

INTELLIGENCES MULTIPLES

des activités
d'apprentissage

TRAVAIL
SOCIAL



Marguerite
Paradis

Chargée de cours
École de travail social
Université de Montréal
© 2016

**Illustration de la couverture : Poussée printanière,
Louis Couture, acrylique sur toile. www.louiscouture.ca**

Merci à Jean

Merci à Zosia

Merci à Georges, Huguette, Gisèle, Louis, Patrick, Richard et Jacinthe

Merci à mes étudiantes, étudiants

Merci à l'Université de Montréal et L'École de travail social

J'AI MIS DES MOTS – GRAND CORPS MALADE
(Funambule)

♪ ...Dans vos théâtres et vos enceintes
J'ai mis des mots comme une empreinte
J'ai mis des mots un peu partout
Redistribués au coup par coup
Je sais même plus où je les ai mis
J'ai mis des mots j'ai pas gémi
...J'ai mis des mots, mais jamais trop
C'est pas pour me remplir les poches
Car tous ces mots c'est pour mes proches
... J'ai mis des mots c'est dérisoire
Parfois tranchants c'est des rasoirs
Mais bien placés c'est opportun
J'ai mis des mots c'est important
J'ai trouvé de l'inspiration
Pour inspirer mes directions
Pour continuer sans crispation
Je reprends ma respiration... ♪

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 – L'ADULTE EN APPRENTISSAGE	9
CHAPITRE 2 – UNE EXPERTISE À ENSEIGNER	15
CHAPITRE 3 – LA POSTURE DE LA PROFESSEURE	20
CHAPITRE 4 – DES INTELLIGENCES MULTIPLES	24
INTELLIGENCES MULTIPLES, ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE.....	26
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES, ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	34
CHAPITRE 5 – DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DÉTAILLÉES.....	37
JOURNAL DES APPRENTISSAGES	38
INTELLIGENCE COLLECTIVE.....	40
REMUE-MÉNINGE	44
TRAVAIL EN ÉQUIPE	47
CARTE CONCEPTUELLE	50
AFFICHE	53
PROJET	56
SITUATION-PROBLÈME.....	61
CERCLE DE LECTURE.....	64
ENTREVUE	67
DOSSIER DE PRESSE MULTIMÉDIA	70
COMPOSITION DE SLAM.....	73
JEU DE RÔLE	76
PLEINE CONSCIENCE	79
CARNET DE TERRAIN DES OBSERVATIONS	83
PHOTOGRAPHIE AVEC UN HAÏKU	86
CONCLUSION.....	89

ANNEXES	92
ANNEXE 1 – TEST : LES INTELLIGENCES MULTIPLES.....	93
ANNEXE 2 – ACTIVITÉS D’ENSEIGNEMENT ET D’APPRENTISSAGE	97
ANNEXE 3 – PRINCIPES D’APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX	98
ANNEXE 4 – RELATION PÉDAGOGIQUE.....	99
ANNEXE 5 – APPRENDRE UNE DANSE	100
ANNEXE 6 – LE DIAMANT VOLÉ	101
ANNEXE 7 – PENDANT CE TEMPS, J’APPRENTIS – SAGE.....	104

« cent pour cent instinctuel »
Daniel Pennac, écrivain, Merci

INTRODUCTION

Société des savoirs, société des apprentissages.
Intelligences multiples, bouquet d'apprentissages.

Commençons par un acte de foi et un engagement : je crois toujours que le savoir est un ingrédient indispensable à l'émergence de l'intelligence collective et un solide blason contre l'impuissance, la peur, l'obscurantisme et l'exclusion. Il est donc de mon devoir de contribuer à sa transmission pour un vivre-ensemble démocratique et enchanteur. Depuis plus de vingt-cinq ans, j'œuvre comme professeure contractuelle auprès des adultes. Lieu et formation confondus, mon but est toujours de semer des graines d'espoir au chapitre des connaissances pour le développement durable du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités.

Pour éviter tout malentendu ou tout mal lu, je m'efforcerai d'être explicite, précise et directe.

Attention! Dans l'enseignement universitaire, la prise en compte des intelligences multiples de l'apprenante¹ que je promeus tout au long de cet essai n'est pas une panacée et ne peut reposer uniquement sur les épaules de la professeure et de l'étudiante. Tout enseignement et tout apprentissage requièrent des conditions organisationnelles, matérielles et environnementales adéquates.² Par exemple, pour la professeure, l'enseignement à un groupe limité en nombre, soit à une quinzaine d'étudiantes, est essentiel pour personnaliser ses propositions d'activités d'apprentissage. Et l'étudiante, de son côté, doit pouvoir se concentrer sur ses apprentissages en contrôlant le plus possible ses obligations personnelles, familiales, économiques ou sociales, si elle veut mettre à profit ce qui lui est transmis.

des intelligences, des forces

En enseignement, comme en intervention sociale, il est fortement recommandé d'interagir en s'appuyant sur les forces de l'individu. La sollicitation des intelligences de l'étudiante est un excellent tremplin. S'il y a un foisonnement d'idées sur l'usage des intelligences multiples auprès des jeunes, le paysage est franchement aride du côté des apprenantes adultes. Fruit d'un gros travail de recherche, de bricolage et d'audace, les activités d'apprentissage « pour adulte » que je propose ne peuvent que contribuer à un plus grand respect de l'unicité et du potentiel de chacune des personnes en apprentissage.³

Évidemment, les activités d'apprentissage⁴ présentées doivent être adaptées aux objectifs à atteindre et aux contenus à transmettre. Pour la professeure, il est tout à fait possible de considérer l'ensemble des intelligences multiples dans la planification d'un cours en investissant, pourquoi se le cacher,

beaucoup de temps et, aussi, énormément de plaisir.⁵ Malgré toute l'énergie déployée par la professeure dans la réalisation de ses activités, il faut comprendre que l'apprentissage, comme la liberté, ne se décrète pas. L'individu en est le maître d'œuvre.⁶ L'« aliénation pédagogique »⁷ peut avoir rendu l'étudiante craintive devant la responsabilisation de son apprentissage. Munie de son sac à dos rempli d'activités d'apprentissage diversifiées, la professeure sera mieux équipée pour briser ce rapport passif de l'étudiante aux savoirs et l'accompagner sur « ce chemin qui se fait en marchant », comme le dit si bien le poète Castilla de Antonio Machado.

de chapitre en chapitre

Le premier chapitre d'*Intelligences multiples, des activités d'apprentissage, travail social* présente l'adulte en apprentissage. Cette réflexion m'apparaît nécessaire, car il est plutôt rare d'entendre parler du processus d'apprentissage chez l'adulte. Les chapitres suivants sont réservés au comment faire, c'est-à-dire à la posture et à l'outillage de la professeure. J'attire votre attention sur l'annexe 7 où il est question de mon apprentissage personnel entourant cette rédaction, les illustrations grainées égrainées dans cet essai en sont le fruit. Comme c'est maintenant une habitude⁸, je laisse de larges marges afin que la lectrice et le lecteur y aient la marge de manœuvre nécessaire pour y inscrire leurs expériences, leurs réflexions, leurs appropriations. Enfin, si mon intention est de partager mes outils de travail avec mes collègues professeures en travail social, je serais ravie qu'ils inspirent les enseignantes et enseignants de diverses disciplines ainsi que les intervenantes et intervenants sociaux.

Bonne lecture,

Marguerite, une « faizeuse »⁹

margueriteparadis@sympatico.ca

« N'oublions pas qu'en fin de compte, l'objectif principal reste de démocratiser l'accès aux savoirs et aux compétences. Tout le reste n'est que moyens! » Philippe Perrenoud, sociologue¹⁰

¹ Dans ce document, l'utilisation du genre féminin a été adoptée puisqu'à l'École de travail social de l'Université de Montréal, les étudiants sont majoritairement des étudiantes et les professeurs, des professeures.

² Paradis, M. (2000) *Conditions d'étude et conditions d'enseignement. Deux conditions, un même défi : le plein emploi de l'intelligence*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, projet d'intégration des chargées de cours.

³ Pour ne pas alourdir la lecture de ce guide, j'ai évité d'argumenter par plusieurs citations. À la fin des sections se trouvent des références pour celles et ceux qui souhaitent poursuivre la réflexion. Si vous ne trouvez pas le document à l'adresse indiquée, je vous suggère de faire votre recherche avec le titre du document.

⁴ « L'apprentissage se définit comme tout changement, dans l'environnement ou chez la personne, qui contribue à de nouveaux potentiels humains. » (Landry et Richard, 2002, p. 160). Landry, R. et Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi, XXX(2). Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_2_158.pdf

⁵ « Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes. » (Perrenoud, P., cité dans Gentile et Bencini, 2000). Gentile, P. et Bencini, R. (2000). *Construire des compétences. Entretien avec Philippe Perrenoud*. Université de Genève. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

⁶ Tonnelé, A. (2011). *65 outils pour accompagner le changement individuel et collectif*. Éditions d'organisation.

⁷ (Lenoir, s.d., p. 6). Lenoir, H. (s.d.). *De la pédagogie à l'andragogie*. Repéré à <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>

⁸ Mes récentes publications : *Le lien social à l'œuvre. La vie des liens* (en collaboration); *Intervention et animation de groupe* (en collaboration).

⁹ Alexandre Jardin, romancier. Jardin, A. (2015). *Laissez-nous faire! On a déjà commencé*. Éditions Robert Laffont.

¹⁰ (Perrenoud, cité dans Gentile et Bencini, 2000, p. 7). Philippe Perrenoud, sociologue. Gentile, P. et Bencini, R. (2000). *Construire des compétences. Entretien avec Philippe Perrenoud*, Université de Genève. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

CHAPITRE 1 – L'ADULTE EN APPRENTISSAGE

Comme l'« adulte » est une étape de développement, alors elle s'inscrit, comme toutes celles qui l'ont précédée, dans l'apprentissage. Et, à ce stade, l'adulte en est l'auteur et l'acteur.

Lors de cette grande étape de développement, le principal défi pour l'individu est de répondre à ses besoins et d'assumer ses choix tout à la fois. Multiples et contradictoires, ceux-ci sont le moteur de la « transformAction » de l'individu. Cela peut donner l'impression que l'individu-adulte est rétroactif, rétropassif, entraîné dans diverses et incontournables compromissions comme celle de concilier la formation, la famille, les loisirs et le travail.

Malgré toutes les exigences ou injonctions personnelles, relationnelles, professionnelles et autres, l'individu garde toujours son pouvoir d'agir. Par exemple, une rupture amoureuse, un échec scolaire ou la perte d'un emploi pourra être vécu comme un évènement « propulseur » ou un évènement « dépresseur ». ¹¹ Cela se traduira par des actions qui coloreront différemment le parcours de vie de chaque individu. Tout vécu s'inscrit dans un contexte historique, social et singulier avec ses contingences et ses opportunités dans sa quête continue de repères.

Parmi les opportunités et les contingences, il y a l'éducation. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) inclut l'éducation comme indice de bien-être¹² déterminant en matière de santé et de sécurité économique puisqu'elle donne également accès à un revenu et à un milieu de vie décents. Voilà pourquoi l'OCDE affirme ce qui suit : « *L'emploi est lié à l'éducation; le niveau de scolarité influence les chances d'emploi et de revenus, qui, en retour, ont des répercussions sur le logement, le transport, la participation communautaire et beaucoup d'autres déterminants de la santé. Le chômage, les situations précaires et l'insécurité d'emploi entraînent des difficultés financières, des risques accrus pour la santé et un plus grand isolement social* ». ¹³

Comme société, si nous souhaitons que la formation professionnelle s'inscrive dans la trajectoire de vie de tout individu, tout au long de sa vie, il est important de proposer les ressources qui contrebalanceront les obstacles. De son côté, l'adulte en apprentissage s'engagera à répondre aux exigences de son projet de formation en obtenant l'appui de son réseau familial, social ou professionnel. ¹⁴

l'apprenant adulte

Diverses raisons ou motivations sont à l'origine de l'engagement de l'individu dans un processus de formation. Avant même de s'inscrire dans cette voie, il doit surmonter nombre de craintes, comme celle de ne pas réussir ou de ne pas pourvoir à la gestion de son temps.

Les moteurs de la motivation¹⁵ sont variables et évolutifs. Parmi ceux-ci, mentionnons : le plaisir d'apprendre, l'obligation de se former, l'utilité de se soumettre au processus d'apprentissage afin d'obtenir un emploi ou une promotion professionnelle. Peu importe les raisons motivationnelles, j'aime croire que l'étudiante augmente de facto son autonomie personnelle et professionnelle en cours de formation.

Fait à noter : la décision d'un retour à la formation pour certains adultes est souvent prise dans un moment de grand stress, comme une transition professionnelle¹⁶, ce qui peut constituer un frein à un engagement serein. De plus, le manque de garantie d'obtenir un emploi suite à la formation peut aussi réduire la détermination ou l'engagement de l'apprenante adulte. De fait, « *La plupart des adultes qui retournent aux études en retireront des avantages économiques importants et profiteront de meilleures perspectives sur le marché du travail, mais ces avantages ne sont pas garantis au départ. Dans la plupart des cas, le fait de retourner aux études nécessite de grands sacrifices et un important acte de foi* ». ¹⁷ La foi, toujours la foi!

Les principales dimensions de la personne interagissent dans sa perception du pouvoir d'apprendre. Par exemple, la dimension cognitive est impliquée dans la compréhension des objectifs de la formation; la dimension affective, dans les émotions suscitées face à la situation d'apprentissage; la dimension psychologique, dans le sentiment d'efficacité personnelle; la dimension sociale, dans l'appui du réseau familial ou social; enfin, la dimension spirituelle, dans la valeur accordée au savoir.¹⁸ Sans oublier, bien sûr, la dimension contextuelle qui peut influencer négativement l'engagement de la personne lors d'une réorientation ou d'un nouvel apprentissage professionnel. Je pense ici à la situation où le lieu de formation est éloigné du lieu d'habitation.¹⁹

Les conditions facilitant l'apprentissage chez l'adulte sont variées.²⁰ D'abord, au chapitre du savoir, celui-ci s'inscrit dans la trajectoire professionnelle choisie par l'individu. Sur le plan du savoir-faire, l'adulte en apprentissage souhaite souvent obtenir des outils pratico-pratiques pour une application rapide, immédiate et concrète. Pour l'apprentissage d'un nouveau savoir transversal, comme une méthode de résolution de problème, le pourquoi de cet apprentissage se doit d'être explicite. Enfin, l'apprentissage du savoir-être chez l'adulte est de plus délicat, car celui-ci touche à la perception de soi et

aux multiples ambivalences face aux changements. Mais, peu importe les apprentissages, l'apprenante doit quitter sa zone de confort.

Maître d'œuvre de son apprentissage, l'étudiante porte par définition l'initiative de son processus de formation. Cependant, il existe des conditions gagnantes pouvant faciliter son engagement.²¹

- ¹¹ Apatour, A. (2013). *La biographie expérientielle comme catalyseur des modes d'engagement*. Repéré à <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/417-la-biographie-exp%C3%A9rientielle-comme-catalyseur-des-modes-dengagement-0>
- ¹² Organisation de coopération et de développement économiques, <http://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/>
- ¹³ (OCDE, 2008, p. 27). Ontario Chronic Disease Prevention Alliance. *Prêts pour l'action : les déterminants sociaux de la santé*. Repéré à http://www.macsnb.ca/vitrine/document/38/file/PretAction_DetSante.pdf
- ¹⁴ Références supplémentaires : Dominicé, P. (2005). Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, p. 47-56. Repéré à <http://osp.revues.org/552>; Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 1(4), p. 9-49. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-9.htm>; Dominicé, P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. *Savoirs*, 1(4), p. 51-62. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-51.htm>; Mikkonen, J. et Raphael, D. (2011). *Déterminants sociaux de la santé. Les réalités canadiennes*. Repéré à http://www.thecanadianfacts.org/Les_realites_canadiennes.pdf; *Self-assessed Returns to Adult Education: Life-long Learning and the Educationally Disadvantaged*. Repéré à <http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1476&l=fr>; Le Monde.fr avec AFP. (2011, 25 mai). L'OCDE lance un indicateur du bien-être. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/economie/article/2011/05/25/l-ocde-lance-un-indicateur-du-bien-etre_1526948_3234.html; Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>; Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et Sociétés*, 1(15). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE015-8.pdf>
- ¹⁵ Motivation vient du latin « movere » qui signifie se déplacer, être en mouvement; la motivation est donc la source du mouvement.
- ¹⁶ Poliquin, M.-C. (2010). *Dans le contexte actuel, il est devenu impératif de soutenir les initiatives individuelles de formation : un débat européen*. Repéré à <http://www.oce.uqam.ca/article/dans-le-contexte-actuel-il-est-devenu-imperatif-de-soutenir-les-initiatives-individuelles-de-formation-un-debat-europeen/>.
- ¹⁷ Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques inc. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Repéré à http://www.cprn.org/documents/46446_fr.pdf.
- ¹⁸ Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 1(25), p. 9-46. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm>; Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5 (Hors série), p. 91-116. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SAVO_HS01_0091
- ¹⁹ Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), p. 63-78. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1-page-63.htm>; Service Canada. (2011). Apprentissage des adultes. Repéré à https://www.emploisetc.gc.ca/fra/pièces1.jsp?category_id=2827&root_id=2821
- ²⁰ Carré, P. (1999). Pourquoi nous formons-nous. *Sciences humaines*, (92). Repéré à http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html
- ²¹ Références supplémentaires : UNESCO. (2005). *Les sociétés apprenantes; Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Dans UNESCO, *Vers les sociétés du savoir*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>; Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 1(4), p. 9-49. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-9.htm>; Gourdon-Monfrais, D., (2004). Réponses (1). Boulimie de la formation et anorexie éducative. *Savoirs*, 1(4), p. 63-66. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-63.htm>; Heslon, C. (2004). Réponses (4). Circulation des savoirs et cohabitation des âges dans le champ de la formation. *Savoirs*, 1(4), p. 75-78. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-75.htm>; Hachicha, S. (2002). *Andragogie*. Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. Repéré à <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>; Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et Sociétés*, 1(15). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE015-8.pdf>; Robin, J.-Y. (2004). Réponses (3). Le grand écartèlement dans le champ des savoirs : le diplôme qualifiant et la connaissance

expérientielle. *Savoirs*, 1(4), p. 71-74. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-71.htm>; Boutinet, J.-P., Carré, P. et Kern, D. (s.d.). *Proposition pour symposium : La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités - Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte*. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Pierre_BOUTINET_448.pdf; Delvaux, E. et Tilman, F. (2012). *Méthodes de formation d'adulte et émancipation. Le Grain*. Repéré à <http://www.legrainasbl.org/images/PDF/articles/methodedemotionetemancipation.pdf>; É. Bourgeois et B. Galand. (2006). *Se motiver à apprendre*. PUF; P. Carré et F. Fenouillet (sous la direction de) (2008). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.



ARBRE DES SAVOIRS

L'arbre est le symbole par excellence du trait d'union entre ce que je sais et tout ce que je pourrais savoir. Sa Majesté le chêne, cet arbre qui peut vivre jusqu'à mille ans, est un appui solide pour s'élever et voir plus loin! Comme les cernes de bois qui donnent l'âge à l'arbre, notre conception du monde est aussi « cernée » par nos savoirs. La réalisation de cette illustration a été l'une des plus difficiles à cause de ma difficulté à faire des choix parmi tous mes grains.

CHAPITRE 2 – UNE EXPERTISE À ENSEIGNER

Être professeure d'université, c'est tout un travail! En plus de l'expertise professionnelle, cette belle aventure requiert les habiletés nécessaires à la transmission des savoirs aux adultes.

Il est primordial qu'au moment d'obtenir une charge d'enseignement à l'université, la professeure comprenne d'emblée que son expertise professionnelle devra être rationalisée, puis organisée pédagogiquement pour être comprise, transmise. En d'autres mots, une expertise en intervention individuelle ou un savoir en politiques sociales ne suffit pas pour « faire classe » auprès des adultes en apprentissage. Afin de chausser les souliers de professeure, l'experte doit se former en enseignement et en apprentissage.

Lors des trois principales phases de l'action d'apprendre et d'enseigner, soit la préparation, la réalisation et la métacognition, l'apprenante et la professeure ont des devoirs.²² Des exemples. Lors de la préparation, l'apprenante s'engage dans le processus d'apprentissage en nourrissant sa motivation, et la professeure s'assure que les objectifs de la formation sont SMART²³. Pendant la réalisation de la formation, l'apprenante active ses savoirs pour y ajouter les nouvelles informations. La professeure quant à elle utilise une pédagogie active qui favorise la reconnaissance des savoirs déjà présents en les comblant par des liens avec les nouvelles connaissances à acquérir. Enfin, à l'étape de la métacognition, l'apprenante synthétise ces nouvelles connaissances et projette de nouvelles pistes d'action. Ici, la professeure agit à titre de guide à l'apprenante par son questionnement et, à la fin du cours, elle en fait une évaluation pour le bonifier.

Quelles sont les autres compétences recherchées chez la professeure œuvrant auprès des apprenantes adultes? Pour adapter sa formation, elle aura une attitude préventive en détenant le maximum d'informations sur ses futures étudiantes, comme l'âge, l'ethnie, la formation antérieure et, bien sûr, le nombre d'étudiantes inscrites à son cours. Elle établira une relation sécurisante en écoutant activement et en établissant quelques règles de fonctionnement.²⁴ Dans un contexte où la formation est offerte en français et où les étudiantes appartiennent à diverses ethnies, elle portera une attention particulière au partage d'une langue commune et au respect de celle-ci lors de l'apprendre-ensemble. Au besoin, elle proposera les ressources professionnelles adéquates vouées au soutien en français écrit ou oral.²⁵

Compte tenu de la diversité et de la complexité des savoirs, le rôle de la professeure est indispensable pour structurer et transmettre les savoir, savoir-faire et savoir-être disciplinaires.²⁶ À ce chapitre, l'université a une responsabilité non négligeable en matière de formation de ses professeures

afin qu'elles développent leurs compétences en enseignement et en apprentissage.

un soutien au pouvoir d'agir...

Comme nous venons de le voir, une part notable du travail de la professeure se fait en aval, c'est-à-dire dans le cadre de la préparation du *quoi* et du *comment transmettre*. Mais pourquoi transmettre? Pour moi, il n'y a aucune hésitation : pour accroître le pouvoir d'agir de l'apprenante en vue d'un vivre-ensemble démocratique et enchanteur.

Le pouvoir d'agir se définit comme un processus « *par lequel les individus se sentent sûrs d'agir et d'exécuter avec succès certaines actions* »²⁷. Par exemple, au travail, ce processus a pour principaux résultats un travailleur compétent et une transformation de l'œuvrer-ensemble par l'usage de l'intelligence collective.²⁸ Dans un contexte de formation reposant sur le pouvoir d'agir, la professeure soutient l'apprentissage des étudiantes en leur fournissant des savoirs nourrissant la conscientisation professionnelle. Ainsi, à l'amorce d'une formation sur les relations professionnelles, je propose une réflexion macrosociologique sur les relations interprofessionnelles et les relations de travail à l'aide d'une carte conceptuelle visant à aider l'apprenante à situer le « relationnel professionnel » dans toute sa complexité.

Il va de soi que la professeure est convaincue qu'une certification ou un diplôme peut aider à corriger certaines iniquités de classes liées à l'origine familiale, par exemple. Cependant, elle est d'un optimisme réaliste,²⁹ car l'engagement dans un processus de formation n'est pas nécessairement le souhait de toutes les apprenantes. Pour certaines, la situation d'apprentissage est vécue comme une contrainte, une imposition³⁰ ou un autre mauvais moment à passer « à l'école ». On comprend aisément les répercussions que cela a sur l'engagement dans le processus d'apprentissage : absentéisme, non-respect des exigences, interactions limitées avec les pairs, et j'en passe.

Soutenir le développement du pouvoir d'agir... en groupe. Beau défi! La professeure a pour devoir de faire cheminer ensemble des adultes ayant un parcours de vie singulier vers plus de pouvoir, plus d'agir professionnel singulier. L'hétérogénéité des bagages culturels et académiques est fort enrichissante, tout en étant fort complexe. Comment faire cheminer ensemble cette migrante qui contrôle à peine les rudiments de la langue commune, cette jeune décrocheuse-raccrocheuse monoparentale, cette serveuse de restaurant en réorientation de carrière à cause d'un problème de santé? D'après mon expérience, plus le groupe d'apprenantes est nombreux, c'est-à-dire dépassant une quinzaine d'étudiantes, moins la professeure est en mesure d'accompagner le pouvoir d'agir de chacune. Malheureusement, depuis

plusieurs années, le ratio professeure/apprenantes ne cesse d'augmenter, et les frustrations sont grandissantes de part et d'autre.³¹

Rappelons ici que le pouvoir d'agir de l'individu, incluant l'apprentissage, est un processus toujours en devenir et qu'il ne peut être imposé, décrété.³² Cela dit, la professeure ne doit jamais renoncer à semer rigoureusement et gaiement ses grains de savoirs, car elle ne sait jamais quels sont ceux qui germeront.

... et à l'apprentissage

À la section « L'adulte en apprentissage », il a été question des raisons qui poussent à l'engagement dans le processus d'apprentissage et des conditions le facilitant. Voyons en détail les principaux éléments à prendre en compte.

Rappelons deux moteurs ou facteurs de motivation à l'engagement dans un processus d'apprentissage chez l'apprenante adulte : le plaisir d'apprendre et l'utilité de l'apprentissage. Je suggère à la professeure de toujours faire la preuve de la pertinence dont recèle la formation proposée, cela mousses le plaisir de l'une et l'intérêt de l'autre. La mobilisation du pouvoir d'action de l'apprenante sur son apprentissage requiert la reconnaissance, par la professeure, de ses savoirs et l'encouragement à la mise en commun avec les autres apprenantes. L'autonomie dans la réalisation des objectifs de la formation constitue aussi un élément important. L'apprentissage collaboratif est une stratégie pédagogique qui répond à ces diverses attentes. Enfin, les rétroactions de la professeure sont rapides et contiennent des moyens pour poursuivre l'apprentissage tout en évitant la comparaison entre les apprenantes.

Comment tenir compte des incontournables comportements de résistance aux changements chez l'adulte s'engageant dans un processus de formation? Au tout début de la formation, il est sage de considérer sérieusement les craintes des étudiantes face à l'apprentissage proposé. Afin d'être réellement à l'écoute de leurs questionnements, la professeure fait taire son interprétation construite à partir de ses expériences passées.³³ Dans un groupe, le partage des préoccupations individuelles et leur prise en compte dans l'organisation de la formation sont un atout pour la création d'un bon climat d'enseignement et d'apprentissage. La professeure se rappelle aussi que l'adulte en apprentissage peut avoir des doutes sur ses capacités à apprendre vu ses échecs scolaires passés ou son âge, doutes que ce dernier n'affirmera pas facilement. Si l'apprenante est dans une situation personnelle, familiale ou sociale qui l'empêche de mobiliser ses capacités à apprendre, la référence à un professionnel des services aux étudiants est nécessaire.

S'engager dans le changement, comme dans un processus d'apprentissage, est déstabilisant pour quiconque. Plusieurs deuils sont à faire : deuil d'une

perception de soi surévaluée, deuil d'une façon d'être ou de faire cristallisée dans la routine³⁴ et deuil d'une appartenance professionnelle lorsqu'il est question de réorientation.³⁵ La professeure entendra les émotions qu'engendre cette situation, comme la colère, la tristesse ou le déni, et aidera l'étudiante à les canaliser pour ainsi dégager un espace mental propice au changement, à l'apprentissage. De plus, elle évitera de confondre un manque de capacité en expression orale ou d'une méthode de travail intellectuel, par exemple, avec un manque d'intelligence.³⁶

La professeure ne se trompe pas en plaçant l'étudiante au cœur de la formation, c'est après tout de son apprentissage dont il est question. Dans la planification de la formation, la sollicitation des intelligences multiples de l'individu est une excellente façon de proposer un apprentissage qui sera significatif pour tout adulte en développement professionnel.³⁷

- ²² FGA Montérégie. (2007). *Les phases de l'intervention andragogique, document de travail*. Repéré à <http://fgamonteregie.qc.ca/>
- ²³ SMART, c'est-à-dire Spécifique = précis, Mesurable = évaluable, Acceptable ou accepté, Réalisable = réaliste selon le contexte (révisable), Temporellement défini = limité dans le temps.
- ²⁴ Pour l'instauration d'un bon climat de classe, voici quelques conditions : « accueillir les élèves, établir des procédures d'entrée, mettre en place des règles de vie, valoriser les comportements, confier des responsabilités, sonder les champs d'intérêt, tracer un profil de classe, développer une communication interpersonnelle efficace, gérer les conflits, favoriser la collaboration, utiliser l'humour, aménager la classe ». (AEFO, s.d., p. 89). Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO). (s.d.). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie2.pdf
- ²⁵ Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ²⁶ Bedin, V. et Fournier, M. (sous la direction de). (2014). *Apprendre. Pourquoi? Et Comment?* Éditions Sciences humaines; CAFOC de Nantes. (2006). *Repenser la formation. Nouveaux enjeux individuels et collectifs. Stratégie et outils*. Chronique sociale
- ²⁷ (Camden et Ridde, 2009, p. 47). Camden, C. et Ridde, V. (2009). Le pouvoir d'agir des intervenants dans le domaine de la réadaptation. *Passerelles - Cahier de recherches et d'initiatives sociales sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, 1(1). Repéré à http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_passerelles/documents/Vol1_No1/Camden_et_Ridde1_1_2009.pdf
- ²⁸ Camden, C. et Ridde, V. (2009). Le pouvoir d'agir des intervenants dans le domaine de la réadaptation. *Passerelles - Cahier de recherches et d'initiatives sociales sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, 1(1). Repéré à http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_passerelles/documents/Vol1_No1/Camden_et_Ridde1_1_2009.pdf; (Lemay, 2007, p.176). Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), p. 165-180. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/nps/2007/v20/n1/016983ar.pdf>
- ²⁹ « 'On va où on regarde' pour dire qu'il ne faut pas regarder les obstacles (car le cerveau tendrait, alors, à nous diriger vers eux) mais plutôt l'endroit où il faut passer pour les éviter ». (Clerc et Michaud, 2010, p.153). Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ³⁰ (Clerc et Michaud, 2010, p.95). Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ³¹ « Lorsqu'il se sent à l'aise en situation d'apprentissage, un étudiant est davantage porté à prendre des risques et à se concentrer sur les tâches à réaliser » (Kozanitis, 2015, p. 7). Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial, une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4). Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/kozanitis-vol_28-4.pdf.
- ³² (Tonnelé, 2011, p. 28). Tonnelé, A. (2011). *65 outils pour accompagner le changement individuel et collectif*. Éditions d'organisation
- ³³ (Pilon, 2002, p. 146). Pilon, J.-M. (2002). Le traitement des résistances : un chemin à la rencontre de l'autre et de soi. *Interactions*, 6(1). Repéré à https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_6_no_1/V6N1_PILON_Jean-Marc_p139-166.pdf
- ³⁴ Ghadiri, D.P. (2014). Quand le changement menace l'identité. *Gestion*, 1(39), p. 38-47. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIGES_391_0038
- ³⁵ (Bareil, 2009, p. 33). Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 4(34), p. 32-38. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIGES_344_0032
- ³⁶ (Bareil, 2009, p. 37). Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 4(34), p. 32-38. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIGES_344_0032
- ³⁷ Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail. (s.d.). *Fiche technique #30 : Comment favoriser les apprentissages?* Repéré à <http://www.apsam.com/sites/default/files/docs/publications/ft30.pdf>

CHAPITRE 3 – LA POSTURE DE LA PROFESSEURE

Trop souvent, le relationnel est sous-estimé dans l'enseignement et l'apprentissage, et ce, malgré toute la littérature démontrant sa nécessité. Par exemple, la perception que la professeure a de l'apprenante ou d'elle-même agit comme un miroir formant ou déformant dans ses rapports à l'autre et à elle-même.

Mes expériences auprès des adultes en apprentissage confirment l'importance de la relation entre apprenante et professeure,³⁸ laquelle se construit petit à petit puisqu'elle n'est pas donnée, innée. La prise en compte des connaissances, des expériences et des préoccupations de l'apprenante contribue au mieux-être relationnel, créant ainsi un climat d'enseignement et d'apprentissage sécurisant. L'estime de soi de l'étudiante, laquelle repose sur sa propre évaluation de ses capacités et sur sa compréhension du jugement d'autrui de ces mêmes capacités, doit être protégée. Les rétroactions de la professeure sont justes et bienveillantes, soulignant le progrès et le chemin à parcourir.³⁹ Enfin, la professeure incarne un modèle de respect d'elle-même, des autres, de son travail et de sa profession. Elle est aussi en droit de s'attendre au même respect de la part de l'apprenante.

Le regard que porte la professeure sur l'étudiante et sur elle-même est un élément clé de la relation qu'elle contribue à créer avec celle-ci. L'effet Pygmalion est un exemple éloquent de l'impact du regard porté par la professeure sur l'apprenante.⁴⁰ Si la perception d'une apprenante est négative, l'évaluation de ses capacités par la professeure risque d'être négative. Ce regard jugeant se manifeste sous forme de mille et un petits gestes heureux, comme un sourire, une attention, une écoute, une proximité, une disponibilité, une prise en compte d'un besoin, une sanction, une nuance, etc., ou malheureux, comme l'« absence » de sourire, d'attention, d'écoute, etc. Aucune professeure n'est à l'abri d'un sentiment négatif. Par exemple, comment garder le sourire devant cette apprenante qui, tout en répondant minimalement aux exigences de la formation, exige une pondération maximale?

Comme pour l'apprenante, la professeure n'est pas à l'abri du regard qu'elle porte sur elle-même en tant que professionnelle de l'enseignement. Son propre processus d'apprentissage de l'art d'enseigner n'est pas forcément exempt de tâtonnements, voire d'une certaine souffrance. Pourtant nécessaires, les échanges avec ses paires professeures plus expérimentées sont maintenant virtuels, réduisant à peau de chagrin la mise en commun. Paradoxalement, au même moment, l'université multiplie les évaluations

anonymes de la professeure par les étudiantes. À plusieurs reprises, j'ai constaté l'effet dévastateur de telles évaluations.⁴¹ Deux observations concernant les évaluations anonymes attirent mon attention. Premièrement, la professeure ne peut être tenue à l'impossible : plus le groupe d'apprenantes est grand, plus les insatisfactions seront nombreuses puisqu'elle ne peut tenir compte des préoccupations de chacune. Deuxièmement, je suggère à la professeure de considérer son évaluation comme une évaluation que fait l'étudiante de son processus d'apprentissage. Cette dernière n'est peut-être pas toujours satisfaite de son propre engagement dans son apprentissage.

Le regard que nous portons sur les personnes et les situations n'est pas neutre, il est le fruit de perceptions et d'interprétations. La mise en commun de ces dernières est une excellente façon de faire de sages remises en question propices à l'apprentissage de la professeure et de l'étudiante. De mon côté, j'encourage fortement la professeure à développer sa propre grille d'évaluation de sa formation, de la faire compléter par ses apprenantes et, surtout, de discuter des résultats avec celles-ci pour recueillir leurs suggestions. Cette façon de faire a toujours été très stimulante dans mon parcours.

l'autorité et la discipline aussi

En éducation, comme ailleurs, il semble gênant de parler d'autorité et de discipline. Pourtant, elles sont nécessaires pour sécuriser l'individu dans son développement, dans son processus d'apprentissage. Pourquoi les exercer et comment s'y prendre?

En formation, l'autorité est fondamentale pour sécuriser l'étudiante qui est dans une situation précaire, déstabilisante à cause des nombreuses remises en question que provoque la proposition de nouveaux savoirs. Une autorité ou un « cadre organisateur »⁴² est rassurant. En groupe, plus cette autorité est « partagée » avec les apprenantes, plus celles-ci se sentiront respectées et plus le climat sera favorable à l'enseignement des apprentissages. Pour gagner cette autorité, mes expériences m'ont amenée à utiliser la pédagogie de projet, car elle répond entre autres à l'attente de reconnaissance chez l'apprenante, à la demande d'égalité entre les individus et à la recherche d'autonomie dans l'apprentissage.⁴³ La rigueur dans la planification et dans l'organisation de la formation, des consignes claires et une présence attentive conjuguée à des rétroactions immédiates contribueront à la co-construction de cette autorité.⁴⁴

La discipline, cette « *mise en ordre des comportements à des fins d'organisation collective des actions* »⁴⁵, s'exerce par quelques précieuses règles de fonctionnement : la ponctualité, le rangement de téléphones et autres instruments de communication virtuelle, le respect du droit de parole et la rectification rapide des malentendus. Si une étudiante ne respecte pas les

règles du jeu, la professeure les lui rappelle sur un ton bienveillant et applique les sanctions prévues. Selon l'incivilité, l'observation peut se faire en privé. Cependant, il ne faut pas faire comme s'il n'y avait pas eu de débordement, car cela passerait un très mauvais message. L'apprentissage prompt des noms facilite les interactions entre les apprenantes et avec la professeure. Je recommande à cette dernière de ne pas trop perdre de temps avec les très rares comportements limites, car la majorité des apprenantes souhaitent progresser dans leur apprentissage, et ce, dans une ambiance détendue.

Soutenir l'apprentissage, c'est établir un dosage optimal entre exigences et bienveillance. Il ne faut pas nier l'incontournable tension entre imposer un cadre pour l'apprentissage et soutenir le pouvoir d'agir de l'apprenante. La formation ne constitue-t-elle pas un moment opportun pour apprendre à pratiquer la négociation aboutissant à un accord gagnant-gagnant?⁴⁶ Enfin, la cohérence de la professeure entre son discours et sa pratique est toujours de bon ton.⁴⁷

« L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive. » Aldous Huxley

-
- ³⁸ (Lavoie, Lévesque et Lapointe, 2007, p.74). Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), p. 63-78. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1-page-63.htm>
- ³⁹ Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ⁴⁰ Effet Pygmalion. (s.d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré à http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion
- ⁴¹ Cette dernière situation est fort bien connue par l'employeur, puisque ces évaluations ont déjà été remises aux formateurs avec une publicité du service d'aide aux employés.
- ⁴² (Clerc et Michaud, 2010, p. 36). Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ⁴³ Paradis, M. et Sorel P. (2010). *Intervention et animation de groupe*. Éditions Guérin; Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ⁴⁴ Voir la section sur le sujet dans un de mes précédents volumes : Paradis, M. et Sorel P. (2010). *Intervention et animation de groupe*. Éditions Guérin
- ⁴⁵ (Clerc et Michaud, 2010, p. 68). Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ⁴⁶ (Clerc et Michaud, 2010, p. 50). Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Folio actuel
- ⁴⁷ Références supplémentaires : Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre* (réédition 2013). Paris : Dunod; Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale; Truong, N. (2011, 2 septembre). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html; Gauchet, M., Blais, M.-C. et Ottavi, D. (sous la direction de). (2014). *Transmettre, apprendre*. Éditions Stock.

CHAPITRE 4 – DES INTELLIGENCES MULTIPLES

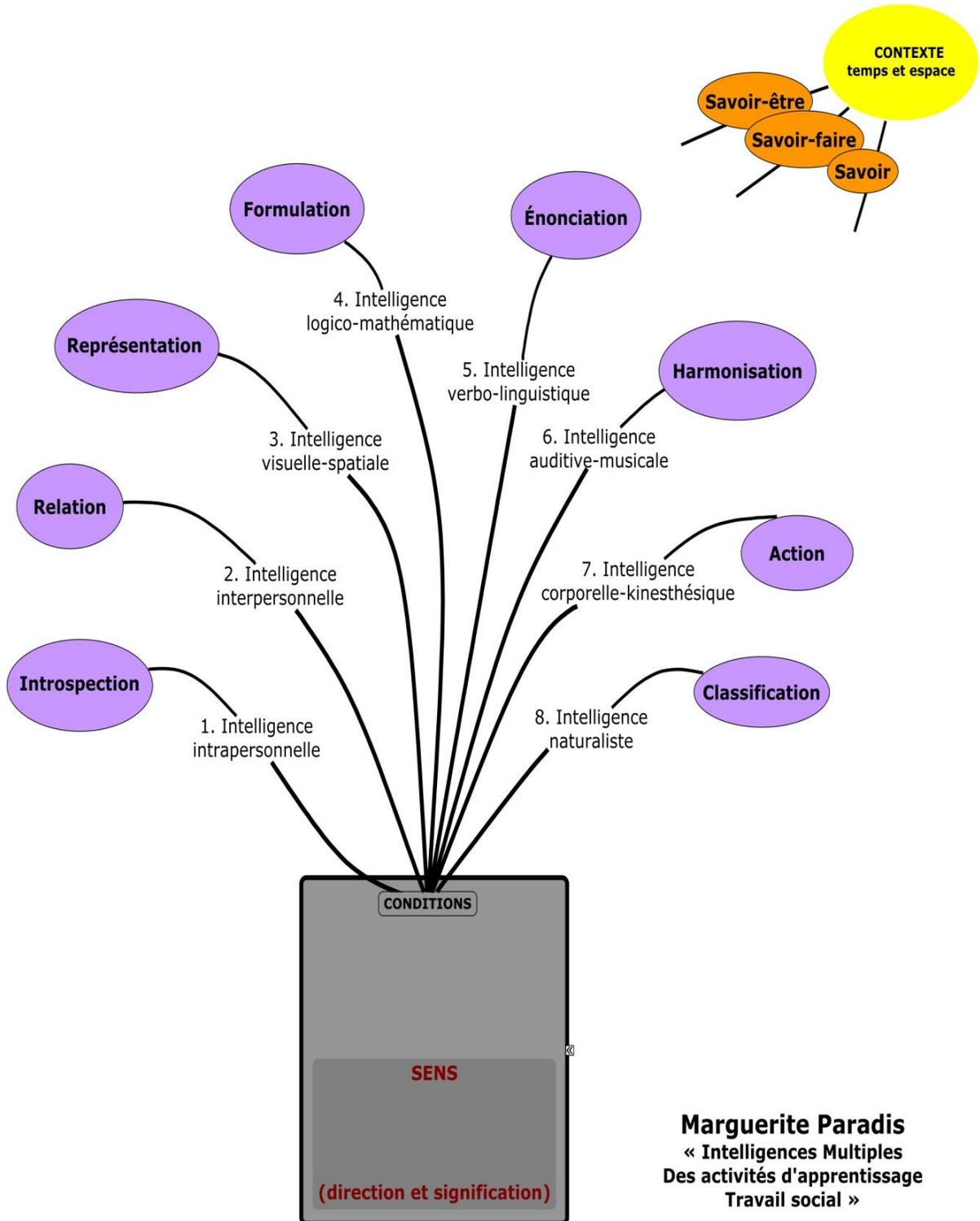
Depuis les années 80, Howard Gardner nous sensibilise à l'importance de prendre en compte les huit formes d'intelligence chez l'individu, quel que soit le genre, la classe sociale, l'ethnie ou le territoire de celui-ci. Après une courte introduction à chacune des formes d'intelligence, je les présenterai de façon visuelle et détaillée.

Comme le remarque judicieusement Gardner, l'intelligence avec un grand « I » est le résultat de la rencontre entre l'individu, le collectif et son milieu. Un individu investi de potentialités, et une société à un moment historique donné. Ce grand « I » se multiplie ou se divise en huit formes d'intelligence appelées les intelligences multiples : intelligences intrapersonnelle, interpersonnelle, visuelle-spatiale, logico-mathématique, verbo-linguistique, auditive-musicale, corporelle-kinesthésique et naturaliste. Observation intéressante : la majorité de la littérature sur l'usage des intelligences multiples s'applique aux enfants dans un contexte scolaire. Il est urgent de décloisonner cette connaissance et de créer des ponts entre les intelligences multiples et l'adulte en apprentissage.

Ainsi, la professeure se doit d'être attentive aux différentes formes d'intelligence et d'utiliser des activités d'apprentissage facilitant leur mobilisation. Aucune des intelligences ne doit être négligée, puisque dans un groupe d'apprenantes, les huit intelligences seront présentes à divers degrés. Rappelons certains postulats de Gardner (1983) dans Frames of Minds: the Theory of Multiple Intelligence : bien que possédant chacune des huit formes d'intelligences, l'individu est muni d'un bouquet de trois ou quatre intelligences prédominantes. Ces intelligences sont interdépendantes et peuvent être utilisées simultanément. Je me permets d'insister : quand l'étudiante s'engage dans un processus d'apprentissage, elle « arrive » dotée de son bouquet personnel d'intelligences. Depuis plusieurs années, je tiens compte de ce marqueur personnel en proposant des activités d'apprentissage diversifiées comme le projet, le travail en équipe, la carte conceptuelle, le remue-méninge ou l'introspection, et « nous » en sommes très satisfaites. Ce sont autant d'opportunités individuelles ou collectives permettant à l'étudiante d'atteindre les objectifs prévus au programme de formation.

Voici ce bouquet d'intelligences.

intelligences multiples



INTELLIGENCES MULTIPLES, ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Ce tableau présente une description de chacune des formes d'intelligence, les principaux besoins qui leur sont associés ainsi que des suggestions d'activités d'apprentissage.

Formes d'intelligence ⁴⁸	Capacité	« Aptitude à »	Verbes d'action SMART ⁴⁹	Besoins	Activités d'apprentissage
INTRA-PERSONNELLE	- Développer une autoréflexion	- Identifier ses émotions, ses sentiments, ses forces et ses faiblesses - S'autodiscipliner, s'automotiver et s'autocritiquer - Observer, réfléchir et tirer ses propres conclusions pour ensuite les appliquer	Analyser Choisir Critiquer Suggérer Évaluer	INTROSPECTER ➤ Besoin d'être mis en confiance ➤ Besoin d'avoir sa place ➤ Besoin d'exprimer son soi ➤ Besoin d'avoir du temps et un espace pour se recentrer ➤ Besoin d'avoir la possibilité de faire des choix et de s'auto-organiser	✓ Bilan introspectif ou métacognitif ✓ Autoévaluation de ses capacités ✓ Partage de sa réflexion ✓ Création d'une œuvre personnelle ✓ Portfolio ✓ Méditation ✓ Journal de bord ENSEIGNEMENT • Favoriser la recherche de sens • Sécuriser lors de la prise de risque • Proposer des rencontres individuelles • Éviter toute comparaison avec les autres • Accompagner la prise de conscience de l'enchaînement « perception-interprétation-émotion ou réaction » • Encourager l'identification des objectifs et des moyens pour le but
INTER-PERSONNELLE	- Être en relation avec les autres	- Échanger des points de vue - Discerner les motivations et	Expliquer Interviewer Mobiliser Partager Rétroagir	RELATIONNER ➤ Besoin d'interagir ➤ Besoin de discuter	✓ Émulation ✓ Co-formation ✓ Rétroaction ✓ Résolution de situation-problème

		<p>sentiments des autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agir comme médiateur - Travailler en équipe 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de réaliser une activité avec les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Création de dialogues ✓ Interview ou entrevue ✓ Remue-méninges ✓ Projet d'équipe ✓ Débat contradictoire <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer un climat « être en pause » tout en gardant un cadre • Favoriser les interactions entre pairs • Rappeler les règles de l'écoute active et de l'observation • Canaliser le besoin d'être en relation dans un projet
VISUELLE-SPATIALE	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des images mentales ou visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Penser avec des schémas - Manipuler les images - Agencer les formes, les couleurs, les textures - Réaliser des designs - Observer les détails - Dessiner 	<p>Concevoir Convertir Illustrer Représenter Dessiner</p>	<p>REPRÉSENTER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de créer des images ➤ Besoin de voir, de visualiser ➤ Besoin d'organiser l'espace ➤ Besoin d'annoter, d'illustrer, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Représentation ✓ Présentation de l'information de façon visuelle ✓ Utilisation de croquis, de maquettes, de graphiques ✓ Utilisation de dessins, de symboles pour illustrer une idée ✓ Visualisation ✓ Création de symboles ✓ Carte conceptuelle <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner du temps pour l'observation • Soutenir la créativité • Proposer une nouvelle perspective • Porter une attention à l'esthétisme du lieu ou du milieu • Reproduire des idées ou informations en

					<p>images</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire peut devenir une forme d'illustration
LOGICO-MATHÉMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des formules pour appliquer un raisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser et résoudre un problème - Se sentir à l'aise avec l'abstrait, les symboles, les formules, etc. - Distinguer les relations et les connexions - Employer les chiffres et le calcul pour construire un argumentaire 	<p>Déduire Formuler Résoudre Vérifier Planifier</p>	<p>FORMULER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de schémas, de formules, de mesures ➤ Besoin d'un développement logique ➤ Besoin d'un processus cause-effets ➤ Besoin d'avoir des raisons à tout ou presque tout 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planification ✓ Analyse de cas ✓ Utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) ✓ Création d'une formule ✓ Vérification d'une hypothèse ✓ Production d'un pronostic ou diagnostic ✓ Création d'une séquence ✓ Enquête ✓ Formule pour expliquer un comportement, une situation ✓ Résolution de situation-problème ✓ Projet <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décomposer une tâche en étapes • Encourager le travail ordonné • Donner des explications avec des arguments logiques et quantitatifs (si possible) • Proposer des rencontres individuelles • Offrir un espace de travail dégagé • Faire faire une chose à la fois • Prévoir suffisamment de temps pour réaliser une activité

<p>VERBO-LINGUISTIQUE</p>	<p>- Utiliser le langage écrit ou oral</p>	<p>- Apprendre à partir des mots</p> <p>- Parler, écrire et expliquer</p> <p>- Tenir compte des consignes écrites</p> <p>- Mettre des mots sur les émotions, les situations, etc.</p> <p>- Écouter, reformuler, résumer</p>	<p>Rédiger Argumenter Exposer Présenter Traduire</p>	<p>ÉNONCER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de penser avec ou à partir des mots ➤ Besoin de mettre des mots pour expliquer ses idées ➤ Besoin de prendre la parole, de discuter, de débattre ➤ Besoin d'argumenter, de convaincre à l'oral ou à l'écrit <p>N.B. Importance accordée « au mieux » plutôt qu'« au plus »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Énonciation ✓ Recherche d'informations ✓ Rédaction de rapports, de correspondances ✓ Utilisation de mots-clés ✓ Jeu avec les mots (rime, rythme, etc.) ✓ Utilisation de citations, proverbes, poèmes ✓ Débat contradictoire ✓ Création de slogans ✓ Rédaction de contes ou de poèmes ✓ Remue-méninges ✓ Carte conceptuelle <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'usage de qualificatifs • Faire « décrire » à voix haute • Utiliser des verbes d'action • Produire un journal de bord, journal intime ou portfolio • Favoriser la métacognition écrite • Lire et rédiger
<p>AUDITIVE-MUSICALE</p>	<p>- Percevoir, distinguer et ressentir les sons, les tons ou les ambiances</p>	<p>- (S') exprimer à partir de rythmes ou de mélodies</p> <p>- Distinguer les genres musicaux</p> <p>- Rechercher des schémas rythmés ou harmonieux</p> <p>- Entendre et ressentir sans voir (empathie)</p> <p>- Identifier l'ambiance dans un</p>	<p>Composer Écouter Exprimer Harmoniser Orchestrer</p>	<p>HARMONISER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin d'une ambiance harmonieuse ➤ Besoin de porter une attention aux bruits dans son environnement ➤ Besoin de fond sonore pour se concentrer 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensation ✓ Résonance ✓ Utilisation de la musique pour aider à la concentration (Mozart) ✓ Écoute d'une chanson sur un thème ✓ Création d'une chanson pour mémoriser ✓ Création d'une biographie musicale personnelle ✓ Création d'une ambiance ✓ Création d'un

		groupe ou une équipe			<p>rythme</p> <p>✓ Formation d'une chorale</p> <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les résonances (situation-émotion) • Utiliser le ton approprié • Se soucier de créer des situations harmonieuses • Utiliser un fond sonore adapté à la situation ou à l'émotion recherchée (p. ex., énergiser ou calmer) • Partager sa perception d'une ambiance dans une équipe ou un groupe
CORPORELLE-KINESTHÉSIQUE	- Utiliser le corps et les gestes pour s'exprimer	<p>- Maîtriser les mouvements de son corps</p> <p>- Communiquer par et avec le geste</p> <p>- S'engager « physiquement » dans la résolution d'une situation-problème</p> <p>- Apprendre et comprendre en touchant, en bougeant, en manipulant des objets</p> <p>- Produire ou transformer quelque chose</p>	<p>Appliquer</p> <p>Exercer</p> <p>Faire</p> <p>Transformer</p> <p>Jouer</p>	<p>ACTIONNER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de bouger, de toucher, de manipuler ➤ Besoin de canaliser une émotion ou une idée dans l'action ➤ Besoin de comprendre le pourquoi et le comment d'une action, d'une situation, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Action ✓ Explication des gestes associés à la réalisation d'une tâche ✓ Expérimentation et, ensuite, analyse ✓ Création de maquettes ✓ Création de scènes ✓ Exercices de coordination, de danse, de mime ✓ Utilisation des marionnettes ou d'autres objets pour s'exprimer ✓ Pâte à modeler (pour exprimer une idée, une émotion) ✓ Langage non verbal ✓ Carte conceptuelle ✓ Tableau vivant ✓ Pièce de théâtre ✓ Séquences de mouvement ou de gestes pour expliquer une notion

					<p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner la possibilité de réfléchir en manipulant, en marchant, etc. • Expliquer le pourquoi et le comment d'une action • Fixer des objectifs SMART • Accompagner la prise de conscience du langage corporel, de la posture et de la respiration • Encourager la manipulation d'un trombone ou de tout autre objet lors d'un examen pour gérer le stress
NATURALISTE	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer, observer et catégoriser des éléments (êtres vivants, choses, idées) 	<ul style="list-style-type: none"> - Discerner, identifier - Regrouper, classifier, ordonner - Collectionner - Se sentir à l'aise dans la nature - Utiliser des analogies avec le vivant - Prendre soin des animaux, de la nature, de son environnement 	<p>Enquêter Détailer Différencier Classer Percevoir</p>	<p>CLASSIFIER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de trier, de ranger selon des caractéristiques internes et externes ➤ Besoin de proximité avec la nature (faune et flore) ➤ Besoin d'un environnement adéquat 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Création de classifications ou de catégories ✓ Cycle de la vie ✓ Utilisation d'analogies avec le corps, les plantes, les animaux ✓ Identification et utilisation des tuteurs de résilience « naturels » (eau-terre-feu-air) ✓ Exploration de la structure interne d'un phénomène, d'une situation ✓ Résolution de situation-problème ✓ Métaphore ✓ Enquête <p>ENSEIGNEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientiser aux impacts des actions sur l'environnement • Proposer des réflexions associées au développement

					<p>durable</p> <ul style="list-style-type: none">• Encourager le recyclage des idées, des choses, etc.• Contextualiser les informations• Encourager l'organisation et le classement des informations• Utiliser des éléments de la nature dans son milieu ou lieu d'enseignement (plantes, photos, musique, etc.)
--	--	--	--	--	---

⁴⁸ Références supplémentaires : Gardner, H. (1983). *Frames of Minds: the Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books; Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples* (réédition). Éditions Retz; Belleau, J. (2003). *Les intelligences multiples (fascicule d'accompagnement et fascicule de l'élève)* (Collection orientante). Québec : Septembre éditeur; Belleau, J. (2005). *Mon intelligence vaut la tienne / Se redécouvrir à la lumière des intelligences multiples tout au long de sa vie*. Québec : Septembre éditeur; Campbell, L., Campbell, B. et Dickinson, D. (2006). *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation; Gardner, H. (2009). *Les 5 formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Odile Jacob; Hourst, B., Plan, D. (2008). *Management et intelligences multiples*. Éditions Dunod; Spencer, K. et Miguel, K. (1998). *Multiple Intelligences, The Complete MI Book*. Kagan Cooperative Learning; Martin, J. (2001). *Profiting from Multiple Intelligences in the Workplace*. Gower, Aldershot; Nicholson-Nelson, K. (1998). Literacy activities that tap kids' multiple intelligences. *Instructor*, 107(5).

⁴⁹ Caractéristiques d'un objectif SMART : S pour Spécifique (qui est propre à), M pour Mesurable (qui peut être mesuré), A pour Atteignable (appréciable et évaluable comme point d'arrivée), R pour Réalisable (pertinent, valide), T pour Tangible (concret, observable et délimité dans le temps [échéance]). Fischer, G. (2012). Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE [Présentation PowerPoint]. Repéré à https://projetadef.files.wordpress.com/2012/04/introduire-l_approche-par-comp3a9tences-dans-la-didactique-du-fle-e28093-diaporama.pdf; Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique. (2009). Annexe 5 : Établissement de buts et d'objectifs « intelligents » (méthode SMART). Dans *Élaborer un plan d'apprentissage personnalisé pour un élève ayant des besoins particuliers, Guide de l'enseignant*. Repéré à <https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/elaborer-un-pap.pdf>; Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique. (2009). Verbes à employer pour rédiger des buts et des objectifs intelligents. Dans *Élaborer un plan d'apprentissage personnalité pour un élève ayant des besoins particuliers, Guide de l'enseignant*. Repéré à <https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/elaborer-un-pap.pdf>

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES, ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Je vous propose une autre façon de regrouper les informations. Aux compétences transversales attendues chez la travailleuse sociale, j'associe les principaux objectifs d'apprentissage avec leurs activités, toutes les intelligences confondues.

Compétences transversales ⁵⁰	Description (facultés, capacités, aptitudes, dispositions attendues) ⁵¹	Objectifs d'apprentissage ⁵² (dominants)	Intelligences multiples (I.M.) ^{53, 54}	Activités d'apprentissage ⁵⁵
CONNAISSANCE (je sais)	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologie de travail intellectuel (contexte et préparation, recherche, lecture, analyse, rédaction et présentation) - Savoirs disciplinaires et interdisciplinaires (activation, acquisition, intégration et transfert) - Savoir comment procéder pour résoudre un problème, régler un conflit, gérer le temps, l'espace ou les ressources 	Cognitif (connaître, expliquer, synthétiser, évaluer, transférer)	<p>Intelligence intra-personnelle</p> <p>Intelligence interpersonnelle</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schématisation 2. Projet 3. Situation-problème 4. Enquête 5. Formule (lois, liste, étapes, modèles) 6. Exemple 7. Analogie 8. Démonstration pratique 9. Exploration 10. Formulation des critères d'évaluation 11. Synthèse, résumé, reformulation 12. Tutorat par un pair 13. Enseignement par les pairs 14. Cercle d'apprentissage ou cercle d'étude
INTER – ACTION (je fais)	<ul style="list-style-type: none"> - Résolution de problème et de conflit - Gestion de temps, de l'espace et des ressources - Communication et interactions (équipe, groupe, interdisciplinaire) - Rétroaction - Assertivité 	<p>Socio-affectif (accueillir, évoquer, interpréter, exprimer, s'engager)</p> <p>Psychomoteur (percevoir, appliquer résoudre, adapter)</p> <p>Gestion du temps, de l'espace et des ressources (planifier, anticiper,</p>	<p>Intelligence visuelle-spatiale</p> <p>Intelligence logico-mathématique</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Remue-méninge 2. Débat contradictoire 3. Discussion (panel, plénière) 4. Jeux de rôle 5. Création d'une ambiance 6. Exercice d'observation, d'écoute, de reformulation, de clarification, de questionnement, de dialogue

	(autonomie et respect) - Maîtrise des réactions affectives (émotion, doute, stress, etc.)	modifier)	Intelligence verbo-linguistique	<ul style="list-style-type: none"> 7. Laboratoire, expérimentation 8. Communication non verbale 9. Communication non violente 10. Utilisation des 5 sens 11. Rétroaction par les pairs 12. Vocabulaire des émotions et sentiments 13. Entrevue 14. Visualisation guidée, etc. 15. Écrivain collectif, dessin collectif, etc. 16. Partage de stratégies
INTROSPECTION (je suis)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation (besoin, engagement, développement) - Objectivation - Analyse réflexive de son action - Autoévaluation de ses stratégies - Bilan - Délibération, décision, choix - Pensée critique et pensée créative 	Métacognition (réfléchir, comprendre, prendre conscience, décider, planifier, contrôler, réguler, ajuster, évaluer)	<p>Intelligence corporelle-kinesthésique</p> <p>Intelligence naturaliste</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Journal d'observations (individu-environnement) 2. Portfolio 3. Choix de lectures 4. Rédaction de biographie ou d'autobiographie 5. Réponse à des questions à développement 6. Méditation, etc. 7. Autoévaluation 8. Réflexion individuelle (ce que je sais sur..., ce que j'ai appris..., mes interrogations) 9. Causerie littéraire 10. But et objectifs personnels à atteindre 11. Penser tout haut 12. Composer des haïkus, poèmes, etc. 13. Partager ses stratégies 14. Questionnaire réflexif 15. Autoévaluation

⁵⁰ Compétence (action) = une ressource (savoir, savoir-faire ou savoir-être) mobilisée pour faire, réaliser, résoudre, etc.

Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse : Le Comp. A.S.* Repéré à <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/e134bfcd-7da1-11dd-bdb8-b377fd3def91/ParmentierPaquay-interne-2002.pdf?guest=true>; Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Repéré à https://www.otstcfq.org/docs/default-source/nos-professions/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-activit%C3%A9-professionnelle_ts.pdf?sfvrsn=2; Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). Les dix compétences et leur niveau d'acquisition. Dans *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Repéré à http://www.uqac.ca/departements/travail_social/stages/documents/annexe_7.pdf; Le comité de la formation pratique, École de travail social. (2012). *Manuel de stage baccalauréat, Université de Montréal*. Repéré à http://service-social.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/service_social/Documents/3-Ressources-services/Stages/manuel_bac.pdf; Cégep de Saint-Jérôme. *Attitudes et comportement attendus en travail social – Guide d'accompagnement, Stage d'intervention communautaire H-15*; Gagnon, N. (2000). Les compétences transversales : un référentiel porteur. *Vie pédagogique*, (116), p. 10-13. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22602>

⁵¹ Faculté d'adaptation, capacité à comprendre, aptitude aux mathématiques, disposition de quelqu'un (dictionnaire Larousse); Potentiel : faculté, capacité, aptitude, disposition en puissance.

⁵² Un objectif d'apprentissage c'est-à-dire un objectif cognitif, socio-affectif, psychomoteur, gestion du temps et des ressources ou métacognitif acquis au terme de l'apprentissage. Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 47-67. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.pdf>; Terrisse, B. (1998). *La taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental (TOESP)*. Repéré à http://www.unites.uqam.ca/terriss/pdf/G7_TOESP.pdf; Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, A. J., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., Rada-Donath, A. (2006). *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance*. Conseil québécois de la formation à distance. Repéré à http://cfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_d.pdf; Grisé, S. et Trottier, D. (1997). Un modèle pour l'enseignement des attitudes. *Pédagogie collégiale*, 10(4), p. 10-16. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/grise_10_4.pdf.

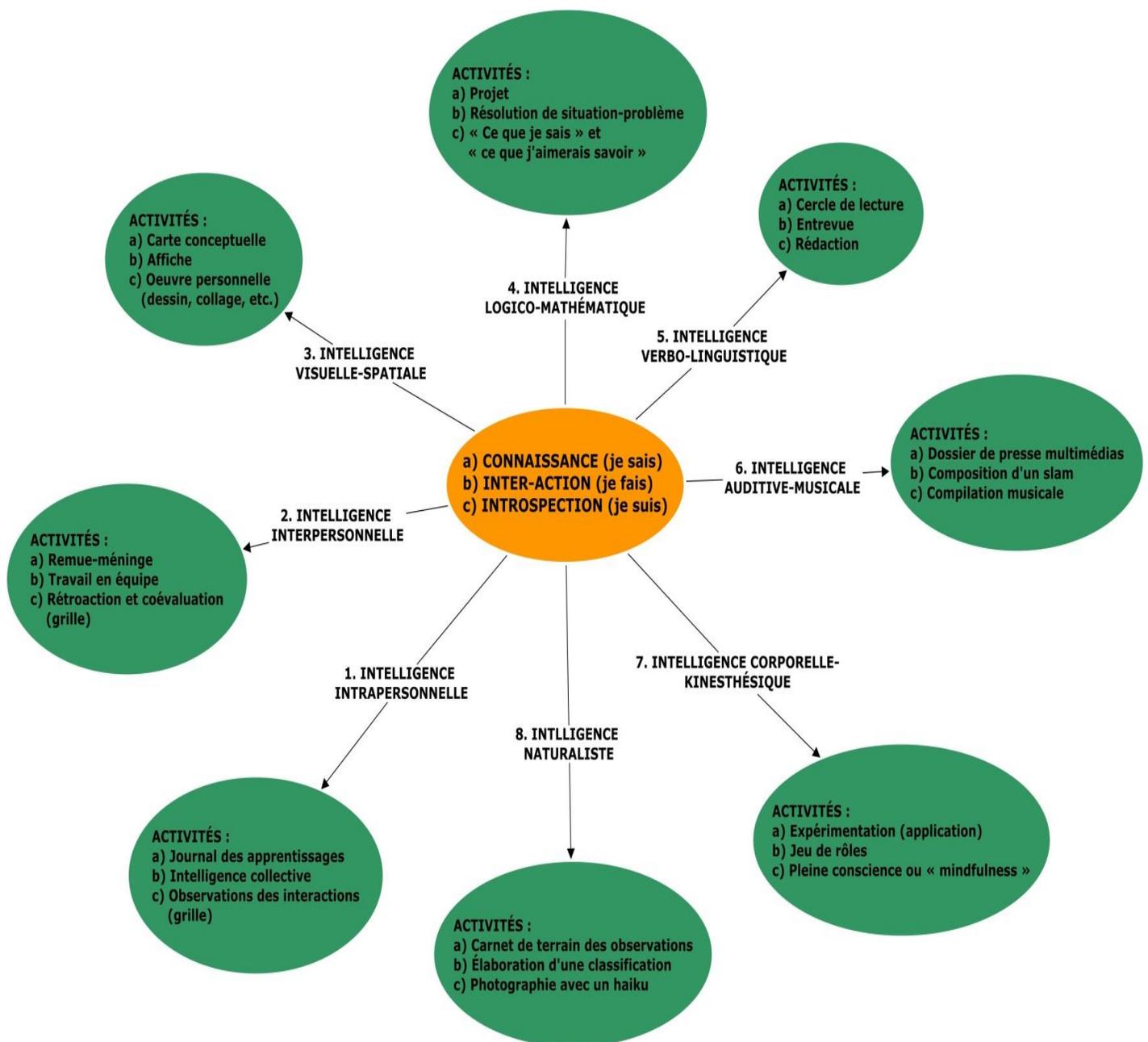
⁵³ « Nous pourrions ainsi définir l'intelligence, avant tout, comme ce qui se manifeste dans la rencontre de deux composantes : a) les individus, qui sont capables d'utiliser leur éventail de compétences dans des domaines variés de connaissance, et b) les sociétés, qui alimentent les développements des individus par la médiation des possibilités qu'elles leur offrent, des institutions qu'elles soutiennent et des systèmes de valeurs qu'elles défendent. Les compétences individuelles ne représentent qu'un aspect de l'intelligence; celles-ci requièrent aussi des structures sociales et des institutions qui permettent le développement de ces compétences. Dans ce cadre, l'intelligence devient une construction souple, culturellement déterminée. Le rôle dominant peut être joué soit par l'individu, soit par la société, mais tous deux sont nécessaires pour que l'intelligence se manifeste. Dans les sociétés dites 'communautaires', comme le Japon, l'action se déroule beaucoup plus sur le versant social. Dans notre société, 'atomisée', c'est l'agent humain qui joue le rôle le plus important. » (Gardner, 2008, p. 150). Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples* (réédition). Éditions Retz

⁵⁴ En annexe 1, vous trouverez un questionnaire sur les intelligences multiples que je fais remplir par les étudiants et étudiantes.

⁵⁵ Ma définition d'une activité d'apprentissage : une action où l'apprenante doit mobiliser, acquérir et développer ses ressources afin d'atteindre l'objectif de l'apprentissage. FOAD-SPIRIT. (s.d.). *Mini guide pédagogique*. Repéré à <http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf>; Cégep de Sherbrooke. (s.d.). 1.4 Activité d'enseignement et d'apprentissage. Dans *Guide de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Repéré à <http://cegepshebrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/198-14-activite-denseignement-et-dapprentissage>; CEFES. (s.d.). *Les activités pédagogiques*. Université de Montréal. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/5.htm

CHAPITRE 5 – DES ACTIVITÉS D’APPRENTISSAGE DÉTAILLÉES

L’illustration suivante présente les activités d’apprentissage selon chacune des compétences professionnelles de la travailleuse sociale. Même si ces activités sollicitent plus d’une intelligence, on peut identifier une intelligence dominante. Le projet, la carte conceptuelle, l’affiche et le cercle de lecture sont des activités « dévoreuses » d’intelligences multiples, à utiliser sans modération.



JOURNAL DES APPRENTISSAGES

« Ce dessin m'a pris cinq minutes, mais j'ai mis soixante ans pour y arriver. » *Auguste Renoir*

Titre	Journal des apprentissages
Définition	Sur une base régulière, l'étudiante fait une récapitulation dans son journal de ses apprentissages en ajoutant les questionnements, critiques et émotions qui y sont liés. Cette formulation facilite l'appropriation, l'organisation et la mémorisation des apprentissages dans un savoir cohérent.
Objectifs	Rendre visibles les objectifs d'apprentissage et les apprentissages réalisés. Faire un retour réflexif sur ce qui a été appris et comment.
Difficultés	Outil considéré comme fastidieux ou intrusif. Passage ardu du « on a fait » à « j'ai appris et compris ».
Rôles de l'apprenante	Faire ressortir les apprentissages pour chacune des séances de cours, établir des liens entre les apprentissages ou les savoirs, identifier ce qui a été compris et moins compris, organiser ses apprentissages en vue de les partager ou de les présenter, développer son identité professionnelle.
Rôles de la professeure	Donner des consignes illustrées d'exemples, offrir une liberté guidée, consacrer au moins dix minutes à la fin de chaque séance de cours à la rédaction, demander à tour de rôle à des apprenantes de lire une partie de leur journal et permettre un court temps de discussion, repérer ce qui demande à être précisé, avoir des exigences progressives et individualisées.
Description et déroulement	<p>Il est important de proposer un plan type pour la réalisation du journal tout en offrant des possibilités de le produire à partir de divers « matériaux » tels que l'écriture, le dessin, la photographie, le schéma, l'illustration, etc.⁵⁶</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'étudiante fait au moins une entrée dans son journal par séance de cours, et veille à dater et à titrer chacune d'entre elles. Elle s'exprime au « je » et y consigne seulement les détails pertinents. 2. Elle donne l'objectif d'apprentissage ou le thème du cours, puis inscrit ce qu'elle savait, et ce qu'elle a appris. 3. Elle observe et note sa motivation face à l'apprentissage, ses réflexions, ses impressions, ses émotions, ses interrogations, sa gestion du temps, etc. 4. Elle inscrit les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage et les solutions prises ou envisagées. 5. Elle indique ce qu'elle fait ou ferait de ce nouveau savoir. 6. S'exprimant toujours au « je », elle rédige une synthèse avec ses constats, une généralisation ou l'ouverture.⁵⁷

⁵⁶ Pour une suggestion de grille de correction du cahier d'apprentissage, voir : Morin, Y. R. (2005). *Le cahier d'apprentissage au service de la métacognition*. Repéré à <http://ymorin.profweb.ca/9.pdf>

⁵⁷ Références supplémentaires : Berchoud, M. J. (2002). Le « journal d'apprentissage » : Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche et formation*, (39), p. 143-158. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039-11.pdf>; Crinon, J. et Maillard, A. (s.d.). *Le journal des apprentissages : quelle réflexivité?* Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Crinon_A8.pdf; Crinon, J. (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, (149), p. 62-64. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1100688/1738ac.pdf>; Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario. (s.d.). *Le journal de bord et le journal personnel*. Repéré à http://cspne.ca/habiletes_sociales/non_violence_physique/Annexes/Journal%20de%20bord.pdf; TÉLUQ. (s.d.). Le journal de bord. *Dans Wiki-TEDia*. Repéré à http://wiki.teluq.ca/TED6210/index.php/Journal_de_bord.

INTELLIGENCE COLLECTIVE

« La vérité d'hier est morte, celle de demain est encore à bâtir. Aucune synthèse valable n'est entrevue et chacun d'entre nous ne détient qu'une parcelle de vérité. » Antoine de Saint-Exupéry

Titre	Intelligence collective (I.C.) ⁵⁸
Définition	« L'intelligence collective est une intelligence qui peut émerger de la collaboration et de la communication entre plusieurs personnes ou plusieurs systèmes en interaction sous réserve du respect de certaines postures individuelles et de règles collectives. » ⁵⁹ En plus d'être « un moyen au service des collectifs » ⁶⁰ , l'I.C. est un instrument de développement durable, c'est-à-dire un outil de recyclage des compétences individuelles et collectives tourné vers le futur.
Objectifs	S'engager à vivre l'interdépendance positive. Partager ses savoirs. Relever le défi du ou de réussir-ensemble.
Difficultés	Crainte ou méfiance des apports singuliers. Désir d'aller trop vite. Intention non déclarée. Conflits de pouvoir.
Rôles de l'apprenante	Accepter d'apprendre les unes des autres par la mise en commun des savoirs, s'appuyer mutuellement, utiliser son bouquet d'intelligences, contribuer à sa façon au créer-ensemble, pratiquer la pensée divergente, reconnaître qu'on ne peut tout savoir, coconstruire des solutions.
Rôles de la professeure	Créer un espace-temps libre pour la co-élaboration hétérarchique, proposer un cadre de fonctionnement sécurisant, mobiliser les compétences des apprenantes, assurer une présence active et bienveillante, accompagner les conflits sociocognitifs, avoir tous ses sens à l'affût, être attentive à ce qui tente de naître.
Description et déroulement	<p>La durée prévue pour une première pratique devrait se situer tout au plus entre 30 et 45 minutes. Comme pour toute démarche collective inhabituelle, la professeure devra sécuriser les étudiantes. Tranquillement, après un certain temps destiné à l'adaptation et à l'expérimentation, il en émergera une prise de conscience du potentiel existant chez chacune des apprenantes et de la richesse du travailler-ensemble. Le remue-ménage est généralement l'outil préconisé.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'étudiante partage sa perception du pourquoi du collectif pour adopter une vision commune de l'activité. 2. Elle respecte les règles de fonctionnement qui ont été formulées positivement. 3. Elle participe à sa façon, dans la réciprocité. 4. Lors des échanges, elle utilise le face à face, le côte-à-côte

	<p>et le coude-à-coude.</p> <p>5. Elle pratique l'assertivité.</p> <p>6. Elle accepte de lâcher prise et de prendre le temps nécessaire.</p> <p>N.B. Le consensus ou le compromis n'est pas un absolu. La prise de décision par consentement est préférable.⁶¹</p>
--	---

⁵⁸ LE LION S'EN ALLANT EN GUERRE – Jean de la Fontaine : « *Le Lion dans sa tête avait une entreprise. Il tint conseil de guerre, envoya ses Prévôts, Fit avertir les animaux : Tous furent du dessein, chacun selon sa guise. L'Éléphant devait sur son dos Porter l'attirail nécessaire Et combattre à son ordinaire, L'Ours s'apprêter pour les assauts; Le Renard ménager de secrètes pratiques, Et le Singe amuser l'ennemi par ses tours. Renvoyez, dit quelqu'un, les Ânes qui sont lourds, Et les Lièvres sujets à des terreurs paniques. - Point du tout, dit le Roi, je les veux employer. Notre troupe sans eux ne serait pas complète. L'Âne effraiera les gens, nous servant de trompette, Et le Lièvre pourra nous servir de courrier. Le monarque prudent et sage De ses moindres sujets sait tirer quelque usage, Et connaît les divers talents : Il n'est rien d'inutile aux personnes de sens. »*

⁵⁹ (Colligence, 2013, p. 32). Colligence. (2013). *Intelligence collective : Livre blanc 1*. Repéré à <http://colligence.fr/>

⁶⁰ (Colligence, 2015, p. 22). Colligence. (2015). *Intelligence collective : Livre blanc 1*. Repéré à <http://colligence.fr/>

⁶¹ Références supplémentaires : Colligence. (2015). *Intelligence collective : Livre blanc 2*. Repéré à <http://colligence.fr/>; Gilbert, P. (2008). Apprendre dans les réorganisations : une perspective communicationnelle. *Communication et organisation*, (33), p. 40-48. Repéré à <http://communicationorganisation.revues.org/435>; Noubel, J.-F. (2004). *L'intelligence collective, la révolution invisible*. Repéré à <http://colligence.fr/18-intelligence-collective-la-r%C3%A9volution-invisible.html>;

Centre de ressources en économie gestion. (2013). *Intelligence collective et gestion des ressources humaines*. Repéré à <http://www.creg.ac-versailles.fr/spip.php?article595>; Moral, M. (2010).

L'intelligence collective : pas si facile...*Psychologues et Psychologies*, 214(V). Repéré à <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/CoachProfileDownload/61.pdf>;

Doyon, D. et Prud'homme, J. (s.d.). *Coopération et intelligences multiples*. Repéré à http://www.csaffluents.qc.ca/im/PDF2005/ens_outils/cooperation_intel_mult.pdf;

Zaïbet, G. O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4(14), p. 41-59. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=MAV_014_0041



INTELLIGENCE MULTIPLIÉE

Imaginons les idées lumineuses émergeant de six personnes, assises coude-à-coude, avec chacune leur bouquet d'intelligences et un désir commun de réussir-ensemble. Comme matériaux, diverses épices et autres stimulants me paraissent pertinents. En passant, la flèche est l'une des représentations symboliques du savoir.

REMUE-MÉNINGE

Un problème ou un défi, c'est un écart entre la réalité et les attentes.

Titre	Le remue-méninge ou la tempête d'idées
Définition	Une technique de créativité en groupe au moyen de l'association d'idées dans un temps limité à partir d'une question.
Objectifs	Trouver une solution nouvelle dans un court laps de temps. Rebondir sur les idées des autres. Définir des critères SMART pour l'évaluation de la solution. ⁶²
Difficultés	Peur du jugement des autres. Comparaison ou compétition entre les étudiantes. Uniformisation des idées.
Rôles de l'apprenante	Accepter le caractère ludique de la technique, relever le défi de trouver le maximum d'idées en peu de temps, contribuer à créer un climat stimulant, collaborer plutôt que compétitionner, prévenir les blocages en évitant de juger les idées mises de l'avant.
Rôles de la professeure	Expliquer la technique du remue-méninge, présenter la question et la reformuler au besoin, identifier les critères de sélection de la solution, sécuriser les étudiantes en faisant respecter les règles, s'assurer de la participation de toutes, rappeler le but du remue-méninge en cours de route. N.B. Ne pas laisser planer de doutes sur la pertinence de l'activité ou sur la qualité du résultat.
Description et déroulement	<p>La durée du remue-méninge ne doit pas dépasser 75 minutes. Le nombre maximum d'étudiantes est d'une douzaine. Les règles doivent être affichées, soit aucune critique des idées émises, aucune autocensure, maximum d'idées, égalité entre les étudiantes. Plus il y a d'idées, plus il y a de chances de découvrir de bonnes solutions. Suggérer un nombre d'idées à atteindre pour stimuler la réflexion (50, 75, 100).</p> <p>ÉTAPES DU REMUE-MÉNINGE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compréhension commune de la question « à remuer » et des règles de fonctionnement (5 min) 2. Remue-méninge (20 à 30 min) 3. Catégorisation des solutions (15 min) 4. PAUSE : avant ou après la catégorisation, selon le degré de fatigue des étudiantes (15 min) 5. Évaluation des solutions selon les critères de sélection (20 min) <p>ORGANISATION D'UNE SÉANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les étudiantes sont placées en « U ». - Elles sont encouragées à se mettre à l'aise. - Elles réalisent une activité de réchauffement avant de commencer (p. ex., nommer les usages possibles d'un trombone). - De grandes feuilles sont visibles par toutes.

	<p>PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'étudiante doit lever la main pour lancer une idée. 2. Elle lance une seule idée à la fois (mots clés, une phrase de cinq ou six mots). 3. L'apprenante dont l'idée est un « rebondissement » a priorité en claquant des doigts quand elles lèvent toutes la main. 4. La secrétaire note toutes les idées dans les mots des apprenantes. 5. Les idées sont numérotées. 6. Avant la fin de la collecte d'idées, la professeure indique aux apprenantes qu'il reste cinq minutes. <p>N.B. Quand les idées s'expriment au compte-goutte, vaut mieux arrêter.</p> <p>PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION</p> <p>Étapes (avant)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avoir une définition commune de la situation-problème. 2. Identifier les critères de sélection de la solution. 3. Faire le remue-méninge. <p>Étapes (prise de décision)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Regrouper les solutions en catégorie. 5. Évaluer les solutions selon les critères de sélection. 6. Retenir une solution. 7. Mettre en œuvre la solution. <p>Étapes (après)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Faire un suivi. 9. Si nécessaire, utiliser une autre solution parmi celles qui n'ont pas été retenues.⁶³
<p>Commentaire</p>	<p>J'ai observé chez quelques apprenantes une certaine méfiance quant à l'utilisation du remue-méninge. Les causes mentionnées sont la non-définition commune de la question à « remuer », la censure entre les apprenantes à cause de l'inégalité des statuts ou des jeux de pouvoir, le processus de remue-méninge mal géré (trop long), le doute sur la mise en application de la solution retenue.</p> <p>Cependant, j'ai aussi constaté qu'un remue-méninge bien mené, c'est-à-dire avec des règles, un rythme rapide et une durée limitée, améliore l'ambiance du groupe, contribue à l'émulation et à l'émergence de l'intelligence collective et conduit à des pistes de réflexion et d'action fort stimulantes.</p>

⁶² EXEMPLE

CLIENT-E : « Je suis chef d'équipe et j'ai besoin d'une solution pour favoriser le pouvoir d'agir de mes employées et de mon équipe à partir de janvier 2017. »

OBSERVATION : Les employées demandent plus d'autonomie dans la réalisation de leurs tâches et plus de reconnaissance professionnelle.

QUESTION : Pourquoi et comment la chef d'équipe peut-elle soutenir le pouvoir d'agir de chacune de ses employées et de son équipe?

CRITÈRES DE SÉLECTION DE LA SOLUTION : Réaliste (adaptée aux intervenantes et au milieu); stimulante (facilite l'engagement, la coopération); favorable (développement individuel et collectif).

⁶³ Références supplémentaires : (s.d. et sans auteur). Brainstorming, remue-méninges ou tempête d'idées. Repéré à <http://www.creativite.net/brainstorming-remue-meninges-techniques/definition-du-brainstorming/>; Le brainstorming [Présentation PowerPoint]. Université du Québec en Outaouais. Repéré à <http://w3.uqo.ca/tremfr01/PDF/creativite/brainstorm.pdf>

TRAVAIL EN ÉQUIPE

« L'apprentissage collaboratif apprend donc autant à faire qu'à être. »

Jean-Michel Fourgous, ingénieur

Titre	Travail en équipe
Définition	Un regroupement d'apprenantes qui collaborent ⁶⁴ pour atteindre un but commun. ⁶⁵
Objectifs	Planifier le travail. Définir les tâches et l'échéancier. Respecter les consignes. Réaliser le travail. Évaluer le processus et le résultat.
Difficultés	Conflits cognitifs et sociocognitifs ⁶⁶ . Absence de méthodologie de travail intellectuel. Non-entente sur les règles de fonctionnement en équipe.
Rôles de l'apprenante	Être coresponsable de la réalisation du travail, faire preuve d'autonomie, apporter une contribution singulière à l'équipe, présenter oralement le travail au groupe, prendre en compte les suggestions des autres, évaluer ses coéquipières à la fin du travail en équipe, faire son auto-évaluation, évaluer la présentation des pairs. ⁶⁷
Rôles de la professeure	Favoriser le coapprentissage entre les étudiantes, encourager l'usage de diverses intelligences, donner des consignes claires et précises, faciliter l'accès aux ressources, offrir l'encadrement nécessaire aux équipes durant le temps de classe, faciliter la métacognition par ses observations, faire un retour réflexif sur les apprentissages et la démarche.
Description et déroulement	<p>En plus d'être complexe pour ainsi justifier le travail en équipe, le projet est bien ancré pour susciter l'engagement des étudiantes. Idéalement, l'équipe est hétérogène et compte un maximum de quatre personnes.⁶⁸ L'autonomie de l'équipe dans la réalisation du projet est souhaitable. À noter que la professeure évite d'intervenir lors du travail en équipe pour ne pas briser le rythme de travail de l'équipe.</p> <p>FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante partage une définition commune du travail et des consignes. - Elle définit les règles de fonctionnement (présence, préparation, demande d'aide, prise de décision). - Elle précise les moyens de communication. - Elle fait une évaluation régulière de l'équipe au moyen de la rétroaction : « continuer à faire, commencer à faire, arrêter de faire ». - Elle gère immédiatement les malentendus. <p>N.B. L'équipe doit accepter de « perdre du temps » lors de l'organisation et de la planification du travail pour ensuite en gagner lors de l'exécution.</p>

	<p>RÔLES DANS UNE ÉQUIPE Animatrice, chronométrice, secrétaire, barométrice (climat de l'équipe), « oui maistrice », synthétisatrice. N.B. Chaque étudiante doit remplir un rôle, c'est une forme d'engagement. La rotation des rôles est souhaitable.⁶⁹</p> <p>HABILETÉS OU TÂCHES POUR LE TRAVAIL EN ÉQUIPE Écoute active, observation du langage non verbal, communication non violente, reformulation, prise de notes, plan de travail, tour de table, synthèses régulières, demande de précisions et d'aide, compréhension et réalisation des tâches. N.B. Le recours au TIC est à proscrire dans le cadre des règlements de différends, le face-à-face est fondamental entre autres pour avoir le non-verbal. Si nécessaire, l'équipe fait appel à la professeure.⁷⁰</p> <p>CINQ ÉTAPES DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉQUIPE (échelle Tuckman)⁷¹ Formation (indépendance et apprivoisement), confrontation (partage des perceptions), normalisation (liens de confiance), production (contribution de chacun), dissolution (terminaison avec un bilan).</p> <p>DANGERS DU TRAVAIL D'ÉQUIPE EN SILO Perte de vue du but commun, perte de la diversité des perspectives données grâce aux interactions, perte du dynamisme et de l'implication des membres dans la réalisation du travail.⁷²</p>
Commentaire	<p>Rigueur et bonne humeur sont les mots clés dans le cadre du travail en équipe. La professeure fait tout en son pouvoir pour donner l'exemple lors de ses interactions avec le groupe et les équipes. N'oublions pas que l'adulte en apprentissage concilie des obligations qui réduisent à peau de chagrin le temps qui lui est disponible hors de la salle de cours. Pour permettre aux apprenantes de s'organiser et de faire avancer sérieusement leur projet, je suggère de consacrer une heure lors d'une séance de formation de trois heures au travail en équipe. J'enlève des points quand les apprenantes sont absentes pendant le travail en équipe.⁷³</p> <p>L'organisation de l'espace est une composante essentielle du travail en équipe et ne doit pas être négligée. En effet, une proximité entre coéquipières est nécessaire afin de faciliter les interactions entre elles. À cela doit s'ajouter une bonne distance entre les diverses équipes en vue du bon déroulement de la séance de travail en équipe.⁷⁴</p>

- ⁶⁴ La différence entre un apprentissage coopératif et un apprentissage collaboratif : « L'apprentissage coopératif est défini au préalable : chacun sait à quoi s'en tenir et le résultat attendu est connu à l'avance. L'apprentissage collaboratif requiert la capacité des acteurs à comprendre le point de vue de l'autre pour progresser. Le résultat n'est pas prévisible, il n'est jamais certain. » (Mission parlementaire Fourgous, s.d., p.3) Mission parlementaire Fourgous. (s.d.). *1V – Apprendre et travailler ensemble : mutualiser et collaborer*. Repéré à http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2_-_96-101.pdf
- ⁶⁵ Alaoui, A., Laferrière, T. et Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe. Apprendre en collaboration avec d'autres*. Université Laval. Repéré à <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guide2.html>
- ⁶⁶ « Pourquoi? Parce qu'en situation interactive il y a confrontation de points de vue, ou conflit de centration, et que se crée chez l'individu un déséquilibre cognitif, une décentration cognitive, propice à une nouvelle structuration du savoir et des représentations. C'est ce qui a conduit les chercheurs à nommer ce phénomène conflit sociocognitif. Pour que ce "conflit" ait lieu, il faut donc qu'il y ait hétérogénéité sociale et cognitive entre les individus en interaction. Mais en même temps, pour que ce déséquilibre cognitif existe et fonctionne positivement, il faut que le sujet l'aperçoive et en ait conscience. » (*Le travail de groupe*, s.d., p.106). *Le travail de groupe*. (s.d. et sans auteur). Repéré à https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/conduire_projets/TPE/TPE_105-119.pdf
- ⁶⁷ Bénech, P. (2010). *Pédagogie du projet*. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/home>; Mission de pédagogie universitaire, Université Saint-Joseph de Beyrouth. (2014). *Manuel de pédagogie universitaire*. Repéré à <http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>
- ⁶⁸ Idéalement, il est important de considérer la diversité de sexes, de bagages académiques, d'expériences, de lieux d'habitation, d'âges, d'ethnies, etc. dans la constitution de l'équipe.
- ⁶⁹ Arcand, D. (s.d.). *L'apprentissage coopératif*. Repéré à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm
- ⁷⁰ L'encadrement par la professeure est nécessaire pour éviter les dérives fusionnelles si le développement personnel prime sur le projet, parasitaire si les mêmes font tout le travail, autoritaire si une équipière prend le contrôle de l'équipe ou excluante si une ou des membres sont expulsées. *Le travail de groupe*. (s.d. et sans auteur). Repéré à https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/conduire_projets/TPE/TPE_105-119.pdf
- ⁷¹ 12manage. (s.d.). *Étapes du développement d'équipe*. Repéré à http://www.12manage.com/methods_tuckman_stages_team_development_fr.html
- ⁷² Piquet, A. (2009). *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*. Repéré à http://www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf
- ⁷³ Je n'octroie pas de points pour la présence (bonus), mais j'en enlève pour les absences (« malus »). Voir : Cauterman, M.-M. (2003). *Le travail de groupe, comment faire?* Repéré à http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=78
- ⁷⁴ Références supplémentaires : Phaneuf, M. (2012). *Apprendre à travailler dans un contexte relationnel difficile*. Repéré à <http://www.prendresoin.org/?p=1600>; Académie de Lyon. *Évaluations des TPE*. Repéré à https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/reformes/lycees/tpe/aide_tpe/evaluation.html; Aylwin, U. (s.d.). *Une nouvelle stratégie pédagogique : l'apprentissage coopératif*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf; Howden, J. (s.d.). *La réussite par l'enseignement coopératif*. Repéré à http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9D66.pdf; Roux, J.-P. (s.d.). *Le travail en groupe à l'école*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>

CARTE CONCEPTUELLE

« Nous pouvons donc affirmer que les cartes mentales accroissent les capacités cognitives comme les capacités sociales et personnelles; elles s'accordent avec une conception holistique de l'éducation et de l'apprentissage. »⁷⁵

Titre	La carte conceptuelle élaborée en équipe ou en groupe
Définition	Une façon de présenter visuellement des informations complexes en les organisant, en les hiérarchisant et en les reliant.
Objectifs	Prendre conscience de la diversité des perceptions. Identifier des failles dans une structure cognitive. Favoriser l'émergence de l'intelligence collective. Utiliser les intelligences multiples ⁷⁶ . Visualiser l'information.
Difficultés	Habitudes passives de l'apprenante. Efforts de réflexion pour synthétiser.
Rôles de l'apprenante	Rechercher des informations sur le thème, partager les informations, déterminer les mots-clés, identifier les liens, représenter les informations complexes, mémoriser les informations, présenter la carte conceptuelle, tenir compte des commentaires pour bonifier la carte, évaluer les cartes conceptuelles des paires.
Rôles de la professeure	Expliquer en quoi consiste une carte conceptuelle, préciser les étapes, sécuriser les apprenantes, déterminer les critères d'évaluation, donner des consignes claires, faire respecter les règles de fonctionnement lors des présentations de cartes.
Description et déroulement	<p>La carte conceptuelle est une bonne façon de susciter la réflexion sur un thème. Elle donne accès aux diverses perceptions, conceptions ou représentations des apprenantes. La professeure peut ensuite se référer à la carte pour nuancer et compléter les informations inscrites. L'ébauche d'une carte conceptuelle peut aussi servir à identifier des thèmes de travail pour les projets en équipe. L'activité de groupe d'une durée d'environ 75 minutes requiert la participation d'une douzaine d'apprenantes.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sujet ou le thème est inscrit à la vue de toutes. - En silence : L'étudiante dresse sa liste de concepts, puis écrit un concept sur une note Post-it. À tour de rôle, les étudiantes collent une note Post-it contenant un concept autour du sujet, en veillant à attendre qu'au moins une autre apprenante ait mis un concept avant de retourner en coller

	<p>un autre. Une vingtaine de concepts est souhaitable. Pour enclencher le processus, la professeure peut suggérer une liste de concepts.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En accord (en silence) : L'étudiante souligne un concept avec lequel elle est en accord. Elle peut souligner clairement une deuxième fois un concept qui a déjà été souligné par quelqu'un d'autre. Elle attend qu'au moins une autre étudiante ait souligné un concept avant de revenir pour en souligner un autre. - En désaccord (en silence) : L'étudiante barre un concept avec lequel elle est en désaccord. Elle peut barrer de nouveau, mais distinctement, un concept qui a déjà été barré. Elle attend qu'au moins une autre étudiante ait barré un concept avant de revenir pour en barrer un autre. - L'équipe ou le groupe construit une carte en catégorisant les concepts, en définissant les concepts inclusifs ou généraux, en établissant des liens entre les concepts (mots de liaison) et en créant des liens croisés entre les catégories. - La professeure peut proposer une esquisse de carte pour aider à l'échafaudage ou alors pour la comparer à la carte réalisée par le groupe. <p>IMPORTANCE DU VISUEL LORS DE LA PRODUCTION DE LA CARTE CONCEPTUELLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepts pertinents allant du général au particulier avec marqueurs de relation explicitant la nature du lien (causalité, subordination, exemple, attribut, condition, etc.). - Qualité visuelle avec le tronc, les branches principales et les branches secondaires (dessins, images, couleurs, encadrés, etc.). - Schéma équilibré.⁷⁷
<p>Commentaire</p>	<p>Depuis plusieurs années, j'utilise la carte conceptuelle et je constate qu'il s'agit d'un outil fort apprécié. Par exemple, plusieurs apprenantes adoptent la carte conceptuelle lors de leurs présentations orales, et ce, sans obligation de ma part. Leur appropriation de la carte conceptuelle est toujours très stimulante pour les autres apprenantes et pour la professeure.</p>

⁷⁵ Ontoria Pena, A., González, J. M. M., Rubio, A. M. (2011). Influencia de los mapas mentales en la forma de ser y pensar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), repris dans Vaufrey, C. *Les cartes mentales, pour une approche globale de l'apprentissage*. Repéré à <http://cursus.edu.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dossiers-articles/articles/17316/les-cartes-mentales-pour-une-approche/>

⁷⁶ La carte conceptuelle permet la mobilisation des intelligences multiples, par exemple : l'intelligence intrapersonnelle, pour mener une réflexion personnelle; l'intelligence interpersonnelle, pour partager un contenu; l'intelligence visuelle-spatiale, pour organiser visuellement les informations; l'intelligence logico-mathématique, pour structurer les informations; l'intelligence verbo-linguistique, pour trouver les bons mots clés; l'intelligence auditive-musicale, pour expliquer à voix haute sa démarche; l'intelligence corporelle-kinesthésique, pour créer une carte sur un grand support; l'intelligence naturaliste, pour catégoriser ou classifier les informations. *Intelligences multiples et Mindmapping*. (2009). Repéré à <http://idees-ash.blogspot.ca/2009/09/intelligences-multiples-et-mindmapping.html>

⁷⁷ Références supplémentaires : Carlier, L. (s.d.). *La carte mentale, outil pédagogique*. Repéré à http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/La_carte_mentale_outil_pedagogique-2.pdf; Meyer, P. (2015). *La carte conceptuelle : Un outil de développement de la métacognition*. Repéré à <http://www.infirmiers.com/ressources-infirmieres/documentation/la-carte-conceptuelle-un-outil-de-developpement-de-la-metacognition.html>; Marchand, C. et D'Ivernois, J.-F. (2004). Les cartes conceptuelles dans les formations en santé. *Pédagogie médicale*, 5(4), p. 230-240. Repéré à http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/3914/2678/6060/Marchand_2004_5_p230-240.pdf; Bachelet, R. (s.d.). *Établir une carte conceptuelle*. Repéré à http://rb.ec-lille.fr/l/ CarteConceptuelle/cours-cartes_conceptuelles.pdf; Margulies, N. (s.d.). *Cartes d'organisation d'idées*. Repéré à http://www.csaffluents.qc.ca/im/PDF2005/ens_outils/Cartes_org_idees140105.pdf; *Mind mapping pour la gestion de projet*. (s.d.). Repéré à <http://gestiondeprojet.pm/mind-mapping/>; *Les cartes conceptuelles. Théorie, construction et usages*. (s.d.). Université de Montréal. Repéré à http://www.scedu.umontreal.ca/profs/racines/3001%20Texte_Les%20cartes%20conceptuelles.pdf; Cmap Tools : logiciel à télécharger gratuitement au <http://cmap.ihmc.us/>

AFFICHE

« Faites que votre tableau soit toujours une ouverture au monde. » Léonard de Vinci

Titre	Affiche
Définition	« L’affiche est un support de publicité ou de propagande destiné à être vu dans la rue et plus généralement dans les espaces publics. Imprimée sur papier, sur du tissu ou des supports synthétiques, elle adopte des dimensions variables, pouvant aller jusqu’à plusieurs mètres. » ⁷⁸
Objectifs	Présenter un maximum d’informations compréhensibles dans un minimum d’espace. Attirer l’attention et susciter l’action par un message verbal et un message visuel. Réaliser une production en équipe et la présenter.
Difficultés	Réalisation d’un message clair, simple, court et accrocheur pour un temps minimum d’attention. Respect des consignes et du délai de réalisation.
Rôles de l’apprenante	Délimiter son sujet, choisir un objectif de communication, identifier un public cible, rechercher les documents pertinents, rédiger les informations à transmettre et choisir le visuel adapté, exposer l’affiche et expliquer le processus de réalisation.
Rôles de la professeure	Proposer des situations de réalisation d’une affiche qui ont du sens pour les apprenantes, donner des consignes claires et précises, encourager et soutenir le remue-méninge, présenter des exemples, discuter des critères d’évaluation.
Description et déroulement	<p>La réalisation d’une affiche qui sera vue avant d’être lue nécessite la prise en compte de plusieurs éléments. L’affiche doit être vue et comprise rapidement, soit en l’espace de deux à cinq minutes pour les personnes en déplacement, et lisible à partir d’une distance de deux à quatre pieds. Il est fortement recommandé de faire une maquette au préalable.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’étudiante indique les sources de ses informations ou illustrations, elle respecte les droits d’auteur. - Elle choisit un seul objectif de communication : informer, inciter, promouvoir un changement de comportement ou d’opinion, ou vendre un service ou un produit. - Elle identifie un public cible et s’assure de bien le connaître. À cet effet, elle peut choisir une personne de son environnement qui correspond à son public cible et tenir compte des caractéristiques de cette dernière dans la

réalisation de l'affiche.

- Elle utilise le remue-méninge pour faire émerger les idées relatives au slogan, au visuel, etc.
- Elle réalise une maquette pour visualiser l'organisation de l'affiche, comme l'emplacement du slogan, des textes, des illustrations.

CONSEILS POUR LA PRÉSENTATION DE L’AFFICHE

1. Slogan ou titre de cinq mots maximum, en très grands caractères et en majuscules (2 pouces pour le titre, 1 pouce pour le sous-titre, ½ pouce pour le texte). À noter que les lettres trop larges auront l'air de tâches.
2. Sous-titres courts et en majuscules, mots-clés en évidence, cadre avec lignes épaisses, caractères en gras et en couleur pour les mettre en évidence (attention aux « pavés textuels », cela décourage la lecture).
3. Textes avec phrases courtes en une seule ligne (attention aux fautes d'orthographe).
4. Contenu et références exacts.
5. Contraste des couleurs pour augmenter la visibilité.
6. Mise en page aérée (1/3 de l'espace pour le texte et 2/3 pour les illustrations).
7. Illustrations pertinentes et complémentaires au texte, de grande taille, avec légende (photos, dessins, schémas, tableaux, graphiques, etc.).
8. Utilisation cohérente et limitée des polices et tailles de caractère et des couleurs.
9. Flèches indiquant le sens de la lecture de l'affiche, si nécessaire.
10. Ne rien mettre sur les rebords de l'affiche, cela n'attire pas l'attention.
11. Arrière-plan de l'affiche le plus simple possible.
12. Taille maximale de l'affiche : quatre pieds sur quatre pieds.
13. Nom de l'apprenante et logo, s'il y a lieu.
14. Au besoin, reproduire l'affiche sur un format lettre pour la remettre aux personnes intéressées.

TEMPS POUR L'EXPOSÉ ORAL DE L’AFFICHE

Cinq minutes pour l'exposé et dix minutes pour la discussion.⁷⁹

⁷⁸ Affiche. (s.d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré à <http://fr.wikipedia.org/wiki/Affiche>

⁷⁹ Références supplémentaires : *Créer une affiche*. (s.d.). Repéré à <http://blog.veoprint.com/6-conseils-pour-reussir-son-affiche/>; *Réaliser une affiche, présenter oralement un panneau d'information, évaluer*. (s.d.). Repéré à <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/biologie/spip.php?article300>; *Comment créer une affiche*. (s.d.). Repéré à https://cms.math.ca/Reunions/ete08/creer_une_affiche.pdf; Fiche méthode : réaliser un panneau d'information ou une affiche. (s.d.). Repéré à www2.ac-lyon.fr/etab/colleges/col-01/bel.../fiche_methode_affiche.odt; Fondation Monique-Fitz-Back. (s.d.). *L'affiche publicitaire*. Repéré à <http://www.fondationmf.ca/ressources-pedagogiques/trousses-pedagogiques/un-transport-pour-mieux-vivre-secondaire-collegial/abc-affiche-publicitaire/>; Fenetresur. (s.d.). *Méthodologie de l'affiche*. Repéré à <https://fenetresur.wordpress.com/2015/07/07/info-doc-4-6e-realiser-une-affiche/>

PROJET

« Il faut du temps et de la patience pour passer de la passivité à la responsabilité de son apprentissage et pour réaliser collectivement un projet. » Académie de Nantes⁸⁰

Titre	Projet (en équipe)
Définition	L'apprentissage par projet permet à l'apprenante d'intégrer de nouveaux savoirs à travers la réalisation d'un projet concret (but, objectifs, moyens, actions et échéancier). De préférence, ce projet est choisi.
Objectifs	Développer des compétences transversales d'ordre méthodologique, socioaffectif, communicationnel et intellectuel. Définir et réaliser un projet en équipe. Se coformer.
Difficultés	Inquiétude face à une nouvelle stratégie d'apprentissage. Projet mal défini, mal encadré et mal géré. Manque de temps accordé lors de la formation pour la réalisation du projet.
Rôles de l'apprenante	S'automotiver et s'autoréguler, activer les savoirs antérieurs et en acquérir de nouveaux, contribuer à l'équipe par ses intelligences multiples, co-élaborer, présenter le résultat du projet, évaluer ses coéquipières, s'autoévaluer en équipe et individuellement.
Rôles de la professeure	Utiliser une « pédagogie de l'émancipation » ⁸¹ , encourager l'autonomie, définir les critères d'évaluation avec les apprenantes, informer, observer, encadrer et faciliter, donner une rétroaction immédiate avec des pistes d'action, mettre l'accent sur la mise en commun et l'émulation entre les équipes, prévoir des mécanismes d'autoévaluation.
Description et déroulement	<p>Le projet se réalise sur une période d'au moins cinq semaines. Dans le cadre d'un projet en équipe, un maximum de quatre apprenantes est souhaitable. Les caractéristiques du projet sont les suivantes : il est concret ou ancré, complexe (c'est-à-dire nécessiter divers aspects du savoir, du savoir-faire et du savoir-être), doté de consignes claires tout en ayant un résultat non prédéfini, et requiert une gestion des ressources et du temps.</p> <p>LES QUATRE TEMPS PÉDAGOGIQUES DU PROJET⁸²</p> <p>BUT : Développer et réaliser un projet en équipe.</p> <p>1. TEMPS GLOBAL (exploration en groupe en vue du choix des sujets ou des thèmes des divers projets)</p>

	<p>a. Faire une ébauche de carte conceptuelle. b. Regrouper les idées. c. Décider des projets et former les équipes. d. Rappeler les consignes et s'entendre sur les critères d'évaluation.</p> <p>2. TEMPS ANALYTIQUE (traitement, découvertes) a. Définir la question centrale au cœur du projet. Par exemple, quels sont les obstacles et les solutions relativement à la réalisation de la sécurité alimentaire pour tous les Québécois? b. Présenter les grandes lignes du projet au groupe pour recueillir des suggestions. c. Planifier le projet, préciser les tâches et les responsabilités, dresser un échéancier. d. Accepter le doute, le tâtonnement et les découvertes. e. Rechercher les informations appropriées. f. Retenir les informations pertinentes.</p> <p>3. TEMPS SYNTHÉTIQUE (structuration, intégration, réalisation) a. Organiser les informations retenues en un tout cohérent. b. Choisir un outil de communication pour la présentation.</p> <p>4. TEMPS RÉTRO-ACTIF (rétroaction et métacognition) a. Présenter le résultat du projet. b. Échanger avec le groupe. c. Recevoir l'évaluation des pairs et de la professeure. d. Faire une « autoévaluation » d'équipe. e. Faire son autoévaluation.⁸³</p>
<p>Commentaire</p>	<p>L'usage de la pédagogie de projet demande un changement majeur dans la posture de la professeure. Je dois reconnaître que cela est déstabilisant malgré toutes mes années d'expérience. En plus de l'expertise professionnelle de la professeure, cette posture exige de la présence, de l'écoute, de l'observation et de... l'humilité, sans compter un lâcher-prise afin que l'apprenante puisse exercer son pouvoir d'agir sur son apprentissage.</p> <p>Comme cette pédagogie demeure inhabituelle au sein des milieux de formation, il est important de prendre le temps de la présenter aux apprenantes. Parlant d'expérience, j'ai déjà sauté des étapes lors de la présentation pour accélérer la</p>

	<p>démarche. Belle erreur! Au cours du processus, j'ai été obligée de revenir sur ce que j'avais omis. Par exemple, même si vous avez déjà testé auprès de plusieurs groupes vos modalités d'évaluation, il faut prendre le temps d'en discuter avec votre nouveau groupe d'apprenantes pour qu'elles se les approprient et les « traduisent » dans leurs mots.</p> <p>N.B. Pour éviter la confusion chez les apprenantes, il vaut mieux utiliser uniquement cette pédagogie.</p>
--	---

⁸⁰ (Académie de Nantes, s.d., p. 3). Académie de Nantes. (s.d.). *Le travail de groupe* (ZEP). Repéré à [http://www.pedagogie.ac-](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145643996)

[nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145643996](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145643996)

⁸¹ *Notes a propos des concepts de compétence, de situation-problème, de familles de situations, d'évaluation critériée formative et certificative, de seuil ou de degré de maîtrise d'une compétence* (s.d.) Repéré à <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ages/documents/NoteConceptsBaseCompetence.pdf>

⁸² *Le travail en projet*. (s.d.). Repéré à http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/travail_en_projet.pdf

⁸³ Références supplémentaires : Jornod, S. (s.d.). *Quelques repères sur la pédagogie de projet*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>; Gouvernement de l'Alberta. (2009). *Apprentissage fondé sur l'enquête*. Repéré à www.learnalberta.ca; Université de Genève. (s.d.). *Apprentissage par projet*. Dans *EduTech Wiki*. Repéré à http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_par_projet; Service de développement pédagogique,

Cégep de Rivière-du-Loup. (2004). *Apprentissage par projets*. *Pause pédagogique*, 8(5). Repéré à <http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/bulletins/vol8no5.pdf>; Hutchison, D. (2016). *L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet*. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf; Lombard, F. (s.d.). *Les pièges sur le chemin du projet en éducation...* Repéré à http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/obstacles-au-projet.html; Bénech, P. (2010). *Pédagogie de projet*. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/>

<http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/bulletins/vol8no5.pdf>; Hutchison, D. (2016). *L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet*. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf; Lombard, F. (s.d.). *Les pièges sur le chemin du projet en éducation...* Repéré à http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/obstacles-au-projet.html; Bénech, P. (2010). *Pédagogie de projet*. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/>

http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf; Lombard, F. (s.d.). *Les pièges sur le chemin du projet en éducation...* Repéré à http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/obstacles-au-projet.html; Bénech, P. (2010). *Pédagogie de projet*. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/>

http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/obstacles-au-projet.html; Bénech, P. (2010). *Pédagogie de projet*. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/>

Pédagogie de projet. Repéré à <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/>

TABLIER DE L'ACTION

Le tablier est un vêtement fort approprié quand nous voulons passer à l'action. En plus de nous protéger contre d'incontournables éclaboussures lors de manœuvres délicates, ses diverses poches contiennent les outils indispensables à la réalisation du projet. Ce vêtement est aussi une représentation de notre continuelle situation d'apprenti ayant toujours le droit à l'erreur.



SITUATION-PROBLÈME

« Les situations-problèmes mettent l'élève dans une situation comparable à celle d'un chercheur, confronté à une question qu'il n'a pas appris à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale débouchant sur l'élaboration d'un nouveau savoir. »
Gérard De Vecchi, didacticien⁸⁴

Titre	Situation-problème (en équipe)
Définition	Sans avoir reçu de formation spécifique, l'apprenante résout en équipe une situation-problème courante et complexe dans la pratique professionnelle en faisant les recherches nécessaires et en présentant le résultat au groupe.
Objectifs	Définir et planifier en équipe un travail s'articulant autour d'une situation-problème. Utiliser la pensée divergente. Sélectionner les stratégies appropriées. Appliquer ses compétences en résolution de problèmes.
Difficultés	Pour l'apprenante, passer d'un apprentissage linéaire à un apprentissage en spirale. Pour la professeure, passer du rôle de transmettrice de contenu à facilitatrice d'apprentissage.
Rôles de l'apprenante	Comprendre et s'engager dans la démarche d'apprentissage par situation-problème, collaborer avec d'autres apprenantes, s'autoréguler, activer les connaissances antérieures, rechercher des informations supplémentaires, intégrer les nouveaux savoirs, communiquer son résultat au groupe, pratiquer la métacognition.
Rôles de la professeure	Expliquer ce qu'est l'apprentissage par situation-problème, donner des consignes claires et précises, définir un ou des obstacles franchissables, offrir un encadrement dans la salle de cours, synthétiser régulièrement les apprentissages, favoriser l'autodirection, fournir des rétroactions immédiates, utiliser un questionnement facilitant la métacognition, évaluer le processus et le résultat de la résolution de la situation-problème.
Description et déroulement	La situation-problème est complexe et concrète en vue d'un apprentissage signifiant. Habituellement, la situation-problème est une question commençant par « pourquoi et comment ». Les tâches à accomplir ne sont ni trop faciles, ni trop difficiles. Plusieurs choix de stratégies et solutions sont possibles. Le processus et le résultat sont évaluables.

	<p>PROCESSUS DE RÉOLUTION (processus itératif et cyclique)</p> <p>1. REPRÉSENTATION DE LA SITUATION-PROBLÈME</p> <p>a. L'étudiante énonce la situation-problème en identifiant l'écart avec la situation désirée.</p> <p>b. Elle établit des liens avec ce qu'elle sait en utilisant la carte conceptuelle pour synthétiser.</p> <p>c. Elle recherche les informations manquantes.</p> <p>d. Elle identifie des pistes de solution.</p> <p>e. Elle respecte les consignes.</p> <p>f. Elle résout les conflits cognitifs et sociocognitifs au fur et à mesure.</p> <p>2. RÉOLUTION DE LA SITUATION-PROBLÈME</p> <p>a. L'étudiante définit des critères SMART pour évaluer la solution.</p> <p>b. Elle choisit et applique la solution retenue.</p> <p>c. Elle évalue le résultat obtenu.</p> <p>d. Elle communique le résultat.</p> <p>e. Elle fait un retour réflexif (métacognition).⁸⁵</p>
<p>Commentaire</p>	<p>Je divise l'apprentissage de la résolution d'une situation-problème en trois étapes. Premièrement, la définition de la situation « idéale » et ses enjeux, ensuite, la définition de la situation-problème, enfin, l'exploration des solutions ou interventions possibles (individuelles, de groupe et collectives). En plus d'aider l'équipe à structurer son travail, cette méthode lui donne une vision plus globale d'une situation-problème. Dans les recherches, incluant les recherches universitaires, j'observe trop souvent que l'essentiel de l'information porte sur la description du problème. À mon sens, cela est incomplet. Ces recherches devraient aussi inclure la situation « idéale » et ses enjeux, la description de la situation-problème et des pistes de solutions à la situation-problème, et ce, dans des proportions égales.</p>

⁸⁴ De Vecchi, G. (2007). *Un projet pour enseigner par situations-problèmes*. Delagrave.

⁸⁵ Références supplémentaires : Bounie, D. (s.d.). *Méthodologie de résolution de problème(s)*. Repéré à bounie.polytech-lille.net/gti/usine2_vp.pdf; Fédération des cégeps. (s.d.). *Une nouvelle stratégie pédagogique : l'approche par résolution de problème*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-09-05-06-texte.pdf; *Dossier. L'APP en détail*. (s.d.). Centre d'innovation pédagogique en sciences au collégial. Repéré à <http://www.aestq.org/sautquantique/doss/d-appdetail.html>; PERFORMA. (2005). *Guide d'appropriation de l'apprentissage par problèmes*. Repéré à <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/index.php?id=596>; Centre Saint-Michel. (2004). *Stratégies d'étude par résolution de problème, Guide du formateur*. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/75574.pdf>; Prud'homme, M.-C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4), p. 38-44. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue/article/apprendre-ses-experiences-professionnelles-grace-une-demarche-resolution-problemes>

CERCLE DE LECTURE

« Chaque lecture est un acte de résistance.
Une lecture bien menée sauve de tout, y
compris de soi-même. »
Daniel Pennac, écrivain

Titre	Cercle de lecture
Définition	« Le cercle de lecture procède de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petit groupe, et son principal objectif est de favoriser la réaction aux textes littéraires. » ⁸⁶
Objectifs	Approfondir sa compréhension d'un texte. Développer sa réflexion critique. Entendre la diversité des points de vue. Pratiquer le questionnement, l'argumentation et le dialogue.
Difficultés	Respecter son rôle attribué dans le cercle de lecture. Pratiquer les différents rôles. Développer un argumentaire.
Rôles de l'apprenante	Choisir un texte, en faire la lecture, se préparer à participer au cercle selon son rôle, s'exprimer dans le cercle à partir du rôle attribué, rédiger un carnet de lecture et pratiquer la coévaluation et l'autoévaluation.
Rôles de la professeure	Proposer des textes susceptibles d'intéresser les apprenantes, former des cercles selon le choix de texte, donner des consignes claires et précises, expliquer le fonctionnement du cercle, faire pratiquer les rôles dans un cercle, favoriser l'expression des diverses impressions, analyses et sentiments à partir des lectures.
Description et déroulement	<p>Chaque cercle traite d'un texte différent. Un maximum de trois ou quatre apprenantes compose un cercle. Dans le cas des apprenantes ayant des difficultés avec la langue du texte, on peut favoriser la lecture en équipe de deux. La professeure fait pratiquer les rôles à partir d'un texte court. L'aménagement de l'espace est important : les chaises sont placées en cercle sans table au centre.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante partage les rôles dans le cercle, dont l'attribution changera à chaque changement de cercle ou de texte (voir description des rôles). - Elle fait la lecture du texte. - Elle discute en respectant les rôles de façon « souple ». - Pour faciliter la gestion des prises de parole, l'animatrice (rôle) remet trois jetons à chacune des apprenantes qui, à leur tour, devront remettre un jeton chaque fois qu'elles prennent la parole. - Elle se coévalue. - Elle rédige un journal personnel de ses lectures. - Facultatif : Procéder à un regroupement des cercles en vue du partage des informations sur les lectures faites.⁸⁷

	<p>DESCRIPTION DES RÔLES DANS LE CERCLE (les quatre premiers rôles sont importants)</p> <ul style="list-style-type: none"> • « L'animatrice de la discussion : Stimule la discussion; propose des questions ouvertes.⁸⁸ • Le maître des passages : Sélectionne des extraits à lire à haute voix au groupe; explique pourquoi elle les a choisis; demande aux autres de donner leur réaction face à ces extraits. • Le maître des liens : Fait part aux autres de ses expériences personnelles reliées au texte; demande aux autres si elles ont déjà vécu des expériences similaires. • L'illustratrice : Crée une réaction graphique, non linguistique, au texte. • La chercheuse : Apporte des informations reliées à des aspects particuliers du livre. • Le maître de l'essentiel : Rappelle les éléments essentiels du chapitre. • Le maître des mots : Relève des mots particuliers dans le chapitre; les soumet à l'attention du groupe. • Le maître du voyage : Reconstitue les lieux où se passent les événements; reconstitue leur séquence. »⁸⁹
--	--

⁸⁶ Commission scolaire des Trois-Lacs. (s.d.). *Caractéristiques d'un cercle de lecture*. Repéré à http://francaisprimaire.mongroupe.ca/files/2015/05/cercle_de_lecture_18_mai_05.doc

⁸⁷ Références supplémentaires : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (s.d.). *Le cercle de lecture*. Repéré à https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/act12.html; Giasson, J. (s.d.). *Le cercle de lecture*. Repéré à

<http://tcdsbstaff.ednet.ns.ca/asaulnier/Francais%2010F%20Immersion/DossierLitteratureC3.6.pdf>;

Kaplan, J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs. Le cas des Cercles d'Étude*.

Université de Nanterre - Paris X. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00443723v1/document>

⁸⁸ Exemples de questions que peut poser l'animatrice de la discussion : Qu'est-ce qui vous a surprises dans cette lecture? Quelles questions vous reste-t-il après cette lecture?

⁸⁹ Commission scolaire des Trois-Lacs. (s.d.). *Caractéristiques d'un cercle de lecture*. Repéré à http://francaisprimaire.mongroupe.ca/files/2015/05/cercle_de_lecture_18_mai_05.doc

ENTREVUE

« Qui parle sème; qui écoute récolte. »
Pythagore

Titre	Entrevue
Définition	« Rencontre concertée entre deux ou plusieurs personnes qui ont à parler ensemble ». ⁹⁰ Quand la rencontre est plus ou moins dirigée par l'intervieweuse, il s'agit d'un entretien semi-directif.
Objectifs	Recueillir des informations auprès de l'interviewé (opinions sur un sujet, connaissances, comportements) ou sur son milieu de vie. Tester des hypothèses de travail. Approfondir un point de vue.
Difficultés	But et objectifs de l'entrevue imprécis. Indisponibilité de l'interviewé. Préparation bâclée de l'entrevue ou du questionnaire.
Rôles de l'apprenante	Préciser le but et les objectifs de l'entrevue, réunir la documentation sur le thème abordé, la personne ou le milieu, formuler des questions pertinentes (qui, quoi, quand, où, pourquoi, combien, avec quels moyens, etc.), fournir à l'interviewé le questionnaire d'avance (au besoin), mettre en confiance l'interviewé en étant enthousiasmée par la réalisation de l'entrevue, rester neutre, présenter le résultat de l'entrevue.
Rôles de la professeure	Aider l'apprenante à préciser le thème de l'entrevue, donner des exemples de méthodologie d'entrevue, préciser le nombre d'entrevues à réaliser, fournir des consignes claires et précises, accompagner l'élaboration du questionnaire, déterminer les critères d'évaluation, fournir une rétroaction rapide.
Description et déroulement	Il faut prévoir une heure à une heure trente d'entrevue au maximum, cet exercice étant exigeant pour l'interviewé. Cet entretien peut être enregistré ou filmé. Si vous voulez en faire le verbatim, il faut prévoir de cinq à six heures de transcription pour chaque heure d'enregistrement. DÉROULEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Au moment de la prise de contact avec l'interviewé, l'étudiante se présente, indique le pourquoi de l'entrevue, précise l'utilisation qui sera faite des informations recueillies, rappelle la confidentialité de l'entretien, etc. - Elle peut faire une entrevue en personne, par téléphone, par Skype ou par courriel. - Elle mémorise son questionnaire.

- Lors de l'entrevue, elle commence par des questions générales avant d'aborder des questions plus précises et personnelles.
- Elle évite les questions fermées, c'est-à-dire des questions pour lesquelles la réponse sera oui ou non.
- Elle laisse le temps à l'interviewé de réfléchir à ses réponses en comptant dix secondes.
- À la fin de l'entrevue, elle en fait une synthèse et demande à l'interviewé s'il souhaite la modifier ou y ajouter des informations supplémentaires.
- Elle remercie chaleureusement l'interviewé.
- Elle peut demander la rétroaction de l'interviewé sur l'entrevue, par exemple, ce qu'il a aimé et ce qui pourrait être amélioré.
- Après l'entrevue, l'apprenante complète ses notes en inscrivant des éléments factuels. Elle recontacte l'interviewé si elle a un doute sur une information.
- Si elle effectue la retranscription, elle la fait le plus rapidement possible et tient compte des expressions personnelles de l'interviewé.

TECHNIQUES DE RELANCE LORS DE L'ENTREVUE

- L'étudiante pratique la communication non verbale avec des signes d'intérêt comme le hochement de tête, le sourire, etc.
- Elle demande des clarifications : « si je vous comprends bien... ».
- Elle interroge : « pouvez-vous m'en dire plus sur... ».
- Elle fait un reflet : « cela semble vous déplaire... ».
- Elle soulève une contradiction : « si je me fais l'avocat du diable... ». ⁹¹

⁹⁰ Larousse.

⁹¹ Références supplémentaires : *Comment préparer et faire une bonne interview de quelqu'un.* (2015). Repéré à <http://www.lavideopourleweb.com/comment-preparer-et-faire-une-bonne-interview-de-quelqu-un-13-conseils/>; *Interview d'un professionnel : son métier.* (s.d.). Site Internet; Revillard, A. (2007-2008). *Initiation à l'investigation empirique.* Repéré à <https://annerevillard.files.wordpress.com/2013/10/support-de-td-intro-enquete2007-2008.pdf>

DOSSIER DE PRESSE MULTIMÉDIA

« J'ai toujours vigoureusement défendu le droit de chaque homme à sa propre opinion, aussi différente qu'elle puisse être de la mienne. Celui qui refuse à un autre ce droit se rend lui-même esclave de son opinion présente, car il se prive du droit d'en changer. » Thomas Paine, intellectuel pamphlétaire

Titre	Dossier de presse multimédia (commenté)
Définition	Le dossier de presse multimédia commenté présente une information complète, vérifiable et rigoureuse ou crédible sur un sujet précis au travers d'un recueil d'articles, de documents multimédias, d'une synthèse et d'une réflexion personnelle.
Objectifs	Se former aux médias. Sélectionner, catégoriser et rapporter les informations neutres et objectives. Communiquer efficacement sur un sujet lié à son domaine professionnel.
Difficultés	Sujet imprécis. Sources d'information non diversifiées. Présentation inadéquate du dossier.
Rôles de l'apprenante	Choisir un sujet d'actualité, chercher le maximum d'information dans diverses sources, répondre aux questions <i>qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi</i> , réaliser un dossier de presse résumant le sujet sous divers angles, rédiger une synthèse, donner son avis sur le sujet, présenter le dossier.
Rôles de la professeure	Présenter en quoi consiste un dossier de presse multimédia commenté, donner des consignes claires et précises, indiquer le nombre d'articles et de documents multimédias à sélectionner ainsi que les catégories de documents et leurs critères de sélection, déterminer les critères d'évaluation.
Description et déroulement	Le dossier de presse multimédia doit être visuellement attrayant pour attirer et retenir l'attention. Dans le cas de sujets connus, il est souhaitable d'adopter un angle original. Le dossier proprement dit est facilement maniable, complet et paginé. Il est rédigé au présent et au moyen de phrases courtes, et présente des informations précises et concises. Le texte est aéré (environ 30 lignes par page, 6 lignes par paragraphe). Une page équivaut à une fiche ou à une rubrique. L'ordre ou la hiérarchie de l'information respecte le principe de la pyramide inversée, c'est-à-dire du plus récent au plus ancien, du particulier au général, du simple au technique, du concret au théorique. ⁹² À éviter : les termes trop techniques, les jargons, les abréviations et les approximations.

	<p>COMPOSITION DU DOSSIER (maximum dix pages)</p> <p>Page couverture : nom de l'étudiante, sujet du dossier, date et lieu.</p> <p>Sommaire avec pagination : titre des fiches, rubriques ou sous-rubriques (1 page).</p> <p>Revue de presse : liste des articles et documents multimédias (avec référence complète).</p> <p>Synthèse : introduction, développement en deux ou trois parties, conclusion (2 à 3 pages).</p> <p>Réflexion personnelle argumentée sur le sujet : introduction, développement, conclusion (3 à 5 pages).</p> <p>Annexes : photocopies, CD ou clé USB avec les légendes, liens vers des sites Internet.</p> <p>Suggestion : utiliser la fonction « bas de page » et y indiquer la mention « dossier de presse », le sujet, le nom de l'apprenante et la date.</p> <p>Suggestion : remettre le dossier dans une pochette attractive.⁹³</p>
Commentaire	<p>Ce dossier de presse pourrait être envoyé à l'Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. En plus de motiver l'apprenante à réaliser son dossier, ce serait une façon de « nourrir » l'Ordre.</p>

⁹² Le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) est un organisme public de recherche. CNRS. (s.d.). *Le dossier de presse : pourquoi? comment?* Repéré à <http://www.cnrs.fr/compratique/telechargement/docsIntercom/dossierpresse.pdf>

⁹³ Références supplémentaires : Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias. (2011). *L'Éducation aux médias en 10 questions*. Repéré à http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/2011-09-26-brochure_10_questions.pdf; Soury-Ligier, F. (2005). La télévision en classe. *Cahiers pédagogiques*, (450). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-television-en-classe>; Groupe PPRE. (2009-2010). *Projet 1 - Autour de la presse : lire, écrire, parler*. Académie de Grenoble. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/college/ppre/file/quatrieme/Deroulement_Projet1_presse_V4.pdf; Teysse, C. (2015). *Méthode de la revue de presse*. Lycée général Joseph Saverne. Repéré à <http://joseph-saverne.entmip.fr/espaces-pedagogiques/cdi/realiser-une-revue-de-presse/methode-de-la-revue-de-presse-15415.htm>; Saddier-Chetochine, M. (2005). *Comment réaliser un dossier de presse?* Repéré à <http://www.faugeron.online.fr/%23%20Documents/MasterMS1%23INSEEC/Technique%23Dossier%20presse.doc.pdf>; Moulin et Benguigui. (2002). *Une revue de presse scientifique*. Académie de Nantes. Repéré à http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHER=1424145647084; Centre de ressources en éducation aux médias. (s.d.). *Les genres et les formats médiatiques*. Repéré à <http://reseau-crem.lacsq.org/projet/genres.pdf>

COMPOSITION DE SLAM

« La poésie est une espèce de musique : il faut l'entendre pour en juger. » Paul Eluard, poète

Titre	Composition de slam ⁹⁴
Définition	Le slam est une poésie souvent engagée, enracinée dans le quotidien et le concret, à visée argumentative et pour laquelle la mise en forme rythmée et énergique est importante. Cette poésie est écrite pour être dite ou partagée. ⁹⁵
Objectifs	Découvrir une pratique artistique. Sensibiliser aux sonorités des mots. Produire un texte poétique. Partager des idées et des émotions.
Difficultés	Rédaction. Vocabulaire réduit. Inhibition. Retravail du slam suite aux rétroactions.
Rôles de l'apprenante	Lire et écouter des slams, procéder par imitation lors des premières rédactions, utiliser le lexique et le style adaptés à cette poésie, s'entraîner à déclamer, gérer son tract, entendre les diverses rétroactions, écouter le slam des autres apprenantes et donner une rétroaction.
Rôles de la professeure	Initier au slam et donner des exemples, rappeler quelques figures de style comme la rime, l'allitération (répétition d'une même consonne), l'assonance (répétition d'une même voyelle) et l'homophonie (même prononciation), proposer des modèles de slam ⁹⁶ , donner des consignes claires et précises, offrir une rétroaction rapide sur les rédactions, s'entendre sur des règles de fonctionnement lors des présentations.
Description et déroulement	<p>Dans le cadre de la rédaction du slam, la professeure impose certaines contraintes, comme une production avec une métaphore, une ou deux allitérations, un gérondif. Le slam ne doit pas excéder trois minutes. Le texte est généralement déclamé sans musique ou a capella.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <p>- L'étudiante compose un slam s'inspirant des étapes suivantes :</p> <p>« <i>Nous allons maintenant essayer de composer notre propre slam! À la façon d'Abd El Malik nous allons exprimer ce qui est ou ce qui n'est pas du lourd pour nous!</i></p> <p>Complète les phrases suivantes pour connaître les choses qui sont importantes pour toi :</p> <p><i>Je ne supporte pas</i></p> <p><i>Je n'accepterai jamais de</i></p>

	<p><i>Je n'aime pas quand les gens Je trouve trop dur de J'aime bien la vie quand J'adore les gens qui Ça me plaît beaucoup lorsque J'aime ma vie, car</i></p> <p>À partir des réponses à ces questions, je vais pouvoir constituer mon slam sur ce que je pense être "du lourd" à la façon d'Abd Al Malik!</p> <p>1. Une phrase qui commence par : Je me souviens de (choses positives) Ou de ... 2. Une deuxième phrase qui commence par : Mais je me souviens aussi de (choses négatives) Ou de ... 3. Une troisième phrase qui commence par : Je pense que pour faire le bien, je devrais (proposer une ou plusieurs solutions/phrases qui riment avec la phrase 1 si possible) ... 4. Une quatrième phrase qui commence par : Mais on voit que (choses négatives/essayer de faire rimer avec la phrase 2) ... 5. Une cinquième phrase qui sera la morale de l'histoire : Les hommes (essayer de faire rimer avec la phrase 1 et la ou les phrases 3) ... »⁹⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante présente son slam à la professeure pour une rétroaction. - Elle le récite devant le groupe. - Auparavant, elle a travaillé son slam en articulant, en parlant vite, en parlant fort, en faisant des gestes. - Elle accueille les rétroactions de ses pairs pour bonifier son slam.⁹⁸
Commentaire	Proposer un tournoi avec des étudiantes d'autres disciplines ou universités. L'esprit de compétition est tempéré par une directive favorisant la collaboration entre les slameuses comme dans une ligue d'improvisation.

⁹⁴ David Gaudreault, travailleur social, <http://www.davidgoudreault.org/>

⁹⁵ « Le slam est un outil de démocratisation et un art de la performance poétique », la Fédération Française de Slam Poésie (FFDSP).

⁹⁶ Des slameurs dont les textes peuvent servir de modèles : Souleymane Diamanka, Adb Al Malik, Grand Corps Malade, Ivy.

⁹⁷ Dubois, C. (2012). *Travailler l'écrit grâce au slam. Une expérience didactique au sein d'un Pôle d'Insertion*. Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00726865/document>

⁹⁸ Références supplémentaires : Centre d'éducation des adultes Le Moyne-D'iberville. (2006).

Vocabulaire expressif et descriptif. Repéré à <http://lemoyne->

diberville.ecoles.csmv.qc.ca/files/2012/01/vocabulaire.pdf; Mege, V. (2007). *Poésie et Slam, même combat*. Repéré à

[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2007/88_DossierSlam.a](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2007/88_DossierSlam.aspx)

spx; Ravera, S. (s.d.). *Fiche pédagogique, SLAM*. Site Internet; Collectif. (2008). *Recueil pédagogique à l'usage des professeurs : ÉCOUTE, ÉCOUTE... – Invitation à l'écoute – Éveil à l'environnement sonore*.

Repéré à <http://www.bruit.fr/images/stories/pdf/ecoute-ecoute.pdf>

JEU DE RÔLE

« Le rôle de tout être humain, c'est de faire la preuve que le monde n'est pas sans raison. » Abbé Pierre

Titre	Jeu de rôle
Définition	Dans une situation fictive et complexe liée au contenu disciplinaire, l'apprenante met en pratique son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. Le jeu de rôle fait une grande place à la subjectivité, et l'apprenante jouit d'une grande liberté dans sa conception et réalisation, bref dans l'interprétation de son rôle.
Objectifs	Démontrer sa compréhension des motivations ainsi que les enjeux à l'origine du comportement du personnage interprété. S'entraîner à faire face aux situations et aux attentes du milieu professionnel. Développer la confiance en soi.
Difficultés	Jeu de rôle trop éloigné de l'apprentissage. Place excessive prise par la professeure. Mise en scène (décor, habit, etc.) prend le pas sur le contenu.
Rôles de l'apprenante	Collaborer avec ses pairs dans le cadre de la préparation du jeu de rôle, activer ses divers savoirs, trouver les ressources nécessaires, exploiter sa créativité, respecter les directives, bien gérer le temps, participer activement, donner une rétroaction, faire son autoévaluation.
Rôles de la professeure	Expliquer le pourquoi et le comment du jeu de rôle, donner des consignes claires et précises, accorder le temps nécessaire lors du cours en vue de la préparation du jeu de rôle, laisser une grande liberté dans la création et la réalisation du jeu de rôle, favoriser l'établissement de liens entre les jeux de rôle et les apprentissages souhaités, s'entendre sur les critères d'évaluation, faciliter la métacognition.
Description et déroulement	<p>Le jeu de rôle est bien ancré dans la réalité professionnelle et nécessite l'usage des savoirs déjà présentés lors de la formation. Le déroulement du jeu de rôle comporte trois étapes.</p> <p>PRÉPARATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - La professeure planifie le jeu de rôle en répondant aux questions suivantes, entre autres : Quels sont les résultats d'apprentissage attendus? Quels sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être mobilisés par le jeu de rôle? Quels sont le temps et le matériel nécessaires à la planification et à la réalisation du jeu de rôle? Quelles sont les consignes à

	<p>donner? Il est souhaitable de faire un prétest.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de la présentation des jeux de rôle, elle intervient seulement si la mise en situation dérape ou doit être arrêtée. <p>DÉROULEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante est l'auteure et l'actrice de la mise en scène. - Elle respecte les consignes et gère le temps. - Elle présente cette mise en situation au groupe. <p>APRÈS LES JEUX DE RÔLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idéalement, les actrices, les paires et la professeure s'expriment sur le jeu de rôle immédiatement suivant son déroulement. - Les actrices expriment comment elles ont vécu leur rôle. - Les questions à discuter sont les suivantes : Quels étaient les moments clés du jeu de rôle? Les actrices ont-elles considéré les principaux aspects du personnage? Ont-elles utilisé les divers savoirs disponibles? - Cette étape permet de dégager les principaux éléments, positifs et négatifs, et de faire émerger une compréhension commune du personnage, des enjeux et des pistes de solution. - Les étudiantes font un bilan personnel des apprentissages liés aux jeux de rôles. ⁹⁹
--	---

⁹⁹ Références supplémentaires : CEFES. (s.d.). *La simulation et le jeu de rôle*. Université de Montréal. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/simulation_jeu_de_role.html;

Girard, G., Clavet, D. et Boulé, R. (2005). Planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage. *Pédagogie médicale*, 6(3). Repéré à <http://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2005/03/pmed20056p178.pdf>; Université du Québec à Trois-Rivières. (s.d.). *Jeu de rôle, simulation et enseignement*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=250; Roudit, G. (2011). *Quelques remarques générales sur l'utilisation du jeu en classe*. Didactique de l'histoire au secondaire I, HEP Vaud. Repéré à http://lyonelkaufmann.ch/histoire/wp-content/uploads/2009/02/Jeu_Theorie.pdf; Gouvernement de l'Alberta. (s.d.). *Jeu de rôles et Simulation*. Repéré à <http://www.learnalberta.ca/>; Bartle, P. (2011). *Jeux de rôles et de simulation. Une technique de formation*. Repéré à <http://cec.vcn.bc.ca/gcad/modules/tm-rplyf.htm>

PLEINE CONSCIENCE

« Une demi-heure de méditation est essentielle sauf quand on est très occupé. Alors une heure est nécessaire. » Saint François de Sales, saint patron des journalistes, des éditeurs et des écrivains

Titre	Pleine conscience ¹⁰⁰
Définition	La pleine conscience est une pratique qui consiste à porter toute son attention au moment présent, à l'expérience interne et externe (sensations, émotions, pensées), dans l'ouverture, la curiosité, l'acceptation active et le non-jugement. Cette pratique est habituellement associée à la méditation et ses techniques, comme la respiration, le yoga, la marche consciente, la visualisation.
Objectifs	Orienter l'attention vers le vécu ici et maintenant. Prendre conscience des sensations, émotions et pensées. Optimiser la concentration et l'attention ¹⁰¹ . Faciliter l'auto-observation et l'autorégulation de ses émotions.
Difficultés	Attention donnée au corps et aux sensations. Nécessité d'une certaine régularité dans la pratique. Aucun but sauf d'être pleinement conscient de l'instant présent.
Rôles de l'apprenante	Vouloir participer, mettre son intellect en mode « arrêt », suivre les consignes, donner de l'attention au corps et à ses sensations, non-agir, pratiquer la pleine conscience dans divers lieux et situations.
Rôles de la professeure	Expliquer en quoi consiste la pleine conscience, suggérer et démontrer quelques techniques pouvant être intégrées aux activités quotidiennes, recourir à des métaphores (corps et émotions), prendre quelques minutes dans la salle de cours pour faire un exercice, entendre les commentaires et répondre aux questions.
Description et déroulement	<p>Il est recommandé de pratiquer la pleine conscience le plus souvent possible, idéalement à tous les jours, pendant une séance d'au moins 45 minutes. Au début d'un cours, afin de recentrer l'apprenante ou pour capter de nouveau l'attention quand elle baisse, la professeure prend une quinzaine de minutes pour faire un exercice de respiration, « en pleine conscience ».</p> <p>DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante arrête ses activités. - Elle respire lentement et profondément en étant attentive aux mouvements provoqués par la respiration sur son

	<p>corps.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle observe, sans juger, ses sensations (cinq sens), ses émotions et ses pensées. - Elle laisse passer ses sensations, émotions, pensées comme quelque chose d'extérieur à elle, sans chercher à les contrôler ni à les éviter. - Elle redirige son attention vers sa respiration ou un autre stimulus neutre pour se distancier, tout en se recentrant. - Lors des moments de stress, elle suit ces étapes pour se recentrer et se calmer. <p>Ajouts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toujours en respirant, l'étudiante porte une attention à chacune des parties de son corps en le « scannant » du bout des pieds au haut de la tête. - Toujours en respirant, elle pratique la « météo intérieure » en étant attentive à ses sensations et à ses émotions. - L'étudiante tient un journal de sa pratique de pleine conscience en notant les instants où elle est pleinement présente.
Commentaire	<p>En plus de favoriser l'attention et la concentration de l'étudiante, cette pratique contribue à la création d'un meilleur climat d'apprentissage et, par ricochet, à une gestion de classe facilitée.¹⁰²</p>

-
- ¹⁰⁰ Je vous conseille fortement la lecture de l'article intitulé *L'application de la pleine conscience à la pratique et la formation en travail social* d'Annie Devault, professeure en travail social à l'Université du Québec en Outaouais. Source : Devault, A. (2011). L'application de la pleine conscience à la pratique et à la formation en travail social. *Intervention*, 140, p. p. 51-60. Repéré à http://www.revueintervention.org/sites/default/files/lapplication_de_la_pleine_devault.pdf
- ¹⁰¹ Gosselin, M.-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, XLIII(2), p. 50-65. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-050-GOSSELIN.pdf>
- ¹⁰² Références supplémentaires : Mainguy, V. (s.d.). La relaxation pour goûter la saveur du temps. *Cahiers pédagogiques*, (490). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-relaxation-pour-gouter-la-saveur-du-temps>; Bondolfi, G. (2004). Les approches utilisant des exercices de méditation de type « mindfulness » ont-elles in rôle à jouer? *Santé mentale au Québec*, 29(1), p. 137-145. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/smq/2004/v29/n1/008827ar.html?vue=resume>; Heeren, A. et Philippot, P. (2009). Les interventions basées sur la pleine conscience : une revue conceptuelle et empirique. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), p. 37-61. Repéré à http://www.academia.edu/1318852/Les_interventions_bas%C3%A9es_sur_la_pleine_conscience_Une_revue_conceptuelle_et_empirique_Mindfulness-based_Interventions_A_conceptual_and_empirical_review_; Devault, A. (2012). Pourquoi chercher ailleurs? *Empan*, 2(86), p. 79-84. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=EMPA_086_0079; Grégoire, S., Baron, C. et Baron, L. (2012). Pleine conscience et counseling. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 46(2), p. 161-177. Repéré à <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/viewFile/967/2333>

MANDALA DU DÉVELOPPEMENT

Je voulais un mandala ancré, à défaut d'être sacré! Ma source d'inspiration fut le cercle de vie associé à la spiritualité autochtone. Le quatre est la mesure; les saisons, les points cardinaux, les âges de la vie, les dimensions de la personne et les couleurs. Ces éléments sont toujours en lien avec la vie.



CARNET DE TERRAIN DES OBSERVATIONS

« Qui n'observe rien n'apprend rien. »
Proverbe

Titre	Carnet de terrain des observations non participatives (incognito)
Définition	Un document dans lequel on garde une trace des observations directes du terrain (selon les cinq sens) en les inscrivant d'une quelconque manière (mot clé, dessin, schéma, photo, etc.) lors de chacune des séances d'observation.
Objectifs	Travailler la perception. Faciliter la mémorisation. Structurer la prise de note. Développer un lexique.
Difficultés	Attention discrète et soutenue. Filtres à l'observation (sexe, âge, ethnie, classe sociale). Conclusion trop rapide à une saturation des données.
Rôles de l'apprenante	Rechercher des informations sur son terrain d'observation, aller sur ce terrain pour mener des observations flottantes, construire une grille d'observations générale ou plus spécifique, préciser les conditions d'observation et de prise de notes ainsi que le nombre de séances d'observation, prendre le temps nécessaire pour recueillir les données et les traiter, partager certaines observations.
Rôles de la professeure	Proposer une méthodologie pour la réalisation du carnet de terrain des observations, préciser les différences entre le carnet de terrain et le journal intime ainsi qu'entre une observation participative et non participative ou incognito, rappeler que la grille d'observations du terrain est utile pour éviter l'attention sélective et ne pas restreindre la disponibilité à l'inattendu, donner le maximum de liberté lors de la réalisation du carnet (croquis, schémas, images, photos, mots clés, listes, lexique, légendes, collage de tickets, etc.)
Description et déroulement	<p>L'étudiante utilise un carnet format de poche discret et facilement manipulable, composé de pages blanches et d'une couverture résistante. Elle évite le cahier spiral ou les feuilles détachables pour prévenir la tentation d'enlever des pages du carnet. Ce carnet est personnel, l'apprenante y note tout ce qu'elle observe comme elle le veut, incluant les ratures.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante inscrit tout de suite la date, l'heure, le lieu précis et la durée de la séance d'observation. - Elle écrit au verso seulement et numérote les pages. - Elle laisse de grandes marges pour y inscrire ses commentaires, corrections, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle utilise ses cinq sens pour raffiner ses observations (vue, ouïe, odorat, toucher, goûter). - Elle ne se gêne pas pour chiffrer les observations quantifiables (nombre de personnes, dimension, etc.). - Elle structure ses notes : notes « agenda » (où, quand, comment, avec qui, etc.), notes descriptives (incluant les bribes de conversation), notes d'analyse et notes d'impressions. - Elle indique les difficultés rencontrées et comment elle les a surmontées. - Idéalement, elle complète ses notes tout de suite après la séance d'observation en consignnant suffisamment de détails descriptifs pour que quelqu'un d'autre puisse les comprendre. - Elle construit un lexique, si nécessaire. <p>OBSERVATION D'UN LIEU OU D'UN TERRAIN, DES ÉLÉMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le terrain proprement dit : délimitation spatiale et temporelle, configuration, environnement, salubrité, éclairage, immeubles, maisons, industries, bureaux, espaces verts, voies de circulation, limites plus ou moins franchissables, réseaux de transport, équipements, quartiers et sous-secteurs, etc. - Les personnes ou groupes : âges, sexes, ethnies, classes sociales, habitants ou de passage, caractéristiques sociodémographiques, nombre, mentalités, valeurs, réputation, etc. - Les actions : histoire, attraits, projets passés et en cours, services et ressources, interactions qui s'y font et comment, enjeux sociaux, politiques, économiques, environnementaux et culturels, etc.¹⁰³
--	---

¹⁰³ Références supplémentaires : Revillard, A. (s.d.). *Méthodes qualitatives – Observation directe et enquête de terrain*. Repéré à <https://annerevillard.files.wordpress.com/2014/11/syllabus-observation-2014-2015.pdf>; Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2(Hors série). Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf; Institut national de santé publique du Québec. (2011). *Trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales : Manuel pour accompagner le processus et déterminer le diagnostic de sécurité* (collection Vivre en sécurité, se donner les moyens). Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1330_ManuelAccompProcessusDetermDiagnostic.pdf; *L'observation*. (s.d.). Repéré à <http://sociologie.celeonet.fr/documents/METHODOBSERVATION.pdf>; *Le carnet d'ethnographe*. (s.d.). Repéré à http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/Fiche_2_Le_carnet_d_ethnographe-2.pdf; *Les variations de la qualité de l'environnement dans l'espace urbain*. (s.d.). Repéré à http://www.lmg.ulg.ac.be/jeunes_et_la_ville/quartier/activites/20/20.htm; Herouard, F. (s.d.). *Habiter, être, bien-être : éléments de méthode pour une investigation auprès des habitants*. Repéré à <http://eso.cnrs.fr/fr/manifestations/pour-memoire/peut-on-pretendre-a-des-espaces-de-qualite-et-de-bien-etre/habiter-etre-bien-etre-elements-de-methode-pour-une-investigation-aupres-des-habitants.html>; Jean, S. (2014). *Revisiter les rapports au quartier. Choix résidentiels et attachement au quartier de jeunes familles de classes moyennes dans la région métropolitaine de Montréal* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Institut national de la recherche scientifique). Repéré à http://espace.inrs.ca/2471/1/Jean_Sandrine_PhD_2014.pdf; Centre St-Pierre. (2014). *L'image de votre territoire, de votre milieu*. Repéré à <http://innoverpourcontinuer.ca/wp-content/uploads/2015/02/Image-de-votre-territoire.pdf>; Champagne, C. (2009). *Carte mentale de l'espace vécu*. Repéré à <http://innoverpourcontinuer.ca/wp-content/uploads/2015/02/Carte-mentale-espace.pdf>; Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

PHOTOGRAPHIE AVEC UN HAÏKU

« Soir de printemps
De bougie en bougie
La flamme se transmet. »
Yosa Buson, poète japonais

Titre	Photographie avec un haïku
Définition	S'inspirant d'une photographie, l'apprenante compose un haïku. Le haïku est un court poème d'inspiration japonaise en trois vers (5, 7, 5 syllabes) évoquant un paysage et sous-entendant un sentiment.
Objectifs	Rédiger un court texte de 17 syllabes maximum. Évoquer la nature (souvent les saisons) et exprimer une émotion. Nommer le réel ou le quotidien.
Difficultés	Lecture de haïkus. Utilisation des cinq sens. Abstraction et généralisation à éviter.
Rôles de l'apprenante	Lire des haïkus, utiliser un autre mode d'expression pour décrire ses perceptions et sensations, observer attentivement l'environnement, rédiger un court texte, transmettre une image mentale ou une émotion, présenter ses haïkus au groupe et en discuter.
Rôles de la professeure	Expliquer en quoi consiste un haïku et donner des exemples, créer avec le groupe ou fournir une banque de mots caractérisant les saisons ou les sentiments, encourager un regard nouveau et sensible sur l'environnement, donner une rétroaction pour l'amélioration des haïkus.
Description et déroulement	<p>Idéalement, l'étudiante utilise ses propres photos. Elle s'en inspire pour composer des haïkus en répondant aux débuts de phrase suivants : « Sur cette photo, je vois... Quand je regarde cette photo, je pense à... Quand je regarde cette photo, j'ai l'impression... ». ¹⁰⁴ Ensuite, elle transforme ses réponses pour respecter les règles de composition d'un haïku. Le haïku est lu en une seule respiration.</p> <p>COMPOSITION DU HAÏKU</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiante compose des phrases simples avec peu d'adjectifs, de sujets, de verbes, d'adverbes, d'articles, de prépositions et de ponctuation. - Elle rédige un poème de 17 syllabes sur trois lignes. - Elle emploie le temps présent. - Elle mobilise ses cinq sens et non son intellect. - Elle évoque des situations concrètes ou quotidiennes en écrivant « des choses ordinaires, de manières ordinaires, dans une langue ordinaire ». ¹⁰⁵

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle utilise une césure, une image, un paradoxe, un jeu de mots, une comparaison, une analogie, l'humour, la philosophie. - Elle peut employer des interjections. - Elle garde l'effet de surprise pour la fin du haïku. - Elle regroupe les haïkus, sans titre, selon les saisons ou autre classification « naturelle ».
Commentaire	Les étudiantes en travail social pourraient réaliser un recueil de photos avec haïkus ou faire une exposition. ¹⁰⁶

¹⁰⁴ (Académie de Dijon, 2013, p. 5). Académie de Dijon. (2013). *Tw'haïku 2013*. Repéré à http://tice-ia21.ac-dijon.fr/elementaire/tw-haiku/wp-content/uploads/2013/03/Dossier-presentation-haiku_v4.pdf

¹⁰⁵ (Temps libre, s.d., p. 1). Temps Libre. (s.d.). *Le haïku : mode d'emploi*. Repéré à <http://www.tempslibres.org/tl/fr/theo/mode01.html>

¹⁰⁶ Références supplémentaires : Ekladata. (s.d.). *Projet d'écriture : les haïkus étape 1*. Repéré à http://ekladata.com/hTiNBfM1o46_G8XM-jMyuBbB4g4.pdf; Duhaime, A. (2002-2003). *Guide pédagogique : 1^{re} à 3e année* (Collection Haïkus jeunesse). Repéré à http://www.plaines.ca/wp-content/uploads/guide_haiku.pdf; Cautela, A. (s.d.). Dire, écrire et lire un haïku en cours préparatoire. *Cahiers pédagogiques*, (516). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Dire-ecrire-et-lire-un-haiku-en-cours-preparatoire>; *Le vocabulaire des cinq sens*. (s.d.). Site Internet; Collège de la Montcient. (s.d.). *Vocabulaire : les émotions et les sentiments*. Repéré à http://www.clg-gaillon-montcient.ac-versailles.fr/IMG/pdf/motions_sentiments.pdf; Coordination française pour la Décennie. (s.d.). *Apprentissage de l'écoute du corps : Fiche n° 3 : La carte des sentiments*. Repéré à <http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/Fiche-Ecoute-du-Corps-03-La-carte-des-sentiments.pdf>; Centre d'éducation des adultes Le Moyne-D'iberville. (2006). *Vocabulaire expressif et descriptif*. Repéré à <http://lemoyne-diberville.ecoles.csmv.qc.ca/files/2012/01/vocabulaire.pdf>; Internet Second Language Collective. (s.d.). *18 GRATUIT FLE Saisons fiches pédagogiques*. Repéré à https://fr.islcollective.com/resources/search_result?Vocabulary_Focus=Saisons; The Haiku Foundation (<http://www.thehaikufoundation.org/>); Atlan, C. et Bianu, Z. (2002). *Haïku, anthologie du poème court japonais* (n° 369). Éditions Gallimard

CONCLUSION

Rigueur et bonne humeur,
une politesse de l'esprit et du cœur.

Un individu, comme une société, doit savoir-devenir¹⁰⁷. L'apprentissage est ce puissant levier pour ad-venir¹⁰⁸ individuellement et collectivement.

Parmi les facteurs qui motivent l'individu adulte à s'engager dans un processus d'apprentissage professionnel, on compte le dynamisme du marché de l'emploi et l'accessibilité à une formation qualifiante.¹⁰⁹ Pour accompagner l'étudiante dans ce processus, la professeure comprend rapidement que son expertise disciplinaire doit être complétée par une « in – formation » sur l'apprentissage. Une meilleure connaissance des intelligences multiples constitue une excellente base.

Comme le métier de professeure d'université est trop souvent, le plus souvent, pratiqué dans l'isolement, la publication d'*Intelligences multiples, des activités d'apprentissage, travail social* est ma contribution à l'émergence de l'intelligence collective en actions. Les activités d'apprentissage proposées dans ce guide peuvent très facilement être utilisées par des professeures et professeurs d'autres disciplines. Malgré le titre de mon essai, les étudiantes en travail social ne sont pas les seules à avoir de multiples intelligences!

Pourquoi l'apprentissage du savoir, du savoir-faire et du savoir-être est-il une « pré – occupation » pour moi?

SAVOIRS AVEC INTELLIGENCES, C'EST LA LIBERTÉ. Je remets beaucoup de petites et grandes choses en question, particulièrement ce qui est débranché de l'intelligence collective, mais je ne remets jamais en question l'importance d'apprendre. Maintenant, je comprends mieux pourquoi : c'est ma seule réelle liberté.

SAVOIRS AVEC INTELLIGENCES, C'EST LE PARTAGE. À quoi peuvent bien servir les savoirs que l'on garde pour soi, à s'empoussiérer? Je fais des choix professionnels qui me donnent la latitude d'approfondir et de « trans – remettre ». Donner-recevoir-rendre, voilà le plus vivifiant des mantras. En enseignement, les occasions de mise en commun, d'émulation, de co-élaboration et, pourquoi pas, de récréation sont nombreuses.

SAVOIRS AVEC INTELLIGENCES, C'EST LA VIE. L'apprentissage continu, c'est ma façon écodurable de m'orienter dans les turbulences. Les aiguilles de ma boussole « je – tu – nous » se déplacent entre introspecter, chercher, analyser, comprendre, ..., semer, désherber, polliniser et cultiver. Vivre en apprenant, c'est vivre en sachant qu'un autre monde est toujours possible.

Enfin, l'ode à l'apprentissage du poète Yves Duteil mérite toute notre attention :

Apprendre

*♪ Sous le soleil la terre se fend Pour cet homme et pour son enfant,
Après le puits qu'il faut creuser Il reste un sillon à tracer... Sans
attendre...*

*Apprendre... À lire, à écrire, à compter Ouvrir les portes encore fermées
Sur ce savoir accumulé Qu'on lui en donne un jour la clé Il a le monde
à sa portée...*

*Lire... Apprendre à lire entre les lignes Découvrir la magie des signes Et
les trésors inépuisables Qu'on emporte dans son cartable*

*Comprendre... C'est comme un mur que l'on traverse C'est la brume
qui se disperse Une promesse encore plus belle La connaissance
universelle*

*Compter... Apprendre à compter sur soi-même À compter pour ceux qui
vous aiment Pour faire aussi partie du nombre Pouvoir enfin sortir de
l'ombre*

*Comprendre... Combien la vie peut être belle Et se mettre à compter
pour elle Faire la somme de sa différence Et se soustraire à l'ignorance*

*Écrire... Apprendre à écrire son histoire À la plume et au crayon noir En
appliquant son écriture Raconter sa propre aventure...*

*Surprendre... Cueillir ses mots comme des fleurs Semer des graines au
long des cœurs Confier son âme et sa mémoire À celui qui viendra plus
tard*

*Pour cet enfant à son pupitre Tirer la langue sur le titre Écrire son nom
sur son cahier C'est plonger vers sa liberté. ♪¹¹⁰*

Ainsi, tout au long de sa vie, l'adulte poursuit l'œuvre de cet enfant aux intelligences multiples qui apprend à apprendre... soutenu par une professeure bienveillante et bien vaillante!

Merci à vous, lectrice et lecteur,

Marguerite
margueriteparadis@sympatico.ca

¹⁰⁷ Backer, B. (2000). Savoir devenir tout au long de la vie? Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux. *Non marchand*, (6). Repéré à <http://www.apefasbl.org/lapef/etudes-et-publications/bdebackersavoirdevenirtoutaulongdelavie.pdf>

¹⁰⁸ Le préfixe « ad », indique une action, un « faire ».

¹⁰⁹ Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Presses de l'université Laval.

¹¹⁰ Sur son disque « Sans attendre ».

ANNEXES

ANNEXE 1 – TEST : LES INTELLIGENCES MULTIPLES

Encerclez les affirmations qui vous correspondent le plus.

1. J'aime les livres comprenant des photos de la faune et de la flore.
2. J'aime raconter des anecdotes et des plaisanteries.
3. Je préfère être debout et en action plutôt qu'être assis.
4. J'aime écrire mes pensées, mes réflexions dans un journal personnel.
5. J'aime être en interaction avec les autres.
6. À la lecture de la description d'un lieu ou d'un trajet, je me le représente facilement.
7. J'aime planifier des horaires, faire des budgets.
8. Je reproduis facilement des rythmes avec mes mains, mes pieds ou des objets.
9. J'aime donner des présentations orales.
10. Je répète à voix basse des informations importantes pour m'en souvenir.
11. J'aime faire de la décoration, de l'aménagement.
12. J'aime organiser les informations d'une façon logique.
13. J'aime m'informer sur les phénomènes naturels.
14. Je préfère les activités d'équipe aux activités individuelles.
15. J'aime me retrouver seul pour me concentrer et réfléchir.
16. J'aime la danse, la marche, l'expression corporelle, le sport.
17. Je me préoccupe du bien-être des autres.
18. J'imagine ou je visualise facilement des personnes, des objets ou des situations.
19. J'aime écrire.
20. Je suis très sensible à l'intonation ou au ton.
21. J'aime observer et explorer mon environnement.
22. J'aime manipuler des objets et faire des maquettes.
23. J'aime faire appel à différentes stratégies pour résoudre des problèmes.
24. Les gens qui m'entourent me consultent souvent pour avoir mon avis.
25. J'aime rencontrer de nouvelles personnes.
26. J'aime aller dans les animaleries, à la ferme, au zoo.
27. J'aime travailler à mon rythme, dans des projets que j'ai choisis.
28. J'emploie des arguments logiques pour expliquer ce que je fais.
29. J'aime créer des personnages de théâtre.
30. J'aime taper des mains ou du pied, ou bouger de la tête, en écoutant la musique.

31. J'aime réaliser des tableaux, des graphiques, des cartes d'idées.
32. J'aime démonter et remonter des objets, des meubles, etc.
33. J'aime décomposer un objectif en étapes de réalisation.
34. J'aime me perdre dans mes réflexions, « aller sur la lune ».
35. Je m'oriente facilement dans un nouvel endroit.
36. Je joue d'un instrument de musique.
37. J'aime identifier, classer et comparer les choses.
38. J'aime « voir » quand on m'explique.
39. J'aime les jeux de mots (scrabble, mots croisés, mots mystères, etc.).
40. J'aime discuter, échanger.
41. J'aime les émissions scientifiques.
42. Je m'adapte facilement aux différentes personnes (genres, âges, ethnies, classes sociales, etc.).
43. J'utilise mes mains pour parler, pour expliquer.
44. Je peux facilement nommer divers instruments ou styles de musique.
45. Dans ma vie, j'aime me donner des défis à relever.
46. J'aime improviser, mimer, jouer au théâtre.
47. J'aime collectionner des choses (insectes, feuilles ou fleurs, argents, figurines, etc.).
48. J'aime connaître la signification des mots.
49. J'aime expliquer aux autres ce que j'ai lu ou appris.
50. Je nomme facilement les émotions que je ressens.
51. J'aime fredonner des mélodies ou chanter a capella.
52. J'aime jouer avec les objets qui sont à ma portée.
53. Je remettre en question le pourquoi et le comment.
54. J'ai toujours eu ou voulu avoir un animal domestique.
55. Je saisis facilement les sentiments et les émotions des autres.
56. J'aime crayonner, dessiner.
57. J'aime rassembler des casse-têtes.
58. J'aime les mots qui « sonnent », comme la poésie.
59. Je connais bien mes goûts et préférences, mes forces et faiblesses.
60. Je m'intéresse aux idées des autres.
61. J'aime donner à manger aux oiseaux.
62. Je mémorise facilement ce que je lis.
63. J'aime les énigmes et les jeux d'enquête ou de stratégies.

64. J'aime les arts, car je peux travailler avec mes mains (dessin, poterie, collage).
65. J'aime écouter.
66. Je suis sensible aux bruits de mon environnement (la pluie, la photocopieuse, l'horloge, etc.).
67. J'aime aller à la campagne, être dans la nature.
68. J'aime les chiffres, le calcul mental.
69. Je préfère traduire mes émotions ou mes sentiments dans des actions.
70. Je préfère avoir du temps pour réfléchir avant de donner mon opinion.
71. J'aime agir comme médiateur pour aider les gens à comprendre et à résoudre leurs problèmes ou conflits.
72. J'aime les détails visuels.
73. Je n'ai pas besoin de récompenses pour être motivé.
74. J'aime faire des tableaux de données à l'ordinateur.
75. J'aime faire des analogies avec les éléments de la nature.
76. J'aime travailler avec un fond musical.
77. J'aime expérimenter pour apprendre.
78. J'aime organiser des activités collectives.
79. À partir d'un plan, je m'imagine facilement le résultat, le produit final.
80. J'ai un grand intérêt pour les langues étrangères.
-

COMPILATION DES CHOIX

Encerclez les énoncés sélectionnés et faites la somme des cercles.

	TOTAL
Intrapersonnelle :	4 – 15 – 24 – 27 – 34 – 45 – 50 – 59 – 70 – 73 =
Interpersonnelle :	5 – 14 – 17 – 25 – 40 – 42 – 55 – 60 – 71 – 78 =
Visuelle-spatiale :	6 – 11 – 18 – 31 – 35 – 38 – 56 – 57 – 72 – 79 =
Logico-mathématique :	7 – 12 – 23 – 28 – 33 – 41 – 53 – 63 – 68 – 74 =
Verbo-linguistique :	2 – 9 – 19 – 29 – 39 – 48 – 49 – 62 – 65 – 80 =
Auditive-musicale :	8 – 10 – 20 – 30 – 36 – 44 – 51 – 58 – 66 – 76 =
Corporelle-kinesthésique :	3 – 16 – 22 – 32 – 43 – 46 – 52 – 64 – 69 – 77 =
Naturaliste :	1 – 13 – 21 – 26 – 37 – 47 – 54 – 61 – 67 – 75 =

Profil de mes intelligences (cochez le TOTAL pour chacune des intelligences)

10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								
0								
	INTRA	INTER	V-S	L-M	V-L	A-M	C-K	N

MODE D'EMPLOI : Je recommande de faire compléter le test très tôt, soit au début de la première rencontre de formation. Quand les étudiantes ont terminé de le remplir, vous pouvez regrouper ces dernières selon l'une de leurs intelligences dominantes. Je m'assure que toutes les formes d'intelligence sont représentées. Après avoir discuté en sous-groupe, les apprenantes présentent à l'ensemble du groupe leur réflexion sur cette forme d'intelligence. Je complète en indiquant quelques stratégies d'apprentissage pour chacune des intelligences.

COMMENTAIRE : J'ai observé qu'en plus de donner à la professeure un portrait des intelligences dominantes dans le groupe, cet exercice tend à reconforter les étudiantes qui se perçoivent comme « peu intelligentes ». Par exemple, certaines se redressent et sourient en constatant le résultat obtenu. Voilà une bonne base pour construire un « nouveau » rapport à l'apprentissage. Un impact inattendu de cet exercice : plusieurs apprenantes utilisent le test dans leur environnement personnel ou professionnel.¹¹¹

¹¹¹ Je vous propose un test sur les intelligences multiples que j'utilise depuis plusieurs années. La version originale de ce test se trouve sur le site de la Commission scolaire des Samares de Québec (<http://recit.cssamares.qc.ca/>). J'ai adapté cette version pour les adultes.

ANNEXE 2 – ACTIVITÉS D’ENSEIGNEMENT ET D’APPRENTISSAGE

Voici le modèle proposé par P. Parmentier et L. Paquay.¹¹²

Le modèle est présenté à la figure 1.

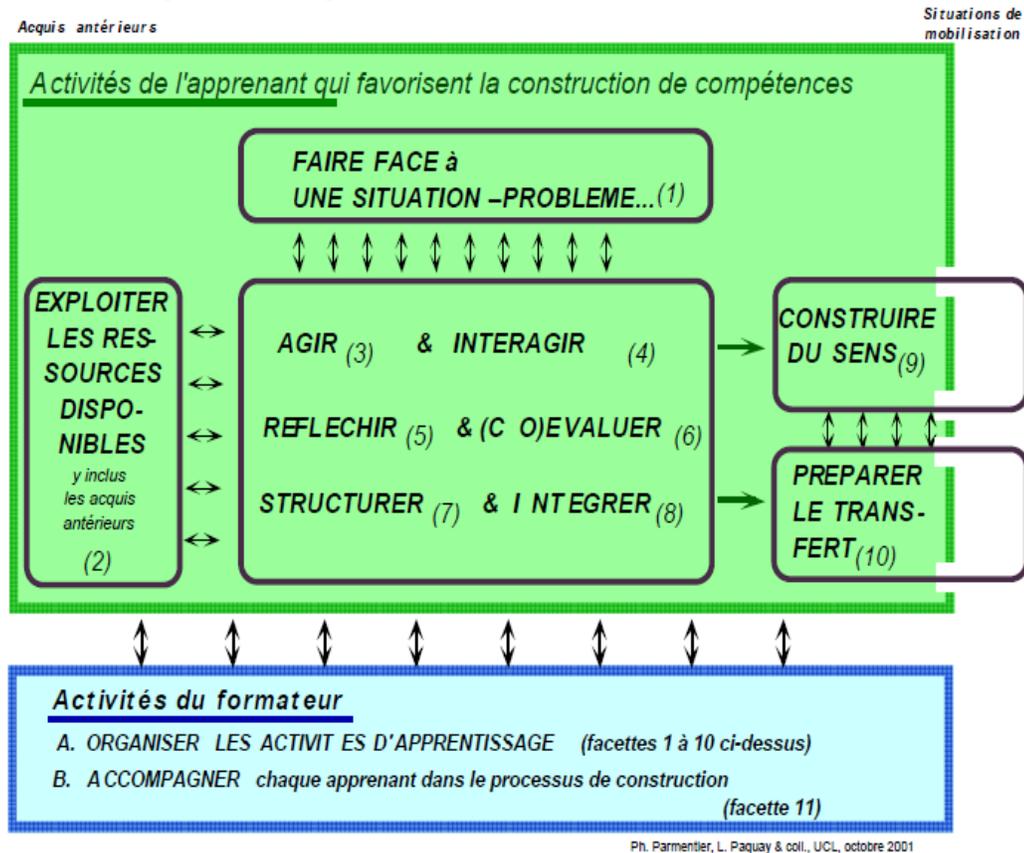


Figure n° 1 : Facettes des activités d’enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

¹¹² (Parmentier et Paquay, 2002, p. 6). Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d’enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d’un outil d’analyse : Le Comp. A.S.* Repéré à <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/e134bfcd-7da1-11dd-bdb8-b377fd3def91/ParmentierPaquay-interne-2002.pdf?guest=true>

ANNEXE 3 – PRINCIPES D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX

Nous les appellerons « [...] **les principes d'apprentissage généraux** (en abrégé, et sans intentions humoristiques, **PDG**). Les voici :

PDG 1 C'est l'élève qui apprend. Apprendre est un processus actif qui exige que l'élève s'investisse et se mobilise. C'est ce à quoi l'on réfère quand on dit que *l'élève est un sujet apprenant* ou qu'il est *l'agent de son propre apprentissage*.

PDG 2 L'élève doit avoir des raisons d'apprendre. Il faut que l'élève sente un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande.

PDG 3 L'élève apprend pour faire. L'apprentissage doit permettre de réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans la "vraie vie". Quand on dit que l'acquisition de connaissances ne se justifie que dans le contexte du développement d'habiletés, on veut dire exactement cela.

PDG 4 L'élève apprend en faisant. C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches, que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage.

PDG 5 L'élève apprend en se regardant faire. L'apprentissage vise, en bout de ligne, la correction des erreurs. Mais ce sont aussi les erreurs qui servent à apprendre. Pour cela, il faut que l'élève apprenne à se connaître et à se comparer, identifie ses erreurs et ses réussites, sache quelles façons de faire aboutissent à des erreurs et quelles stratégies aboutissent à des réussites, et pourquoi. En conséquence, l'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition... : autant de termes techniques désignant l'action de réfléchir sur ce qu'on a fait pour mieux faire ce qu'on va faire.

PDG 6 L'élève utilise des stratégies pour apprendre. Même quand il semble apprendre peu ou mal, l'élève n'apprend pas au hasard : il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il en découvre les limites ou qu'il en invente une meilleure. Il va facilement généraliser, se donner des recettes, sinon des règles. L'enseignement doit capitaliser sur cette capacité en la rendant explicite et en l'encourageant.

PDG 7 L'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà. Devant une situation nouvelle, il essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent servir de point de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît.

Bref, pour apprendre, il fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures. »¹¹³

¹¹³ (Fédération des cégeps, s.d., p. 122-123). Fédération des cégeps. (s.d.). *Section IV - Documents d'appui : Document 1 : Les conceptions de l'apprenante comme tremplin pour l'apprentissage*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/trousse_7/04_documents.pdf

ANNEXE 4 – RELATION PÉDAGOGIQUE

« Une relation pédagogique repose autant, sinon plus, sur un savoir-être que sur un savoir-faire. Ce savoir-être s’articule autour de cinq principes :

1. Le pédagogue n’est pas “une conscience pure”. Il n’est pas “en position haute”. Il doit faire preuve d’humilité, car l’apprenant lui apprend aussi quelque chose.

2. Le pédagogue s’efforce d’être authentique au sens rogérien du terme.

3. Le respect de l’authenticité d’autrui passe par la considération positive de la personne de l’élève. Ainsi le pédagogue s’abstient de tout discours moralisateur pour se mettre à l’écoute du sens que l’apprenant donne à son acte, et être attentif au sens de ses erreurs.

4. Le pédagogue adopte et assume l’attitude empathique qui consiste à “être en l’autre”, en dehors de toute relation fusionnelle.

5. Le pédagogue doit enfin permettre à son interlocuteur d’accéder au sens même du dialogue qu’il engage avec lui.

Ces cinq principes constituent autant des règles méthodologiques que des finalités éthiques. Dans la perspective de la Gestion mentale, qui désormais s’inscrit plus nettement dans son orientation personnaliste, ils se ramènent à un principe fédérateur : *reconnaître l’autre dans son pouvoir être et dans son pouvoir de sens.*

À terme, le pédagogue consent à s’effacer... »¹¹⁴

¹¹⁴ (Gaté, J.-P., s.d, p. 14). Gaté, J.-P. (s.d.). *La Gestion mentale : une pédagogie de la personne. Fondements éthiques et implications praxéologiques*. Repéré à http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/F-Gat%C3%A9-MF_20131105.pdf

ANNEXE 5 – APPRENDRE UNE DANSE

Voici un exemple d'apprentissage selon les intelligences multiples :

- « • **Le style linguistique** va peut-être en parler à quelqu'un qui sait valser afin que ce dernier le lui explique.
- **Le style logico-mathématique** voudra peut-être voir un diagramme démontrant les différentes successions de pas.
- **Le style spatial** prendra sûrement plaisir à observer puis à essayer les différents pas de base.
- **Le style musical** voudra probablement d'abord écouter la musique, puis imaginer les pas avant de s'attaquer aux explications écrites.
- **Le style kinesthésique** se trouvera un partenaire qui le lui enseignera.
- **Le style interpersonnel** risque d'aller s'inscrire à un cours de danse sociale.
- **Le style intrapersonnel** va probablement étudier les différents pas puis les pratiquer seul devant son miroir. »¹¹⁵

¹¹⁵ (Collège Frontière, 2013, p. 7). Collège Frontière. (2013). *Les styles d'apprentissage, Manuel de tutorat*. Repéré à <http://docplayer.fr/7655799-Les-styles-d-apprentissage.html>

ANNEXE 6 – LE DIAMANT VOLÉ

Cette histoire peut être utilisée en intervention sociale auprès des enfants.

« Il y a très très longtemps, un prince, âgé de 20 ans, vivait dans un immense château, sur une île éloignée. Dès son enfance, il avait commencé à développer les divers aspects de son intelligence. Il avait appris à composer des poèmes et des chansons, à jouer de plusieurs instruments de musique; il savait danser, compter et se rendre utile dans toutes sortes de circonstances.

Un beau jour, un vieux sage arrive au château et demande de voir le roi et la reine. Il leur révèle alors ce qui suit :

“Un diamant d’une grande valeur est caché dans un royaume éloigné. Cette pierre précieuse a été volée, il y a une centaine d’années, à l’arrière-arrière-grand-père de Votre Altesse. La pierre est gardée par un monstre à trois têtes. Je vous prie d’envoyer votre fils, le prince, récupérer le joyau. Je lui expliquerai le chemin à prendre”.

Le roi et la reine ont peur pour leur fils et hésitent à l’envoyer braver tous ces dangers. Ils se décident finalement à accepter; ils ont confiance en leur fils et en ses ressources. C’est ainsi que le fils se prépare pour sa mission. Le jour du départ, la reine remet au prince un sac contenant sept cadeaux qu’il devra utiliser lorsqu’il en aura besoin.

Le prince se met donc en route, n’emportant avec lui que son sac et un bâton de marche. Il traverse ainsi d’immenses régions. Un soir, alors qu’il se repose au pied d’une montagne, surgit une bande de brigands qui l’attachent et l’emmènent à leur chef. Les brigands avertissent le jeune homme qu’il devra expliquer clairement à leur chef pourquoi il s’est aventuré sur leur territoire. Alors que le prince se met à raconter au chef la raison de son voyage, les brigands éclatent de rire! Tout en continuant à rigoler, ils disent au jeune homme que leur chef est sourd et qu’il ne comprend donc pas ses explications! Le prince, sans tarder, ouvre son sac et en sort une tablette ainsi qu’une craie. Très rapidement, le chef comprend ce que le prince lui écrit. Grandement impressionné par son intelligence (intelligence linguistique), le chef des brigands lui offre le gîte pour la nuit et un bon repas.

Le lendemain, le prince reprend sa route. Après des semaines entières de marche, il se retrouve face à la mer. La seule façon de traverser cette mer est de se rendre au seul bateau ancré au port et de convaincre le capitaine de le prendre comme passager. Le capitaine, désireux de s’amuser un peu, lui lance un défi :

“J’accepte de te faire traverser cette mer, mais tu dois d’abord calculer le nombre de grains de sable contenus dans le baril qui se trouve ici. Ah! Ah! Ah!” Le prince sort alors un gobelet de métal de son baluchon, il le remplit de sable puis il se met à compter les grains de sable. Lorsqu’il a terminé, il inscrit le nombre de grains de sable que contient le gobelet. Il se met ensuite à compter combien il y a de gobelets de sable dans le baril. Finalement, il multiplie le nombre de gobelets de sable que contient le baril par le nombre de grains de sable contenus dans un gobelet et il communique sa réponse au capitaine. Le capitaine, ébahi par son intelligence (intelligence mathématique), l’invite à traverser la mer avec lui sur son navire.

Arrivé à bon port sur la rive opposée, le prince poursuit sa route. Quelques jours plus tard, alors qu'il traverse un tout petit pays, il rencontre un géant triste. Celui-ci l'accueille gentiment et lui donne même des provisions de nourriture pour continuer sa route. Le prince désire vraiment remercier le géant. Mais comment? Il se dit qu'il doit trouver un moyen pour l'égayer et lui redonner goût à la vie. Il sort alors de son sac, une flûte et des balles pour jongler. Il enseigne ensuite aux seize enfants du géant à jouer de la musique, à danser et à jongler (intelligence musicale, intelligence kinesthésique, intelligence interpersonnelle). Petit à petit, la joie revient dans la famille et le géant recommence à rire de bon cœur.

Poursuivant sa route, le prince est soudainement capturé par les cavaliers d'un roi très riche et très méchant. Amené devant le roi, celui-ci lance un défi au prince : *“Si tu réussis à émerveiller les savants de ma cour, je te laisserai repartir, sinon tu iras au cachot.”* Le prince sort alors la loupe de son baluchon et il se met à la recherche d'éléments qui pourront surprendre les savants du roi. Il se promène plusieurs jours dans les boisés du roi et rapporte des trésors très simples, mais qui épatent les savants du roi : du sable scintillant, des insectes et des papillons rares, des sculptures naturelles ainsi que d'autres éléments dont le prince a su reconnaître la beauté grâce à ses intelligences visuelle et naturaliste. Le roi, le trouvant très intelligent, le laisse donc partir et lui donne même des informations utiles pour continuer son voyage.

En suivant les conseils du roi, le prince arrive enfin devant une forteresse sans porte et dont les murs semblent infranchissables. Alors que le prince se demande comment il pourra entrer dans la forteresse, il aperçoit une vieille dame transportant sur son dos de lourds morceaux de bois. Il donne alors son bâton de marche à la vieille dame et il la soulage de son fardeau, transportant lui-même le bois jusqu'à sa petite maison (intelligence interpersonnelle). La dame présente alors sa fille au prince. Cette jeune fille merveilleuse l'accueille joyeusement. Ses longs cheveux bouclés et ses yeux de saphir ensorcellent aussitôt le prince! Désireux de lui déclarer son amour, il sort un couteau de son sac et fabrique un cœur de bois dans une simple branche d'arbre. Sur le cœur, il grave un court poème d'amour (intelligence kinesthésique et intelligence linguistique) puis il remet ce cadeau à la jeune fille.

Quelques mois plus tard, le prince épouse la jolie jeune fille.

Toutefois, le prince a toujours en tête de récupérer le diamant volé. La vieille dame lui apprend alors qu'elle peut l'aider à pénétrer dans la forteresse. Elle le prévient cependant que personne n'en est jamais ressorti, car la forteresse est remplie de labyrinthes. Le prince la rassure et lui dit qu'il saura trouver son chemin pour ressortir, car il notera sur sa tablette toutes les directions qu'il prendra.

À l'aide des renseignements fournis par la vieille dame, le jeune homme réussit à trouver l'entrée secrète de la forteresse. Il note sur sa tablette les directions qu'il prend (intelligence spatiale) et il arrive ainsi au centre de la forteresse où un monstre à trois têtes protège une grande quantité de bijoux. Il sort alors un miroir de son baluchon et se regarde. Il réfléchit au but de sa mission (intelligence intrapersonnelle) et il évalue la situation, car il se demande si le diamant vaut la peine de risquer sa vie. Va-t-il abandonner? Une solution lui vient alors en tête. La vieille dame lui avait dit de ne pas croiser le regard du monstre, car il serait alors immédiatement transformé en pierre. Il décide alors de retourner le miroir vers le monstre (intelligence

logicomathématique). Au moment où le monstre se voit dans le miroir, il est aussitôt transformé en pierre.

Le prince récupère alors son diamant. À l'aide du plan dessiné sur sa tablette, il refait son chemin dans le sens inverse et réussit à sortir de la forteresse (intelligence spatiale).

Une fois sa mission accomplie, le prince retourne dans son royaume en compagnie de son épouse. Ils eurent alors de nombreux enfants qui eux aussi ont appris à développer les différents aspects de leur intelligence. Ainsi, tout comme leurs parents, ils surent résoudre de nombreuses difficultés tout au long de leur vie. »¹¹⁶

¹¹⁶ Inspiré du livre *The Multiple Intelligences in the Classroom Handbook* de Bruce Campbell, Éditions Campbell and Associates. Repéré à <http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/24/IMconteexplicatif.pdf>

ANNEXE 7 – PENDANT CE TEMPS, J'APPRENTIS – SAGE

Habituellement, la rédaction est une façon de me recentrer et de me « calmer ». Cette fois-ci, ce n'était pas suffisant. Il y a trop d'affronts politiques, culturels, environnementaux, économiques et sociaux au pouvoir d'agir individuel et collectif pour être zen! Comme société, comment en sommes-nous arrivés à une telle désorganisation de notre vivre-ensemble démocratique? Santé mentale et socialité obligent, j'ai ressenti le besoin d'encadrer ma colère en la socialisant, en la collectivisant, en la « nousnommant ».

Donc, il fallait que je décroche. Pour ce faire, j'ai choisi de sortir de ma zone de confort pour apprivoiser une nouvelle façon de penser ou de faire, n'est-ce pas ce que nous demandons aux apprenantes lors de nos formations? Pour ce nouvel apprentissage, je voulais être attentive à mon expérimentation et pratiquer la métacognition en partageant mon processus d'apprivoisement. Mon principal critère dans le choix de mon nouveau terrain de jeu était le suivant : être ludique et manuelle, car mon cognitif avait besoin de « profonnnnnndes respirationnnnnns »! Il y a quelques années, j'ai suivi un atelier d'art où nous avons effleuré le collage. J'ai pensé que c'était le temps de m'y remettre. Je reprends donc ma formation continue en collage.

Comme pour toutes les nouvelles activités que j'entreprends sérieusement, je commence par une recherche et des lectures. J'ai chaussé mes espadrilles d'apprentie en direction de la BAnQ, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, pour trouver des volumes qui me guideraient et m'inspireraient. Vu mon niveau « élémentaire » en matière de collage, j'ai d'abord exploré les volumes pour enfants et, ensuite, pour adultes. Deux heures de recherche que je n'ai pas vu passer, assise, par terre, à côté de l'une ou l'autre de mes précieuses sections!

Autres critères : L'activité d'apprentissage recherchée devait se réaliser de façon autodidacte et à domicile, bref librement et simplement. Ce que permet le collage. De plus, je ne voulais pas d'une activité nécessitant l'achat de matériels. Ces préoccupations initiales se sont bien sûr développées à partir de mon bouquet d'intelligences multiples, soit les intelligences intrapersonnelle et naturaliste, et alimentées par mes précieux bouquins. De retour à la maison, de surprises en enchantements, je découvrais comment réaliser des collages avec des matériaux des plus diversifiés : papier, laine, tissu, gommette, liège, grains, fleurs et plus. C'est hallucinant ce qu'on peut faire avec ce que nous avons sous la main. « Oh oui! », ce sera une belle « ré – création » pour moi!¹¹⁷

Tout en parcourant mes bouquins de collages, j'ai fait des essais « grossiers » avec les matériaux que j'avais sous la main : ciseau, journaux, fil et colle, « juste pour voir ». Dans un cahier, j'inscrivais mes idées d'illustrations et de matériaux pour mes collages en lien avec mon essai. Je prenais aussi des notes sur des trucs techniques utiles. Sur une base régulière, j'écrivais ce que vous êtes en train de lire pour ne pas perdre le fil. Rapidement, j'ai rempli mon cahier de précieuses informations, observations et esquisses.

Tranquillement, le dialogue a commencé avec mon matériel d'essai et mes idées de collage. Pour moi, il est impossible de mettre mon cerveau à « off » même en créativité, sinon cela se verrait! D'ailleurs, l'animateur d'un atelier de créativité m'avait souligné mon côté conceptuel en représentation, je ne voudrais pas ici le faire mentir. Alors ma patinoire de collage sera donc délimitée par les grandes notions présentées dans cet essai. Pour ajouter à mon apprentissage, je souhaitais associer ces concepts-collages à des symboliques « fondamentales », par exemple le symbole de l'arbre. Vous avez raison, j'ai franchement des exigences de « maître » face à ce nouvel apprentissage.

Retour à la BANQ, remise et emprunt de nouveaux volumes : divers dictionnaires sur les signes et symboles. Mon sac à dos, malgré la lourdeur et le nombre, avala le tout!¹¹⁸ Mon questionnement initial était cette fois-ci : mes idées d'illustrations ou de collages et les matériaux utilisés ont-ils une symbolique porteuse? Encore des heures de purs délices à « lire » des dictionnaires! Tranquillement, j'ai réalisé mon mini-dictionnaire de précieux symboles. Étant visuelle, j'ai fait un tableau en trois colonnes : notions abordées dans l'essai, symboles et matériaux pour les collages.

Selon l'inspiration du moment, je passais d'un concept-collage à un autre. J'esquissais, je regroupais, je déplaçais, j'enlevais, bref je bricolais aux sens figuré et propre mes illustrations. Comme pour l'écriture, j'aime aller à l'essentiel, en économisant les mots et le surinvestissement de l'image. J'ancre sans détour et j'aimerais bien poétiser... un peu. Lors de la réalisation de mes représentations, j'écoute différentes musiques, habituellement sans paroles ou dans une langue inconnue de moi pour ne pas me laisser distraire. Évidemment, la précision recherchée lors de la réalisation de mes illustrations pour les collages avait un impact sur la rédaction de l'essai : un souci de plus de simplicité.

L'idée de collages à partir de grains m'a rapidement emballée. Comme enseignante, ne suis-je pas une semeuse? Je retourne à nouveau à la BANQ, dont je profite de l'occasion pour « nous » remercier d'avoir investi nos deniers publics dans un si beau cadeau accessible à tous. Une nouvelle recherche sur les grains ou les graines¹¹⁹ et leur symbolique s'impose. Des plantes « porte-bonheur » aux contes « nature », des heures de lectures, du bonbon pour mon

mental!¹²⁰ Ma décision est prise : pour mes collages, j'utiliserai surtout les grains que j'ai dans mon garde-manger. Sources de vie et d'inspiration, objets de rites, de croyances et de connaissances, ces grains sont un rappel du précieux équilibre entre la nature et la culture. Ce sont quatre de ces collages que j'ai semés dans cet essai.

¹¹⁷ Auzeméry, N. et al. (1998). *Activité, bricolage, création : le livre des 6-10 ans*. Paris : Éditions Fleurus; Acker, G. (2008). *L'art textile : créations contemporaines*. Éditions de Saxe; Braem, R. (2010). *Collage et techniques mixtes*. Éditions Ulisse; Watt, F. (2011). *Le grand livre de l'artiste en herbe*. Éditions Usborne; Raine, C. (2005). *Créer avec des graines. Nos animaux familiers : 19 modèles originaux*. Éditions D. Carpentier.

¹¹⁸ Collectif. (1996). *Encyclopédie des symboles* (Collection La Pochothèque); Petit Larousse des symboles. (2006). Éditions Larousse; Morel, C. (2004). *Dictionnaire des symboles, des mythes et croyances*. Éditions l'Archipel; Adkinson, R. (sous la direction de). (2009). *Symboles sacrés. Peuples, religions et mystères*. Éditions de La Martinière.

¹¹⁹ Pour une distinction rapide entre « graine » et « grain » : on sème la graine et on récolte le grain.

¹²⁰ Barrau, V. (2012). *Plantes porte-bonheur* (collection Terra curiosa). Éditions Plume de carotte; Bilimoff, M. (2006). *Les plantes, les hommes et les dieux. Enquête sur les plantes messagères*. Éditions Ouest-France; Clément, C. et al. (2008). *Mille ans de contes – Nature*. Éditions Milan Jeunesse