme ça toi aussi tu aimes la pêche et la chasse ! Tu dis que tu es allé à la pêche avec ton père, mais dis-moi ton père est-il trappeur comme moi ? Je t'invite à lire ma lettre car je vais encore de raconter une aventure qu'il m'est arrivé.

Pour commencer je vais te dire ce que veulent dire les mots que tu ne comprends pas. Comestible, c'est quelque chose que l'on peut manger qui est bonne à manger. Comme une pomme c'est comestible car on peut la manger. Un gloussement c'est un cri que font les animaux. Un carcajou c'est un gros carnassier un l'appelle aussi le blaireau du Labrador. Malodorant c'est quelque chose qui a une mauvaise odeur.

Je vais te raconter ce qui m'est arrivé cette semaine. Je me trouvais dans la région du lac au Sorcier. Dans cette région-là, il y a beaucoup de gibier, ça fait qu'il y a aussi beaucoup de loups. Tout à coup, j'ai entendu un charivari de tous les diables pas loin. Ça grognait, ça sifflait, ça hurlait ! On aurait dit que deux gros animaux étaient en train de se battre. Je m'approche prudemment et qu'est-ce que je vois ? Un ours en train de se coltailler avec un loup. J'ai vu le loup, c'était plutôt une louve et qu'elle était en train de défendre sa tanière. Elle devait avoir des petits, ça arrive des fois, l'automne.

L'ours, lui, il devait être en train de se chercher un terrier pour l'hiver. C'est comme ça que la chicane a commencé. Mais un ours, c'est plus fort qu'un loup alors la louve était en train de se faire massacrée. J'ai tiré un coup de feu en l'air. L'ours a eu une peur bleue et il a décampé à toute vitesse. La louve est restée couchée devant son trou. Elle saignait de partout et elle avait une patte cassée. Elle n'avait même plus la force de me mordre. Je l'ai soignée comme j'ai pu. Je lui ai fait un genre d'attelle après sa patte cassée. Après j'ai été étendre des collets pour attraper du lièvre. La louve ne pouvait pas marcher. Si je ne lui apportais pas de viande, elle ne pourrait pas nourrir ses petits et ils finiraient par mourir de faim. J'ai construit un petit abri en avant de la tanière, en cas qu'il pleuve. Et je suis resté jusqu'à que la louve puisse marcher et les loups sont devenus mes amis.

J'espère que tu as aimé ma petite histoire. J'ai hâte d'avoir de tes nouvelles et dis-moi donc c'est quoi une radio, une télévision et l'électricité. Nous n'avons rien de tout ça ici.

Jérôme Lagibotière

Bonjour Jérôme,

J'ai bien aimé ta lettre. mon père et moi lorsque nous allons à la pêche ou à la chasse nous y allons premièrement pour nous amuser et deuxièmement pour se nourrir. Est-ce que tu aimes le poisson? Est-ce que tu aimes l'orignal, la perdrix et le lièvre? Moi je n'aime pas le poisson, la perdrix et le lièvre par contre j'adore le steak d'orignal. Mon père n'est pas trappeur, il est soudeur. Un soudeur c'est quelqu'un qui colle du fer avec l'aide d'une machine.

Qu'est-ce que veut dire carnassier, coltailler et attelle? Comment s'appelle le bébé du loup?

Une radio c'est une machine qui donne des sons de personnes. Une télévision on peut entendre des sons et voir des images. La radio et la télévision fonctionnent à l'aide de l'électricité. De l'électricité c'est de l'énergie à partir de l'eau qui est relié aux maisons par des fils. L'électricité fait marcher des machines.

J'ai hâte d'avoir de tes nouvelles!

De Maxime

Bonjour Maxime,

J'ai bien aimé lire ta dernière lettre, j'ai appris beaucoup de choses en la lisant. Tu m'as dit que l'électricité était une source d'énergie pour faire fonctionner les machines. Ici nous nous servons du feu pour faire de l'énergie et pour faire fonctionner les machines de la ferme nous nous servons des animaux comme le bœuf et le cheval. Ton père est soudeur et il colle le fer que tu m'as dit. Ici nous n'avons pas de soudeur, mais nous avons quelqu'un qui travaille le fer nous l'appelons le forgeron. Est-ce qu'il y en a par chez toi ?

Tu ne manges pas de poisson, pourtant c'est délicieux. Moi j'en mange souvent car ici nous devons nous nourrir avec le gibier que nous attrapons à la chasse.

Je vais répondre à tes questions. Un carnassier c'est un animal qui se nourrit de viande. Une attelle c'est quelque chose que l'on fabrique avec des branches et des cordes en cuir pour soutenir les blessures. Coltailler c'est lorsque des animaux se battent violement. Et tu voulais savoir c'est quoi le nom du petit loup et bien c'est le louveteau.

Marc Borduas a déjà essayé de me jouer des tours pendables. C'est le joueur de tours du village. L'autre jour, il vient vers moi et me dit : « Jérôme, je viens d'apercevoir des pistes d'orignal sur le bord de la rivière ! » Je me précipite. Des orignaux, il y a belle lurette qu'il n'y en a plus dans la région. Ça fait qu'on arrive près de la rivière. Et puis là, j'aperçois les plus belles pistes d'orignal que j'avais jamais vues. Était-ce possible ? Mais, j'ai compris que les pistes étaient fausses. Et j'ai remarqué des marques de souliers de bœuf qu'on avait essayé d'effacer.

Je me suis dit, que le «ratoueux» avait dû trouver des sabots d'orignal et qu'il s'en était servi pour faire ces pistes.

L'illusion était parfaite et, j'entendais Marc Borduas ricané dans mon dos. J'ai alors détaché d'un bouleau, un morceau d'écorce, avec lequel j'ai fabriqué un cornet à «câller». L'orignal et j'ai imité son cri. Marc Borduas cherchait d'où provenait ce bruit.

Après avoir dissimulé le cornet, je lui ai demandé : « Puis, l'avez-vous vu ? Il est passé à quelques pieds de moi. Viens, on va le poursuivre ». Je repars en direction du boisé. Je reprends mon cornet et «cale» encore l'orignal.

Marc Borduas était entre dans le bois à la recherche de l'orignal. Je demeure caché. De temps en temps, je lui demande s'il a aperçu l'orignal. Je les fais courir dans les aunes et dans les marécages pendant 3 heures. Je lui ai même fait traverser la rivière habillée. Finalement je lui ai montré le cornet et j'ai imité le brame de l'orignal. Je crois que le Marc Borduas a eu sa leçon.

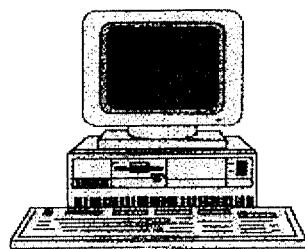
Jérôme Lagobière

A Jérôme,

J'ai aimé avoir tes lettres et toi tu les as-tu aimées les miennes?
J'ai aimé la lettre que tu parlais de l'original. Est-ce que tu aimes te faire jouer des tours, et faire des tours aux autres?

Moi je n'aime pas me faire jouer des tours, je n'aime pas jouer des tours parce que je ne veux pas que les autres soient en colère contre moi.

On a pas de forgeron ici, on a des soudeurs équipés de machines.



Je t'ai donné une image d'un ordinateur.

De Maxime

MÉLISSA



Bonjour mademoiselle Mélissa !

J'ai appris que vous fréquentez l'école St-Louis et que vous êtes en troisième année. Je suis contente que vous puissiez aller à l'école. Car dans mon village, à Prologue, ce ne sont pas tous les enfants qui vont à l'école. Ceux qui ne vont pas à l'école aident leurs parents.

Je suis la maîtresse de l'école à Prologue et j'enseigne tout. Il y a 58 élèves inscrits à l'école, je les aime tous du mieux que je peux et je m'efforce d'être juste. J'ai des trucs pour rendre l'école amusante et pour intéresser mes élèves. Par exemple, je fais un jeu de prononciation difficile qui ne cesse de faire rire les élèves. Je dis aux élèves : «Comment fait-on les cordes ?». Et je réponds : «Quand un cordier cordant veut accorder sa corde, trois cordons il accorde; mais si l'un des cordons de la corde décorde, le cordon décordant fait décorder la corde».

J'adore enseigner mais j'aime aussi avoir du plaisir et rire. Je dois maintenant vous quitter. Monsieur Jérôme Lagobitière arrivera dans quelques minutes. Il veut me parler de l'histoire qu'il racontera demain à mes élèves. Ah oui ! Je tiens à vous féliciter pour les beaux efforts que vous faites à l'école et à la maison. Et n'oubliez pas que lire un peu, chaque soir avant de s'endormir, est une bonne habitude.

P.S. Je vous fais parvenir un petit texte de monsieur Augustin Lebeau, journaliste à Prologue. C'est l'anecdote la plus drôle et la plus mystérieuse qui me soit arrivée. Le 15 octobre 1851, mon pupitre est disparu de l'école.

À bientôt mademoiselle Mélissa

Mademoiselle Élisabeth Tremblay,
Maîtresse d'école à Prologue

10 V NOV

① Madame Eli pour quoid ^(voies m' convient) ma tu choisi
comme élève

② J'aimerais savoir ce que tu ^{vous faites} fais dans la
journée?

③ Combien il ya d'élèves dans la classe?

④ Êtes-vous mariée?

5 ⑤ J'aimerais recevoir beaucoup de lettres.

M

Méissa

Questions posées à la maîtresse d'école



Bonjour mademoiselle Mélissa !

J'étais très heureuse de recevoir votre lettre. Pour répondre à vos questions, je n'ai pas d'amoureux, donc pas de mari, même si monsieur Charles Harris et monsieur Ovide Polansky me rôdent autour. Dans quelques années, je songerai peut-être à me marier et à fonder une famille. Mais pour le moment, je préfère faire la classe.

Il y a 58 élèves inscrits à l'école. Ils ne sont pas tous dans la classe en même temps. J'ai organisé mes élèves en trois groupes. Nous commençons toujours la journée par la prière et le catéchisme. Puis, c'est la lecture, l'écriture, les notions de grammaire et la dictée, suivies de l'arithmétique. C'est toujours la même chose à chaque jour. Puis, durant l'après-midi, je parle d'histoire et de géographie.

Ce que je préfère enseigner c'est la compréhension en lecture. C'est pour cela que je vous ai choisie comme élève. N'est-ce pas merveilleux ! J'ai un élève qui a fait de gros progrès en lecture. À chaque soir il lit environ 10 à 15 minutes. Lorsqu'il ne comprend pas un mot il cesse de lire. Il demande à ses parents de lui donner la définition du mot ou bien il cherche le mot dans le dictionnaire. Il lui arrive de lire le même paragraphe 2 ou 3 fois, et lorsqu'il a bien compris il continue à lire.

P.S. Je vous fais parvenir un autre texte de monsieur Augustin Lebeau, journaliste à Prologue. Il raconte à quel endroit mon pupitre a été retrouvé. Vous découvrirez les noms des élèves qui l'ont retrouvé.

À bientôt mademoiselle Mélissa

Mademoiselle Élisabeth Tremblay
Maîtresse d'école à Prologue.

17 NOV

Est-ce que vous êtes sévère ?

| Merci Céline
de m'avoir aidé,
ça m'aide beaucoup.
de Mélie

N.B. A la fin de la rencontre j'ai demandé à Mélie si elle avait des questions pour la maîtresse d'école.

Céline
Elle n'avait rien à lui demander.
Puis elle m'a dit : « j'aimerais savoir si elle est sévère ».

-Q



Bonjour mademoiselle Mélissa !

Vous vous demandez si je suis une maîtresse d'école sévère ? Eh bien ! Je vous dirai que je suis patiente envers mes élèves et que j'ai le sens de l'humour. Mais pour que les élèves réussissent ils doivent faire certains efforts. Je répète souvent : « pour devenir de bons nageurs il faut nager et pour devenir de bons lecteurs il faut lire ».

Parfois les parents sont sévères pour le bien de leurs enfants. Je me souviens, il y a quelques années, nous avions eu beaucoup de neige dans tout le village. Monsieur Larose avait interdit à son fils Paulin de construire des tunnels de neige. Il lui disait : «ça risque de tomber et de vous ensevelir; ça risque de défoncer sous les pas des bœufs ou des chevaux et de les blesser». Mais malgré tout, Paulin et sa bande ont construit des tunnels de neige. Or, un jour de tempête, les enfants se sont cachés dans un des tunnels. Une cheminée s'est effondrée et la neige a bloqué l'entrée. Pendant deux jours les enfants sont restés prisonniers dans le tunnel. Ils ont eu peur de mourir de faim et de froid. C'est grâce à Poildru qu'on les a retrouvés.

P.S. Je vous envoie le texte «Poildru retrouve les enfants». C'est encore monsieur Augustin Lebeau qui a écrit l'article. Bonne lecture ! N'oubliez pas de m'écrire...

Mademoiselle Élisabeth Tremblay
Maîtresse d'école à Prologue.

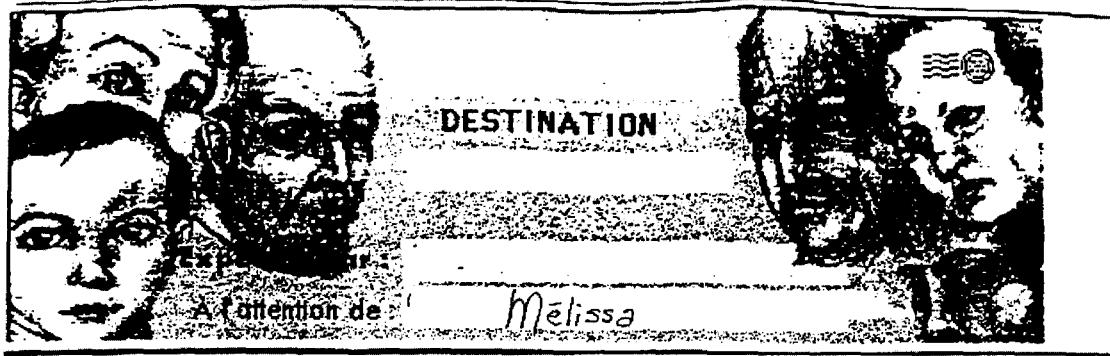
24 NOV

Qu'est-ce que le docteur Morris a fait
aux enfants.

vous êtes gentille de m'écrire à chaque
semaine.

J'aimerais savoir pourquoi vous ne
m'envoyez pas des images

Mélissa



Bonjour mademoiselle Méllissa !

Il me fait toujours plaisir de vous écrire à chaque semaine. Mais je dois vous annoncer que d'ici quelques jours je devrai cesser toute correspondance. Je dois me rendre chez les Ursulines de Québec pour rencontrer la Supérieure. Elle veut absolument que nous parlions des nouvelles méthodes d'enseignement. Elle a entendu dire que mes élèves réussissent à comprendre ce qu'ils lisent. Vous savez, ils deviennent habiles en lecture parce qu'ils lisent souvent à la maison. J'ignore combien de temps je serai partie. Mais soyez assurée que je reviendrai à Prologue car les élèves ont besoin de moi...

Chère mademoiselle Méllissa ! Notre pauvre Paulin n'a pas eu beaucoup de chance. Vous vous souvenez qu'il avait donné ses mitasses à Pierre car celui-ci n'en n'avait pas. Ses doigts sont devenus insensibles et, malheureusement, le docteur Harris a dû lui amputer deux doigts de la main gauche. Il n'est pas venu en classe pendant vingt-huit jours. Mais comme Paulin est droitier il pourra écrire à nouveau.

Monsieur Jérôme Lagibotière m'a remis des images de Prologue. Je vous en donne quelques-unes. J'espère qu'elles vous plairont et que vous les conserverez précieusement.

P.S. Vous trouverez un texte de monsieur Augustin Lebeau. Il raconte les moments de l'amputation des doigts de Paulin.

À bientôt mademoiselle Méllissa

Mademoiselle Élisabeth Tremblay
Maîtresse d'école à Prologue.





Bonjour mademoiselle Mélissa !

Grâce aux lettres que vous m'avez envoyées j'ai appris à vous connaître. Vous êtes une jeune fille attachante, aimable et intelligente. Soyez assurée que je suis fière de vos progrès en lecture. Maintenant vous savez que le truc pour devenir un bon lecteur consiste à lire un peu à tous les jours. Conservez cette bonne habitude !

Comme c'est la dernière fois que nous nous écrivons, je vais vous révéler un secret. Vous souvenez-vous de l'histoire de la disparition de mon pupitre ? J'étais très heureuse lorsque les enfants me l'on rapporté en classe. Dans l'un des tiroirs il y avait bien sur les devoirs de mes élèves. Mais dans l'autre tiroir, j'avais déposé une copie de tous les textes que j'ai écrits jusqu'à maintenant. Car depuis plusieurs années, en plus de préparer des exercices pour les élèves, je travaille pour publier un conte pour les enfants.

L'écriture est une de mes grandes passions. J'ai pensé que vous aimeriez peut-être lire une histoire que j'ai écrite à l'âge de seize ans. Le 24 septembre 1848, ma marraine m'avait invitée à passer quelques jours chez elle. C'est avec une grande joie que j'ai accepté son invitation. Et c'est en allant faire une course au manoir que m'est venue l'idée de l'histoire de l'sbeille.

P.S. Vous trouverez une copie de cette histoire à l'intérieur de l'enveloppe.

Bonne lecture !
Mademoiselle Élisabeth Tremblay,
Maîtresse d'école de Prologue.

Mardi 1^{er} décembre M

Bonjour mademoiselle Elisabeth

Depuis que je reçois des lettres
vous me donnez de bons
conseils. A la maison je lis
presque à tout les jours.

Se M'améliore en lecture.

Mélissa

SARA

Le 9 novembre 1853, Village Prologue

Bonjour Sara !

Je m'appelle Édith Desrosiers et j'ai 10 ans. Je suis une jeune fille du passé. Grâce à la découverte de monsieur Aurigène, j'ai la chance de pouvoir communiquer avec les gens du futur. J'ai eu le choix de correspondre avec plusieurs jeunes, mais je t'ai choisi.

J'espère que tu accepteras d'échanger des informations avec moi sur le futur. Tu pourras me raconter comment c'est chez toi et je te raconterais comment c'est chez moi. Si c'est d'accord qu'on se le tienne pour dit !

Je vais commencer en te parlant de ma famille. J'ai quatre frères et trois soeurs, je suis la deuxième ou la troisième de la famille, car j'ai une sœur jumelle qui se prénomme Hélène. Mon père travaille sur une terre et c'est ma tante qui s'occupe de nous, car ma mère est morte lorsque j'avais 7 ans. J'ai un chien qui se nomme Cramoisie, car un jour il est tombé dans de la teinture cramoisie pour le tissu. Toi, est-ce que tu as des frères et des sœurs ?

J'aime beaucoup ma famille elle est très importante pour moi. J'aime aussi l'école et je réussis bien. Plus tard je désirerais être couturière pour coudre des robes magnifiques. Toi, qu'aimes-tu et qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ? Mon plus grand rêve c'est de faire voler mon cerf-volant en Chine avec l'empereur de ce pays. Quel est ton plus grand rêve ?

J'aimerais savoir où habites-tu ? A quoi ressemble ton village, ta maison ? Que manges-tu ? Comment est ton école ?

Noël approche et j'aimerais savoir comment fêterez-vous Noël dans le futur ?

Hé bobinette de bobinette, il est tard et je dois faire la vaisselle et mes devoirs, alors je te dis le bonjour et j'attends impatiemment de tes nouvelles.

Édith Desrosiers

Le 10 octobre 1998

Bonjour Edith!

je vais répondre à tes questions.

Mon école est grande. Je suis en 3^e année. Toi en quelle année tu es?

Ma maison est grande. Elle est en briques. Tu as un garage bien. Je mange des spaghetti, et des nouilles au fromage; mon menu préféré est une poutine.

Mon métier plus tard est professeur.

Moi mon grand rêve est d'être un professeur.

Moi à Noël on passe un week-end de Noël avec toute la famille.

Moi j'ai deux frères et 4 sœurs.

Est-ce que tu as un garçon dans ta vie.

Est-ce que ton chien est encore vivante. Sara

Balot

Le 11 novembre 1863, Village Prologue

Bonjour Sara !

J'ai été très heureuse de recevoir une lettre de toi. Elle m'a permis de voir un peu plus comment c'est dans le futur.

Je suis contente de savoir que tu veux devenir professeur plus tard. Travailles-tu fort pour réussir ton rêve ? Moi, je suis en cinquième année. Dans mon école, nous avons tous le même professeur ; elle s'appelle Élisabeth Tremblay. Est-ce que dans ton école aussi vous avez tous le même professeur ? Ce que j'aime, c'est d'aider mon professeur en travaillant avec les plus petits. J'aime vraiment toutes les matières à l'école. Toi, quelles sont tes matières préférées ?

Mon chien n'est plus cramoisi depuis longtemps. Lorsqu'il est arrivé teint de cette couleur, nous l'avons nettoyé immédiatement et il est redevenu de la bonne couleur. Nous lui avons donné ce nom parce que nous avons bien ri de cette situation.

A mon âge, on ne fréquente pas sérieusement un garçon. On a des amis avec qui on s'amuse. On peut toujours trouver un tel beau et un autre beau à marier, mais l'âge des fréquentations sérieuses commence vers 15 ou 16 ans. Souvent, cela se passe seulement vers 18 ou 20 ans. Quand on fréquente une fille ou un garçon, on doit avoir un chaperon qui reste toujours avec nous. Est-ce que c'est comme ça dans le futur ?

Je te dis un secret sur mes amours, mais tu ne dois pas le raconter. Je n'aime pas qu'on raconte mes secrets. Alors, je t'avoue que j'aime en secret le beau Guillaume Rasmussen, le fils de Georges Rasmussen, le grand ami de monsieur Lavoie. C'est d'ailleurs dans le beau salon du marchand que je l'ai rencontré pour la première fois. Ah ! Comme il est beau. Il a des grands yeux verts, des lèvres en forme de cœur, des cheveux soyeux et frisés. Et il chante avec une voix de soprano qui est absolument magnifique. Madame Papineau dit qu'il a beaucoup de talent. N'oublie pas de ne rien dire à personne. Et toi, as-tu un amoureux secret ?

Dans ta lettre, tu m'as dit que tu mangiais de la poutine. Ce mot m'a bien fait rire, mais de quoi s'agit-il ? De quoi est composée la poutine ? Si tu veux m'envoyer la recette, je pourrais peut-être y goûter !

J'attends impatiemment de tes nouvelles et ta recette de poutine.

À la prochaine

Édith Dearosiers

Le 17 nov., 98

Bonjour Édith,

Je travaille fort pour réussir mon travail. Dans mon école on a pas tout les même professeurs. Mes matières préférées sont : les mathématiques (multiplication), arts plastiques et français un petit peu.

Nous on a pas de chaperons. Nous comment ça se passe on peut être seul avec nos amoureux de notre vie. Oui j'ai un amour secret, son nom est Jean-Michel, il est dans ma classe, il est très très beau, il a tout le temps des chandails à manche courte et à manche longue. Ses yeux sont verts bruns. Ses cheveux sont comme brun blond.

Une recette de poutine : il faut du fromage en crotte, de la sauce à poutine, à barbecue et des frites. On fait cuire les frites, on met la sauce dans les frites. La sauce doit être chaude. On met du fromage en crotte, dans la poutine, on a besoin d'un plat pour la manger.

Pour la prochaine lettre j'aimerais savoir, si tu as seulement se garçon Guillaume dans ta vie. Qu'est-ce ta nourriture préféré? Est-ce que tu fête Noël, Pâque, Halloween et ta fête? Et en parlant de ça c'est quand ta fête? Je pourrais t'envoyer une carte d'anniversaire. Est-ce que tu essaieras ma poutine? Est-ce que tu crois au Père Noël? Moi non! Est-ce que tu a pensé à ton cadeau de Noël? Est-ce que tu lit dans ton école à toute les jours?

Écrit moi vite!

Sara xxx

Le 20 novembre 1853, Village Prologue

Bonjour Sara !

Comment vas-tu ? J'espère que tu as passé une belle semaine. J'ai reçu ta lettre et en la lisant, j'ai été très surprise de tout ce que tu me racontes du futur. J'aimerais avoir plus d'explications sur ton école ? Je ne comprends pas très bien, dans ton école il y a plusieurs professeurs ? Vous êtes combien d'enfants dans ton école ?

Ah ! Je dois te dire que j'aimerais bien pouvoir goûter à la poutine, mais qu'est-ce que c'est du fromage en crottes ? Puis de la sauce barbecue ? Donne-moi un peu plus d'informations parce que peut-être que je vais pouvoir trouver des ingrédients semblables et manger une semblant de poutine.

Je réponds à toutes tes questions, elles sont nombreuses. Tu me demandes si j'ai un autre garçon dans ma vie. Je te réponds que non, mais je suis très intéressée par les histoires du jeune étranger qui est arrivé au Village, il n'y a pas longtemps. Il s'appelle Ovide Polansky.

Ma nourriture préférée : je n'ai pas vraiment de mets préféré. En fait, j'aime beaucoup les sucreries. Est-ce que tu aimes les sucreries ? J'aime aussi les fruits et les légumes. Ma saison préférée est l'automne parce que je vais cueillir des pommes et j'aime les tartes aux pommes. J'aime aussi les bleuets que je cueille à la Baie aux Canards.

Oui, je fête Noël, toi comment fêtes-tu Noël dans le futur ? Chez moi nous fêtons Noël en famille. Nous mangeons, dansons, racontons des histoires, c'est très amusant. Je fête également Pâques, comment ça se passe chez toi à Pâques ? Je fête aussi ma fête. Je suis né le 1 avril 1843, et toi ? Malheureusement, je ne connais pas l'Halloween, est-ce que tu veux me dire qu'est-ce qui se passe dans cette fête ?

Je ne reçois pas de cadeaux à Noël, je les reçois au Jour de l'An. Toi, tu reçois tes cadeaux à Noël ? La plupart du temps, je reçois une orange et quelques vêtements comme cadeaux, toi que reçois-tu ? Je ne connais pas le Père Noël alors je ne peux pas y croire, mais qui est-ce ?

Dans mon école, je lis tous les jours. C'est très important de lire, moi j'aime beaucoup ça. Toi, est-ce que tu aimes lire ? Qu'est-ce que tu préfères lire ?

J'aimerais savoir qu'elle est les sports d'hiver que vous avez dans le futur et quelles aimes-tu le plus ?

Bon je te laisse sur ces dernières questions, j'attends de tes nouvelles.

À la prochaine

Édith Desrosiers

Le 24 novembre.

Bonjour Édith.

Comment vas-tu? Je vais répondre à ta question. Je me sais pas comment de performer dans mon école. Mais je suis content de performer. Il y a dans ma classe : 38. Où des pluriels professeurs. Est ce que ton école est grande?

du fromage en croûtes ou du fromage en mousse. La meilleure chose sera avec le poisson.

À Noël je te vois mais cadeaux. Parfois j'ai des robes, des pantalons, des vêtements. J'ai des souvenirs de collection.

Parfois j'aime lire, faire lire des romans. Le titre de mon livre est un amour vété.

Mais spor préfère son jeu toutes.

Tu sais quoi ton spor préfér?

Sais qui qui te donne tes caisses?

Sais quoi ton non préfér?

est ce que tu mange du chocolat à Pâques. Non alle?

des leurs

à: Édith.

26 novembre 1853, Village Prologue

Bonjour Sam !

Comment vas-tu ? Moi, ça va très bien parce que les vacances de Noël arrivent rapidement. Mais ces vacances me rendent triste, car nous ne pourrons plus communiquer ensemble. Mais consolons-nous, car il nous reste encore du temps avant cela. Alors je suis contente de te dire que j'ai pu me faire une semblant de poutine. J'espère que tes ingrédients son meilleurs dans le futur parce que moi ce n'était pas bon. Je crois que c'est la sauce barbecue qui fait la différence.

Je suis contente de savoir que tu aimes lire, moi, j'aime lire le livre des aventures d'Ovide Polansky. Est-ce qu'il y a beaucoup de livres chez toi ? Est-ce qu'il y a une bibliothèque ?

L'école de Prologue est une des plus grandes écoles, mais d'après ce que tu me dis, elle n'est pas aussi grande que la tienne.

Qu'est-ce que le ski bottines ? Moi, mon sport favori c'est le hockey et la luge. Est-ce que ça existe toujours le hockey ? Parce que chez moi tous les enfants jouent à ce jeu et c'est très amusant. La luge bien on se glisse dans une pente, parfois on fait des courses, c'est vraiment rigolo.

C'est Saint-Nicholas qui me donne mes cadeaux. C'est un gros bonhomme avec une grosse barbe blanche. Il est vêtu d'un costume en velours, il est très beau. Toi est-ce que tu peux me décrire un peu le Père Noël ?

Pour Pâques je ne mange pas de chocolat, mais très tôt le matin tous les gens du village vont chercher l'eau de pâques. C'est aussi amusant. Car cette eau est la première à couler dans la rivière le matin de Pâques. Ce qui est impressionnant de cette eau c'est qu'elle se conserve dans un bocal sans faire d'algue, alors nous pouvons la conserver durant toute l'année. Est-ce que tu connais l'eau de Pâques ?

Qu'est-ce que tu fais durant les vacances de Noël ? Est-ce que tu en profitas pour jouer dehors avec tes amis ? Moi, je vais jouer dehors, mais avant je dois aider ma mère à préparer le réveillon de Noël. Nous faisons plein de pâtisseries et des tourtières, du ragoût, de la dinde et plein d'autres plats. Toi, c'est comment le réveillon de Noël dans le futur ? Je t'ai posé souvent la question et je n'ai jamais reçu la réponse. Alors ?

Bon je te quitte sur cette dernière question, j'ai hâte de recevoir ta lettre.

au revoir

Félicité Desrosiers

Lez décembre 1994.

Bonjour Édith,

Comment vas-tu? Moi je vais bien.
 Moi j'ai beaucoup de livres chez moi.
 J'ai la moitié des bibliothèques.
 Oui j'ai une bibliothèque municipale.
 Le ski-biathlon est dans petit Rio
 avec deux bottes. Le hockey existe
 encore. Moi mon père noël est
 ramblable au lieu l'habillement
 qui est rouge.

Moi au réveillon de noël je pris un
 dodo avant de fêter. Moi je mange
 des sucari, tourtière, pâtes.

Peut-être que ma maman Louise et
 mon papa Bernadet non louer un
 chalet pour nous.

Tu fais ta sieste un dodo avant de fêter?
 A l'école est-ce que tu écris une
 lettre à Nadine?

A Pâques On est-ce que tu fais
 avec l'eau de Pâques?

au revoir

Sara.

Le 6 décembre 1853, Village Prologue

Bonjour Sera !

J'espère que tu vas bien ? Chez moi tout va à merveille. Les préparatifs pour les fêtes sont commencés. Je suis triste de savoir que c'est la dernière lettre que je t'écris, mais je vais me souvenir de toi grâce à toutes les lettres que j'ai reçues.

Je suis contente de savoir que le futur s'intéresse à la littérature (aux livres). J'adore lire, alors je sais que mes arrières petits enfants pourront lire. Je ne connais pas le ski bottines, mais ça semble très intéressant. Je vais en parler avec mes amis peut-être que nous allons pouvoir nous en fabriquer.

Sais-tu ton Père Noël ça doit être le petit-fils du mien. Bien sûr que je dors avant d'aller à la messe de minuit. Si je ne dormais pas, je ne pourrais pas fêter aussi longtemps que les adultes. Je ne veux rien rater de la fête, alors je dois dormir comme toi. J'ai remarqué que ton Noël ressemble beaucoup au mien, la seule différence c'est les cadeaux. Si écrire en lettres attachées c'est comme toi, oui j'écris ainsi. J'ai appris seulement de cette façon.

Qu'est-ce que nous faisons de l'eau de Pâques ? Nous la plâtons sur une étagère dans la cuisine et elle est très bénéfique pour tous les membres de la famille.

Je ne te poserai pas de question cette semaine, car je n'aurai pas de réponse. Comme je t'ai déjà dit, je suis très contente que tu m'es fait connaître un peu le futur.

Je te souhaite beaucoup de plaisir durant les vacances des fêtes et d'avoir des bons moments au chalet avec tes parents.

J'espère que ton rêve de devenir professeur se réalisera, mais n'oublie pas que nous devons faire beaucoup d'efforts pour que ça se réalise.

Bon les dernières lignes de ma lettre arrivent. J'espère que toutes les petites filles du futur son comme toi.

Je te souhaite bonne chance dans tout.

Je t'embrasse

Édith Desrosiers

Le 8 décembre 1998

Bonjour Édith.

Moi aussi je te dis au revoir
Édith. J'ai aimé te parler du
futur. J'espère que tu va trava-
iller pour l'école et pour ton
travail dans la couture.

Je n'ais plus beaucoup de
chose à te dire.

Je te souhaite un beau Noël
et des bonnes vacances des
fêtes.

Je t'embrasse fort.

Sara

TANIA

2 novembre 1852

Chère Tania,

Comment vas-tu ? Ici au village tout va pour le mieux. D'abord, pour que nos échanges soient plus intéressants, il serait agréable pour toi de me connaître un peu. J'espère que tu voudras bien que j'apprenne à te connaître également.

Je me nomme Jane-Édith Caldwell et j'ai dix-huit ans. Je suis née en Irlande. Je suis arrivée au Bas-Canada à l'âge de six ans. Mes parents sont décédés lors d'une épidémie de typhus. Mon père s'appelait Peter et ma mère Lucinda. J'ai donc grandi à l'orphelinat. Jusqu'au jour où Madame Delvèchio est venue me prendre. Pour ensuite m'amener chez une certaine Madame Thérèse Chiasson. J'habite le village Prologue depuis 1850. Depuis ce temps, je travaille à l'auberge Harfang des Neiges comme femme de chambre. Tu peux me croire, il s'en passe des choses dans cette auberge. J'arrive toujours à découvrir tous les secrets. Nous aurons certainement la chance d'en découvrir plusieurs ensemble !

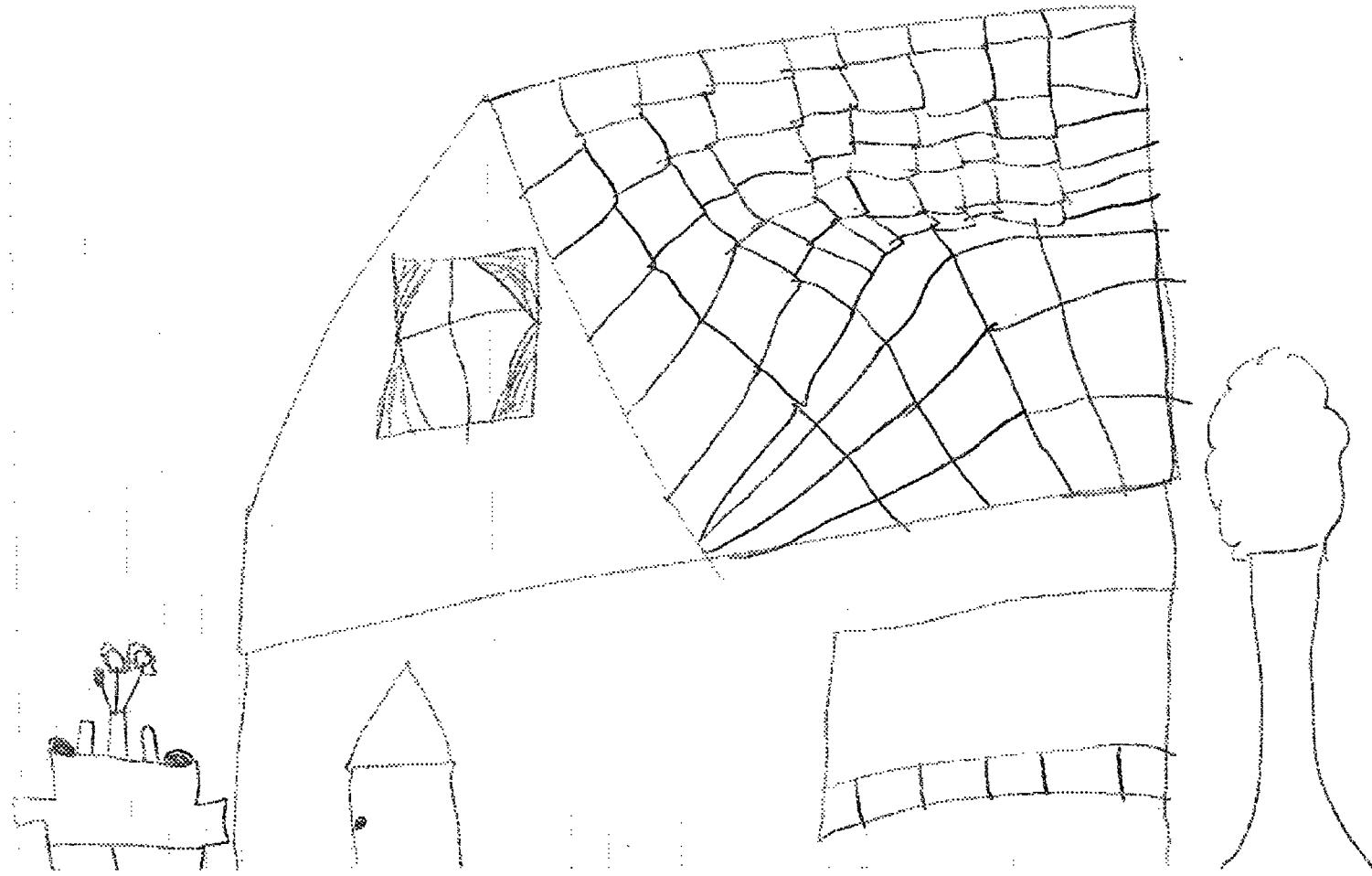
J'ai hâte de recevoir ta lettre.

Jane-Édith Caldwell

cher janna-érite
comment tu va je m'appelle
tanaya huit ans chocoletini je n'ai
pas de frère et ni de sœur. A la
croire à dancer et aux nintendo
ces un jeux dans lequel que tu peux
mêtre des vêtements ces un jeu que
tu fais bouger des personnage. Mon
école est école st louis je suis en
troisième aies. J'ai un chien qui
s'appelle stripe sai un basaplo. J'ai
une amie qui s'appelle melissa elle est
fille.

Tanaya

TOKYO



14 novembre 1852,

Chère Tanya,

Merci pour ta belle lettre, j'étais très heureuse de la recevoir. Je vais très bien, ici au village le temps est de plus en plus froid. La neige viendra certainement bientôt. Alors, dans ta lettre, tu me dis, que tu es en troisième année. Que fait-on en troisième année ? Moi je suis allée à l'école, à Montréal, j'ai appris l'anglais et le français. Toi parles-tu anglais ? Tu as de la chance d'avoir une amie, moi des amis je n'en ai pas et je n'en veux pas. J'ai eu une seule amie, il y a longtemps, mais elle est morte. Les amis ça fait souffrir.

As-tu un amoureux ? Moi l'amour de ma vie s'appelle Luc Papineau. Tu devrais voir le beau brin d'homme ! Je souhaite pouvoir fonder une famille avec de nombreux enfants.

Tu ne peux pas imaginer, tous les racontars que j'ai entendus cette semaine à l'auberge. Il semblerait que le propriétaire de Houppette cherche à la remplacer. Je t'invite à lire la chronique d'Augustin Lebeau sur le sujet.

Au revoir et j'ai hâte de recevoir ta prochaine lettre.

Jane Édith Caldwell

P.-S Qu'est-ce qu'une corde à danser et une cassette ?

17 novembre 1998

Chère Jane Edith,

Merci pour la lettre. Ici il y a de la neige. On n'a pas le droit de tirer des balles de neige. On écrit et on lit dans ma classe. Je ne parle pas anglais. Pourquoi tu n'as pas d'ami ? Je n'ai pas d'amoureux. Pour jouer à la corde à danser on a besoin d'une corde.

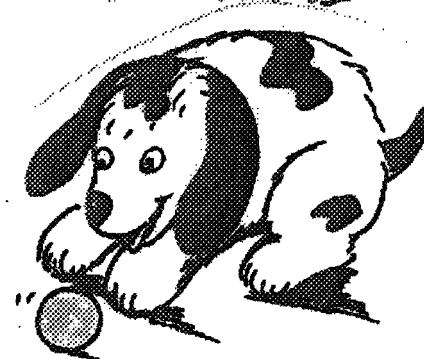
17 novembre 1852

Chère Tanya,

Je suis très heureuse que tu aies donné de tes nouvelles et que tu aies répondu à mes questions. Je comprends mieux le monde dans lequel tu vis. Je vais tenter de faire connaître ton jeu de corde à danser aux enfants du village. Je suis certaine qu'ils apprécieront ce jeu. Cette semaine à l'auberge, nous avons vécu toute une aventure. Nous avons eu plus que chaud. M. James MacPherson s'est endormi avec sa cigarette. Tu peux imaginer la catastrophe ! La chambre tout entière a brûlé, mais heureusement il a réussi à sortir par une fenêtre. Mais quelle chute ! Il s'est brisé une jambe.

24 Novembre 1988

Je suis allergique aux chiens.



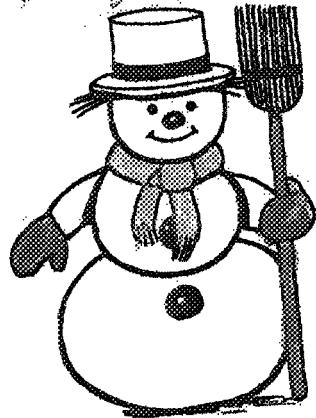
J'ai téléphoné à mes amis.



Je vais faire mon arbre de Noël.



Hier j'ai joué dehors. Il faisait un



Ma grand-mère m'a acheté un

J'ai été mon cadeau c'est un

hamster.
sur le lit



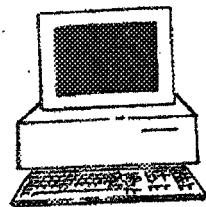
Il l'est sauvé.



Ma grand-mère a enterré les



. J'ai joué à l'ordinateur.

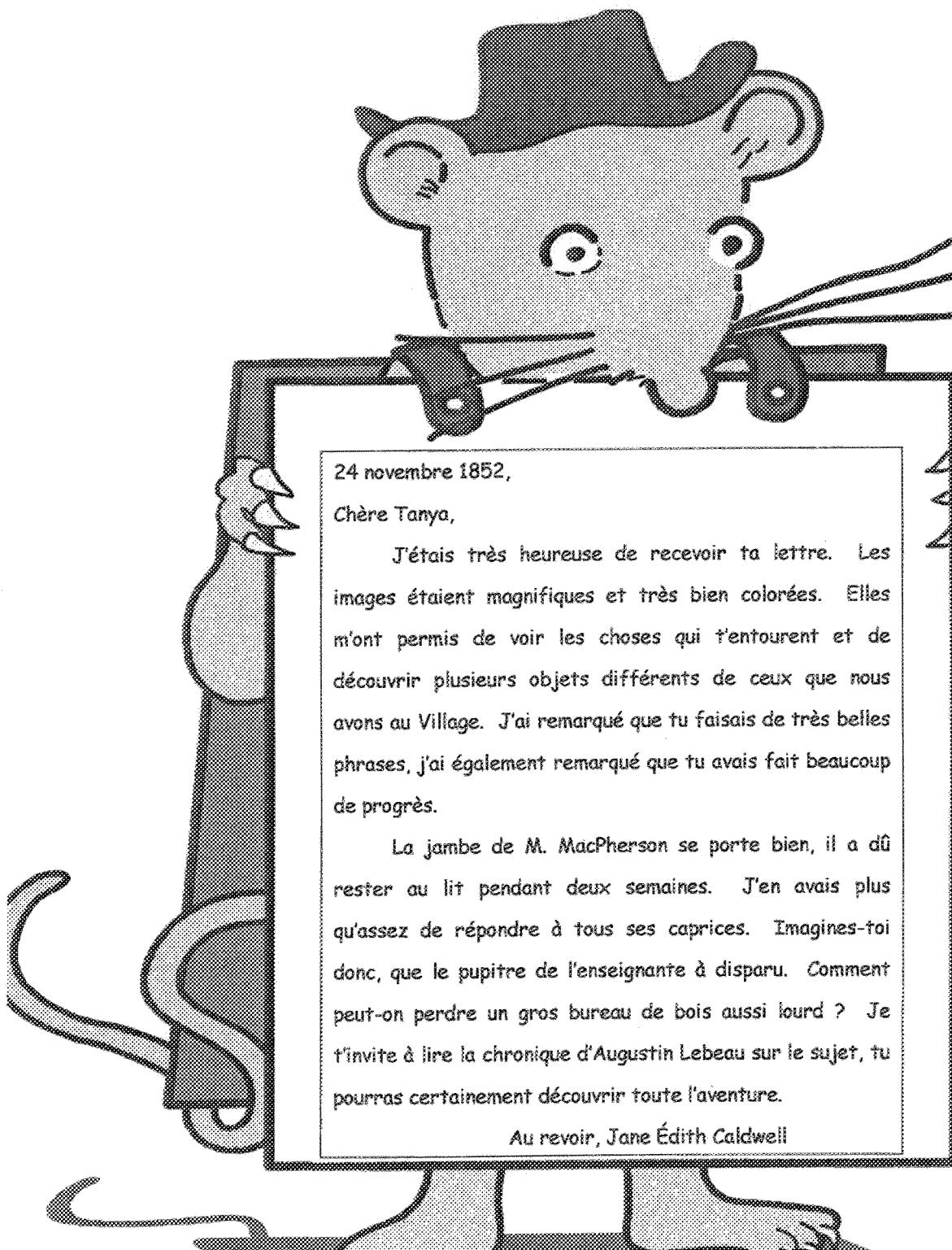


Est-ce que les enfants vont aimer la carte de
Noël ? Comment la jambe de M. Mac-
Pherson ?



Salut

Tanya



16 décembre 1940

Ma chère tante Edith,
comment ça va?

Je voudrais savoir ce qu'est devenue
la bague.

J'ai fait mon cours de Bill
vendredi avec ma mine.

Ma voisine est venue chez moi.
Je suis allée acheter faire une
bouillotte de velours. Chapeau va
bien. — Tantôt

7 décembre 1852

Chère Tanya,

Bonjour ma chouette, comment vas-tu ? Je suis heureuse de constater que tu travailles toujours aussi bien, Stéphanie et Véronique n'ont que de bons commentaires pour toi. Continues de faire de beaux progrès.

Cette semaine au Village, nous avons eu un orage spectaculaire et des vents à écorner les bœufs. Tous les habitants sont demeurés chez eux, l'auberge était presque vide. Les lacs étaient glacés et les enfants pouvaient patiner dans les rues du village. J'espère que chez toi le temps est plus agréable.

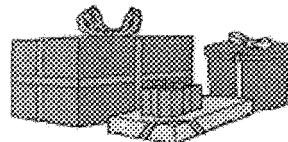
Tu pourras certainement découvrir l'aventure de cet orage à travers le texte que te présenteront tes amies Véronique et Stéphanie.

Au revoir et à bientôt !
Jane Édith Caldwell

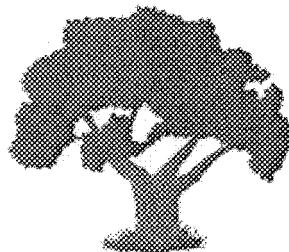
8 décembre, 98

Chère Jane Édith

Je suis allée à la Cage aux sports il y avait moi, ma mère et mon père. Parce que il y avait ma petite communion. J'ai reçu des cadeaux :



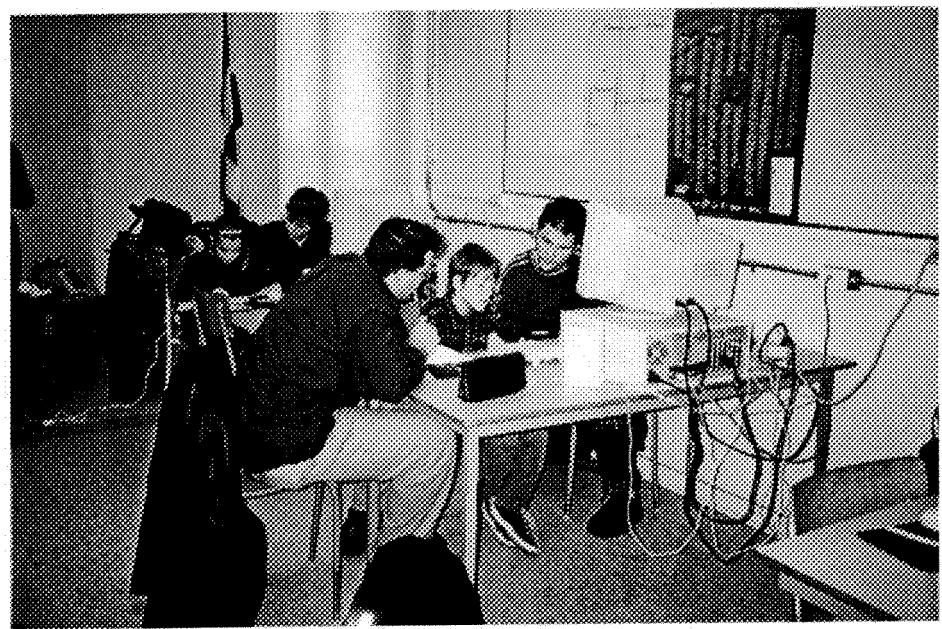
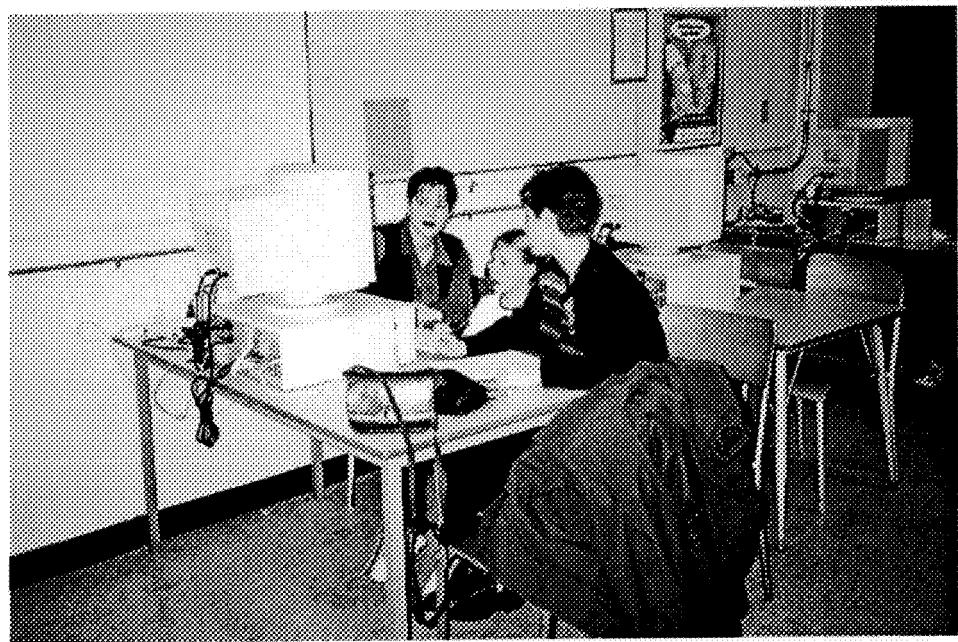
une bible, des boucles d'oreilles, chapelet, chaîne. Chipie est partie parce que je suis allergique. Ma grand-mère a fait l'arbre de Noël.

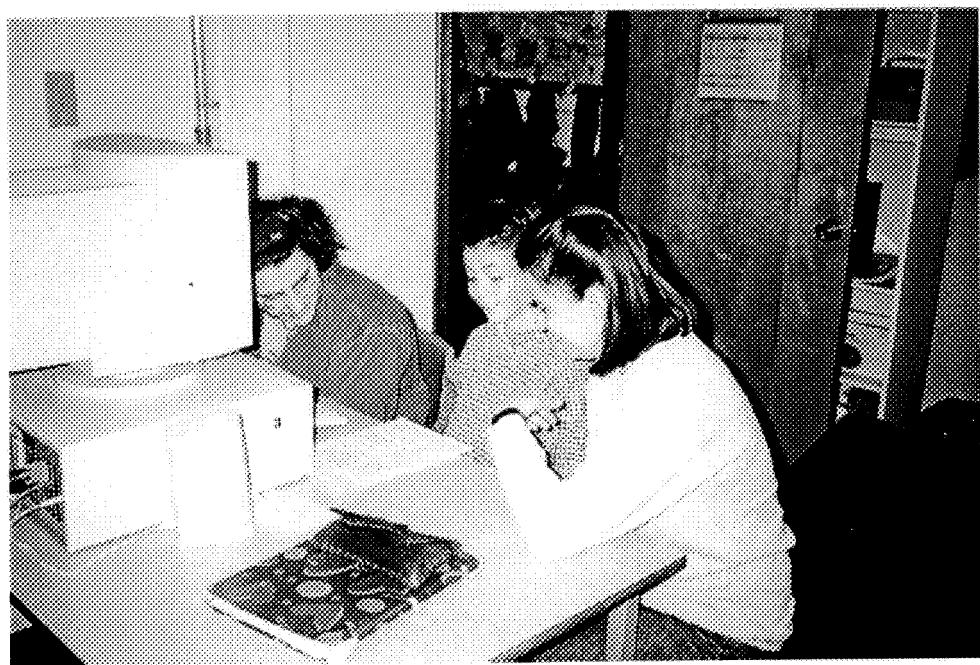


C'est la dernière fois que je t'écris.

Au revoir Tanya xxx

Annexe 9 : Équipes au travail





Annexe 10 : Cotation des méprises

FIGURE 12.4
Cotation des méprises au moyen d'une copie du texte

Sois poli!

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Il tire la langue ! Il n'est pas très poli !

Étour@ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Erreur ! Il est très poli. C'est un Maori. Les

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ (se) ✓ ✓

Maoris tirent la langue pour se dire bonjour.

Il ✓ son ✓ ✓ ✓

Elle enlève ses souliers au restaurant !

✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Elle n'est pas très polie !

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Erreur ! Elle est très polie. C'est une

✓ A@ ✓ ✓ élève@

japonaise. Au Japon, on enlève

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ le ✓

ses souliers en entrant dans un restaurant

✓ ✓ sa ✓

ou dans une maison.

✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Il mange avec ses mains !

✓ ✓ ✓ ✓ ✓

Il n'est pas très poli.

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ marin

Mais oui, il est poli. C'est un Malais.

Et@ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓

En Malaisie, on mange surtout avec

✓ ✓

ses doigts.

FIGURE 12.5
Cotation des méprises

Ligne	Cotation des méprises	Analyse des méprises
1	/ / / / / / / / / /	
2	Éeur© / / / / / / / / / /	A B C
3	/ / / / / / (se) / /	(A) (B) C
4	Il / / son / / / /	(A) (B) C
5	/ / / / / /	
6	/ / / / / / / /	
7	/ A© / / élève©	A (B) C (A) B C
8	/ / / / / / le /	(A) (B) C
9	/ / sa /	(A) (B) C
10	/ / / / / /	
11	/ / / / / /	
12	/ / / / / / / marin	(A) B C
13	Et© / / / / / / /	A B C
14	/ /	
...		

Cotation

Étendez la lettre A si la moprise est acceptable sur le plan syntaxique.

Entourez la lettre B si sa méprise est acceptable sur le plan sémantique.

Entourez la lettre C si la m茅prise a 茅t茅 corrig茅e.

Annexe 11 : Grille d'analyse qualitative du récit

FIGURE 12.7
Grille d'analyse qualitative du récit

	1	2	3	4
1. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
2. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.				
3. Le rappel inclut les idées importantes du texte.				
4. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.				
5. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
6. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.				
7. Le rappel souligne l'engagement émotif du lecteur face au texte.				
8. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).				
9. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.				
10. Le rappel révèle le « sens de l'auditoire » du lecteur.				
11. Le rappel montre que le lecteur maîtrise la mécanique de l'expression orale ou écrite.				

Légende: 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé
Adapté de Swin et Mitchell, dans Valencia et autres (1990). Traduction de l'auteure.

Annexe 12 : Description du Village Prologue

Qu'est-ce que le Village Prologue ?

C'est un projet à but pédagogique ayant comme trame de fond un monde fictif situé quelque part au Bas-Canada au XIXe siècle. Ce village est en fait une seigneurie du passé où vit toute une communauté virtuelle. Le seigneur de l'endroit se nomme Gonzague Prologue...

Quels sont les objectifs de ce projet ?

Comme tout projet éducatif, le Village Prologue a pour but d'éduquer. Il s'adresse aux jeunes et on veut, grâce à lui, motiver les élèves à la lecture de textes ainsi qu'à l'écriture en utilisant les technologies de l'information et de la communication. Ils pourront par la même occasion accroître leurs connaissances sur le passé (histoire et géographie) de même que se familiariser avec un média extraordinaire qu'est l'informatique.

Qui est l'instigateur de ce projet ?

Aurigène Lemieux, enseignant à la retraite et excellent informaticien a implanté ce site virtuel. Aidé d'historiens, de programmeurs et de pédagogues, il s'est efforcé de rendre ce «village» le plus convivial, mais aussi le plus conforme possible à la réalité d'autan sans perdre de vue toutefois le caractère pédagogique de son œuvre.

A qui s'adresse le Village Prologue ?

Il est destiné à une clientèle allant du primaire au secondaire. Une quantité impressionnante de textes, recueils et exercices sont là, convenant au niveau de chacun.

Que peut-on visiter sur ce site ?

- La visite virtuelle
- La galerie des personnages
- La correspondance avec les personnages actifs
- La bibliothèque de Prologue
- Les Éditions Gonzague
- Les activités pédagogiques
- Le centre de documentation
- La vie au jour le jour
- Les chroniqueurs de La Jasette
- Le module «animation d'un personnage»

Où nous amène cette visite virtuelle ?

Elle nous amène au cœur du petit village et permet au visiteur de faire un survol rapide en images des lieux et bâtiments qui font la fierté des habitants de Prologue. On peut entre autres y admirer l'église et l'école ainsi que la baie des Canards et l'anse aux Carpes.

Que peut-on voir dans la seigneurie Prologue ?

À cet endroit, on a mis à la disposition de l'utilisateur une quantité incroyable d'images. Elles nous font découvrir les lieux, les événements et activités ainsi que les saisons de Prologue. On y voit des illustrations des gens et des réalités de l'époque.

Que retrouve-t-on dans la galerie des personnages ?

La galerie des personnages contient une quantité appréciable d'informations sur chacun des vingt-huit personnages actifs du village. On a tout d'abord accès à l'album de Prologue

pour nous donner un aperçu général des individus, i.e. leur nom, leur occupation, leur lieu de résidence et leur date de naissance. Une fois l'individu désiré repéré, il est possible de consulter sa fiche signalétique afin de mettre la main sur des renseignements supplémentaires tels son surnom, son poids et sa taille, son lieu de naissance et le rôle qu'il joue dans la communauté. Les noms des membres de sa famille immédiate (parents, conjoint, enfant(s)) sont également donnés. Finalement, comme une image vaut mille mots, un portrait vient compléter le tout.

Le canevas des personnages, c'est quoi ?

C'est une section très détaillée contenant toute l'information nécessaire à une meilleure compréhension du personnage choisi. En plus de la fiche signalétique, elle renferme également une banque de questions portant sur la vie familiale, personnelle et professionnelle de ce dernier. Le canevas des personnages nous fait partager l'intimité de ces gens.

Comment expliquer la correspondance avec les personnages actifs ?

Monsieur Aurigène Lemieux aurait trouvé le moyen de communiquer à travers le temps grâce à des lignes reliant les différentes dimensions temporelles. Aidé du seigneur de Prologue, il a graduellement amélioré les transmissions rendant le contact entre nos deux mondes possible.

Qui sont ces fameux personnages actifs ?

Ils sont au nombre de 28. Ils animent le quotidien de la petite communauté et ont le privilège d'entretenir une correspondance à travers Internet avec le présent. La galerie des personnages nous en donne une description plus complète.

Qu'est-ce que la bibliothèque de Prologue ?

C'est là où se retrouvent plusieurs écrits racontant la vie des gens de Prologue.

Quels sont les ouvrages que l'on peut y consulter ?

Des contes comme «Le voyage des cloches à Rome» ou bien encore des légendes telle «Le cheval du curé marche sur l'eau».

On peut également s'y procurer l'un des trois volumes suivants :

- Les chroniques d'Augustin Lebeau
- Les aventures de Jérôme Lagibotière
- Le voyage d'Ovide Polansky

On peut aussi y consulter les informations relatives à chacun de ces auteurs.

Que sont les chroniques d'Augustin Lebeau ?

Ce sont des articles divers rédigés par Monsieur Augustin Lebeau, journaliste. Ils traitent des nombreuses aventures et événements parfois hors du commun étant survenus à Prologue. Un bref aperçu de ces faits divers est aussi disponible.

Que sont les aventures de Jérôme Lagibotière ?

Ce volume consiste en un recueil des folles péripéties qui ont jalonné la vie d'un grand aventurier. Jérôme Lagibotière, grand conteur, partage avec nous ses expériences et nous transporte avec lui dans un monde incroyable.

Qu'est-ce que le voyage d'Ovide Polansky ?

Polonais d'origine, Ovide Polansky a vécu toutes sortes d'anecdotes et d'intrigues pendant son voyage l'ayant mené de Lipno à Prologue. Il a décidé de mettre par écrit ses aventures.

Que racontent les feuillets de Janda ?

Janda a envoyé cette missive composée de douze feuillets à Ovide. Après le départ de celui-ci pour l'Amérique, elle en commence la rédaction. Elle y raconte sa vie, ses bonheurs et ses malheurs. Un jour, elle rencontre Tomasz Ciesielki, un jeune homme désireux lui aussi de traverser l'Atlantique, à qui elle confie le précieux colis.

Que sont les Éditions Gonzague ?

Les Éditions Gonzague sont un endroit consacré à la publication d'histoires racontées par des élèves de primaire ou de secondaire dont les écoles sont abonnées à Prologue. Les récits sont d'abord choisis par le professeur, puis soumis à M. Aurigène Lemieux pour une approbation finale. C'est un genre de babilard virtuel!

Que retrouve-t-on sous la rubrique «Les activités pédagogiques» ?

Cette section est destinée principalement aux enseignants. On y découvre différentes façons de solliciter l'imagination des jeunes. Des plans de rédaction sont à la portée des pédagogues, prêts à être adaptés et soumis aux élèves. Il y a aussi des exercices de lecture et de compréhension de textes ainsi qu'une partie consacrée aux témoignages d'enseignants ayant vécu l'expérience Prologue.

Qu'est-ce que le centre de documentation ?

Ici, on peut lire de courts exposés historiques portant sur la vie au XIXe siècle. Ces écrits sont rédigés par des élèves de niveau secondaire, collégial ou universitaire.

Quelles sont les différentes chroniques de La Jasette ?

- Bavardage du passé
- Les patenteux
- Le temps s'emmêlent
- La plume de Mathilde
- La griffe de Chaconne

Qu'est-ce que le module d'animation d'un personnage ?

C'est ici que doivent se rendre les gens désireux de se retrouver dans la peau d'un des personnages actifs de Prologue et de communiquer avec une personne de notre monde. Ils retrouveront toutes les indications pouvant les aider.

La Chronique du jour

Elle est écrite par Augustin Lebeau, le fameux journaliste de Prologue. Il nous livre, à travers sa chronique Au jour le jour, les petits et les grands moments vécus par les gens du village. Il nous fait découvrir le quotidien de toute une communauté. Nous avons aussi droit à une sommaire description des conditions météorologiques régnant sur la seigneurie de même qu'aux réflexions de monsieur Lebeau sur les réalités de la vie au XXe siècle telles que transmises par des "correspondants du futur".

Annexe 13 : Journaux de bord

CÉLINE

Suite à la rencontre du 8 septembre.

À l'automne 1993, j'avais 63 crédits d'accumulés à l'intérieur du programme de baccalauréat en adaptation scolaire. Puis j'ai interrompu mes études pendant les cinq années suivantes. Au mois de mars 1998, j'ai rencontré M. Guy Ouellet, ancien directeur du module, pour qu'il analyse mon cheminement académique. Il a proposé de faire un stage de six semaines au mois de mai, de m'inscrire à quatre cours à la session d'automne et à trois cours à la session d'hiver. Dans ces conditions, j'ai la possibilité de terminer mon bac., sous l'ancien programme au printemps 1999. Il a donc déterminé lui-même tous les cours que je devais prendre.

Il m'a dit : "J'aimerais que tu prennes le cours *Clinique en éducation spécialisée*. Il est donné par une étudiante inscrite à la maîtrise et ce sera un atout intéressant pour toi lorsque tu seras confrontée à des employeurs. C'est un cours de français, vous serez seulement six ou huit étudiants inscrits et vos apprentissages seront riches". J'étais loin de me douter qu'une partie du cours reposera sur la connaissance et l'application des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) en enseignement de la compréhension en lecture. Actuellement, je ne sais pas encore, dans l'ensemble qu'elles sont toutes les possibilités que nous offrent les NTIC sur le plan pédagogique. Comme je ne suis pas une "crack" de l'informatique je considère que j'aurai un bon défi à relever dans le cadre même de ce cours. Je n'avais pas encore pris conscience, même à la suite de mon dernier stage, à quel point l'ordinateur peut être un instrument de travail utile et intéressant pour les élèves. Mon intérêt est très élevé en rapport avec le contenu de ce cours et j'y

mettrai les efforts nécessaires pour développer les habiletés requises face à l'utilisation de l'ordinateur.

Suite à la rencontre du 15 septembre.

Notre réflexion critique sur les NTIC m'a permis de prendre davantage conscience de l'importance d'évoluer sur le plan professionnel afin d'augmenter la motivation, l'intérêt, le champ des apprentissages des élèves ainsi que la qualité de notre enseignement. Il m'apparaît essentiel et très pertinent d'utiliser les outils pédagogiques qui sont à notre service. Cependant, il doit y avoir une volonté ferme, de la part de l'enseignant, de s'impliquer et de s'investir sur le plan personnel afin de bien comprendre le matériel (NTIC) qu'il aura à utiliser. "Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément". Dans cette optique, les enseignants peuvent tirer un très grand avantage en utilisant un ordinateur dans leur enseignement seulement s'ils ont fixé des objectifs clairs et précis. Une grande partie de la réussite repose sur l'ensemble des moyens et des stratégies d'utilisation.

J'ai beaucoup apprécié l'heure consacrée à la période de laboratoire. J'avais certaines appréhensions en ce qui concerne l'utilisation d'un ordinateur. Maintenant je me sens plus habile car je suis capable de me rendre sur le site du Village Prologue sans aucune aide. Ce qui me rassure également c'est toute l'aide apportée par la technicienne (Caroline). Ainsi, nous ne perdons pas inutilement notre temps à nous promener ou même à nous perdre. J'aurais aimé que nous puissions avoir plus d'une heure pour voyager sur le site afin de bien développer certaines habiletés et aussi pour prendre de l'assurance.

Comme j'avais l'adresse du Village Prologue, je suis retournée sur le site le lendemains de l'activité. J'ai noté quelques informations pour me donner une vision d'ensemble de son contenu. Des noms comme "Gonzague Prologue", "Jos Languille", "Paulin Larose", "Donald Laprise", "Ti-Basse", etc. sont apparus à l'écran. Le Village

Prologue est un micro-monde virtuel interactif offert à toutes les écoles, à tous les groupes à vocation éducative et à toutes les résidences. Ce micro-monde, accessible via l'Internet, ne connaît pas de frontières... Il est le résultat de nombreux intervenants du monde de l'éducation.

Le Village Prologue est un projet qui n'a cessé d'évoluer et de se développer. Depuis 1987, que de pas franchis! Mais aussi que de gens impliqués! Technologies EVI (école virtuelle interactive) a obtenu une subvention du Fonds pour l'autoroute de l'information (FAI) pour transférer sur site www les contenus développés sur serveur First Class. Évidemment, le Village Prologue sera grandement amélioré, car il profitera des possibilités graphiques et hypertexte de Web. Ainsi, environ 400 images originales seront produites pour donner un aspect visuel au village et ses habitants.

J'ai bien hâte de comprendre de quelles façons nous utiliserons le Village Prologue pour augmenter la compréhension en lecture des élèves. Jusqu'à maintenant je suis pas mal fascinée par cet outil pédagogique. Je demeure persuadée que si le travail est bien présenté, les élèves auront beaucoup de plaisir à apprendre.

Suite à la rencontre du 22 septembre.

Dans mes études antérieures je ne me souviens pas avoir entendu parler de "connaissances déclaratives" et de "connaissances procédurales". Les premières sont reliées à des informations explicites et les secondes correspondent aux compétences. Dans le contexte où l'élève aura à voyager à travers le Village Prologue, il pourra acquérir des connaissances procédurales. Comme il sera sollicité par une multitude de choses, il devra agir et réagir lorsqu'il sera en interaction avec les personnages.

L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture. Il se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus

dans la tâche de la lecture et il vise le développement de l'autonomie du lecteur. Rendre le lecteur autonome non seulement en développant chez eux des habiletés, mais également des stratégies. L'enseignant doit définir la stratégie et l'amélioration de leur performance. Il faut également rendre le processus transparent, c'est-à-dire que l'enseignant doit expliciter verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie est une autre étape essentielle. Les élèves ont besoin de se faire dire non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non. Puis il faut favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie. Cette étape sert à consolider les apprentissages. En dernier lieu, l'enseignant doit assurer l'application de la stratégie. Il insiste sur le "quand" utiliser cette stratégie. Par exemple, l'imagerie mentale sera une stratégie utile dans la compréhension en lecture d'un texte narratif, mais elle peut être inadéquate dans le processus de compréhension d'un texte abstrait.

En résumé, l'enseignement explicite offre un cadre intéressant à l'enseignant qui veut travailler la compréhension en lecture avec ses élèves. Au cours de différentes étapes, l'enseignant définit la stratégie à enseigner, illustre son fonctionnement, interagit avec les élèves pour les guider dans la maîtrise et l'utilisation autonome de cette stratégie.

J'ai beaucoup aimé naviguer sur "Les secrets de l'intelligence". Lorsque l'on travaille avec un ordinateur dans une période de cours on a l'impression de sortir du cadre conformiste rattaché à l'enseignement traditionnel. Nous éprouvons le plaisir d'apprendre tout en s'amusant. Le jeu est à mon sens un moyen efficace pour soutenir l'intérêt et augmenter la motivation. J'ai trouvé, encore une fois, que le temps alloué pour travailler avec l'ordinateur était court.

Suite à la rencontre du 29 septembre.

La lecture sert à deux fonctions : l'une utilitaire et l'autre esthétique (plaisir). Avant de devenir un lecteur nous devons tous passer par différentes étapes d'apprentissage. Rappelons-nous comment nous-mêmes nous avons appris à lire! Connaissance de l'alphabet, formation de syllabes, de mots, de phrases, etc. Les apprentissages ont été acquis graduellement grâce à différents processus cognitifs, différentes stratégies et de la pratique. Nous avons réussi à lire des mots, des phrases, des paragraphes et des pages entières. Je crois que le premier "orgasme intellectuel" est né le jour où nous sommes arrivés à la maison en criant ; "maman, papa, je sais lire". Il y a cependant un écart considérable entre le savoir faire (être capable de lire) et le faire (lire, tout simplement). Dans notre société actuelle nous retrouvons des adolescents qui n'ont jamais lu un seul roman. Des adultes qui lisent uniquement lorsque le "texte" a une fonction utilitaire puis d'autres qui vont repousser un livre juste en voyant l'épaisseur de celui-ci. Il y a même des étudiants de niveau universitaire qui ne lisent pas, à l'exception près de certaines lectures obligatoires.

Mais encore, nous pouvons entendre une foule de réflexions négatives en rapport avec les livres. Certains diront : "je n'aime pas lire, ça m'endort", "lire c'est une perte de temps", "c'est ennuyant", "c'est plate", "c'est pas important", "je déteste ça", etc. Il est clair que ces personnes n'ont jamais expérimenté les plaisirs de la lecture, sinon elles liraient. Pourtant toutes ces personnes savent lire et elles ne passent pas à l'action. Pourquoi en est-il ainsi? Étaient-elles de mauvais lecteurs dans leur petite enfance? Avaient-elles développé suffisamment de stratégies qui les auraient par la suite entraînées vers la lecture rapide? Etc.

Les intérêts relativement à la lecture sont directement reliés au réseau des motivations de l'individu. Et tout programme de lecture doit poursuivre deux objectifs : enseigner à lire et amener les enfants à aimer lire. Les attitudes deviennent un facteur dont

il faut tenir compte dès le début de l'apprentissage de la lecture. Les attitudes sont fondamentalement des réactions émitives. Elles ne sont pas raisonnées, elles sont l'expression des goûts et des aversions des individus. Les attitudes se développent par l'expérience. Ainsi, un enfant acquerra une motivation ou adoptera une attitude positive face à la lecture qu'il aura des expériences positives de la lecture. De façon générale, les enfants qui réussissent bien en lecture manifestent une attitude positive face à elle alors que les enfants dont le rendement est plutôt faible ont une attitude négative.

Il est important, pour favoriser la motivation à la lecture, que l'enseignant connaisse les facteurs qui influencent le choix des livres chez l'enfant. La recommandation d'un ami, la longueur du livre, la typographie, la couverture, le titre, un livre facile à lire, un sujet d'intérêt personnel, etc. sont des facteurs qui influencent le choix des livres. L'intérêt pour un texte découlerait du fait que le lecteur y satisfait sa curiosité, sa fantaisie, sa recherche d'information. Pour déterminer les lectures qu'il convient de proposer aux élèves il importe de connaître ce que l'enfant aime. Un des objectif de l'enseignement de la lecture est de développer chez les enfants des habitudes stables de lecture, qui les incitent à intégrer la lecture dans les loisirs. Les attitudes positives et les intérêts pour la lecture fonctionnelle ou récréative peuvent se développer. Ce développement tient à l'intérêt de l'enseignant à présenter des textes, des activités de lecture et des livres qui correspondent aux besoins de l'enfant.

Dans le Programme de Français aux élèves du Primaire on retrouve certaines règles qu'il faut respecter dans l'enseignement de la lecture. Pour les élèves de première année la longueur du texte doit se situer entre 50 et 150 mots. La phrase doit contenir une ou deux propositions, d'une longueur maximale de 15 mots. Le vocabulaire doit être connu dans la langue parlée. Le contenu doit être concret et il ne doit pas y avoir plus de 20 à 30 p. 100 de mots nouveaux. Pour les élèves de deuxième année la longueur du texte doit se situer entre 100 et 300 mots. Pour les élèves de troisième année elle se situe entre 200 et 400 mots pour les textes courants ou davantage pour les textes narratifs. La phrases peut

contenir une, deux ou trois propositions, d'une longueur maximale de 16 mots. Il ne doit pas y avoir plus de 2 p. 100 de mots dont le sens est inconnu. Le contenu doit être concret et adapté au développement cognitif de l'élève de 8 ou 9 ans. Pour les élèves de quatrième année la longueur du texte doit se situer entre 300 et 600 mots pour les textes courants et davantage pour les textes à caractère narratif. La phrase doit être d'une longueur moyenne de 20 mots. Pour les élèves de cinquième année la longueur du texte doit se situer entre 700 et 1 200 mots. La phrase peut contenir de 20 à 25 mots et de structures variées comportant jusqu'à quatre propositions. Il ne doit pas y avoir plus de 2 p. 100 de mots peu courants dans la langue parlée. Le contenu doit être riche et précis, adapté au développement cognitif de l'élève de 10 ou 11 ans et faisant appel aux concepts abordés dans les autres disciplines. Pour les élèves de sixième année les caractéristiques se rapportant aux textes sont les mêmes que celles se rapportant aux élèves de cinquième année, à l'exception qu'il faut que les textes soient adaptés au développement cognitif de l'élève de 11 ou 12 ans. En lecture, la progression de la première à la sixième année est établie en tenant compte de trois facteurs : l'élargissement de la capacité de comprendre, l'accroissement de la longueur et de la complexité des textes et l'augmentation du niveau de difficulté des tâches de lecture.

Nicole Van Grunderbeeck a établi six profils types de lecteurs en difficulté. Le premier profil : le lecteur est centré exclusivement sur le code, il ne cherche pas de sens (il est comme un perroquet). Le second profil : Le lecteur est centré exclusivement sur le sens, il devine beaucoup et il s'appuie fort peu sur les indices graphiques (il est comme un devineur). Le troisième profil : le lecteur est centré sur la reconnaissance lexicale, il dit des mots mais il ne cherche pas de liens entre eux. Le quatrième profil : le lecteur est centré en priorité sur le code, il déchiffre le début des mots et il devine la fin de ceux-ci, sans se soucier du texte. Le cinquième profil : le lecteur est centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci. Le sixième profil : le lecteur combine le code avec une partie du contexte sans faire de vérification. Grunderbeeck mentionne que les différentes interventions de l'enseignant et du rééducateur varient selon les profils des

lecteurs et les objectifs du plan d'intervention. Pour les élèves dont les acquis en lecture sont minimes, voire inexistant, des activités qui éveillent à la conscience de l'écrit sont recommandées au début de la rééducation.

Suite à la rencontre du 6 octobre.

La lecture est un processus interactif. Les grandes composantes du modèle de compréhension en lecture (lecteur, texte, contexte) reflètent le courant le plus marqué actuellement dans les recherches en lecture. La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables. Plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension.

Le lecteur constitue cependant la variable la plus complexe du modèle de compréhension. **Le lecteur** aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres. De plus, il met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte.

Les structures cognitives réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue regroupent : a) les connaissances phonologiques (distinguer les phonèmes propres à sa langue) ; b) les connaissances syntaxiques (ordre des mots dans la phrase) ; c) les connaissances sémantiques (connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux) ; d) les connaissances pragmatiques (savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton parler à telle personne, qui vouvoyer...). Les connaissances sur le monde constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'un enfant aura à lire. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le contenu (ses connaissances antérieures). Les élèves avec des connaissances antérieures plus développées retiennent plus d'informations et les comprennent mieux. Ainsi, plus les élèves ont acquis de connaissances, plus grandes seront leurs chances de succès en lecture.

Les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur. L'individu possède une attirance, une indifférence ou même une répulsion envers la lecture. Cette attitude générale interviendra chaque fois que l'individu sera confronté à une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte.

Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre d'habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés. Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Les processus d'élaboration sont ceux qui permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur. Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Les trois premiers processus peuvent donc être associés aux trois niveaux de structure du texte. Les processus d'élaboration peuvent être considérés comme une extension du texte, alors que les processus métacognitifs pourraient être vus comme chapeautant la compréhension du texte.

J'ai cru utile de faire une courte synthèse de la composante "lecteur" afin de mieux cerner les différents aspects qui lui sont rattachés. En classe, nous avons résumé rapidement les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration, puis nous avons fait une présentation rapide de chacun des contenus. Cette activité m'a surprise un peu car j'avais l'impression de manquer de temps pour la réaliser. L'ensemble des équipes a fait une bonne synthèse. J'ai appris que nous pouvons être productifs même si nous disposons de peu de temps. Les formules pédagogiques proposées à l'intérieur de ce cours sont originales : d'une semaine à l'autre

nous ignorons la manière dont le cours sera présenté et elles nécessitent une grande participation de notre part.

En semaine de lecture le 13 octobre.

Suite à la rencontre du 20 octobre.

Cette semaine le cours a porté sur les processus métacognitifs. La cognition fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus. Ces processus se développent avec le temps et ils peuvent être améliorés par l'enseignement.

Le lecteur doit avoir la capacité de reconnaître une perte de compréhension et, dans ce cas, utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème.

La première composante porte sur les "connaissances" qu'un lecteur possède sur les habiletés, stratégies et ressources nécessaires pour réussir une tâche en lecture.

Connaissances sur la personne : le lecteur est-il conscient de ses ressources et de ses limites cognitives, de ses intérêts, de sa motivation?

Connaissances sur la tâche : le lecteur est-il conscient des exigences de la tâche?
Est-il conscient du rôle des intentions de lecture?

Connaissances sur les stratégies : le lecteur est-il conscient des stratégies utiles pour résoudre un problème de lecture ou pour répondre à une tâche?

Selon plusieurs auteurs, les difficultés des jeunes lecteurs et des lecteurs moins habiles peuvent être expliquées en partie par leur manque de connaissances sur les stratégies

efficaces. Notre intervention auprès de l'élève en difficulté en compréhension en lecture consistera précisément à l'aider à développer des stratégies.

La seconde composante de la métacognition porte sur l'habileté à utiliser des processus d'autorégulation. Le lecteur doit savoir :

Quand il comprend et quand il ne comprend pas.

Ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas.

Ce dont il a besoin pour comprendre.

Qu'il peut faire quelque chose quand il ne comprend pas.

Les interventions avant la lecture sont connues sous le nom de mise en situation et elles sont très importantes. La mise en situation demande du temps, mais il est préférable de "passer du temps" à préparer un texte que de "perdre son temps" à faire lire aux élèves un texte qu'ils ne comprendront pas faute de préparation.

L'enseignant doit souligner le rôle de l'intention de lecture. L'insistance sur cet aspect permet à l'élève de chercher un sens dans sa lecture. Il faut vérifier également si la lecture du texte peut motiver l'élève (choix du thème, anecdotes, liens avec les connaissances, etc.). Ensuite, l'enseignant doit stimuler les connaissances antérieures, c'est-à-dire faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il sait déjà sur le contenu du texte à lire. Une fois les connaissances de l'élève stimulées et ramenées à sa mémoire, il faut en faciliter l'organisation pour qu'il les utilise au moment de la lecture. La mise en situation permet aussi à l'élève d'activer des schèmes mentaux et d'identifier des concepts. Ce type de stratégie pédagogique est indispensable car les connaissances du lecteur jouent un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture.

Les interventions pendant la lecture ont pour objectif d'amener l'élève à intégrer les stratégies de lecture qu'il a appris. Plusieurs interventions sont appropriées et elles sont nombreuses. Par exemple, l'enseignant peut aider l'élève à établir des liens entre le contenu

du texte et ses connaissances. Il peut amener l'élève à faire des prédictions et à en formuler d'autres ou encourager l'élève à poser des questions, etc.

Les interventions après la lecture occupent une place importante dans l'apprentissage de la lecture. Les objectifs de ces activités dépendent des types de textes. S'il s'agit de textes utilitaires, l'information pourra être appliquée dans une tâche ou une situation. S'il s'agit de textes littéraires, l'objectif sera d'encourager l'élève à réfléchir sur sa lecture et à réfléchir au texte. L'enseignant peut demander à l'élève de lire un texte et de le redire ensuite dans ses propres mots (rappel de texte). Le fait d'avoir à redire le texte exige de l'élève qu'il organise l'information pour la rendre de façon personnelle. La sélection qu'il fait de cette information révèle sa manière de comprendre l'histoire.

Poser des questions aux élèves a toujours fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe. Les questions posées avant, pendant et après la lecture auront toujours leur place. **Après la lecture**, trois types de questions peuvent être clairement indiquée par des indices dans le texte même. Une question est **explicite et textuelle** si la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même. Une question est **implicite et textuelle** si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte, mais qu'il n'y a pas dans le texte d'indice grammaticale qui relie la question à la réponse. Cette catégorie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur. Une question est **implicite et fondée sur les schémas du lecteur** si la question seule découle du texte et que le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question. Pour apprendre aux élèves à répondre est donnée directement dans le texte, de voir si la réponse est donnée indirectement dans le texte ou de voir si la réponse peut venir de sa tête.

Durkin a proposé l'établissement d'une distinction entre les questions sur le produit et les questions sur le processus. Une question sur le produit permet à l'élève d'évaluer la compréhension. Une question sur le processus permet d'enseigner une stratégie.

Suite à la rencontre du 27 octobre.

Nous avons voyagé sur le site "Village Prologue" pendant toute la période de notre cours. J'avoue que j'avais certaines insécurités directement reliées à mes habiletés face à l'utilisation de l'ordinateur. À la fin du cours, j'étais capable d'entre aisément sur le site et de manipuler la "souris" plus adéquatement. Je suis donc allée chercher des informations concernant Jos Languille et Vitaline Lavoie. Par contre, c'est Caroline qui a imprimé les textes.

De retour à la maison, après avoir relu certaines informations se rattachant à ces personnages, j'ai réalisé que je ne m'identifiais à aucun d'eux. Alors mercredi et jeudi (28-29 octobre) je suis retournée au local d'informatique et j'ai exploré le site pendant quatre heures et demi. Mon choix s'est arrêté sur Élizabeth Tremblay, la maîtresse d'école, pour les raisons suivantes.

Mon professeur m'avait sensibilisé au fait que ce personnage pouvait me permettre d'exploiter des activités fort intéressantes lors de mon intervention auprès de l'élève. Aussi, il y avait une quantité d'informations disponibles sur ce personnage. En plus de la FICHE SIGNALÉTIQUE j'ai imprimé des informations dans la catégories CANEVAS (Physique, personnalité - Biographie - Vie sociale et affective - Histoire de famille - Environnement matériel - Suggestion de questions et d'activités) et dans la catégorie BANQUE QUESTIONS-RÉPONSES (Travail - Description - Famille - Vie sociale - Résidence - Vie à Prologue - Animaux - Nourriture - Fêtes - Questions générales).

Les heures passées à explorer l'ordinateur m'ont grandement rassurée. J'ai sorti du "Village Prologue" une quinzaine de fois avant de comprendre que je cliquais au mauvais endroit, j'ai imprimé des textes en double exemplaires par erreur, et j'en passe... Je contrôle bien la situation et je suis prête à concentrer mes efforts vers la préparation de mon intervention auprès de l'élève.

N.B. : J'ai un ordinateur à la maison que j'ai très peu utilisé. Comme je ne suis pas "branchée sur Internet" je dois travailler à l'université pour Prologue. Depuis une semaine j'ai investi beaucoup de temps à taper des travaux et je me rends compte que l'ordinateur est un outil formidable.

Suite à la rencontre du 3 novembre.

En fin de journée je suis revenue désappointée à la maison. Je n'ai pas réussi à voyager sur le site de "Village Prologue" comme je l'aurais souhaité. Pourtant, comme j'avais investi plusieurs heures de travail la semaine dernière, je croyais bien être capable d'aller chercher toutes les informations pour poursuivre le travail. J'ai donc décidé de me brancher sur le réseau afin d'explorer le Village à fond.

Travailler avec un ordinateur exige de la patience et de la détermination. Il est certain que les personnes qui sont familières avec cet outil et qui consacrent une heure par jour à se promener sur des sites n'éprouveront pas mes difficultés. Je me demande dans quelle mesure j'aurais persisté à déployer autant d'efforts, s'il n'eut s'agit de la réussite de ce cours? Mais à présent la "tempête passée"! Je suis fière d'avoir investi autant d'énergie, car je suis très consciente que l'utilisation d'un ordinateur est essentielle dans l'enseignement. De plus en plus il y a des ordinateurs à notre disposition dans les écoles. Il existe des logiciels comme par exemple "Adibou" ou "Oscar" qui peuvent nous permettre de diversifier notre enseignement. Les enfants en général aiment travailler avec les ordinateurs et ils peuvent faire des apprentissages intéressants.

Suite à la rencontre du 10 novembre.

C'est aujourd'hui que j'ai fait la rencontre de l'élève avec qui j'aurai à travailler pendant cinq semaines. La tâche que je devais accomplir était claire. Présenter "Village

"Prologue" à l'enfant, lui remettre une lettre qui provenait d'un personnage. Après une mise en situation, l'élève devait faire une lecture silencieuse et raconter l'histoire. Puis il devait lire à haute voix le même texte pour me permettre d'analyser ses méprises.

J'avais préparé un itinéraire de navigation, mais l'ordinateur était hors d'usage. Il est évident que nous devons toujours prévoir une activité de remplacement au cas où nous serions confrontés à des difficultés d'ordre technique. Comme mademoiselle Élizabeth avait ajouté un texte (Disparition du pupitre) dans le courrier de l'élève, nous avons parlé de cette étrange disparition. Sans lire le texte dans son ensemble, nous nous sommes interrogées, Mélissa et moi, sur certains aspects de cette disparition. J'ai invité Mélissa à lire ce texte à la maison.

Cette première rencontre avec l'enfant a été formidable. Mélissa était à la fois surprise et heureuse de recevoir du courrier. Elle était contente également d'apprendre que la maîtresse d'école lui écrirait à chaque semaine. Ce qui est intéressant c'est que par le biais d'un personnage nous pouvons à la fois susciter l'intérêt et augmenter la motivation à la lecture.

Je crois que pendant les semaines où nous sommes en intervention avec l'enfant nous pourrions cesser d'écrire le "Journal de bord". Celui-ci devrait être remis au professeur la journée même où nous débutons les rencontres avec l'enfant. Les commentaires personnels, les avantages ou les difficultés rencontrées devraient être ajoutés dans la section "Archives". Car à certains moments j'ai l'impression que les informations incluses dans le "Journal de bord" et dans les "Archives" se chevauchent. L'important à ce stade-ci de notre cours, c'est de bien comprendre les stratégies que nous devons utiliser avec l'enfant pour améliorer sa compréhension en lecture. Et même si nous avons lu le livre *Compréhension en lecture*, nous devons relire plusieurs parties. Ce cours nécessite une somme considérable de travail. Comme je me retrouve seule à l'intérieur de l'équipe,

j'ai parfois l'impression de manquer un peu de temps pour bien préparer le travail à faire avec l'enfant.

Suite à la rencontre du 17 novembre.

Cette semaine c'était davantage intéressant pour Mélissa, car elle a pu voir des images se rapportant aux personnages et aux lieux. Également, elle a pu lire le texte "Le pupitre dans le moulin à scie" directement sur l'écran de l'ordinateur. Le "Village Prologue" permet à l'élève d'entrer dans un monde imaginaire (qui aurait bien pu être réel), de s'y intéresser en ayant beaucoup de plaisir. Cet environnement virtuel facilite les échanges entre l'enseignant et l'élève. Mélissa me pose beaucoup de questions sur les personnages. Dans le texte "Disparition du pupitre dans le moulin à scie" elle voulait en connaître davantage sur Clarisse et Bernard. Je ne pouvais pas lui fournir plusieurs éléments sauf ceux qui m'étaient communiqués à l'intérieur du texte même. Les personnages que l'on retrouve dans les chroniques d'Augustin Lebeau ne sont pas nécessairement des personnages actifs et ça devient difficile de trouver des informations qui s'y rattachent. J'aurais aimé avoir une liste complète de tous les personnages avec les liens entre chacun d'eux. Je crois que ça faciliterait notre travail.

Suite à la rencontre du 24 novembre.

Je m'attendais à retrouver une plus grande quantité d'images à l'intérieur du "Village Prologue". Il y a des images identiques que nous parvenons à trouver en procédant de deux façons différentes. Mais j'arrive quand même à sélectionner des images qui sont directement reliées avec un ou deux personnages des textes. Paulin (personnage actif) a des amis et je n'ai rien trouvé concernant ses amis. C'est dommage qu'il n'y ait pas une liste des élèves de la classe avec une courte description pour chacun d'eux. Il y a une quantité de textes très intéressants dans les chroniques d'Augustin Lebeau, mais ils ne conviennent pas tous à des élèves de premier cycle. Je dois réduire la longueur de tous les textes que je fais

lire à l'enfant, car ils contiennent trop de mots. Mais pour éviter de perdre le sens de l'histoire je lui fais la lecture des parties que j'enlève.

Suite à la rencontre du 1^{er} décembre.

Mélissa travaille très fort à chacune de nos rencontres. Elle est parfois fatiguée et je profite de ces instants pour lui montrer quelques images sur le site. Elle aurait bien aimé écrire les lettres 'a la maîtresse d'école à l'aide de l'ordinateur. C'est bête, mais j'ai complètement oubli de lui proposer. Au début de nos rencontres, comme j'étais moi-même préoccupée par des détails techniques, j'ai négligé cet aspect. Et au fur et à mesure des rencontres, l'habitude n'étant pas développée, je n'y ai pas pensé. Si j'avais à retravailler sur le "Village Prologue" je ne négligerais pas cet aspect. L'enfant a davantage le sentiment d'envoyer lui-même sa lettre au personnage.

J'ai hâte de faire la comparaison des analyses des prétests et postests. Je suis curieuse de voir dans quelle mesure Mélissa aura amélioré sa lecture. Parfois j'ai l'impression, en écoutant sa lecture, qu'elle lit avec plus d'assurance. La tâche a l'air moins fastidieuse pour elle. Elle me donne l'impression de vraiment chercher à vouloir comprendre le sens du texte. Et lors de sa toute première lecture il était visible qu'elle lisait pour lire, pour décoder et non pas en cherchant un sens. À chaque semaine j'éprouve un réel plaisir à travailler avec Mélissa. Je n'ai plus conscience du temps lorsque je suis en intervention avec elle. Lorsqu'elle arrive dans la classe elle est toujours de bonne humeur et elle aime faire ce que je lui propose. Elle s'intéresse aux textes et les images la fascinent. Le "Village Prologue" est un milieu vraiment intéressant pour des élèves. Je n'hésiterais pas du tout à réutiliser le "Village Prologue" dans mon travail d'enseignante.

Suite à la rencontre du 8 décembre.

Commentaires inclus dans le "Rapport final".

VÉRONIQUE

Le lundi 21 septembre 1998

Ce cours me semble vraiment intéressant. Dès sa présentation, j'ai été émerveillée par ce projet d'aide à un élève.

J'avoue que je ne possède pas beaucoup de connaissances en informatique. Je me débrouille bien dans les logiciels de traitement de texte ainsi que sur Internet. Je suis donc heureuse d'apprendre à utiliser un nouvel outil qui me sera utile dans mon travail d'enseignante. De plus, le village Prologue : ses personnages ainsi que l'action qui s'y déroule sont intéressants non seulement pour moi, mais aussi pour l'élève.

J'ai donc hâte de découvrir ses personnages, ses intrigues. De plus, j'ai hâte de créer une relation avec une nouvelle élève !

Le lundi 28 septembre 1998

Ce soir, je suis allée sur le site de présentation du village Prologue. J'ai commencé à lire les fiches de présentation des personnages. J'ai trouvé que tout était vraiment bien pensé. Je suis aussi allée dans d'autres sites où on parlait du village. Les commentaires étaient très positifs.

J'ai aussi eu l'occasion de lire les lettres de certains personnages. En parcourant ces dernières, j'ai pris conscience de l'ampleur de la tâche qui m'attend. Je devrai donc chercher des informations sur cette époque.

J'ai donc hâte de rencontrer notre élève et de me mettre dans la peau d'un personnage et ce, même si cela demande beaucoup de travail.

Le jeudi 8 octobre 1998

Je me questionne sur la façon dont nous allons travailler avec l'élève sur le Village Prologue. Je sais que nous serons des personnages d'un autre siècle et que nous allons écrire des lettres à un élève. Ces lettres apparaîtront-elles sur l'ordinateur ? Serons-nous en contact avec d'autres personnages ? Recevrons-nous de la documentation sur la façon de procéder ? Bref, j'ai très hâte de commencer !

Le mercredi 28 octobre 1998

Hier, nous avons enfin navigué dans le Village Prologue. Les images sont très belles. Tout paraît tellement réel ! On se croirait vraiment au 18e siècle.

Nous avons choisi deux personnages : Jane-Edith Caldwell, une domestique à l'hôtel Harfang-des-Neiges, et une petite fille. Après avoir lu les descriptions de ces personnages (elles ne sont pas encore toutes disponibles), nous allons faire notre choix.

Dans le site, tout est très bien pensé. On peut même connaître la taille et le poids des personnages. On pourrait croire qu'ils ont réellement existé.

Déjà, nous avons accès à plusieurs informations sur divers personnages. C'est vraiment très intéressant de se "promener" et de rencontrer tous ces personnages. Il est même possible de lire quelques aventures. C'est drôle de voir des bâtisses. Je ne m'attendais pas à ce que cela soit tellement complet.

Le lundi 2 novembre 1998

Ce soir, je suis allée sur le site du Village Prologue afin de connaître davantage notre personnage. Malheureusement, nous n'avons que peu d'informations sur cette dernière (les informations ne sont pas encore écrites).

De plus, j'ai eu beaucoup de difficultés avec Internet puisque à certains moments, la connexion s'effaçait. Je devais donc me reconnecter et retourner à mon personnage. J'espère que ce n'est pas un problème fréquent.

Le jeudi 5 novembre 1998

Notre choix est maintenant fait. C'est Jane-Edith que nous incarnerons. Nous savons aussi que nous allons intervenir auprès d'une petite fille, Tania. Nous allons la rencontrer mardi prochain.

J'ai ainsi préparé un court texte concernant un accident arrivé à Paulin, pour le prétest. Stéphanie a préparé la lettre de Jane-Edith. Nous sommes donc prêtes.

J'ai été surprise de constater que les activités de compréhension de textes s'adressent surtout aux élèves de 4e et 5e année. Le Village Prologue est-il plus utilisé par les élèves de cet âge ?

J'ai bien hâte de rencontrer Tania.

Le dimanche 15 novembre 1998

Cette semaine, nous avons débuté nos rencontres avec l'élève. Ainsi, nous avons fait la connaissance de Tania, une petite fille de 3e année. Pendant cette rencontre, Tania s'est

montrée timide et réservée. Elle ne voulait pas lire la lettre. Nous avons dû l'inciter fortement à le faire. De plus, elle ne semblait pas très intéressée à écrire à celle-ci (Jane-Edith).

Je me demande si ce désintérêt en était réellement un ou si cette réaction était causée par la gêne ? J'ai aussi été très surprise de constater qu'elle ne nous questionnait pas. J'aurais pensé qu'une enfant de cet âge allait se demander : comment est-ce possible de voyager d'un siècle à un autre ?

Malheureusement, nous n'avons eu que peu de temps pour naviguer puisque le système ne fonctionnait pas. Tania n'a donc pas pu manipuler la souris.

Dans les activités de lecture, j'ai constaté que Tania a eu beaucoup plus de facilité à lire le texte du prétest que la lettre de Jane-Edith. De plus, elle a répondu aux questions sans trop de difficulté.

J'ai remarqué que Tania écrit beaucoup au son et que ses phrases sont souvent décousues.

Pour ce qui est du travail à effectuer dans les prochaines rencontres, je me demande si j'ai bien compris. Je crois que nous devrons écrire une lettre à l'élève et que cette dernière doit nous répondre. Fait-on la même chose à chaque rencontre ? Que fait-on le reste du temps ? Et tous les beaux textes du village Prologue, à quoi servent-ils ?

Difficultés

- Très gênée
- Lecture assez lente
- Change certaines lettres dans les mots : fisalement
- Ajoute des lettres : compains, grangrène, augmentle
- Omet des lettres : pri_onn_ère

Le lundi 16 novembre 1998

Stéphanie et moi rencontrons Tania demain matin. Nous avons décidé de fabriquer des questions se rapportant au texte qu'elle pourra lire après avoir répondu à Jane-Edith.

Afin de la stimuler et de la motiver davantage, nous avons décidé d'utiliser des images colorées à encercler, des choix de réponses. De plus, elle devra dessiner Houppette, la jument de l'histoire. J'espère que Tania se montrera moins timide. En revanche, je ferai mon possible pour rendre la leçon intéressante.

Le jeudi 19 novembre 1998

La rencontre avec Tania s'est vraiment bien déroulée. D'abord, cette dernière est arrivée avec un grand sourire au visage. Elle nous a fait part du fait qu'elle a montré sa lettre à sa mère. De plus, elle semblait heureuse de recevoir la lettre de Jane-Edith. J'avoue que je suis soulagée. Je craignais qu'elle n'apprécie pas les rencontres et se sente obligée d'y participer.

L'écriture de la lettre sur l'ordinateur était une bonne idée puisque Tania a effectué le travail avec enthousiasme et ce, même si cela prenait beaucoup de temps.

Aujourd'hui, nous avons davantage pu identifier ses difficultés et avons commencé à intervenir sur ces dernières. J'ai constaté que cette dernière présente des difficultés avec les syllabes inverses (porte-prote). Nous lui avons aussi montré comment rechercher les éléments importants dans le texte.

Après avoir discuté avec Catherine, j'ai mieux compris le projet. Ainsi, nous pouvons utiliser tous les moyens nécessaires pour permettre à Tania de bien comprendre et de surmonter ses difficultés.

Difficultés

- ici lit aussi
- as-tu lit es-tu
- droit lit d_oit
- tirer lit trier
- corde lit crode
- difficulté avec les syllabes inverses
- se fie beaucoup à nous

Je me questionne toutefois à savoir comment utiliser le Village Prologue avec toute une classe, en particulier avec des enfants qui éprouvent des difficultés. Il me semble que c'est une démarche dans laquelle les jeunes ont besoin d'un certain support et que l'enseignante ne peut se séparer en trente.

Le mercredi 25 novembre 1998

Nous avons eu une très belle rencontre avec Tania. Celle-ci prend de plus en plus d'assurance et fait beaucoup de progrès. Je crois que la majeure partie de ses difficultés proviennent de son manque de confiance en elle. Je crois que nos encouragements ont un effet bénéfique sur elle.

De plus, le fait que nous ayons choisi de lui faire exprimer ses idées avant d'écrire la lettre lui a permis de mieux organiser sa pensée. Ses phrases étaient ainsi mieux construites. Nous avons donc atteint notre objectif.

Difficultés

- Tenter lit trentre
- Hier
- Difficulté à choisir les couleurs pour colorier ses dessins

L'idée de construire des phrases et d'y insérer des images a beaucoup plu à Tania. Elle s'est montrée motivée, intéressée. J'ignore pourquoi (en si peu de temps), mais la lecture de Tania s'est énormément améliorée. Aujourd'hui, elle arrivait à lire la lettre très rapidement et ce, malgré certains mots plus difficiles.

Cette semaine, nous n'avons pas vraiment utilisé le village. Ce dernier nous a cependant servi de "cadre". Selon moi, le village Prologue est un instrument auquel on doit ajouter certains éléments. Il serait intéressant d'y ajouter davantage de questions de compréhension de texte de même que des jeux (mots-croisés, questionnaires) permettant à l'enseignant(e) de vérifier si l'élève a réellement compris.

Pourquoi les activités de compréhension de textes s'adressent-elles aux élèves de 4e, 5e, 6e année et à ceux du secondaire ?

Le lundi 30 novembre 1998

Tranche de vie !

Hier, je suis allée sur le site de Village Prologue, chez moi. J'ignore pourquoi, mais je n'arrivais pas à rester dans une rubrique. Je devais constamment revenir sur mes pas, recommencer. C'était un peu agaçant. L'informatique est un outil extraordinaire, quand il fonctionne bien !

Le mercredi 2 décembre 1998

Tania fait de plus en plus de progrès. Notre quatrième rencontre avec elle s'est avérée un succès. Comme cette dernière possède une excellente mémoire, elle a vite mis en pratique les stratégies que nous lui avons enseignées.

Tania s'est montrée tellement rapide qu'elle a lu et écrit la lettre en un tour de main. De plus, elle a lu le texte et très bien rempli la grille de mots-croisés. Il nous restait ainsi beaucoup de temps. Nous lui avons fait faire une dictée de mots plus difficiles à écrire. Nous avons ainsi choisi des mots qu'elle avait eu de la difficulté à lire (ex.: corde-dois-droit-arbre-...). Comme l'ordinateur soulignait les mots mal orthographiés, elle pouvait s'auto-corriger. Nous avons aussi écrit plusieurs syllabes (or-as-ro-ha-ar-at-ni-...). Elle devait lire celles-ci, ce qu'elle a merveilleusement bien réussi.

La gêne de Tania disparaît de semaine en semaine. Elle rit, ose même dire son opinion à l'occasion. C'est excellent !

Le dimanche 6 décembre 1998

Aujourd'hui, j'ai préparé le postest. Il contient 357 mots, ce qui est un texte d'une longueur normale pour un élève de 3e année. Toutefois, je me questionne à savoir s'il est trop long pour Tania. Il est certain que le texte de Houppette et celui de la disparition du pupitre étaient eux aussi, assez longs. Tania est parvenue à les lire et à effectuer les activités s'y rapportant. Je m'en fais peut-être inutilement !

Ainsi, nous effectuerons notre dernière rencontre avec Tania cette semaine. J'avoue être un peu déçue que cela se termine déjà puisque Tania commençait à faire du progrès.

Le mercredi 9 décembre 1998

Hier, nous avons eu notre dernière rencontre avec Tania. J'avoue être un peu déçue de la façon dont notre intervention s'est déroulée. Le problème est que nous avons mal géré notre temps. La lettre de Jane-Edith n'était pas longue, mais l'écriture sur l'ordinateur a pris plusieurs minutes. Ainsi, Tania n'a pas eu assez de temps pour lire et répondre aux questions du postest.

De plus, le texte était très long (357 mots) à lire. Il faut dire qu'il est d'une longueur normale pour un enfant de 3e année. Cependant, pour Tania, c'était très difficile de se souvenir du contenu de ce dernier. Elle a donc éprouvé de grandes difficultés à résumer le texte de même qu'à répondre aux questions. Je trouve ça triste que nos rencontres se terminent par une activité pénible pour l'enfant.

De même, comme nous n'avons pas eu assez de temps pour les activités, nous n'avons pas pu dire au revoir à Tania et discuter avec celle-ci avant notre départ. Heureusement, nous avions discuté avec elle de notre départ, au début de la rencontre.

Malgré tout, j'ai bien apprécié les rencontres avec Tania. C'est une enfant délicate et remplie de douceur. Nous avons pu remarquer sa progression tout au long de nos rencontres (même si le postest ne le confirme pas).

Remarques

Tania a lu très rapidement la lettre.

Elle l'a très bien résumée avec mon aide.

Difficultés

écriture

Gé-J'ai

orail-oreilles

lecture

Se décourage lorsqu'elle voit que le texte a trois pages.

Elle dit qu'elle ne sera pas capable de lire tout ça.

ruisseau - risseur

immense - inense = se reprend trois fois

retenir - retiendre (comprend donc la phrase)

compris - propri

* Ne se souvient du texte que :

Les parties de terre étaient inondées et qu'il y avait de la glace partout.

Le samedi 12 décembre 1998

J'ai beaucoup apprécié ce cours ainsi que les rencontres avec Tania. Je prends conscience que j'ai beaucoup appris sur les façons d'aider un élève présentant des difficultés en lecture.

En ce qui concerne le Village Prologue, je crois que c'est un excellent moyen d'entrer en relation avec l'élève. Le contenu : les textes, les images et les personnages sont passionnantes. Cependant, je me demande de quelle façon une enseignante peut l'utiliser dans sa classe. Bien sûr, elle peut y piger des textes, mais comment travailler sur l'ordinateur avec tout le groupe ? Il est certain que l'enseignante peut donner les lettres aux élèves sans que ceux-ci n'aient à naviguer. C'est un peu ce que nous avons fait.

Nous n'avons que peu visité les bâtiments du village, avec Tania. Nous avons aussi, peu exploité les personnages. Nous avons fait intervenir Paulin et ses amis, Marc Borduas, Houppette, l'enseignante, Mathieu, Vitaline ainsi que M. James MacPherson. Nous aurions pu parler de plusieurs autres.

De plus, comme les caractères d'écriture des textes sur Prologue sont très petits, nous avons transféré la plupart des textes sur Word. Tania n'allait donc pas vraiment dans le Village.

Nous avons donc utilisé les textes qui sont d'un très grand intérêt. Les situations étaient motivantes non seulement pour Tania, mais aussi pour moi. Je prenais plaisir à lire toutes ces histoires.

Je crois donc que le village Prologue est un bon outil, mais j'y apporterais des modifications (activités). Je crois que c'est un très bon outil pour travailler en rééducation (petits groupes-individualisation). Cet outil favorise l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture.

Je sais que dans ma profession d'enseignante, je vais utiliser les NTIC. Plusieurs sites et logiciels sont passionnants. J'utiliserais le village Prologue comme atelier.

J'ai donc bien apprécié ce cours. Au revoir et Merci.

STÉPHANIE

Le samedi 19 septembre 1998

Après deux cours en clinique, je peux affirmer avec certitude que ce cours sera certainement une aventure très stimulante et très enrichissante sur les plans personnel et pédagogique.

La découverte du **Village Prologue** est à mon avis un outil des plus originaux. Il permet d'intégrer les **NTIC** (nouvelles technologies information et communication) avec beaucoup de dynamisme. Je suis impatiente de poursuivre l'expérience.

A mon avis, le but des **NTIC** est de motiver les élèves, de leur offrir d'autres types de stimuli. Je crois que les nouvelles technologies permettront à certains enfants d'être plus actifs sur le plan pédagogique et d'accrocher davantage sur certaines notions.

Le vendredi 2 octobre 1998

Le cours se poursuit et il est toujours aussi **intéressant**. J'ai très hâte d'entrer dans le feu de l'action avec les jeunes. Pour le moment, il est essentiel d'explorer certaines notions de base qui nous permettront de mieux **comprendre le fonctionnement de la pensée**. Ainsi, le processus de la lecture devient de plus en plus **clair**.

Je trouve que les approches utilisées en classe sont très intéressantes. Exécuter certains exercices nous rend beaucoup plus **concrètes** toutes les **stratégies de lecture**. Présentement, je suis très à l'aise envers la démarche. Je sais toutefois que les échanges avec les jeunes susciteront des interrogations, mais **j'ai confiance**.

Le mercredi 21 octobre 98

Nous avons reçu notre compréhension en lecture, Véronique et moi étions très fières de notre résultat. Ce que j'ai trouvé particulièrement intéressant, c'est l'application que nous en avons faite à l'intérieur du cours. Notre travail nous a permis de comprendre concrètement les notions vues en classe, de les expérimenter. J'ai hâte de pouvoir pratiquer avec les jeunes ces méthodes.

Pour faire référence à mon cours sur la déficience intellectuelle, je tiens à mentionner que les **NTIC** peuvent également s'appliquer à cette clientèle. Je vais d'ailleurs l'expérimenter à l'intérieur d'un atelier de consolidation. Nous utiliserons **Power Point**. Nous allons tenter de leur faire intégrer les notions **d'avant et d'après**.

Exemples: La pomme est située après la patate.
 Le chiffre 2 vient avant le chiffre 3.

Bien entendu, les exercices appliqués seront beaucoup plus adaptés à la clientèle.

Le mardi 10 novembre 1998

J'avais très hâte de rencontrer Tania. La rencontre a été très agréable. Véronique et moi sommes très satisfaites du déroulement. Nous avons débuté la rencontre d'abord en nous présentant. Ensuite, nous avons fait lire à Tania la lettre de Jane-Edith. Sur le moment, elle ne voulait pas la lire avec nous. Elle disait vouloir la lire avec sa mère, mais nous l'avons incitée à la lire en lui disant que nous étions intéressées par son contenu.

Finalement, elle a accepté. Tout s'est bien déroulé durant la période de lecture. Elle a accepté de répondre à Jane, mais non sans difficulté. À notre avis, Tania éprouve des difficultés en lecture, mais également en écriture.

Nous avons effectué également une courte compréhension en lecture et une légère navigation sur le Village Prologue.

Nos observations

- C'est une enfant timide, elle se fait toute petite, les bras serrés contre son corps.
- Elle mélange les lettres **t** et **y** en lecture
Ex.: elle va → elle **ta**
- Elle écrit au son
- Difficulté à organiser ses idées
- Elle ne fait pas de majuscule et de point.
Difficulté avec le féminin et masculin + pluriel, singulier.
- Elle a de la difficulté à nous résumer la lettre de Jane-Edith
- Au niveau de la lecture orale, elle bute sur certains mots. Les lettres **p**, **t**, **g** et **j** à revoir.
- Quand nous intervenons, elle baisse la voix. Confiance?

Enfin, nous sommes fières de nous et avons hâte à la prochaine rencontre !

Le mardi 17 novembre 1998

Tania semblait très heureuse de venir nous voir, elle était souriante. Nous avons remarqué qu'elle était plus à l'aise que lors de la première rencontre. Ce qui est tout à fait normal. Elle se sent plus en confiance. Toutefois, elle est très sensible et elle est facile à déséquilibrer.

A)Lecture de la lettre :

Elle est insécurie.

Nos observations

- Ici → prononce aussi
- Viendra → elle a éprouvé beaucoup de difficulté
- Froid → prononce foid | elle le lit de la même manière qu'elle l'exprime oralement
- droit → prononce doit | elle le lit de la même manière qu'elle l'exprime oralement
exemple: "Il fait froid dehors aujourd'hui."

Nous lui avons suggéré de décoder les mots qu'elle ne connaît pas.

Exemple: é/ga/le/ment/

- C'est une stratégie qu'elle n'utilisait pas.

Suite à cette lecture, nous avons demandé à Tania de résumer ce qu'elle avait lu. Ce ne fut pas une tâche facile. Il s'agit d'un élément que nous devrons travailler.

Au niveau de ses comportements, c'est une enfant timide et introvertie. Il faut être patiente pour qu'elle se livre.

Elle écoute bien nos consignes. Le contact visuel est toutefois plus complexe.

B) Écriture de sa lettre :

Lorsque nous lui avons proposé de l'écrire sur l'ordinateur, elle était très contente. Nous avons choisi de lui faire écrire de cette manière, car à notre avis, elle est significative de l'intégration des NTIC, de notre but.

Réflexions

Depuis la première rencontre, je considère nos interventions intéressantes, mais je trouve difficile de les diriger. Toutefois, j'estime que je dois avoir confiance en nous. De plus, je crois que durant les prochaines rencontres, les choses s'éclairciront certainement. Je suis très heureuse de travailler sur ce projet, c'est très stimulant. Sans compter, que ma coéquipière et moi, nous nous complétons bien. Je crois que la communication et le respect sont au rendez-vous.

Le mardi 24 novembre 1998

Quelle surprise de voir une si belle amélioration ! Nous avons réfléchi sur la source de cette joie. Nous souhaitons que ce soient nos interventions qui aient favorisé ce changement. À bien y penser, il est fort possible qu'elles y soient pour quelque chose.

Nous avons constaté une belle amélioration au niveau de sa lecture orale. Elle est beaucoup plus à l'aise. De plus, elle utilise davantage le décodage pour découvrir les mots qu'elle ne connaît pas. J'ai beaucoup appris par ces rencontres, même si parfois c'était difficile d'orienter nos interventions. Je crois que la rencontre d'aujourd'hui est très valorisante.

Nous avons remarqué que Tania est beaucoup moins timide.

Le mardi 1er décembre 1998

Contrairement à la rencontre précédente, la lecture du texte proposé a été beaucoup plus difficile que nous ne l'avions espéré. De plus, il était facile de voir qu'elle était embêtée par la complexité du texte. Toutefois, elle a réussi à répondre aux questions de compréhension, sans compter qu'elle a de plus en plus de facilité à résumer l'idée principale du texte.

Lorsque nous lisons la lettre, elle est toujours très intéressée. Pour la première fois, cette semaine, elle a demandé elle-même d'avoir la lettre. Nous étions heureuses de voir qu'elle était moins timide qu'auparavant. Par contre, il est plus difficile pour elle de construire des phrases. Elle a de la difficulté à faire des choix.

En ce qui me concerne, je considère cette expérience très enrichissante. Ce que je déplore toutefois, c'est le manque de temps pour intervenir. Il aurait été pertinent de débuter la clinique plus tôt. De plus, parfois j'ai l'impression de ne pas savoir toujours quelle stratégie utiliser, mais je sais que c'est un début.

Le mardi 8 décembre 1998

Dernière rencontre, le temps passe rapidement. Toutefois, à l'intérieur de ces cinq rencontres, nous avons pu créer une belle relation avec Tania. Sincèrement, je suis très fière de Véronique et moi. Durant cette dernière séance, nous avons effectué le postest. À cet effet, nous avons jugé que le texte employé était trop difficile pour l'élève, car les mots étaient plus complexes. Donc, l'évaluation est peut-être biaisée.

Dans l'ensemble, nous avons observé de beaux résultats chez Tania. Sa capacité à décoder était plus naturelle, fluide. De plus, nous avons remarqué qu'elle était beaucoup plus à l'aise avec nous, elle s'ouvrait davantage. Tania s'est beaucoup améliorée au niveau de sa lecture orale, par contre, en ce qui concerne sa compréhension et les macroprocessus, il y a encore du travail à faire. Il nous a semblé que la méthode de Christian Boyer, la lecture intensive, pourrait être positive pour Tania.

En guise de conclusion, nous sommes fières de cette expérience. La seule critique se situe au niveau du manque de temps, c'est-à-dire que cinq rencontres, c'est court.

Enfin, merci à toi Catherine de nous avoir fait vivre cette belle expérience.

NADIALe mardi 15 septembre 1998

J'ai hâte de savoir à quoi va ressembler ce cours. Le cours de la semaine passée m'a mis en haleine.

Ce que nous avons vu aujourd'hui est nouveau et intéressant. J'ai trouvé difficile de composer un texte en compréhension de lecture à deux. Au moins, nous avons vu certains critères dans le programme de français.

Le mardi 22 septembre 1998

Ce qui est intéressant dans ce cours, c'est que ce sont des choses que nous aurions dû voir dans un autre cours, mais qui nous a mal été présenté. Ainsi, nous revoyons de la matière importante.

Le mardi 29 septembre 1998

Mon intérêt pour le cours est toujours le même. J'aime la façon que la professeure a de nous montrer la matière qu'elle a à nous donner. J'ai hâte d'en venir au laboratoire.

Le mardi 6 octobre 1998

C'est la journée de la remise du travail de la réflexion critique sur les NTIC. Nous n'avons pas eu assez d'explication et je ne sais pas comment le faire. Je ne suis pas certaine de ce que je lui ai remis comme travail, mais je lui ai écrit ce que je croyais.

Aujourd'hui, nous avons fait le résumé des macroprocessus. C'était un travail trop long pour le temps qu'on avait. En plus, nous étions fatigués à la fin et nous n'étions pas assez attentifs pour suivre tout ce que les autres avaient à dire.

Le mardi 13 octobre 1998 Semaine de lecture

Le mardi 20 octobre 1998

Nous terminons la matière, ainsi nous aurons seulement les laboratoires. Je crois que c'est bien. La semaine prochaine, nous ferons de la navigation. J'ai hâte de voir à quoi ressemble ce fameux Village Prologue.

Nous avons reçu notre réflexion critique sur les NTIC. J'ai une mauvaise note et je suis fâchée, car le travail qu'elle m'a donné en exemple est celui de quelqu'un qui m'a dit qu'il avait pris trente minutes pour le faire sur Internet (il a fait du copier, coller). Je crois que c'est très frustrant de se faire parler ainsi. En plus, j'ai seulement une semaine pour le reprendre.

Le mardi 27 octobre 1998

Je lui ai remis mon travail, ???.

Enfin nous avons vu ce Village. Ça semble très intéressant, mais nous allons devoir naviguer encore. Nous l'avions survolé un peu avant, mais rien de comparable. La date de la rencontre avec les enfants approche.

Le mardi 3 novembre 1998

La semaine prochaine, c'est la première rencontre. Je ne peux pas préparer grand chose, Christine était absente. J'en ai profité pour bien explorer le Village et le personnage d'Édith, nous l'avons choisie la semaine passée.

J'espère que tout va être prêt !

Le mardi 10 novembre 1998

Nous avons eu notre première rencontre avec Sara. Elle a vraiment des difficultés en lecture, elle décode encore beaucoup, mais le plus impressionnant, c'est qu'elle ne se souvient pas de ce qu'elle lit.

Nous lui avons expliqué le fonctionnement du Village Prologue avec l'histoire obligatoire et elle nous a cru. Je doutais que les enfants y croyaient vraiment.

Elle nous a dit tout simplement qu'elle avait des difficultés avec sa mémoire à court terme. Nous allons donc le travailler.

J'aurais peut-être aimé avoir une rencontre à la fin du cours pour savoir quoi faire à la prochaine rencontre et comment faire l'analyse du prétest.

Le mardi 17 novembre 1998

C'est impressionnant. Sara a de la difficulté à lire les textes qu'on lui présente, mais lit très facilement la lettre d'Édith.

Lors de la lecture des textes, nous la questionnons à chaque phrase, ainsi nous allons développer sa mémoire à court terme et lui donner un truc pour se représenter ce qu'elle lit et l'emmagasiner dans sa mémoire.

Pour notre premier essai, ça fonctionne bien, elle a compris comment faire. La semaine prochaine, on continue avec cette méthode, car c'est ce dont elle a besoin.

Durant la lecture de la lettre, elle se dit qu'est-ce qu'elle va répondre à Édith. Lorsqu'elle écrit pour lui répondre, elle se souvient des questions posées par Édith. Ça nous montre bien l'importance de l'intérêt pour une activité, pour sa compréhension.

Le mardi 24 novembre 1998

Toujours les mêmes remarques, mais il y a un début d'amélioration dans notre démarche. Sara se rend compte lorsque les phrases sont trop longues et se questionne avant la fin.

Christine se demande si nous ne devrions pas changer de stratégie. Moi, je ne crois pas, car je l'ai utilisé neuf semaines durant mon stage avec des enfants qui avaient toutes sortes de troubles et ça marchait à merveille, alors c'est certain que ça prend un peu de temps pour qu'elle l'assimile.

C'est dommage, le site ne fonctionne pas toujours bien.

Le mardi 1er décembre 1998

C'est notre avant-dernière rencontre. Nous l'avons dit à Sara pour qu'elle puisse se faire à l'idée que la correspondance avec Édith achève vraiment rapidement. Elle était très déçue. Ils aiment ça.

Aujourd'hui, nous lui avons fait lire la lettre avant de lire le texte et après elle ne voulait plus travailler. Nous nous sommes rendues compte de la motivation qu'apportait la lettre dans la réussite de Sara.

Je me questionne sur ce qu'on a à faire pour le postest. Nous devons écrire un texte de compréhension avec des questions. Bon, je laisse mûrir les idées.

Le mardi 8 décembre 1998

C'était la dernière rencontre, la lettre d'adieu d'Édith et de Sara.

Nous avons commencé par la lecture du postest. Très impressionnant. Sara a très bien lu. Lorsqu'elle faisait des erreurs, elle se reprenait. Elle se questionnait à chaque phrase toujours avec notre aide, mais elle se fait souvent des images seule de ce qu'elle a lu. Elle était contente de nous dire qu'elle avait bien lu parce qu'elle avait lu durant la fin de semaine.

Nous lui avons posé cinq questions auxquelles elle a répondu sans hésiter et parfaitement, ce qui est étonnant pour un enfant qui ne se souvenait pas de ce qu'elle lisait d'une phrase à l'autre.

Je vais conclure mon journal, car je dois le remettre la semaine prochaine. C'était un cours très intéressant. Il nous a appris beaucoup. Le travail avec l'enfant était important dans notre démarche.

Je suis encore dans la noirceur pour ce qui est à remettre la semaine prochaine. Je crois que c'était le problème majeur du cours. Nous n'avons pas eu assez d'explications sur comment remettre nos travaux, qu'est-ce qu'elle voulait vraiment. Bon, nous prenons rendez-vous alors nous serons éclairées.

CHRISTINE

Le mardi 15 septembre 1998

Mon deuxième cours m'a été très profitable. Grâce à celui-ci, maintenant, je comprends mieux ce que sont les NTIC. Je sais quelle est la mission de l'école, les avantages et les inconvénients. De plus, grâce à nos discussions, j'ai pu voir quelles étaient nos préoccupations concernant l'évaluation des relations maîtres-élèves.

Par contre, j'ai réalisé que nous étions peut-être en train de devenir des esclaves de l'informatique. Je pense par exemple, lorsque nous allons dans les magasins et que le système informatique fait défaut, on dirait que c'est la panique totale, on est démunis, on n'est plus capable de fonctionner.

Je crois que nous devons faire attention à ne pas tout confier aux NTIC. Nous devons nous faire encore confiance et plutôt nous jumeler avec elles. Comme cela, la relation maître-élève en souffrira moins et il y aura plus de chances qu'elle demeure, car on le sait tous, elle est d'une importance capitale.

Également, j'ai aimé ma courte visite sur le site du "Village Prologue". Le projet qu'on nous propose semble très intéressant. Je trouve que ce site est un excellent moyen didactique pour aider le jeune dans sa compréhension en lecture. Je crois que le fait qu'il y participe activement est un élément clé majeur. Cette formule est très motivante pour lui et il a l'impression de s'amuser en travaillant. J'ai bien hâte de commencer à travailler sur le site. En même temps, j'éprouve quelques inquiétudes concernant le fonctionnement et ma tâche.

J'aurais bien aimé avoir un exemple concret du travail que j'aurai à faire un peu pour me sécuriser, mais surtout dans le but de bien me préparer. J'imagine que plus tard, nous toucherons à ceci.

Le mardi 22 septembre 1998

Quel cours FORMIDABLE ! J'ai beaucoup aimé ce cours. Enfin, j'ai eu droit à un cours dynamique où l'on utilisait un matériel autre que les livres pour nous aider à comprendre. L'utilisation des NTIC était très pertinente et j'ai pu en avoir devant moi un exemple d'utilisation. C'est sûr que les discours étaient en anglais, mais il faut dire que les explications données par la suite venaient très bien compléter le tout.

Aussi, j'ai beaucoup aimé que Catherine pense à utiliser un exercice pour nous aider à comprendre la différence entre les connaissances déclaratives et procédurales. Très bien pensé.

Bref, aujourd'hui, j'ai appris qu'il existait deux types de connaissances, des types de mémoires et qu'on utilisait souvent des schèmes mentaux pour comprendre une lecture. Finalement, j'ai bien aimé aller naviguer sur les secrets de l'intelligence. Cet exercice est venu bien compléter la matière et nous a permis de bien s'amuser nous aussi en apprenant.

Le mardi 29 septembre 1998

Aujourd'hui, beaucoup de théorie, mais les exercices que nous avons faits étaient très intéressants et rendaient le cours moins monotone.

Bien sûr, je savais des éléments, mais le cours m'a permis de pouvoir mieux les approfondir. Par exemple, on avait déjà parlé de la définition de l'acte de lire dans un autre cours, mais aujourd'hui, j'ai vu une autre idée qui est venue renchérir celle que j'avais toujours eue. Ce que j'ai appris, ce sont les différents processus et leur utilité. Aussi, j'ai appris qu'il existait un modèle interactif dans la compréhension en lecture. Enfin, j'ai su quel était mon rôle dans l'enseignement explicite, le but et finalement les cinq étapes.

Finalement, le cours a été beaucoup magistral, mais les exercices étaient bien amusants et nous donnaient un moment de répit et venaient bien compléter la matière.

Le mardi 6 octobre 1998

Aujourd'hui, j'ai eu l'impression de suivre un vrai bourrage de crâne. J'ai eu l'impression qu'on nous prenait comme des ordinateurs. L'idée du résumé en dyade était intéressante, mais le manque de temps nous a empêchés de pouvoir profiter au maximum des résultats finaux. Une chance que nous avons le résumé au moins. Je crois que cette expérience aurait dû être échelonnée sur deux cours. De plus, personne n'a pu utiliser les NTIC pour ses explications.

Par contre, le travail que j'ai effectué sur ma partie m'a apporté beaucoup. J'ai appris qu'il était possible que les élèves aient de la difficulté à différencier l'idée principale et le sujet. Heureusement, on m'a donné des trucs pour aider ces élèves en difficulté. Aussi, je savais qu'il était difficile de résumer un texte, mais j'ai été bien contente de constater qu'il existait des stratégies pour nous aider et aussi en tant qu'enseignantes, nous devons respecter certains éléments pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Finalement, j'aurais souhaité que le travail des résumés dure deux cours pour qu'on puisse faire un travail encore plus riche. Aussi, il aurait été intéressant d'utiliser les secrets de l'intelligence pour se familiariser avec l'utilisation des nouvelles technologies, mais faute de temps, on n'a pas pu.

Le mardi 20 octobre 1998

Aujourd'hui, j'ai assisté à un cours très magistral avec des activités très intéressantes.

Je trouve que l'idée de nous faire faire des activités avant chaque sujet est très bien pensée. Ceci rend la matière beaucoup moins lourde et en même temps, cette manière de procéder facilite nos apprentissages.

Ce cours a été très pertinent pour nos prochains cours. J'ai appris ce qu'il fallait que l'on retrouve dans une mise en situation, mais j'avoue que j'ai encore un peu de difficulté avec ce thème. J'ai appris aussi qu'il y avait trois types de questions qu'on devait retrouver dans un texte de compréhension en lecture. L'exercice qu'on a fait sur ce sujet m'a permis de mieux comprendre. Mais, je trouve qu'il est facile de se mélanger avec le deuxième et troisième type de questions. Également, nous avons vu les types de réponses. Pour celles-ci, je connaissais déjà la réponse stratégique et génératrice.

Bref, j'ai bien aimé ce cours, j'ai appris beaucoup d'éléments qui me seront utiles lorsque je préparerai mes visites à l'école Saint-Louis et lorsque j'aurai à préparer des textes de compréhension en lecture avec trois types de questions.

Le mardi 27 octobre 1998

Aujourd'hui, le cours a eu lieu au laboratoire des ordinateurs.

J'ai eu droit à une grande visite sur le Village Prologue. Nous avons choisi un personnage pour travailler et faire la correspondance avec l'élève de l'école Saint-Louis.

Notre choix s'est arrêté sur une jeune fille de dix ans qui se nomme Édith. Nous avons choisi ce personnage parce que nous nous sommes dites que notre élève serait probablement intéressée à correspondre avec une fille comme elle et à peu près de son âge. De plus, il y avait plein d'informations intéressantes sur ce personnage, que l'on pourrait utiliser pour la correspondance.

Par la suite, nous sommes allées visiter le site du Village Prologue plus en profondeur. Mais, nous n'avons pas pu tout voir parce qu'il y avait des endroits où les informations n'avaient pas été placées encore.

Enfin, j'ai bien hâte de travailler avec le Village Prologue. Ce site me semble un outil de travail très intéressant où j'apprendrai à utiliser les NTIC dans mon enseignement pour le futur.

Le mardi 3 novembre 1997

Je ne suis pas allée à l'école, j'étais malade.

Le mardi 10 novembre 1998

C'est aujourd'hui que j'ai rencontré l'élève avec qui Nadia et moi travaillerons les prochaines semaines.

Nous avons fait la connaissance de Sara. Nous lui avons parlé du Village Prologue, mais nous n'avons pas pu aller le visiter avec elle parce que les ordinateurs étaient trop surchargés. Alors, nous avons dû retourner vite sur nos pieds et utiliser le deuxième plan d'action.

Avec cette situation, j'ai vraiment vu l'importance d'avoir une solution de rechange. Heureusement, nous avions fait imprimer le texte "La petite baie aux canards", nous avons pu continuer normalement notre activité. Par la suite, nous avons enchaîné avec la présentation du personnage et avec la lettre que celui-ci avait écrite à Sara.

Lorsque nous avons parlé et fait lire la lettre à l'élève, nous avons vu une lumière vive dans les yeux de l'enfant. La jeune fille était très contente qu'Édith (personnage de Prologue)

l'ait choisie pour lui écrire. Elle a lu la lettre avec beaucoup de motivation. Enfin, nous avons terminé notre visite en lui faisant écrire une lettre pour Édith.

Au cours de notre visite, nous nous sommes rendues compte que Sara a eu beaucoup plus de difficulté à lire le texte que la lettre. Dans le texte, il y avait beaucoup de mots compliqués. Le langage utilisé était parfois difficile à comprendre. Dans la lettre, nous avions utilisé un langage d'un enfant de dix ans et je crois que ceci a beaucoup aidé notre élève dans sa lecture.

L'élève semble très stimulé et motivé à correspondre avec un enfant du passé. Je crois que l'outil du Village Prologue va être très bénéfique pour notre élève. En même temps, elle va pratiquer sa lecture et son écriture. Également, nous allons travailler sur le ??? de la mémoire de travail et nous allons lui donner des stratégies pour être capable de lire des mots longs.

Bref, je crois que le Village Prologue est pertinent pour aider les élèves en difficulté en lecture. C'est un outil qui semble beaucoup intéresser et stimuler les élèves. Vu l'incident qui est arrivé (la surcharge des ordinateurs), je me demande vraiment si l'utilisation de NTIC est si positive qu'on semble le penser. Il est vrai qu'on peut aider les élèves (nouvelle forme d'aide). Par contre, il peut être nuisible (blocage) lorsqu'on décide de l'utiliser pour notre enseignement.

N.B.: Je trouve que parfois le cours manque d'organisation. On arrive difficilement à savoir quoi préparer pour les prochaines visites. Présentement, nous nous demandons tous qu'est-ce que nous devons faire pour la seconde visite.

Le mardi 17 novembre 1998

Aujourd'hui, nous sommes allées rencontrer Sara pour une deuxième fois. Cette fois-ci, nous avons débuté la rencontre en allant lui faire visiter le Village Prologue. Nous lui avons montré des images du Village, à quoi ressemblait Édith, etc. Ensuite, nous sommes allées chercher un texte dans le Village (La couleur préférée d'Édith Desrosiers) pour lui faire pratiquer sa lecture et pour l'aider à développer sa mémoire à court terme.

Nous avons utilisé la méthode de la lecture par petit morceau avec répétition de ce dont Sara se souvenait. Au cours de cette rencontre, nous nous sommes rendues compte que Sara était une élève qui avait beaucoup de difficulté à se concentrer. Durant l'exercice, il a souvent fallu lui dire de bien se concentrer, d'essayer de ne pas se laisser déranger.

En troisième lieu, nous lui avons fait lire la lettre d'Édith. Elle avait beaucoup hâte de la lire. On pouvait facilement voir son excitation dans ses yeux. Finalement, Sara a répondu à la lettre d'Édith. Il est impressionnant de voir à quel point la lettre peut stimuler l'enfant. Elle a toujours très hâte de répondre au personnage et également de lire la lettre. Également, elle a toujours moins de difficulté à lire la lettre que les textes que nous utilisons pour pratiquer sa lecture.

Le mardi 24 novembre 1998

Aujourd'hui, nous avons débuté la rencontre en faisant lire à Sara la lettre qu'Édith lui avait écrite. Ensuite, nous sommes allées sur le Village Prologue dans la bibliothèque chercher le chapitre 1 de l'histoire du voyage d'Ovide Polansky. Nous avons utilisé ce texte pour pratiquer sa lecture et aussi pour l'aider à développer sa mémoire de travail.

Cette fois-ci, nous avons utilisé un autre moyen. Nous lui avons demandé de nous dire ce qu'elle voyait dans sa tête, l'image après avoir lu des petits bouts de l'histoire.

Elle a eu beaucoup de difficulté. Dans le texte, il y avait beaucoup de mots difficiles à comprendre pour Sara et souvent, parce qu'elle accrochait sur ces mots, elle perdait toutes les images dans sa tête. Mais, elle a quand même bien réussi.

Finalement, nous avons terminé la rencontre, par la réponse à la lettre d'Édith. Sara est demeurée motivée jusqu'à la fin et elle a très bien participé.

Il est intéressant de voir jusqu'à quel point l'enfant peut avoir de l'imagination lorsqu'il écrit au personnage. Les lettres qu'elle lui écrit sont toujours intéressantes.

Le mardi 1er décembre 1998

Aujourd'hui, nous avons débuté notre rencontre en faisant lire à Sara la lettre d'Édith. Ensuite, Sara a répondu à Édith. En dernier lieu, nous lui avons fait lire un texte sur le Noël à Prologue que nous avions trouvé sur le site.

La première partie s'est très bien passée. Les choses se sont compliquées lorsque est venu le temps de travailler la lecture avec le texte de Noël. Vers le milieu de sa lecture, Sara a commencé à nous dire qu'elle était tannée de lire, qu'elle trouvait cela long. Elle se laissait déconcentrer très facilement et sa coopération devenait de moins en moins évidente.

Suite à cette rencontre, nous avons vu et compris l'importance de ne pas lui faire lire la lettre au début. Il est plus facile de la faire travailler au début. Le fait qu'elle n'ait pas lu la lettre tout de suite fait qu'elle demeure stimulée et motivée tout au long de la rencontre. Aussi, il est plus facile de lui faire réaliser des apprentissages en fonctionnant comme ceci.

Également, au cours de cette rencontre, nous avons pu observer que Sara commençait à être plus capable d'utiliser sa mémoire de travail. À quelques reprises, elle s'est arrêtée toute seule de lire, en nous disant qu'il fallait qu'elle s'arrête de lire pour être capable de nous dire ce

qu'elle venait de lire. De plus, elle commence à savoir et comprendre plus quand il faut qu'elle s'arrête pour ne pas dépasser trop les limites de sa mémoire.

Enfin, lors de la rencontre d'aujourd'hui, nous lui avons mentionné qu'Édith allait bientôt arrêter sa correspondance avec elle pour le temps des fêtes. Sara s'est empressée de nous demander si Édith allait continuer de lui écrire après les fêtes. Nous lui avons dit que non.

Je crois qu'il serait bon qu'éventuellement la correspondance avec les élèves dure toute l'année. Je trouve que le Village Prologue est un très bon outil de travail et l'enfant y croit beaucoup.

Le mardi 8 décembre 1998

Aujourd'hui à notre visite, nous avons fait passer à Sara le postest, un texte que nous avions composé. Par la suite, nous lui avons fait lire la lettre d'Édith et nous avons terminé en lui faisant écrire une dernière lettre pour celle-ci.

Nous avions remarqué, à notre rencontre, un très gros progrès dans la lecture de Sara. J'ai vraiment observé que celle-ci commençait à bien maîtriser la stratégie que nous lui avons montrée durant quatre semaines pour qu'elle soit plus capable d'avoir un souvenir de sa lecture.

Durant sa lecture, elle s'arrêtait par elle-même et elle nous disait ce dont elle se souvenait. La plupart du temps, elle réussissait à la perfection à nous dire tout ce qui se retrouvait dans les phrases. Je crois que le développement de cette stratégie l'a beaucoup aidé. Lorsque nous lui avons posé les cinq questions se rattachant au texte, elle a su très bien répondre et surtout, elle réussissait très bien à se souvenir des éléments.

Je crois que si nous avions continué après les fêtes, nous serions arrivées à de beaux changements. De plus, aujourd'hui, elle avait beaucoup moins de difficulté dans sa lecture. Nous commençons à voir apparaître des changements.

En conclusion, je suis très heureuse d'avoir suivi ce cours. J'ai appris qu'on pouvait utiliser les NTIC dans notre enseignement. Je crois que leur utilisation peut faciliter l'apprentissage chez le jeune. Ce sont des outils qui peuvent s'avérer très dynamiques pour les élèves.

Je trouve que le site de "Village Prologue" est un très bon outil didactique pour l'élève. La correspondance avec le personnage du passé le stimule au maximum. L'enfant apprend des choses sur le passé, il pratique sa lecture et son écriture. Bref, nous pouvons dire que la tâche d'enseignement est complète et ce procédé correspond bien à un modèle d'enseignement stratégique.

Je recommencerais cette expérience n'importe quand. D'ailleurs, j'aurais beaucoup souhaité continuer à travailler avec Sara après les fêtes, je suis sûre que nous aurions pu l'aider encore. Par contre, le seul point négatif que je pourrais ressortir est celui qu'on ne sait jamais si l'ordinateur va fonctionner ou pas. À cause de cela, il faut toujours avoir en main une solution de rechange. Durant les cinq semaines, nous avons dû faire face à cet inconvénient au moins à deux rencontres, mais tout s'est bien passé.

Dans le futur, si j'ai l'opportunité, j'ai l'intention d'utiliser les NTIC dans mon enseignement. Je crois qu'elles peuvent être très utiles pour diversifier l'enseignement et stimuler l'enfant dans un apprentissage.

MERCI DE M'AVOIR FAIT VIVRE CETTE EXPÉRIENCE QUI FUT TRÈS ENRICHISSANTE.

CARL

Présentation

Ce journal professionnel, qui se veut également un journal personnel, vous fera voir mes différentes actions et questions sur l'enseignement et sur la pédagogie intégrant les nouvelles technologies. Il vous fera également voir mes états d'âme au niveau de l'enseignement et personnel. Donc, il vous sera possible de constater les actions, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, tout au long de mes interventions. En espérant que cette démarche me permettra de devenir un meilleur enseignant jour après jour.

Le mardi 10 novembre 1998

Pour cette première rencontre, notre enfant n'était pas présent et, pour l'occasion, nous avons travaillé avec un autre garçon. J'ai bien apprécié, car en principe cela nous a permis de nous pratiquer un peu. Nous avons cru remarquer que celui-ci était très content de travailler sur l'ordinateur. Donc, je pense que les nouvelles technologies sont un bon moyen de motiver l'enfant pour travailler. Pour cette première rencontre, nous avons improvisé, car nous ne pouvions pas commencer l'activité avec cet enfant que nous ne voyions qu'une seule fois.

Le mardi 17 novembre 1998

J'ai rencontré notre enfant pour la première fois aujourd'hui et tout comme celui de la semaine précédente, il était très heureux de travailler avec l'ordinateur. Donc, nous avons fait le tour du Village avec lui ce matin et je crois que Maxime était bien content de cette activité. Par contre, pour cette première rencontre, j'ai trouvé que le Village n'était pas assez présent dans l'activité. J'ai remarqué qu'aujourd'hui, il nous avait plus servi de complément que d'outil d'enseignement.

Le mardi 24 novembre 1998

Aujourd'hui, nous avons encore rencontré Maxime. Aujourd'hui, nous avons très peu navigué sur le site du Village Prologue. Alors, je me pose la question si le Village est vraiment nécessaire. Il a été un bon outil pour amorcer l'activité, mais maintenant que l'activité est amorcée, je le crois moins utile. Par contre, je crois qu'il est un bon complément d'activité. Le Village est très bon pour faciliter la compréhension en lecture, car l'enfant peut voir les choses qu'il lit. J'ai remarqué que Prologue a été un bon outil pour favoriser le contact avec l'élève, car Maxime était très géné et parler de Prologue et du personnage lui déliait un peu la langue.

Le mardi 1er décembre 1998

Aujourd'hui, nous avons fait l'activité avec Maxime et le Village Prologue ne marchait pas. C'est là que j'ai remarqué que la navigation sur le "Web" n'était pas une nécessité pour cette activité. L'activité s'est très bien déroulée sans le support des nouvelles technologies, alors je me demande si c'est vraiment nécessaire de les utiliser. Je crois que c'est un bon outil pour soutenir l'enfant dans son apprentissage et sa compréhension, mais que l'enfant peut quand même fonctionner sans celles-ci.

Le mardi 8 décembre 1998

Aujourd'hui, c'était la dernière rencontre et je retire de tout ça que les nouvelles technologies sont des choses à prendre en considération dans l'enseignement. Mais je pense que pour l'instant, c'est plus à titre de support. Dans le futur, je crois que je vais les utiliser dans ma classe, mais je crois qu'il faut bien les utiliser. De plus, je crois que l'activité que nous avons réalisée avec l'enfant serait difficilement réalisable dans une classe de 25 élèves avec un seul enseignant, car elle demande une supervision de chaque élève. Mais je crois qu'il est possible d'y arriver avec peu de volonté.

DAVID

Présentation

Mon journal de bord se veut un recueil de mes interventions auprès de Maxime. Dans ce journal, vous allez retrouver un résumé de notre évolution dans le "Village Prologue" ainsi que des gestes posés.

Vous pourrez également y trouver des remarques faites par l'étudiant ainsi que des réflexions ou des questions que je me pose dans le domaine de l'enseignement du français.

Le mardi 10 novembre 1998

Aujourd'hui, Carl et moi sommes allés à l'école Saint-Louis pour introduire la méthode de fonctionnement pour les cinq prochaines semaines. Malheureusement, nous n'avons pas pu faire la rencontre de Maxime, car il était absent.

J'étais très déçu que Maxime ne soit pas là. Nous avons donc travaillé avec un autre enfant, mais il faut dire que je n'étais pas trop motivé puisque nous compterons seulement sur quatre semaines pour réaliser le projet.

Le mardi 17 novembre 1998

Pour cette deuxième semaine, nous avons pu faire la rencontre de Maxime. Nous lui avons remis la lettre de Jérôme que nous avions composée la semaine dernière. Pour débuter, nous avons fait les présentations d'usage, j'ai pu remarquer que Maxime était un garçon très timide et qui ne parle pas beaucoup.

Ensuite, Maxime a effectué la lecture de la lettre. J'ai immédiatement noté qu'il avait de la difficulté à lire. Il a une lecture hésitante et saccadée. Par contre, il réussit à comprendre le contenu de l'information. Pour continuer la séance, nous avons visité le Village Prologue en prenant soin de lui faire connaître les endroits où son correspondant vit.

Pour terminer, nous avons assisté Maxime dans sa réponse à Jérôme qu'il a lui-même écrite à l'ordinateur.

Le mardi 23 novembre 1998

La deuxième rencontre avec Maxime m'a permis de consolider des observations ou tout simplement d'en faire davantage. La lecture était encore très laborieuse, il accroche sur plusieurs mots et il lui arrive fréquemment de deviner le mot ou la fin de celui-ci dans le cas de mots de plus de trois syllabes. Il semble avoir un vocabulaire quand même assez grand, parce que quand nous lui posons des questions sur la signification de certains mots, il n'a aucune difficulté à nous répondre correctement.

Maxime nous dit aimer le "jeu" que nous faisons ensemble avec le support de l'ordinateur. Il semble également éprouver du plaisir à manipuler le clavier quand vient le temps d'écrire sa lettre pour Jérôme.

Le mardi 1er décembre 1998

Aujourd'hui, Carl et moi avons poursuivi nos interventions auprès de Maxime. J'ai pu remarquer qu'il était davantage détendu avec nous. Par contre, sa lecture est encore très hésitante et il essaye encore de deviner les mots au lieu de les décomposer en syllabes pour se faciliter la tâche.

Parlons maintenant de l'intérêt qu'il porte au Village Prologue. Il semble aimer la méthode que nous employons avec lui, c'est-à-dire que nous lui faisons lire la lettre de Jérôme pour ensuite déceler le contenu incompris et répondre aux questions sur l'ordinateur, bien entendu. Par la suite, nous allons voir les lieux où Jérôme vit ses aventures et en discutons ensemble.

Il y a une chose que j'ai remarquée chez Maxime, c'est le fait qu'il retienne quand même l'essentiel de l'information malgré le fait qu'il a de la difficulté à lire. Par contre, il faut noter qu'il retient l'essentiel, mais qu'il a de la misère à remettre les actions dans un ordre logique. Une des forces de Maxime est qu'il a de la facilité à faire des liens avec la vie d'aujourd'hui.

Le mardi 8 décembre 1998

Pour notre dernière rencontre avec Maxime, nous lui avons fait lire comme d'habitude la réponse de Jérôme, il a composé une dernière lettre à celui-ci et Carl lui a fait passer le postest. À la fin de la rencontre, nous lui avons remis un certificat "improvisé" pour son excellent travail des dernières semaines.

Parlons maintenant de mon appréciation de la correspondance entre Jérôme et Maxime. Je trouve que c'est un excellent moyen de piquer la curiosité de plusieurs jeunes élèves d'aujourd'hui. Le fait que l'activité se déroule sur ordinateur suscite davantage d'intérêt chez les élèves et j'aimerais faire l'activité avec une classe entière dans un prochain futur.

Par contre, le manque de pratique au clavier ralentit énormément la cadence de la démarche d'apprentissage, car le temps que l'élève met à écrire est considérable. J'ai pu m'apercevoir que le fait d'être supervisé par deux intervenants facilite le déroulement et je pense que lorsque les élèves se retrouveront seuls devant un tel projet, ils auront certaines difficultés.