

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

VOLUME 1

RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2002-2003

30 novembre 2003





NOM DE L'UNIVERSITÉ: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
NUMÉRO : 978006

RAPPORT FINANCIER ANNUEL

2002-2003

APPROUVÉ PAR LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

DATE:

ADMINISTRATEURS:

René Gauthier 2003
Robert Gauthier
Julien Rivest

Raymond Chabot Grant Thornton

Rapport des vérificateurs

Aux membres du conseil d'administration de
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Nous avons vérifié les états financiers ainsi que les annexes contenus dans le rapport financier annuel de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour l'exercice terminé le 31 mai 2003, lequel a été présenté selon la forme prescrite par le ministère de l'Éducation du Québec. La responsabilité de ce rapport financier annuel incombe à la direction de l'Université. Notre responsabilité consiste à exprimer une opinion sur ce rapport financier annuel en nous fondant sur notre vérification.

Notre vérification a été effectuée conformément aux exigences énoncées par le ministère de l'Éducation du Québec dans le *Mandat de vérification externe des universités québécoises* et conformément aux normes de vérification généralement reconnues au Canada. Ces normes exigent que la vérification soit planifiée et exécutée de manière à fournir l'assurance raisonnable que le rapport financier annuel est exempt d'inexactitudes importantes. La vérification comprend le contrôle par sondages des éléments probants à l'appui des montants et des autres éléments d'information fournis dans le rapport financier annuel. Elle comprend également l'évaluation des principes comptables suivis et des estimations importantes faites par la direction, ainsi qu'une appréciation de la présentation d'ensemble du rapport financier annuel.

À notre avis, à tous égards importants:

- les pratiques comptables de l'Université sont conformes aux normes et définitions contenues dans le document intitulé «Cahier des définitions des termes et directives de présentation du rapport financier annuel 2002-2003» du ministère de l'Éducation du Québec;
- les données transmises par disquette au ministère de l'Éducation du Québec sont conformes aux données apparaissant au rapport financier annuel;
- les états financiers ainsi que les annexes contenus dans le rapport financier annuel donnent une image fidèle de la situation financière de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue au 31 mai 2003, ainsi que les résultats de ses opérations et de ses flux de trésorerie pour l'exercice terminé à cette date selon les pratiques comptables décrites à la note 2.



Comptables agréés

Rouyn-Noranda (Québec)
Le 14 novembre 2003

LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES **2002-2003**

TABLES DES MATIÈRES

ÉTATS FINANCIERS

	PAGE
Notes aux états financiers et aux annexes.....	i
BILANS.....	1
Fonds de fonctionnement.....	Colonne 1
Fonds avec restrictions.....	Colonne 2
Fonds d'immobilisations.....	Colonne 3
Fonds de Dotation.....	Colonne 4
Autre Fonds.....	Colonne 5
 CONCILIATION DU SOLDE DE FONDS	
Fonds de fonctionnement.....	Lignes 1 à 11
Fonds avec restrictions.....	Lignes 12 à 18
Fonds d'immobilisations.....	Colonne 1 à 5
Fonds de Dotation.....	Colonne 6
Autre Fonds.....	
 FONDS DE FONCTIONNEMENT	
Revenus.....	5
Dépenses.....	6
 FONDS AVEC RESTRICTIONS	
Revenus.....	7
Dépenses.....	8

ANNEXES

	PAGE
CONCILIATION SUBVENTION MEQ-ES.....	9
AJUSTEMENTS PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC MEQ-ES.....	10
ANNEXE SUBVENTION À RECEVOIR (À PAYER) MEQ-ES.....	11
REVENUS REPORTÉS FONDS DE FONCTIONNEMENT.....	12
ANNEXE SUBVENTION À RECEVOIR GOUVERNEMENT DU QUÉBEC FI.....	13
ANNEXE SUR LES SOLDES DE FONDS.....	14
ANNEXE SUR LES REDRESSEMENTS DE SOLDES DE FONDS.....	15
ANNEXE SUR LES OPÉRATIONS INTERFONDS.....	16
AVANTAGES SOCIAUX.....	17
ANNEXE SUR LES AUTRES REVENUS ET AUTRES DÉPENSES.....	18
DÉPENSES EXCEPTIONNELLES.....	19
FONDS DE FONCTIONNEMENT - TERRAINS ET BÂTIMENTS.....	20
ANNEXE SUR LES IMMOBILISATIONS.....	21
SALAIRES MOYENS.....	22

BILANS AU 31 MAI 2003
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

978006

Page 1

	ACTIF	Fonds de fonctionnement	Fonds avec restrictions	Fonds d'immobilisations	Fonds de Dotation	Autres fonds	Total	Total au 31 mai 2002
		1	2	3	4	5	6	7
1	Encaisse (001)							
2	Placements à court terme (005)							
3	Intérêts courus à recevoir (010)							
4	Fonds détenus chez le fiduciaire (090)							
5	Subventions à recevoir MEO-ES (015) Page 11	1 844 925					1 844 925	1 152 824
6	Subvention à recevoir GQ (170) Page 13							
7	Autres montants à recevoir (175 035)			24 124			24 124	477 173
8	Comptes à recevoir Droits de scolarité (020)	280 765					280 765	190 031
9	Autres comptes à recevoir (030 025)	820 289	2 616 003				3 436 292	2 702 806
10	Avances à d'autres fonds (040 045, 050 055, 060) Page 16	2 795 942					2 795 942	2 710 321
11	Frais payés d'avance (070)	256 123	46 027				302 150	153 498
12	Stocks (075)							
13	Placements à long terme (100)							
14	Obligations et actions (125, 130)							
15	Prêts hypothécaires et autres prêts (135 et 140)							
16	Biens immobiliers (145)							
17	Immobilisations (105, 120) Page 21			25 298 226			25 298 226	27 143 520
18	Contribution de l'UCSS aux constituantes (110)		1 993 946				1 993 946	1 774 781
19	Frais reportés (080)			894 737			894 737	633 000
20	Autres actifs (085) (085 115 FI) (150, 155, 160 et 165 pour AF)							
21	TOTAL DE L'ACTIF	5 998 044	4 655 976	26 217 087		\$	\$ 36 871 107	36 937 954
	PASSIF							
22	Découvert de banque (201)							
23	Emprunts à court terme (205)	7 775 434					7 775 434	7 976 528
24	Dépôts de garantie et retenues sur contrat (305, 310)							
25	Subventions à rembourser au MEO-ES (210) Page 11							
26	Comptes à payer (215, 220)	2 793 978	99 885				2 893 863	1 991 612
27	Avances d'autres fonds (225, 230, 235, 240, 245) Page 16		2 428 444	367 498			2 795 942	2 710 321
28	Salaires, avantages sociaux et déductions à la source (255)							
29	Revenus reportés (260) Page 12	370 401					370 401	215 932
30	Dettes à long terme (315, 320, 325, 330, 335)			659 009			659 009	1 146 216
31	Autres passifs (265) (270, 275, 280 et 285 pour AF)							
32	Soi-de fonds d'affectation d'origine interne (290FF 303 FI) Page 2 et 14	114 374					114 374	127 880
33	Soi-de fonds d'affectation d'origine interne (290FF 303 FI) Page 2 et 14	(5 056 143)					(5 056 143)	(5 313 299)
34	Soi-de de fonds non affecté (295) Page 2							
35	Soi-de de fonds (300) Page 14		2 127 647				2 127 647	1 680 384
36	Soi-de de fonds d'affectation d'origine externe (302) Page 2							
37	Soi-de de fonds Capital d'affectation interne (340) Page 14							
38	Soi-de de fonds Capital d'affectation externe (345)							
39	Soi-de de fonds produits non-attribués affectation interne (350) Page 14							
40	Soi-de de fonds produits non-attribués affectation externe (355)							
41	Soi-de de fonds investi en immobilisations (304)	(4 941 769)	2 127 647	25 190 580			25 190 580	26 402 380
42	TOTAL DU PASSIF ET DU SOLDE DE FONDS	5 998 044	4 655 976	26 217 087		\$	\$ 36 871 107	36 937 954

FONDS DE FONCTIONNEMENT
CONCILIATION SOLDE DE FONDS 2002-2003
 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
 978006

	Solde non réparti	Enseignement Recherche/soutien	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	TOTAL
	1	2	3	4	5	6
1 Solde au début de l'année	(982 023)	(3 639 561)	(17 733)	(556 672)	10 570	(5 185 419)
2 Redressement des années précédentes Page 15						\$5
3 Revenus de l'année Page 5		21 455 657	74 838	188 907	154 883	21 874 284
4 Dépenses de l'année Page 6		21 091 049	80 882	283 566	175 338	21 630 634
5 Résultats de l'année		364 608	(5 844)	(94 659)	(20 455)	243 650
6 Virements des autres soldes de fonds Page 16						\$5
7 Virements à d'autres soldes de fonds Page 16						\$5
8 Solde à la fin de l'année	(982 023)	(3 274 953)	(23 577)	(651 331)	(9 885)	(4 941 769)
9 Répartition du solde de fonds						
10 Solde de fonds d'affectation d'origine interne		114 374				114 374
11 Solde de fonds non affecté	(982 023)	(3 389 327)	(23 577)	(651 331)	(9 885)	(5 056 143)

FONDS AVEC RESTRICTIONS
CONCILIATION SOLDE DE FONDS D'AFFECTATION EXTERNE 2002-2003
 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
 978006

	6
12 Solde au début de l'année	1 680 394
13 Plus : Fonds alloués Page 7	7 357 769
14 Moins : Fonds utilisés Page 8	6 910 506
15 Redressement années précédentes Page 15	\$
16 Virements des autres soldes de fonds Page 16	\$
17 Virements à d'autres soldes de fonds Page 16	\$
18 Solde à la fin de l'année	2 127 647

DATE: 2003-11-21

Heure: 13:21

FONDS D'IMMOBILISATIONS
CONCILIATION SOLDE DE FONDS 2002-2003
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
978006

	1	2	3
	DÉBIT	CRÉDIT	SOLDE
1 SOLDE AU DÉBUT DE L'ANNÉE			
2 AJOUT DE CONTRIBUTIONS EXTERNES			26 402 380
3 Subventions du gouvernement du Québec (Total des subventions de l'année à la page 13)		\$	
4 Contribution du siège social de l'UQ		598 953	
5 Dons et subventions non gouvernementaux			
6 Contribution d'une fondation			
7 Revenus d'intérêts et de placements (comprenant ceux provenant des fonds en fiducies)			
8 Gains sur vente d'immobilisations			
9 Autres contributions		311 760	
10 TOTAL DES CONTRIBUTIONS EXTERNES			910 713
11 AJOUT DE CONTRIBUTIONS INTERNES			
12 Redressements des années antérieures Page 15		\$	
13 Immobilisations acquises à même les autres fonds Page 21		341 482	
14 Revenus du fonds de dotation Page 4		\$	
15 Virements d'autres fonds Page 16		\$	
16 Autres contributions internes		282 989	
17 TOTAL DES CONTRIBUTIONS EXTERNES			624 471
20 DÉDUIRE: DÉDUCTIONS INTERNES			
21 Redressement des années antérieures Page 15		\$	
22 Virements à d'autres fonds Page 16		\$	
23 TOTAL DES DÉDUCTIONS INTERNES			\$
24 DÉDUIRE LES DÉPENSES			
25 Intérêts sur la dette à long terme			
26 Intérêts à court terme et frais bancaires			
27 Intérêts sur les contrats de location acquisition		65 118	
28 Pertes sur ventes d'immobilisations			
29 Amortissements d'immobilisations		2 681 866	
30 Radiation d'immobilisations			
31 Autres dépenses (comprenant l'amortissement des frais d'escompte)			
32 TOTAL DES DÉPENSES			2 746 984
33 SOLDE À LA FIN DE L'ANNÉE			25 190 580

DATE: 2003-11-21

HEURE: 13:21

CONCILIATION SOLDE DE FONDS 2002-2003 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue 978006						Page 4
FONDS DE DOTATION						
	Capital d'affectation interne	Capital d'affectation externe	Produits nets non transférés d'affectation interne	Produits nets non transférés d'affectation externe	TOTAL	AUTRE FONDS
	1	2	3	4	5	6
1 Solde au début de l'année						
2 AJOUTER:						
3 Dons et dotations						\$5
4 Redressement Page 15						\$5
5 Virements des autres fonds Page 16						\$5
6 Revenus de placements						\$5
7 Gains sur vente de placements						\$5
8 Transferts des produits nets non transférés						\$5
9 Autres Ajouts						\$5
10 TOTAL DES AJOUTS	\$	\$	\$	\$	\$	\$
11 DÉDUCTIONS						
12 Virements aux autres fonds Page 16						\$5
13 Redressement Page 15						\$5
14 Frais d'opération						\$5
15 Perte sur vente de placements						\$5
16 Transferts aux solde de fonds - capital						\$5
17 Contributions au Fonds de fonctionnement						\$5
18 Contributions au Fonds avec restrictions						\$5
19 Contributions au Fonds d'immobilisations						\$5
20 Autres déductions						\$5
21 TOTAL DES DÉDUCTIONS	\$	\$	\$	\$	\$	\$
22 SOLDE À LA FIN DE L'ANNÉE	\$	\$	\$	\$	\$	\$

FONDS DE FONCTIONNEMENT
REVENUS 2002-2003
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

378 006

Page 8

	Enseignement	Recherche	Soutien à l'enseignement et à la recherche	Administration	Terreins et bâtiments	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Droits de scolarité (401)	1 953 296					0			1 953 296
2 Forfaits étudiants étrangers (402)				36 614					36 614
3 Forfaits des étudiants canadiens non-résidents au Québec (403)				9 245					9 245
4 Concessions des étudiants (455)							76 870		76 870
5 Autres revenus provenant des étudiants (450-461)	118 147	0	101 758	63 364	0	0	109 040	0	392 309
6 Total des revenus provenant des étudiants	2 071 443	0	101 758	109 223	0	0	185 910	0	2 468 335
7 Subvention MEO-ES (515) (concession Page 9)				17 808 370			15 000		17 823 370
8 Autres subventions provinciales (455, 410)	62 060	0	0	523 456	0	14 210	0	0	599 726
9 Subventions fédérales (415, 420)	23 050	0	980	0	0	0	0	0	24 030
10 Autres Subventions (425, 426, 430)	19 619	50 622	6 364	0	0	0	0	0	76 625
11 Total des subventions	104 729	50 622	7 364	18 331 826	0	14 210	15 000	0	18 523 751
12 Revenus d'intérêts (435, 440)	0	0	0	3 603	0	0	0	0	3 603
13 Revenus provenant du fonds de dotation (445) Page 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14 Revenus provenant d'une fondation (446)	0	0	0	61 500	0	0	0	0	61 500
15 Recouvrement de coûts indirects (455)	0	0	0	130 276	0	0	0	0	130 276
16 Ventes extérieures (460)	77 433	1 768	14 752	39 979	47 663	60 628	(12 004)	154 883	385 101
17 Autres revenus (466, 470) Page 18	131 510	0	285	159 700	2 123	0	0	0	292 718
18 Total des revenus autres	208 943	1 768	15 137	403 058	49 786	60 628	(12 004)	154 883	882 199
19 TOTAL DES REVENUS	2 385 115	52 390	124 259	18 844 107	49 786	74 836	188 907	154 883	21 874 294

FONDS DE FONCTIONNEMENT
DÉPENSES 2002-2003

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
978 006

Page 6

	Enseignement	Recherche	Soutien à l'enseignement et à la recherche	Administration	Terminus et bâtiments Détail Page 20	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Masses salariales									
2 Direction	409 694	33 085	0	1 372 382	0	0	0	40 072	1 856 234
3 Cérémonie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Professeur-chercheur	6 320 513	0	0	0	0	0	0	0	6 320 513
5 Charges de cours	1 761 369	0	0	0	0	0	0	0	1 761 369
6 Personnel associé à l'enseignement et à la recherche	0	0	0	0	0	0	11 002	0	11 002
7 Personnel associé à l'enseignement et à la recherche	143 682	21 981	4 062	6 712	7 964	21 417	1 662	22 749	230 269
8 Personnel professionnel non-enseignant	843 281	70 112	272 801	318 747	62 096	27 504	15 402	0	1 610 072
9 Personnel de soutien technique	244 577	34 120	386 841	90 210	3 596	0	0	759 285	1 444 579
10 Personnel de soutien de bureau	666 474	13 387	68 548	451 785	35 095	0	105 889	0	1 344 579
11 Personnel de milieu et personnel ouvrier	0	0	0	35 590	0	0	0	35 590	35 590
12 Avantages sociaux (700) (Détail Page 17)	1 614 145	27 594	135 435	322 268	16 850	5 166	22 710	9 326	2 153 490
13 Total des masses salariales et des avantages sociaux	12 006 736	200 279	868 208	2 598 695	125 511	54 086	156 744	72 146	16 082 406
14 Frais pour congés sabbatiques et d'études (705)	31 702	212	0	0	0	0	0	0	31 913
15 Postdoctoraux (706)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 Formation et perfectionnement (710)	43 654	0	3 329	24 373	0	0	909	0	72 265
17 Frais de déplacement et de représentation (715, 720, 725, 730)	627 172	39 372	12 054	167 067	4 401	8 469	9 441	729	868 705
18 Bourses (735)	25 481	2 000	0	0	0	0	0	0	27 481
19 Dépenses de subventions et cotisations (740, 871)	69 496	90 474	23 042	38 778	1 225	0	19 632	604	243 251
20 Fournitures et matériels (745)	322 503	22 189	223 803	238 153	10 994	3 938	21 265	8 800	851 765
21 Coûts des marchandises vendues (755)	53 020	0	0	0	0	0	1 103	64 436	138 559
22 Frais de services (760, 765, 770, 775, 780, 785, 790, 795, 800)	511 137	5 868	578 943	228 652	750 972	14 189	72 172	7 282	2 169 213
23 Volumes et périodiques (750)	0	0	79 161	0	0	0	0	0	79 161
24 Objets et valeurs aux éléments (805, 810, 815, 820, 825, 827, 841 et 846)	0	0	0	553	299 735	0	1 706	1 706	301 993
25 Locations de locaux (840, 845)	13 804	0	0	0	422 969	0	2 280	0	438 654
26 Immobilisations - Achats et locations (825, 830, 835)	3 192	4 938	8 275	709	0	0	0	300	17 414
27 Dépenses d'entretien (850, 855)	2 371	0	0	298 255	0	0	0	(666)	299 960
28 Transfert de coûts indirects (865)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29 Autres dépenses (860, 870) Page 18	0	0	0	7 884	0	0	0	0	7 884
30 Total des dépenses autres	1 702 540	165 053	508 706	1 006 434	1 489 696	26 596	126 822	103 191	5 548 228
31 Vêtements interventions (877)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32 Ventes internes (879)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33 Total avant dépenses exceptionnelles	13 709 276	365 332	1 796 915	3 604 119	1 615 407	80 682	283 566	175 338	21 630 634
34 Dépenses exceptionnelles (880) Page 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35 TOTAL DES DÉPENSES	13 709 276	365 332	1 796 915	3 604 119	1 615 407	80 682	283 566	175 338	21 630 634

DATE: 2003-11-21

HEURE: 13:21

FONDS AVEC RESTRICTIONS
REVENUS 2002-2003
 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

978 006

Page 7

	Enseignement	Recherche	Soutien à l'enseignement et à la recherche	Administration	Terrains et bâtiments	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Subvention MEO-ES (475) (Page 9)	122 655	0	0	0	0	0	0	0	122 655
2 Autres subventions provinciales (480, 485, 410)	0	1 708 351	0	0	0	0	0	0	1 708 351
3 Subventions fédérales (415, 420)	0	2 699 270	0	0	0	0	0	0	2 699 270
4 Autres Subventions (425, 426, 430)	0	2 827 493	0	0	0	0	0	0	2 827 493
5 Total des subventions	122 655	7 235 114	0	0	0	0	0	0	7 357 769
6 Intérêts et dividendes (435)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 Revenus provenant du fonds de dotation (445) Page 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8 Revenus provenant d'une fondation (446)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9 Ventes externes (460)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Ventes aux étudiants (461)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11 Autres revenus (466, 470) Page 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12 Total des revenus autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13 TOTAL DES REVENUS	122 655	7 235 114	0	0	0	0	0	0	7 357 769

FONDS AVEC RESTRICTIONS
DÉPENSES 2002-2003
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Page 8

	Enseignement	Recherche	Soutien à l'enseignement et à la recherche	Administration	Terrains et bâtiments	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Masses salariales									
2 Direction	0	84 313	0	0	0	0	0	0	84 313
3 Gérance	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Professeur-chercheur	0	480 560	0	0	0	0	0	0	480 560
5 Charges de cours	0	19 298	0	0	0	0	0	0	19 298
6 Personnel associé à l'enseignement et à la recherche	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 Personnel auxiliaire à l'enseignement et à la recherche	0	300 919	0	0	0	0	0	0	300 919
8 Personnel professionnel non-enseignant	0	1 014 688	0	0	0	0	0	0	1 014 688
9 Personnel de soutien technique	0	384 395	0	0	0	0	0	0	384 395
10 Personnel de soutien de bureau	0	116 317	0	0	0	0	0	0	116 317
11 Personnel de métier et personnel ouvrier	0	14 527	0	0	0	0	0	0	14 527
12 Avantages sociaux (700) (Détailé Page 17)	0	371 311	0	0	0	0	0	0	371 311
13 Total des masses salariales et des avantages sociaux	0	2 786 329	0	0	0	0	0	0	2 786 329
14 Frais pour congés sabbatiques et d'études (705)	0	2 741	0	0	0	0	0	0	2 741
15 Postdoctoraux (706)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 Formation et perfectionnement (710)	0	15 655	0	0	0	0	0	0	15 655
17 Frais de déplacement et de représentation (715 720 725 730)	0	589 669	0	0	0	0	0	0	589 669
18 Bourses (735)	16 000	561 692	0	0	0	0	0	0	577 692
19 Dépenses de subventions et cotisations (740, 871)	0	609 154	0	0	0	0	0	0	609 154
20 Fournitures et matériels (745)	7 820	556 144	0	0	0	0	0	0	564 064
21 Coûts des marchandises vendues (755)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22 Frais de services (760, 765, 770, 775, 780, 785, 790, 795, 800)	14 080	825 897	0	0	0	0	0	0	839 977
23 Volumes et périodiques (750)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24 Dépenses reliées aux bâtiments (805 810 815 820 826 827, 841 et 846)	0	6 939	0	0	0	0	0	0	6 939
25 Locations de locaux (840, 845)	0	19 409	0	0	0	0	0	0	19 409
26 Immobilisations - Achats et locations (825, 830, 835)	0	694 483	0	0	0	0	0	0	694 483
27 Dépenses d'intérêts (850, 855)	0	65 118	0	0	0	0	0	0	65 118
28 Transfert de coûts indirects (865)	0	139 276	0	0	0	0	0	0	139 276
29 Autres dépenses (860, 870) Page 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30 Total des dépenses autres	38 000	4 086 177	0	0	0	0	0	0	4 124 177
31 Virements interfonctions (877)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32 Ventes internes (878)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33 Total avant dépenses exceptionnelles	38 000	6 872 506	0	0	0	0	0	0	6 910 506
34 Dépenses exceptionnelles	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35 TOTAL DES DÉPENSES	38 000	6 872 506	0	0	0	0	0	0	6 910 506

ASSEMBLÉE NATIONALE

N^o 1245-20041028

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

VOLUME 1

ÉTAT DU TRAITEMENT
2002-2003

30 septembre 2003



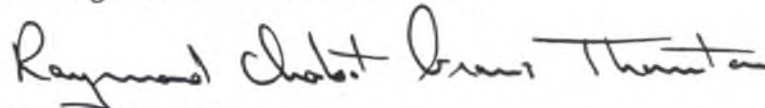
**RAPPORT DES VÉRIFICATEURS SUR LES RELEVÉS DE LA VALEUR PÉCUNIAIRE
DES COMPOSANTES DU TRAITEMENT ASSUJETTIES À L'IMPÔT DU QUÉBEC
DES MEMBRES DU PERSONNEL DE DIRECTION SUPÉRIEURE ET DES AUTRES
CATÉGORIES DE PERSONNEL DE DIRECTION INCLUS DANS L'ÉTAT DU
TRAITEMENT DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE**

Aux membres du conseil d'administration de
L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Nous avons vérifié les relevés de la valeur pécuniaire des composantes du traitement assujetties à l'impôt du Québec des membres du personnel de direction supérieure et des autres catégories de personnel de direction inclus dans l'état du traitement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour l'exercice terminé le 31 mai 2003, lesquels ont été établis conformément aux dispositions des articles 4.3 à 4.5 de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*. La responsabilité de ces informations financières incombe à la direction de l'Université. Notre responsabilité consiste à exprimer une opinion sur ces informations financières en nous fondant sur notre vérification.

Notre vérification a été effectuée conformément aux exigences énoncées par le ministère de l'Éducation du Québec dans le *Mandat de vérification externe des universités québécoises* et conformément aux normes de vérification généralement reconnues au Canada. Ces normes exigent que la vérification soit planifiée et exécutée de manière à fournir l'assurance raisonnable que les informations financières sont exemptes d'inexactitudes importantes. La vérification comprend le contrôle par sondages des éléments probants à l'appui des montants et des autres éléments d'information fournis dans les informations financières. Elle comprend également l'évaluation des principes comptables suivis et des estimations importantes faites par la direction, ainsi qu'une appréciation de la présentation d'ensemble de ces informations financières.

À notre avis, ces relevés donnent, à tous les égards importants, une image fidèle des informations financières portant sur la valeur pécuniaire des composantes du traitement assujetties à l'impôt du Québec des membres du personnel de direction supérieure et des autres catégories de personnel de direction de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour l'exercice terminé le 31 mai 2003 selon les dispositions des articles 4.3 à 4.5 de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*.



Comptables agréés

Rouyn-Noranda (Québec)
Le 3 septembre 2003

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

978006

ÉTAT DU TRAITEMENT

2002-2003

APPROUVÉ PAR LE CONSEIL

DATE: 03.09.12

ADMINISTRATEURS:



ÉTAT DU TRAITEMENT

Établissement : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Année financière : 2002-2003

Page : 1 de 3

1. Personnel de direction supérieure

Nom, Fonction	Valeur pécuniaire des composantes du traitement assujetties à l'impôt (en \$)					TC : nb de mois	TP : % du temps
	Salaire de base	Autres éléments	Droits d'indem- nité de départ exercés (1)	Fondations ou perso- nes morales			
Arsenault Jules, Recteur	140 353	22 395			12		
Bergeron Luc, Vice-recteur aux ressources	123 600	1 926			12		
Claux Roger, Adjoint au recteur	103 166	1 741	103 166		7		
Jean Johanne, Vice-rectrice enseignement recherche	118 316	1 890			12		
Turgeon Jean, Secrétaire général	110 184	1 655			12		

(1) La valeur pécuniaire des droits d'indemnité de départ détenus et non exercés pendant l'année 2002-2003 apparaît en notes complémentaires à l'état du traitement.

2. Autres catégories de personnel de direction

Nom de l'université: UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Numéro de l'université: 978006

Année financière: 2002-2003

Catégorie	Effectif total de la catégorie (**)	Valeur pécuniaire des composantes du traitement (en \$)			
		Étendue du traitement	Salaire de base annuel	Autres éléments de traitement	Droits d'indemnités de départ exercés
Personnel de direction des composantes de l'établissement (*)	1	Plus élevé	98 259	13 169	
	28	Moyen	72 870	6 525	
	1	Moins élevé	58 009	2 001	
Personnel de direction des services	1	Plus élevé	107 957	1 710	
	5	Moyen	86 915	1 584	
	1	Moins élevé	77 178	1 377	
Personnel de gérance des emplois de soutien		Plus élevé			
		Moyen			
		Moins élevé			

(*) Excluant le doyen ou le personnel de rang équivalent

(**) En équivalence temps complet; le calcul de la moyenne implique une référence au traitement versé.

ÉTAT DU TRAITEMENT

Établissement : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Année financière : 2002-2003

Page : 3 de 3

Valeur pécuniaire des allocations et des frais remboursés

Personnel de direction supérieure			Valeur pécuniaire des allocations et des frais remboursés (en \$)	
Nom, Prénom	Fonction		Nombre de mois dans la fonction	Valeur pécuniaire
Arsenault, Jules	Recteur		12	21 902
Bergeron, Luc	Vice-recteur ressources		12	8 226
Claux, Roger	Adjoint au recteur		7	7 797
Jean, Johanne	Vice-rectrice enseignement recherche		12	2 524
Turgeon, Jean	Secrétaire général		12	5 722
Autres catégories de personnel	Étendue des frais remboursés		Effectif	Valeur pécuniaire
Direction des composantes	Le plus élevé		1	15 363
	Moyenne		28	6 964
	Le moins élevé		1	1 483
Direction des services	Le plus élevé		1	16 022
	Moyenne		5	6 749
	Le moins élevé		1	1 440
Direction du personnel de soutien	Le plus élevé			
	Moyenne			
	Le moins élevé			

NOTES COMPLÉMENTAIRES

1. Personnel de direction supérieure

Nom de l'Université : UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
Numéro de l'Université : 978006
Année financière : 2002-2003

Valeur pécuniaire des droits d'indemnité de départ détenus et non exercés

Arsenault Jules, Recteur	140 353
Bergeron Luc, Vice-recteur aux ressources	123 600
Turgeon Jean, Secrétaire général	110 184

NOTES COMPLÉMENTAIRES

2 Autres personnels (Anciens cadres supérieurs)

Nom de l'Université : UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
Numéro de l'Université : 978006
Année financière : 2002-2003

Valeur pécuniaire des droits d'indemnité de départ détenus et non exercés

Simard Robert, Conseiller cadre ressources humaines	107 957
Trudel Rémy, Ex Recteur	93 781

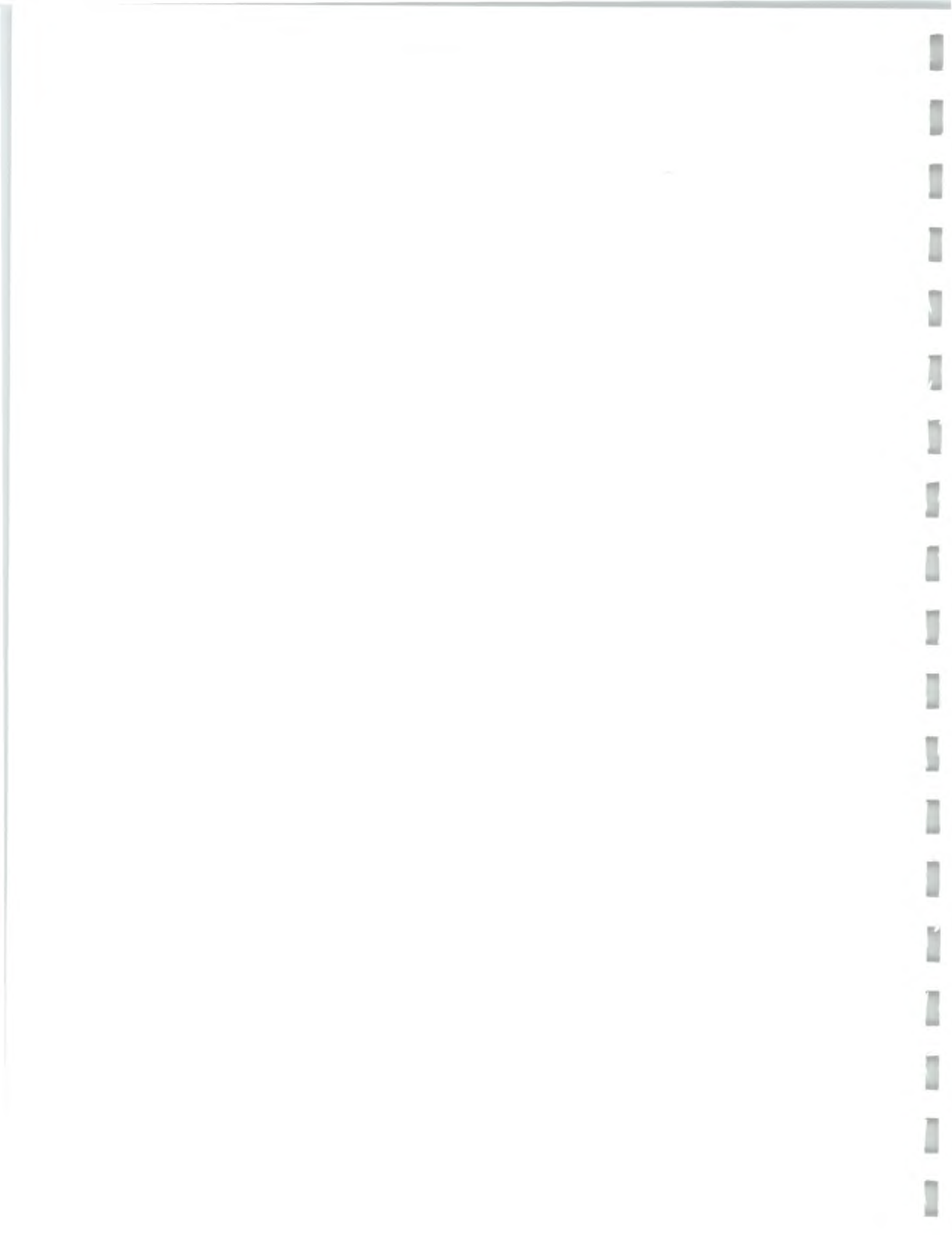
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

VOLUME 2

**RAPPORT 2002-2003 SUR LA PERFORMANCE
ET LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT**

SEPTEMBRE 2003



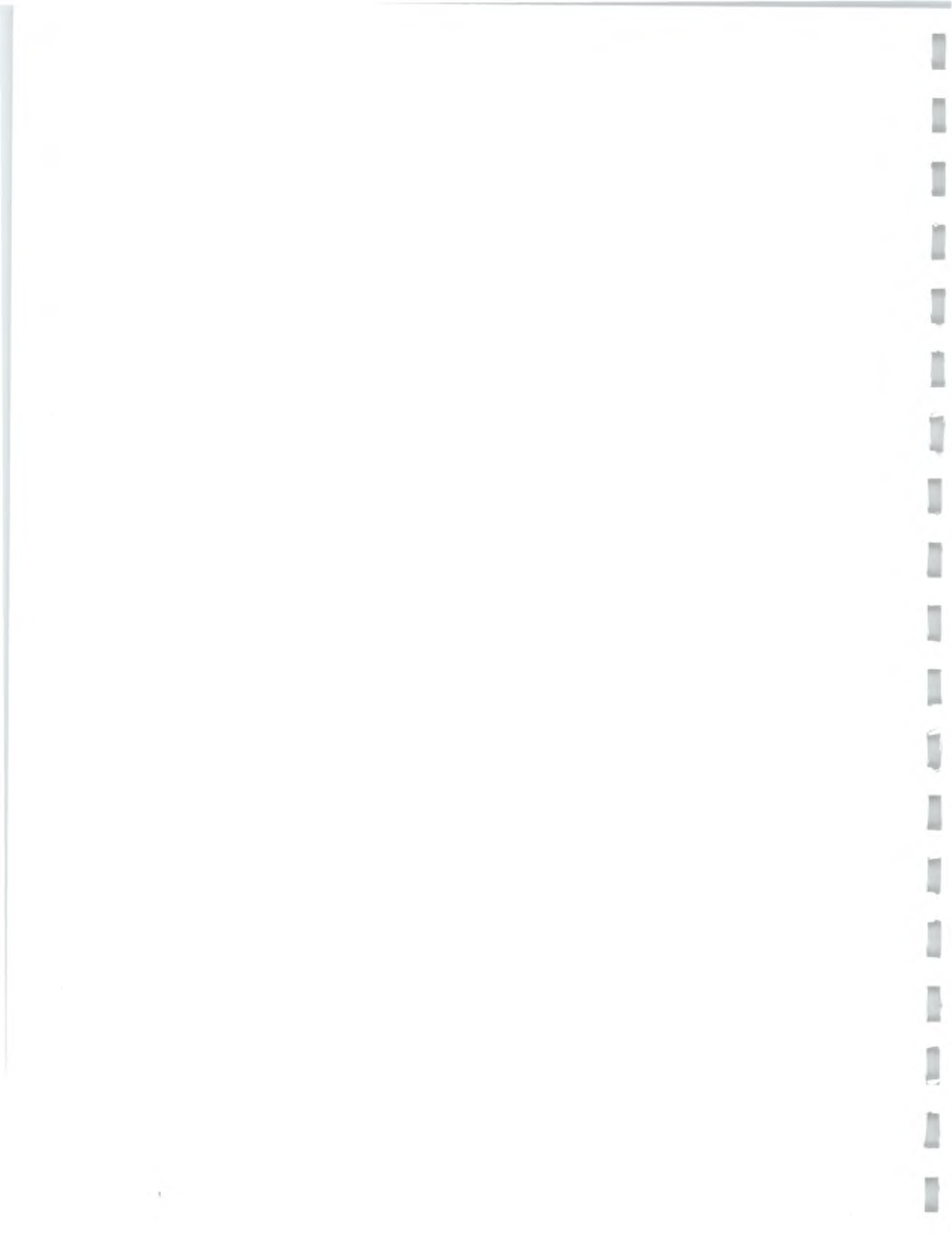


UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

VOLUME 2

**RAPPORT 2002-2003 SUR LA PERFORMANCE
ET LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT**

SEPTEMBRE 2003



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

RAPPORT 2002-2003 SUR LA PERFORMANCE ET LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

TABLE DES MATIÈRES

DIPLOMATION, DURÉE DES ÉTUDES ET ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS

Annexe A : La diplomation et la durée des études – Cohorte de l'automne 1997

Annexe B : La diplomation par programme de baccalauréat – Cohorte de l'automne 1997

Annexe C : Relevé des mesures et des actions de soutien à la réussite

Annexe D : Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université.

Annexe E : Projet de mentorat

ORIENTATIONS DE DÉVELOPPEMENT

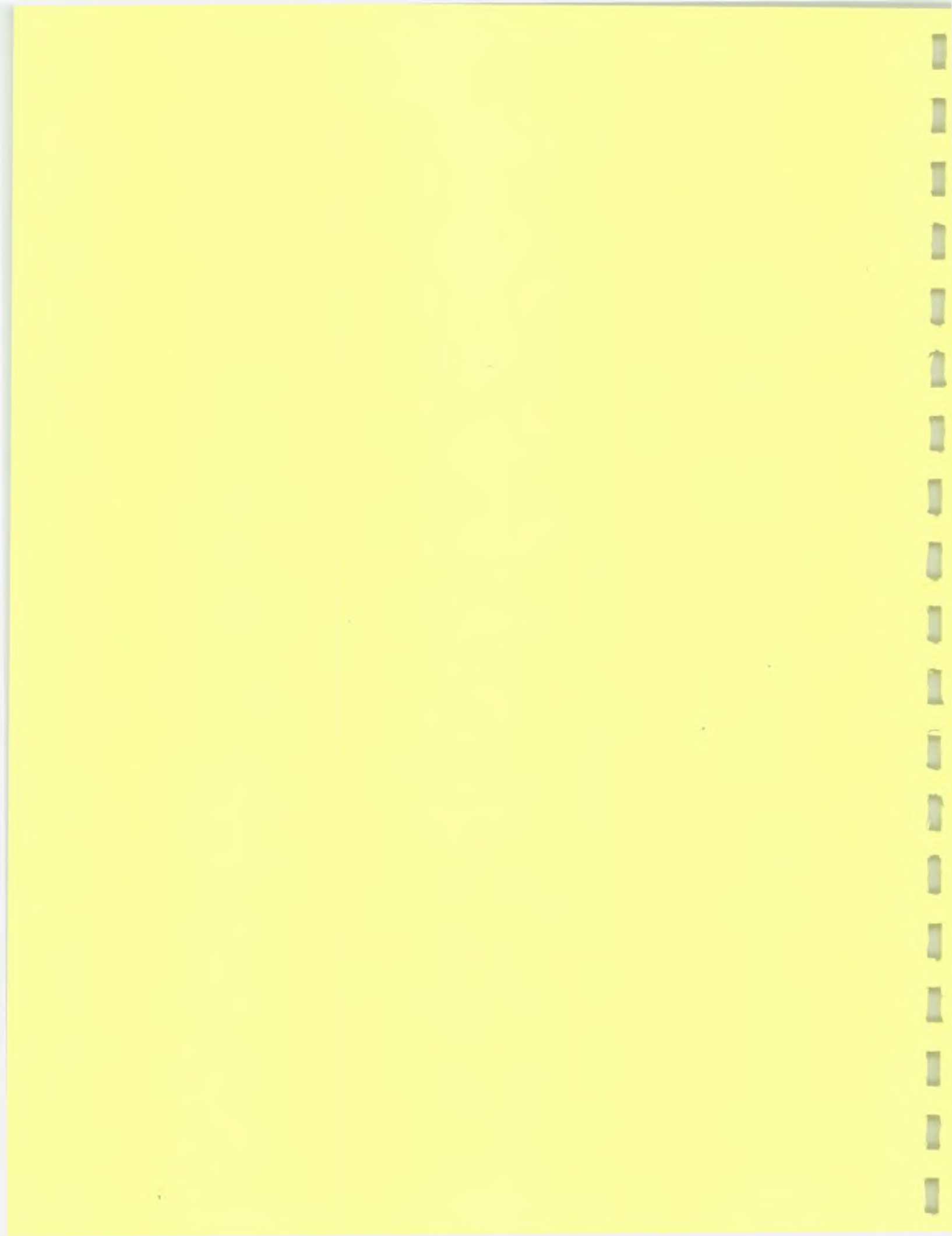
- Commentaires généraux au suivi du contrat de performance de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Plan stratégique de recherche 2000-2003 de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ANNÉE 2002-2003

- La diplomation
- La durée des études
- L'encadrement des étudiants

Septembre 2003



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
DIPLOMATION, DURÉE DES ÉTUDES ET ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS
ANNÉE 2002-2003

La diplomation et la durée des études

Au niveau des étudiants à plein temps et à temps partiel, l'examen des données de la cohorte de l'automne 1997 (annexe A) montre une diminution du pourcentage des diplômés par rapport à la cohorte de 1996, soit un taux de 60,0% en 1997 comparativement à 66,1% en 1996.

En concentrant notre observation sur la situation des étudiants à plein temps on se rend compte que leur taux de diplomation est de 64,4% pour la cohorte de 1997 alors qu'il était de 70,5% l'année antérieure, soit une diminution de 5,9% . Le taux de diplomation des programmes du domaine de l'administration, pour sa part, a légèrement augmenté comparativement à la situation de 1996. En effet, dans ce domaine le taux de diplomation de la cohorte de 1997 est de 75,7% comparativement à 73,2% pour la cohorte de 1996, soit une amélioration de 2,5%. Le taux de diplomation de la cohorte de 1997 dans les domaines de l'éducation et des sciences humaines a fléchi; la cohorte de 1997 enregistrant des taux de diplomation de 66,0% en sciences de l'éducation et de 64,4% en sciences humaines, alors que les taux de diplomation de la cohorte de 1996 étaient de 73,3% en éducation et de 67,4% en sciences humaines. Le tableau de la diplomation par programme (annexe B) détaille ces taux de diplomation en fonction de chacun des programmes de baccalauréats, pour les cohortes de l'automne 1996 et de l'automne 1997.

La durée des études est demeurée à peu près la même pour la cohorte de l'automne 1997, soit 3,3 années pour les étudiants à plein temps, comparativement à 8,1 trimestres 3,4 années pour celle de l'automne 1996.

En ce qui concerne les programmes de maîtrise, soulignons que pour éducation tous les étudiants poursuivent leur programme à temps partiel, ce qui explique qu'ils ne soient pas encore diplômés.

Les mesures de soutien à la réussite

Au fil des années l'UQAT a mis en place un certain nombre de mesures pour favoriser la réussite des étudiants aux diverses étapes de leur trajectoire à l'université incluant l'accès à l'université, leur cheminement dans un programme d'étude, leur insertion socioprofessionnelle et leur diplomation. Ces mesures sont variées dans leur nature, elles sont parfois spécifiques à une unité d'enseignement et de recherche en particulier, mais elles peuvent également avoir une portée institutionnelle. On trouve à l'annexe C la liste de ces mesures.

Quelques actions importantes méritent d'être soulignées en ce qui concerne la question du soutien à la réussite. En premier lieu, il y a la production d'un tout nouveau guide remis gratuitement aux étudiants pour soutenir et favoriser leur réussite scolaire. Il s'agit d'un outil pratique et efficace qui permet à l'étudiant de diagnostiquer ses difficultés et de se référer directement au chapitre qui le concerne pour trouver des éléments de réponse à ses difficultés. Le *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* est reproduit à l'annexe D ; le professeur François Rupf en est l'auteur. Comme deuxième action mentionnons la création d'une Direction des relations avec la clientèle. Comme son nom l'indique, cette direction soutient la clientèle étudiante ; elle offre un service personnalisé à l'étudiant tout au long de son cheminement à l'université. Comme autre action significative mentionnons l'insertion d'un atelier en efficience cognitive à l'intérieur de la banque

des cours d'enrichissement de l'université ; la plupart des baccalauréats ont été modifiés pour y inclure au moins neuf crédits d'enrichissement, de telle sorte que les étudiants qui le désirent pourront choisir de compléter le cours d'Atelier en efficience cognitive (3 crédits) tout en l'inscrivant dans leur programme de formation. Cette activité sera davantage accessible à l'ensemble des étudiants qu'elle ne l'était par le passé.

Plus récemment, un projet de mentorat a été défini ; ce dernier est reproduit à l'annexe E. Enfin, soulignons le travail du Comité de pédagogie universitaire qui a conduit, en 2002-2003, à la création et à l'offre d'un cours de Pédagogie universitaire à l'intention des professeurs et chargés de cours.

Parallèlement à tout cela, les directions des modules maintiennent comme cible prioritaire l'encadrement et le suivi des étudiants pouvant être considérés à risque (soit parce que la cote de rendement R du collégial est relativement faible, soit parce que les performances observées au cours des premiers mois à l'université sont faibles). Ces étudiants sont alors rencontrés et diverses solutions sont envisagées, telle la diminution du nombre de cours, l'inscription à des activités d'ordre méthodologiques afin d'aider l'étudiant dans ses apprentissages, ou tout autre mesure compte tenu de la situation particulière de l'étudiant. Au cours de l'année universitaire 2001-2002, cette approche nous a permis d'obtenir un taux de persévérance se situant tout près de 85%, entre le premier et le deuxième trimestre, chez les étudiants à plein temps. Ce taux continue de s'améliorer en 2002-2003 alors qu'il se situe à 91%.

ANNEXE A

LA DIPLOMATION ET LA DURÉE DES ÉTUDES

COHORTE DE L'AUTOMNE 1997

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

La diplomation et la durée des études Cohorte de l'automne 1997

LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT												
Domaine d'études	PLEIN TEMPS				TEMPS PARTIEL				PLEIN TEMPS ET TEMPS PARTIEL			
	Coh	Dip	%	Durée années	Coh	Dip	%	Durée années	Coh	Dip	%	Durée années
Sciences de la santé												
Sciences pures												
Sciences appliquées	11	3	27,3%	4,3	1	0	0,0%		12	3	25,0%	4,3
Sciences humaines	45	29	64,4%	2,9	7	3	42,9%	3,9	52	32	61,5%	3,0
Lettres												
Droit												
Éducation	50	33	66,0%	3,7	1	0	0,0%		51	33	64,7%	3,7
Administration	37	28	75,7%	3,0	12	2	16,7%	2,7	49	30	61,2%	3,0
Arts	15	9	60,0%	3,2	1	1	100,0%	3,7	16	10	62,5%	3,2
Études plurisectorielles												
Total	158	102	64,6%	3,3	22	6	27,3%	3,4	180	108	60,0%	3,3

Direction du recensement étudiant
et de la recherche institutionnelle
Le 2 septembre 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

La diplomation et la durée des études Cohorte de l'automne 1996

LES PROGRAMMES DE MAÎTRISE				
Domaine d'études	PLEIN TEMPS ET TEMPS PARTIEL			
	Coh	Dip	%	Durée années
Sciences de la santé				
Sciences pures				
Sciences appliquées				
Sciences humaines				
Lettres				
Droit				
Éducation	11	0	0,0%	
Administration	37	14	37,8%	3,1
Arts				
Études plurisectorielles				
Total	48	14	29,2%	3,1

Direction du recensement étudiant
et de la recherche institutionnelle
Le 2 septembre 2003

Notes méthodologiques

Pour les programmes de baccalauréat, la cohorte de départ comprend uniquement les étudiantes et étudiants qui ont fait leur première inscription dans l'établissement dans un programme de baccalauréat à l'automne 1997.

Pour les programmes de maîtrise et de doctorat, la cohorte de départ comprend tous les étudiantes et étudiants qui entreprenaient un tel genre de programme indépendamment du fait qu'ils en soient à leur première apparition ou non dans l'établissement. Pour la maîtrise, il s'agit de la cohorte de l'automne 1996 et pour le doctorat, il s'agit de la cohorte de l'automne 1995.

Le taux de diplomation apparaissant dans les tableaux de résultats tient compte des diplômes émis jusqu'à maintenant dont le dernier trimestre d'études n'excède pas l'automne 2002. Il comprend autant les étudiantes et étudiants ayant obtenu un diplôme dans le même programme qu'à l'entrée dans la cohorte, que ceux qui sont diplômés d'un autre programme.

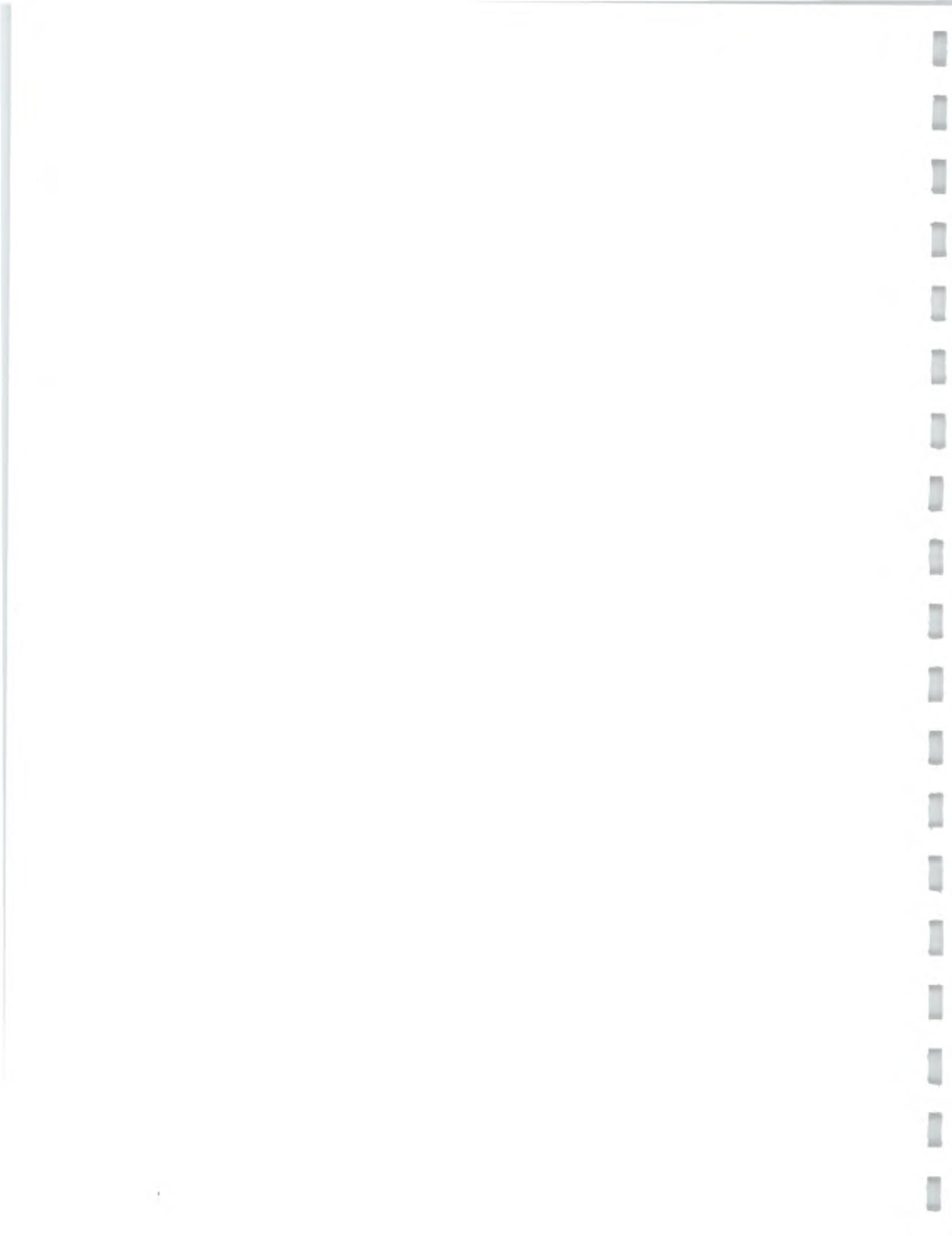
La durée des études correspond au nombre moyen d'années d'inscription entre l'entrée dans l'établissement et/ou programme et l'obtention d'un diplôme, celle-ci ne pouvant dépasser le trimestre de l'automne 2002.

Cette année, la restructuration de nos systèmes d'information a entraîné l'implantation d'une nouvelle approche pour la production des statistiques. Cette nouvelle approche produit des résultats tout à fait comparables à ceux découlant de la précédente approche. Elle a de plus l'avantage de permettre l'utilisation de données plus à jour sur les diplômes pour une même période d'observation, en raison d'un temps de traitement plus court.

Note importante

Certains programmes sont extensionnés d'un établissement hors du réseau de l'Université du Québec qui émet le diplôme. L'information concernant l'accès au diplôme pour les étudiants de ces programmes n'étant pas disponible, il est donc impossible de distinguer les étudiants qui ont obtenu leur diplôme de ceux qui ont quitté l'établissement sans obtenir de diplôme. Bien entendu, comme cette situation affecte le taux de diplomation des secteurs disciplinaires dont ces programmes font partie, nous avons fait le choix d'exclure ces programmes des statistiques.

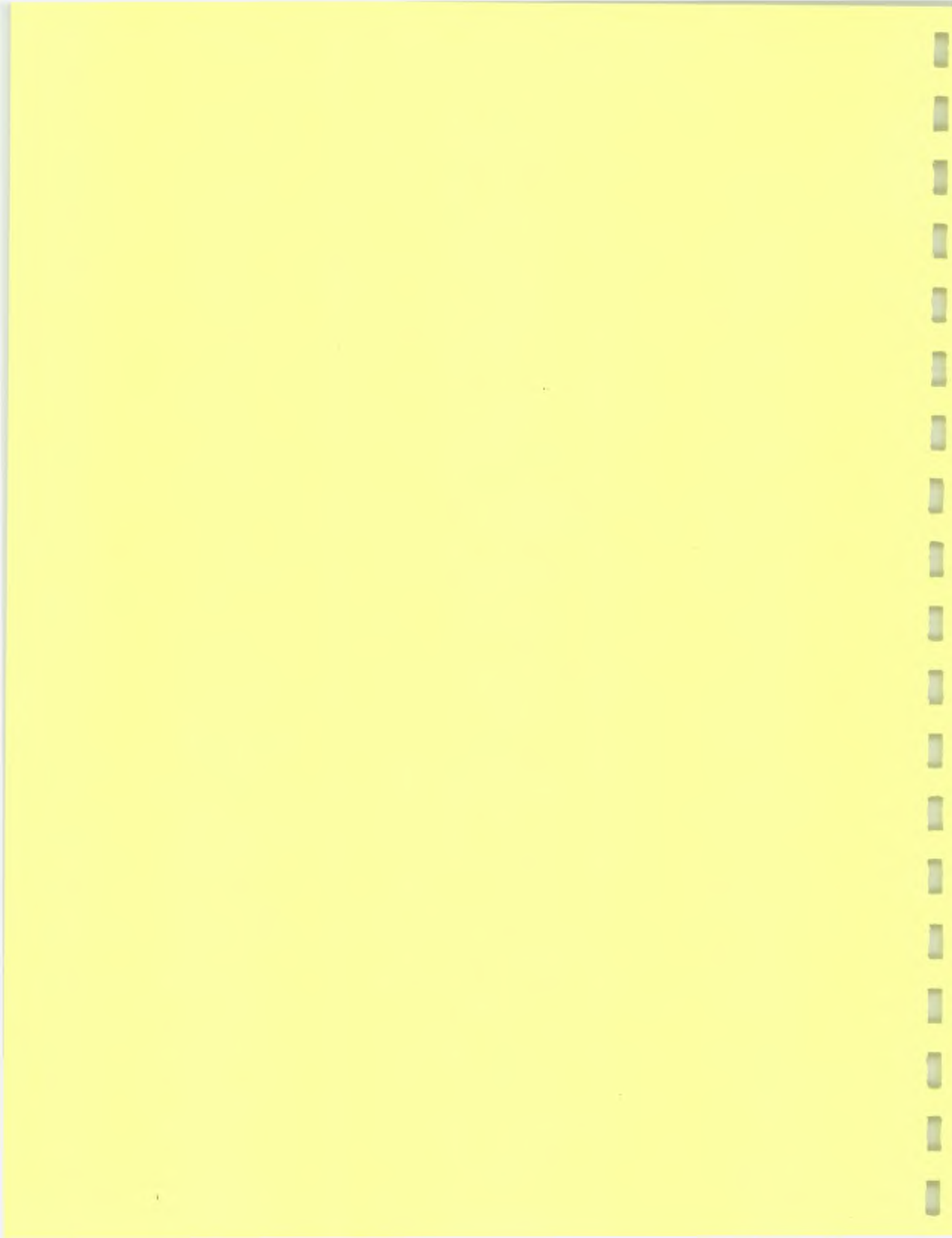
PROGRAMMES	ÉTABLISSEMENT UQ	ÉTABLISSEMENT HORS UQ	SECT. DISCIPLINAIRE
Baccalauréat en ingénierie	UQAT	École polytechnique	Sc. Appliquées
Maîtrise en psychoéducation	UQTR, UQO, UQAT	Univ. de Sherbrooke	Éducation
Maîtrise en sciences cliniques	UQAT	Univ. de Sherbrooke	Sc. de la santé
Maîtrise en linguistique (profil recherche)	UQAC	Univ. Laval	Lettres
Maîtrise en médecine expér.-génétique	UQAC	Univ. Laval	Sc. de la santé
Maîtrise en service social	UQAT	Univ. de Montréal	Sc. Humaines
Maîtrise en éducation spécialisée	UQTR, UQO, UQAT	Univ. de Sherbrooke	Éducation
Maîtrise en théologie pratique	UQAC	Univ. de Montréal	Sc. Humaines
Doctorat en théologie pratique	UQAC	Univ. de Montréal	Sc. Humaines
Doctorat en sciences cliniques	UQAT	Univ. de Sherbrooke	Sc. de la santé



ANNEXE B

LA DIPLOMATION PAR PROGRAMME DE BACCALAURÉAT

COHORTE DE L'AUTOMNE 1997



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

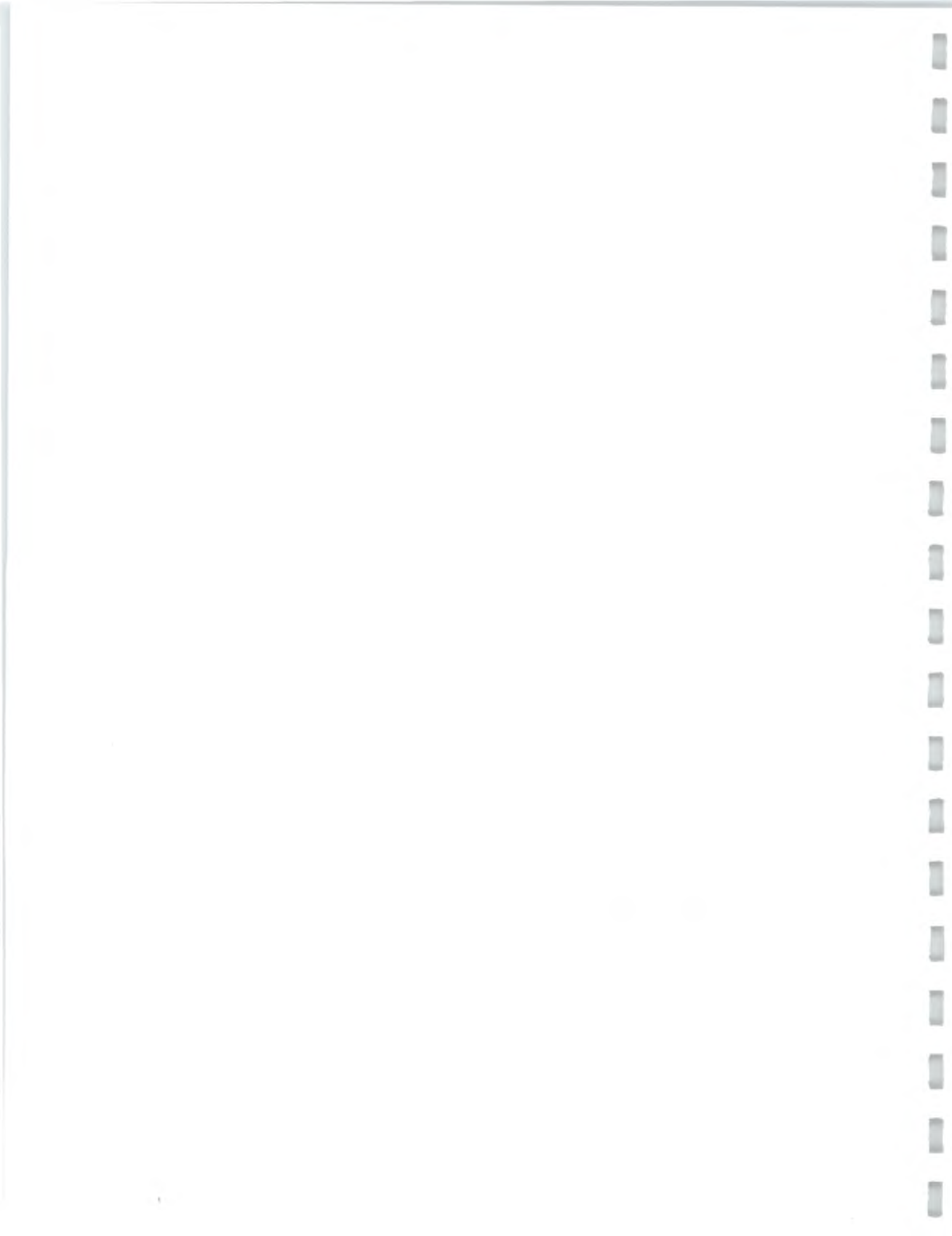
DIPLOMATION
PREMIÈRE INSCRIPTION À PLEIN TEMPS À L'UQAT

Cohortes de l'automne 1996 et de l'automne 1997 inscrites à un programme de baccalauréat¹

PROGRAMMES	DIPLOMÉS (même prog.+ autre prog.)			
	Cohorte de 1996 % N		Cohorte de 1997 % N	
SCIENCES DE LA SANTÉ				
Baccalauréat en sciences infirmières	60,0	3/5		
SCIENCES HUMAINES				
Baccalauréat en psychoéducation	70,59	12/17	52,63	10/19
Baccalauréat en travail social	65,22	15/23	52,94	9/17
Baccalauréat en sciences sociales	66,67	4/6	75,00	6/8
ÉDUCATION				
Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	74,0	37/50	61,76	21/34
Baccalauréat en enseignement au secondaire – mathématiques et sciences physiques	N/A	N/A	85,71	6/7
Baccalauréat en enseignement au secondaire – français et histoire	72,0	18/25	33,33	3/9
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire			100,00	1/1
ADMINISTRATION				
Baccalauréat en administration	61,9	13/21	60,00	12/20
Baccalauréat en sciences comptables	85,0	17/20	82,35	14/17
SCIENCES APPLIQUÉES				
Baccalauréat en génie électromécanique	100,0	3/3	9,09	1/11
ARTS				
Baccalauréat interdisciplinaire en création visuelle			46,67	7/15

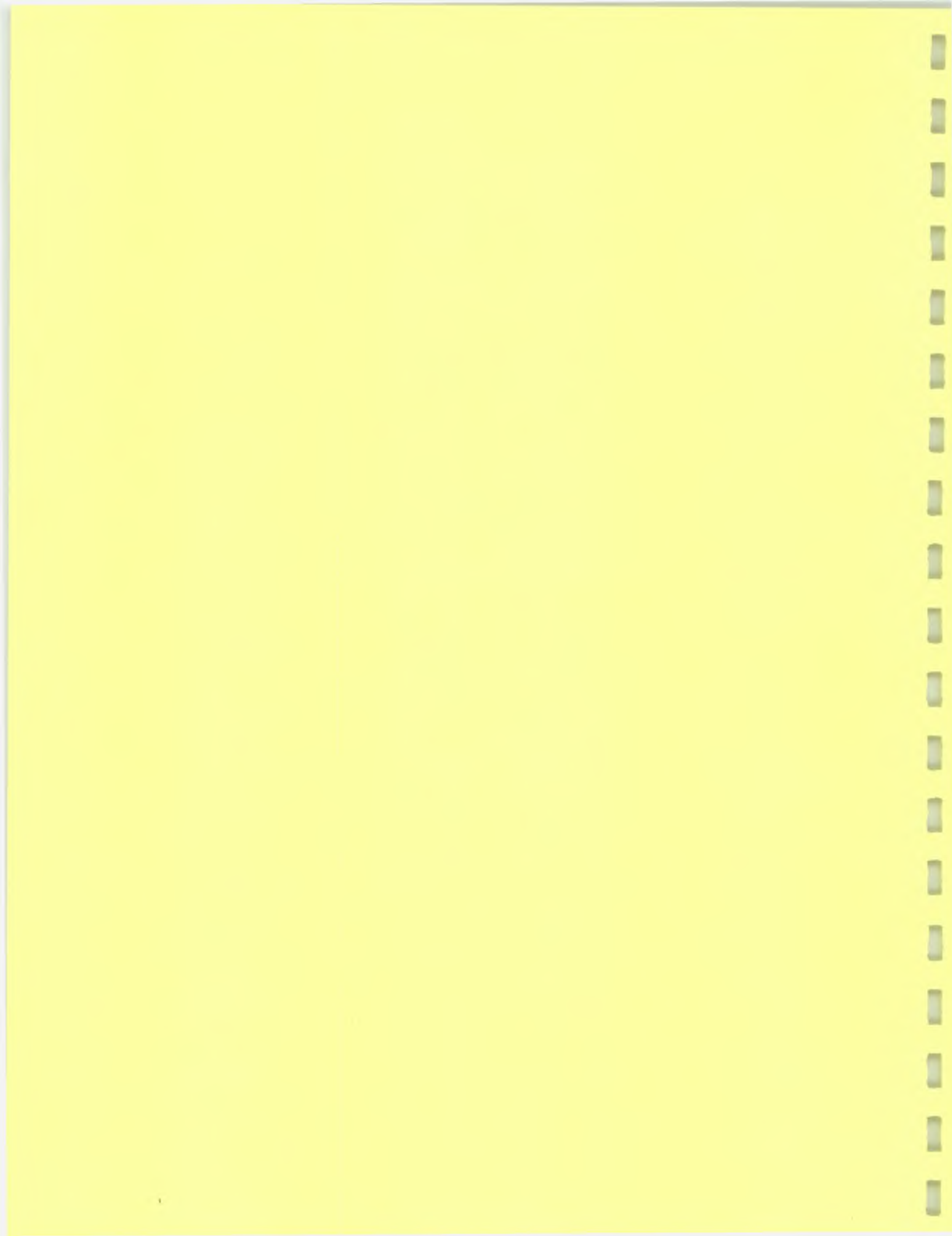
Source Système des cohortes étudiantes, VPER (fichier SQUALPE)

¹ Les données ayant servi à construire ce tableau étant moins récentes que celles du tableau de l'annexe A, les taux de diplomation y sont un peu moins élevés, soit 56,96% comparativement à 64,6% pour l'ensemble des baccalauréats à plein temps.



ANNEXE C

RELEVÉ DES MESURES ET DES ACTIONS
DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE



1. LES MESURES ET ACTIONS À CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE OU DIDACTIQUE

Destinées au personnel enseignant

- Favoriser le perfectionnement et les congés sabbatiques des professeurs dans les milieux de pratique. *
- Arrimer le perfectionnement des chargés de cours aux plans d'orientation des unités d'enseignement et de recherche. *
- Supervision des plans de cours des chargés de cours par les professeurs du département.
- Organisation d'activités de formation en pédagogie universitaire et soutien aux projets de pédagogie par le Comité de pédagogie universitaire. *

Destinées aux étudiants

- Activités de formation réalisées en milieu industriel ou dans des milieux de pratique.
- Cours de mise à niveau dans certains programmes.
- Mettre sur pied un service de soutien à l'apprentissage. *

2. LES MESURES ET ACTIONS TOUCHANT L'ENCADREMENT DE L'ÉTUDIANT

En lien avec l'accueil

- Journées d'accueil.
- Rencontres de mi-session avec un professeur.
- Professeur-tuteur dans certains programmes.

Tout au long du programme

- Projet de mentorat
- Suivi serré des étudiants adultes dans certains programmes.
- Dépistage des difficultés personnelles dans certains programmes.
- Reconnaissance des activités d'encadrement des étudiants offertes par les professeurs et les chargés de cours. *
- Rencontres individuelles avec les étudiants dont la moyenne cumulative est faible.

- Disponibilité des professeurs.
- Didacthèque.
- Service de consultation linguistique.
- Service de consultation en mathématique.
- Laboratoires supervisés par les professeurs.
- Soutien à l'apprentissage offert par le personnel technique et professionnel.
- Rencontres préparatoires aux stages.
- Rencontres des étudiants avec les professeurs et les chargés de cours à la fin de l'année.

En lien avec le métier d'étudiant

- Cours de préparation au métier d'étudiant :
PSE1031 Atelier d'effcience cognitive
SCH2000 Outils documentaires, instruments de recherche et méthodes de travail

3. MESURES ET ACTIONS TOUCHANT LE CONTENU ET L'ORGANISATION DES PROGRAMMES

- Réviser, compléter et élargir les programmes de formation de manière à offrir des formations plus équilibrées en termes de formation fondamentale et de formation selon les exigences du marché de l'emploi. *

4. LES MESURES ET ACTIONS TOUCHANT L'AIDE À L'ACCESSIBILITÉ

- Accroître les liens fonctionnels entre le cégep et l'université. *
- Coordonner les actions entourant la promotion des programmes, le recrutement et la persévérance des étudiants. *
- Intensifier le recrutement hors région. *
- Repenser l'offre de formation et le volume des activités de formation dans les centres de la région. *

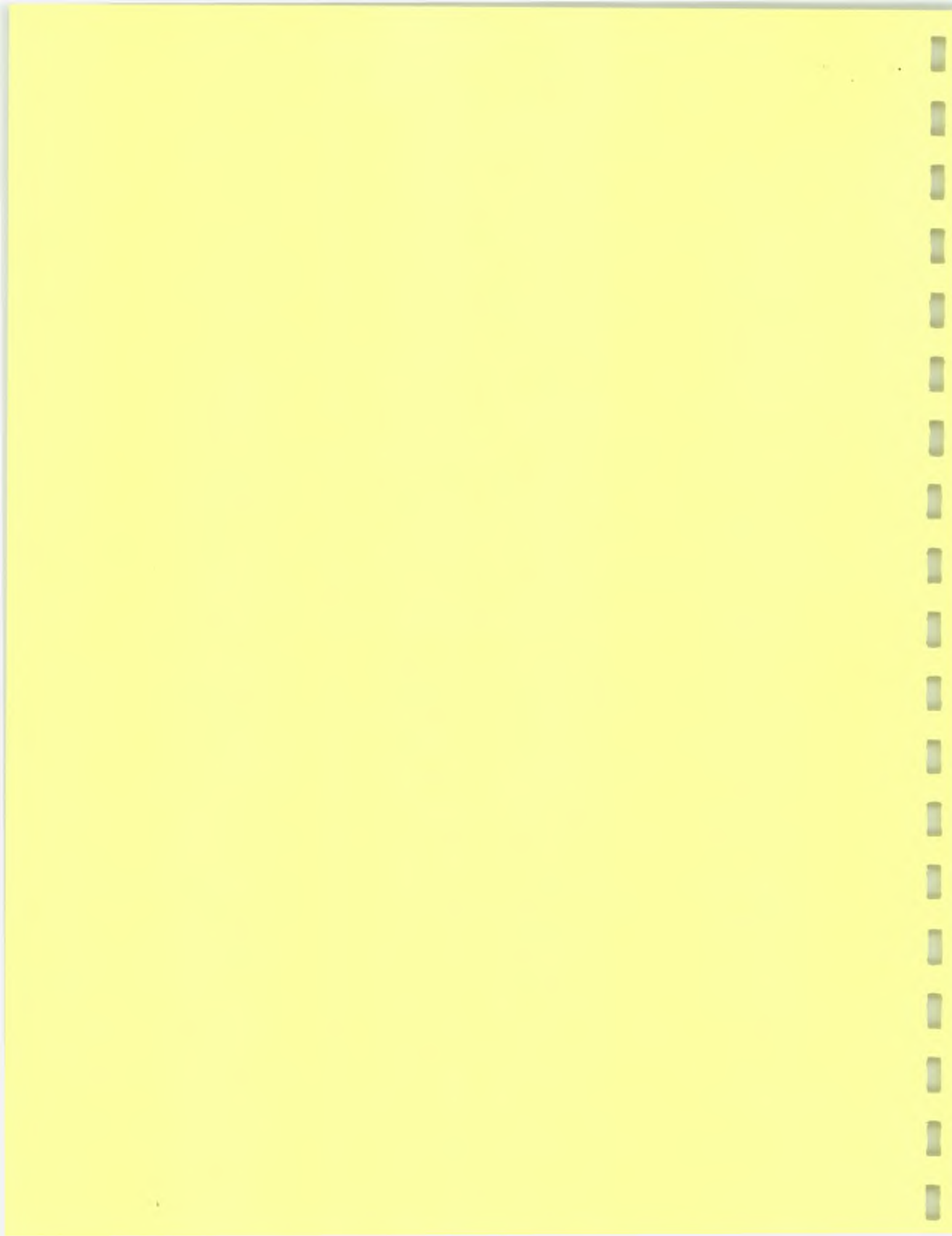
5. AUTRES MESURES

- Guide d'accueil des chargés de cours de l'UQAT.
- Cheminement par cohorte tout au long du baccalauréat.
- Service de consultation (orientation et relation d'aide).
- Guide d'accompagnement des études à l'intention des étudiants.

Note : Les éléments marqués d'un astérisque * correspondent aux actions inscrites au plan de développement 1997-2002 de l'UQAT.

ANNEXE D

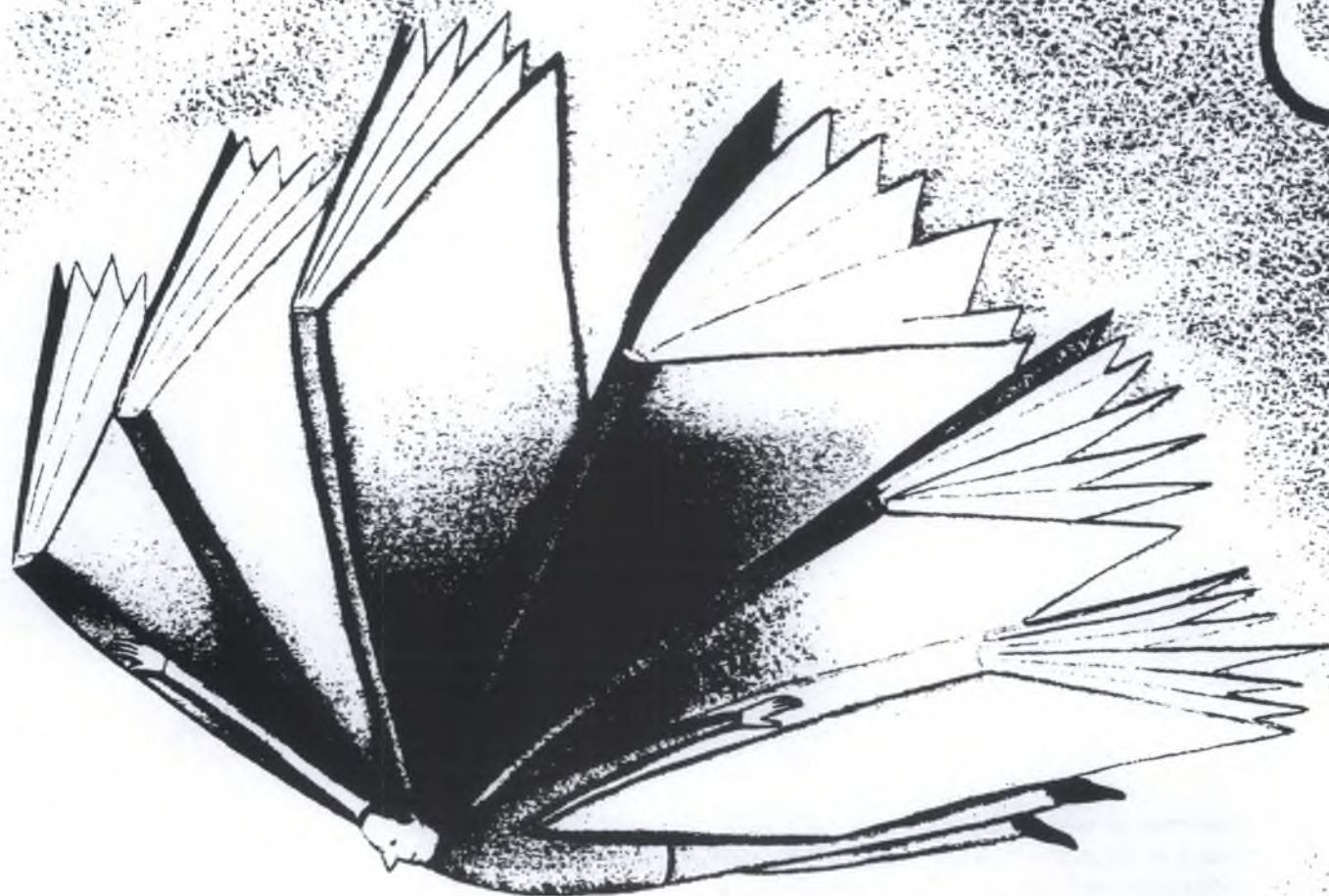
GUIDE DE RÉFLEXION SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE
À L'UNIVERSITÉ



Guide de réflexion

sur les stratégies d'apprentissage à l'université

Guide



**Actualiser mon potentiel
intellectuel pour des études
de qualité**



Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Traitement de texte: François Ruph
Design et infographie: Simard Communication Marketing inc.
Production: Direction des relations avec la clientèle
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
Distribution: Martine Ayotte

Direction des relations avec la clientèle
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : (819) 762-0971 poste 2214
Courriel : martine.ayotte@uqat.ca

1^{re} impression: juin 2002
© 2002 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Tous droits réservés

La forme masculine utilisée dans ce document désigne, lorsqu'il y a lieu, aussi bien les femmes que les hommes

Avant-propos

C'est avec plaisir que je vous présente « Le guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université ». Pratique et efficace, il vous permet de diagnostiquer vos difficultés et de vous référer directement au chapitre qui vous concerne. Nous espérons qu'il saura vous aider tout au long de vos études universitaires. De plus, si vous désirez approfondir vos connaissances dans le domaine de l'efficiencia cognitive, vous pouvez suivre un cours d'enrichissement crédité, ouvert sans restriction à tous les étudiants de l'université.



Quelques mots sur l'auteur : Monsieur François Ruph est professeur au département des sciences de l'éducation et directeur de l'Unité de recherche en éducation cognitive. Récipiendaire du Prix 2000 de l'Association pour l'éducation permanente dans les universités du Canada (AEPUC), monsieur Ruph s'intéresse depuis de nombreuses années à l'efficiencia. Il est d'ailleurs le concepteur de « l'Atelier d'efficiencia cognitive » et sa thèse de doctorat portait sur le sujet.

Si vous avez des questions, des commentaires ou tout simplement besoin d'aide durant votre séjour à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, le Service des relations avec la clientèle est là pour vous! N'hésitez pas à nous contacter ou à venir nous voir.



Martine Ayotte

Directrice du Service des relations avec la clientèle
Local C-122
Poste 2214
Courriel : martine.ayotte@uqat.ca

Table des matières

Actualiser mon potentiel intellectuel	5
Identifier mon potentiel à actualiser	7
Chapitre 1	
Comment développer un fort sentiment de compétence	9
Chapitre 2	
Comment me motiver pour étudier avec plaisir	11
Chapitre 3	
Comment mieux gérer mon stress	16
Chapitre 4	
Comment mieux contrôler mon impulsivité	20
Chapitre 5	
Comment mieux gérer mon attention et ma concentration	23
Chapitre 6	
Comment mieux mémoriser	29
Chapitre 7	
Comment mieux organiser, planifier et gérer mes ressources	35
Chapitre 8	
Comment mieux exploiter l'information	41
Chapitre 9	
Comment mieux communiquer mes idées	55
Chapitre 10	
Comment mieux résoudre mes problèmes	60
Annexes	
1. Exemple d'échéancier synoptique	69
2. Exemple de planification d'une tâche : l'essai comme travail de session	70
3. Exemple d'organisation pour le matériel d'un cours	71
4. Exemple d'organisation de la prise de notes de cours	72
5. Exemple d'aide-mémoire sur le contrôle du langage interne applicable à la gestion du stress	73
6. Exemple de schéma arborescent des connaissances sur la mémoire	74
7. Les travaux écrits : aide-mémoire méthodologique	75
Bibliographie	76

Une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine.

(Montaigne, Essais [1580])

Le meilleur charpentier est celui qui fait le moins de copeaux.

(Proverbe allemand)

Pourquoi apprendre à mieux apprendre?

Les étudiants qui réussissent bien ont généralement les qualités suivantes :

1. Ils connaissent un grand nombre de stratégies d'étude et d'apprentissage.
2. Ils savent pourquoi ces stratégies sont importantes et quand les appliquer.
3. Ils sélectionnent et gèrent habilement ces stratégies, sont très réfléchis et planifient leurs activités.
4. Ils voient l'intelligence comme une capacité qu'on peut développer.
5. Ils croient à l'importance d'un effort déployé avec soin.
6. Ils sont motivés intrinsèquement, sont orientés vers la tâche et visent à la maîtriser.
7. Ils ne craignent pas les échecs - en fait, ils réalisent que les échecs sont essentiels au succès; par conséquent, ils ne sont pas anxieux à propos des tests mais les voient plutôt comme une opportunité d'apprentissage.
8. Ils ont des images concrètes et multiples de leur devenir possible dans un futur proche et lointain, autant ceux qui sont craints que ceux qui sont souhaités.
9. Ils connaissent beaucoup de choses sur beaucoup de sujets et ont un accès rapide à ces connaissances.
10. Ils ont été soutenus dans le développement de ces qualités par leurs parents, l'école et la société en général.

Les étudiants qui ont appris à se réguler eux-mêmes utilisent plus de stratégies avec plus de souplesse, trouvent plus facilement des ressources dans leur environnement, et sont plus conscients de leur fonctionnement personnel en situation d'apprentissage. A contrario, les étudiants qui se régulent peu croient plus volontiers que la régulation de leur apprentissage est l'affaire du professeur et s'appuient sur l'autopunition pour se forcer à surpasser ce qu'ils considèrent comme un environnement d'études coercitif et limitatif¹.

Mon succès aux études implique plus qu'une aptitude naturelle et de bons enseignants, mais aussi l'initiative, la persévérance et l'autogestion de ma part. L'acquisition de cette compétence à réguler mon apprentissage par moi-même est important en soi si je crois que le but ultime de mes études est de me préparer à apprendre par moi-même tout au long de ma vie et de ma carrière professionnelle.

Mais, comme tout le monde, j'ai des richesses qui dorment et des défauts que j'ignore ignorer : c'est cette part de mon potentiel intellectuel dont je n'ai pas encore conscience, que j'ai tout intérêt à découvrir et à actualiser.

Pour actualiser mon potentiel intellectuel, je dois viser trois objectifs :

1. Enrichir mes connaissances sur l'apprentissage des humains en général et sur moi-même comme apprenant; enrichir mes connaissances sur les exigences particulières des tâches d'études de niveau universitaire; enrichir mes connaissances sur les stratégies requises pour les réussir.
2. Apprendre à mieux gérer ma motivation pour les études en général et pour chaque travail en particulier, en développant mes habiletés à me fixer des buts précis et réalistes, à gérer mes attentes, mes attitudes, mon stress et mon impulsivité.
3. Développer mes habiletés à gérer mon fonctionnement intellectuel dans l'action (attention, concentration, compréhension, mémorisation, communication, résolution de problème) et à adapter mes stratégies d'apprentissage en fonction de la tâche, du contexte d'enseignement et des circonstances (temps disponible, préoccupations personnelles, niveau de difficulté de la matière, type d'enseignement, méthode d'évaluation, importance du travail, etc.).

¹ Zimmermann, B.J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. In G.A. Straka (dir.), *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. Münster : Waxmann.

Le plan du guide

Vous trouverez en premier lieu une liste de symptômes des problèmes d'apprentissage typiques des études supérieures. Cette liste vous permettra de vous diriger d'emblée vers les sections du guide les plus pertinentes à votre cas personnel.

La suite du guide est organisée selon les principales catégories de stratégies d'apprentissage fondamentales : les stratégies dites affectives (sentiment de compétence, automotivation, gestion du stress et contrôle de l'impulsivité); les stratégies dites de gestion de ses ressources (gestion de l'attention et de la concentration, mémorisation, planification et gestion du temps, organisation de son environnement d'études); les stratégies de traitement de l'information (exploitation de l'information, communication, résolution de problème).

Chaque partie comporte une **introduction sommaire** au groupe de stratégies concerné (pour savoir de quoi je parle et me donner plus le goût de fouiller le sujet); un **guide de réflexion** composé d'énoncés sur des connaissances, des attitudes et des stratégies d'apprentissage associées à la réussite universitaire (pour m'aider à m'évaluer et à me prescrire des changements de comportement); des **explications** plus détaillées, des **conseils** et des **modèles** (pour m'aider à mieux comprendre les principes sous-jacents et à les mettre en pratique).

Identifier mon potentiel à actualiser

Voici une liste de symptômes typiques des problèmes d'ordre affectif et cognitif qu'un étudiant est susceptible de vivre au cours de ses études. Si vous vous reconnaissez dans l'un ou l'autre de ces énoncés, allez voir au chapitre du guide correspondant s'il n'y a pas quelques conseils dont vous pourriez tirer avantage.

Les problèmes de confiance en soi

Je manque de confiance en moi – je doute de la réussite de mes études – j'ai des pensées défaitistes – je me culpabilise pour mes difficultés et mes échecs – je m'autocritique de façon très négative – j'ai le sentiment d'être moins bon que les autres étudiants – etc.

Voir chapitre 1 : Comment développer un fort sentiment de compétence.

Les problèmes de motivation

J'ai le sentiment d'être mal orienté – je n'ai pas vraiment de vocation – mes buts sont vagues – j'ai le sentiment de perdre mon temps – j'ai tendance à négliger mes études – je n'accorde pas la priorité à mes études – je me laisse aller – j'éprouve de la difficulté à me mettre au travail – je manque de persévérance – je remets systématiquement le travail scolaire au lendemain – etc.

Voir chapitre 2 : Comment me motiver pour étudier avec plaisir.

Les problèmes de stress

Je vis beaucoup d'anxiété face aux examens – j'ai tendance à paniquer lors des tests – je reste bloqué devant les difficultés – les travaux me stressent – je suis gêné de parler devant la classe – j'ai peur d'avoir à faire des exposés – j'ai le sentiment d'être débordé – etc.

Voir chapitre 3 : Comment mieux gérer mon stress.

Les problèmes d'impulsivité

Je ne prends pas toujours le temps de réfléchir – je me précipite – je réponds trop vite aux questions – j'agis d'instinct mais je le regrette souvent – je fais des erreurs stupides – j'agis vite sans penser aux conséquences – je dois souvent recommencer mon travail – etc.

Voir chapitre 4 : Comment mieux contrôler mon impulsivité.

Les problèmes d'attention et de concentration

Ça me prend du temps avant de me plonger dans une tâche et d'être efficace – j'ai de la peine à rester longtemps concentré – j'ai de la difficulté à résister aux distractions comme des bruits, du mouvement, des bavardages – je suis souvent dérangé par des pensées parasites – mes préoccupations personnelles m'empêchent de me concentrer – je « tombe dans la lune » quand je lis – j'ai tendance à m'endormir pendant les cours – je m'emballer facilement, j'ai trop d'idées qui se bousculent et ça me fait décrocher – le travail intellectuel me fatigue vite – etc.

Voir chapitre 5 : Comment mieux gérer mon attention et ma concentration.

Les problèmes de mémoire

J'ai souvent des trous de mémoire – j'ai de la difficulté à retenir ce que j'étudie – mes connaissances s'évaporent après les examens – j'ai souvent l'impression de réapprendre des choses que je croyais acquises – j'oublie rapidement ce que je viens de lire – j'apprends par cœur, sinon je ne retiens rien – je confonds tout surtout lors des examens – avant un examen, j'ai l'impression de ne plus rien savoir – etc.

Voir chapitre 6 : Comment mieux mémoriser.

Suite au verso.

Les problèmes de temps et d'organisation

J'ai tendance à remettre au lendemain – j'étudie toujours à la dernière minute – j'ai de la difficulté à respecter mes propres horaires – j'ai toujours le sentiment de manquer de temps – je suis fréquemment en retard pour la remise de mes travaux – je bâcle souvent mon travail faute de temps – j'arrive régulièrement en retard en classe – je suis toujours débordé de travail en fin de session – je suis souvent mêlé dans mes papiers – ça me prend du temps pour retrouver un document précis – j'oublie fréquemment les dates de remise des travaux – je réalise souvent trop tard pour bien me préparer que j'ai un examen - etc.

Voir chapitre 7 : Comment mieux organiser, planifier et gérer mes ressources.

Les problèmes de compréhension

Je lis mais souvent je ne comprends pas – il m'arrive régulièrement de sauter une information importante – je comprends fréquemment les consignes de travers – j'ai de la difficulté à sélectionner ce qui est important dans un texte – je ne sais pas trop quelle sorte de notes prendre dans mes cours – j'éprouve de la difficulté à produire un résumé – j'ai de la difficulté à faire des synthèses – j'ai de la difficulté à classer mes informations – je confonds souvent des notions - j'ai le sentiment d'être noyé dans trop de matière – je ne vois pas de liens entre la matière et mes projets personnels - etc.

Voir chapitre 8 : Comment mieux exploiter l'information.

Les problèmes de communication

J'ai des difficultés à me faire comprendre – je ne sais pas comment choisir ce qu'il faut dire et ne pas dire – j'en dis souvent trop – je n'en dis jamais assez – mes textes manquent de structure – je me répète souvent – j'omets souvent des informations essentielles – je n'emploie pas les bons mots – j'ai tendance à « dériver » vers d'autres sujets – j'oublie souvent une partie des consignes - je fets de nombreuses fote d'ortographe, de grandmère, de seintaxe, de ponctuation - etc.

Voir chapitre 9 : Comment mieux communiquer mes idées.

Les problèmes de résolution de problème

Je ne sais pas comment aborder le problème – je ne tiens pas toujours compte de toutes les données du problème posé – je réponds souvent à côté - je fais des erreurs stupides - je me perds, je n'avance pas, je tourne en rond – je saute sur la première solution qui me vient en tête – etc.

Voir chapitre 10 : Comment mieux résoudre mes problèmes.



Comment développer un fort sentiment de compétence

*Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas,
c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles.*

(Latin. Sénèque, Lettres à Lucilius [env. 64])

Le lendemain s'instruit aux leçons de la veille.

(Latin. Publilius Syrus, Sentences, 1^{er} siècle av. J.-C.)

Le sentiment de compétence pour les études supérieures

Le sentiment de ma compétence à affronter une situation avec succès joue un rôle fondamental dans mes réactions affectives, ma motivation, mon engagement et ma persévérance face aux difficultés. Il influence les buts que je me fixe, la valeur que j'accorde à l'atteinte de ces buts et mes attentes de réussite. Il influence, par exemple, mon orientation vers un domaine d'études, le choix de mes cours, mes attentes quant aux résultats, mon anticipation des difficultés, mon niveau d'anxiété face à un échec éventuel. Il influence ma motivation initiale, l'effort intellectuel et les stratégies que je déploie pour atteindre les résultats souhaités.

Mon sentiment de compétence est cependant affecté par des facteurs circonstanciels et variables comme mon état de santé et ma disponibilité psychologique, et des facteurs constitutifs de ma personnalité profonde plus stables comme la somme de mes expériences antérieures relatives à ce genre de situation, les causes auxquelles j'attribue mes échecs et mes réussites, ainsi que mes conceptions de l'apprentissage universitaire et mes croyances dans le domaine de connaissances en jeu.

Or, une bonne part des facteurs déterminant ma perception des situations et mon sentiment de compétence échappent généralement à mon attention et à mon contrôle conscient. Mes réactions émotives sont contrôlées par des souvenirs et des représentations profondément enfouis dans ma mémoire et plus ou moins accessibles à l'introspection. Ma peur induit des pensées négatives et défaitistes, des images et des scénarios pessimistes ou catastrophiques, un langage interne dépréciateur et culpabilisant qui viennent miner ma confiance en moi et empirer mon sentiment de vulnérabilité. Inutile de préciser que la part d'attention que j'accorde au contrôle de ces pensées se fait au détriment du traitement des données de la situation elle-même en mobilisant une bonne part des capacités de ma mémoire de travail.

Heureusement, je peux toujours développer mes compétences à apprendre, et du même coup le sentiment de ma compétence à affronter avec succès les défis et les exigences des programmes universitaires. Il est donc de mon intérêt de faire une estimation aussi précise que possible des compétences requises et visées par le programme que j'ai choisi. Je dois considérer le développement de ces compétences comme un des buts de mon apprentissage, parallèlement à l'acquisition des connaissances spécifiques au domaine. Surtout lors de la première session, il est important que je m'accorde du temps pour m'adapter aux études universitaires et développer mes compétences à apprendre.

Les avantages de développer un fort sentiment de compétence

- Accroître ma confiance en moi
- Diminuer mon stress face aux études et aux examens
- Développer mes ambitions et mon goût pour les défis
- Développer une forte motivation pour mes études
- Augmenter mon niveau de persévérance face aux difficultés

Guide de réflexion sur mon sentiment de compétence aux études

Utilisez les énoncés suivants pour évaluer votre sentiment de compétence aux études supérieures. Toute évaluation faible indique une attitude, une habileté ou une habitude qu'il me serait peut-être bénéfique de développer.

- | | Rarement | Fréquemment |
|---|--------------------------|--------------------------|
| • J'aime avoir une grande marge de manœuvre pour ce qui est de ma façon d'apprendre et de démontrer mes compétences. | ☐ | ☐ |
| • J'ai une entière confiance dans ma capacité à atteindre les résultats que je me suis fixés. | ☐ | ☐ |
| • J'ai fait une estimation aussi précise que possible des compétences requises pour réussir : connaissances préalables, habiletés d'étude (prise de notes, lecture, écriture, langue seconde), compétences méthodologiques (résolution de problème, gestion de projet, recherche documentaire, traitement informatique), compétences relationnelles (savoir communiquer, savoir travailler en équipe), etc. | ☐ | ☐ |
| • Je conçois l'acquisition de ces compétences comme un des buts de mon apprentissage, même s'il n'est pas mentionné explicitement dans le programme d'études. | ☐ | ☐ |
| • Au début de mes études, j'accorde un temps significatif à mon adaptation et au développement de mes compétences à apprendre. | ☐ | ☐ |
| • Les évaluations de cours ne m'inquiètent pas, quelles qu'en soient les modalités. | ☐ | ☐ |
| • Je considère l'évaluation de mes connaissances et de mes compétences comme nécessaire à ma progression. | ☐ | ☐ |
| • Je suis fier d'exposer devant la classe ce que j'ai découvert ou réalisé. | ☐ | ☐ |
| • J'aime les défis personnels et j'ai des attentes élevées à mon égard, mais réalistes (pas de pensées magiques). | ☐ | ☐ |
| • Je me donne comme défi de faire mieux que la fois précédente, d'obtenir un meilleur résultat. | ☐ | ☐ |

Développer mes compétences pour les études

Il n'y a pas de limite à ma capacité de progresser dans ma manière d'apprendre. Je peux toujours augmenter **mon efficacité cognitive** : apprendre mieux, plus vite, plus efficacement, avec moins d'efforts et plus de plaisir.

Je peux toujours accroître la qualité de mes apprentissages, bien au-delà de mes examens, et me constituer une solide base de connaissances et de compétences dans la discipline que j'ai choisie, base sur laquelle je pourrai m'appuyer pour mon développement professionnel ultérieur.

Et surtout, je peux améliorer ma capacité à réfléchir et à résoudre, seul et en équipe, de façon originale et créative, les problèmes inhérents à mon domaine, et apporter ainsi ma contribution au développement collectif.

Comment développer mes compétences aux études?

En utilisant ce guide en fonction de mes besoins, mes forces et mes faiblesses.

En prenant le temps d'**observer** mes attitudes et ma façon d'étudier.

En **évaluant** leur efficacité en termes de plaisir, de temps, d'efforts, de stress, de résultats, de qualité d'apprentissage, de compréhension, de rétention, de développement de ma compétence professionnelle.

En **comparant** mes stratégies, mes méthodes, mes trucs avec celles des autres étudiants, particulièrement ceux qui réussissent bien.

En **cherchant** des conseils auprès des professeurs, des tuteurs, des services offerts par l'université (bibliothèque, services linguistique, informatique, aide à l'apprentissage, modules, etc.)

En **consultant** des livres spécialisés sur l'apprentissage à l'université, sur le fonctionnement du cerveau, sur la résolution de problèmes, sur la créativité.



Comment me motiver pour étudier avec plaisir

Ce qui vaut la peine d'être fait vaut la peine d'être bien fait.

(Devise du peintre Nicolas Poussin [1594-1665])

L'arbre devient solide sous le vent.

(Latin. Sénèque, De Providentia [env. 54].)

La motivation

La motivation, c'est cette force interne qui me pousse à agir et m'entraîne dans la vie sans pour autant que les raisons en soient toujours claires à mes yeux. La motivation oriente mon attention vers des personnes, des situations ou des tâches particulières. La motivation est la source d'énergie qui me permet de mener une tâche à bien. Elle est étroitement associée à ma personnalité et à mon histoire propre.

En ce qui concerne les études universitaires, la motivation est associée à mon orientation vers un domaine d'études précis, à un projet conscient et volontaire, à mon engagement dans l'effort d'apprendre, à la discipline que je m'impose pour atteindre mes buts, à la persévérance face aux difficultés et aux échecs que je rencontre.

La motivation est un facteur crucial de la réussite à l'université. La motivation soutenue pour des études supérieures dépend de plusieurs facteurs. Certains sont personnels, comme les buts que je me suis fixés, la valeur que ces études ont à mes yeux, mes attentes quant à la réussite, ma volonté, ma discipline, ma persévérance. D'autres sont liés à l'environnement d'études, comme la qualité de l'enseignement, les exigences du programme, les perceptions et les attentes des professeurs, les relations entre pairs, les ressources disponibles, les politiques d'accueil, d'encadrement et de soutien aux étudiants. Alors que je n'ai pas le contrôle de cette seconde catégorie de facteurs, je peux toujours agir sur les premiers.

Les avantages de bien gérer ma motivation

- Donner un sens personnel à mes études
- Éprouver de l'intérêt et du plaisir à étudier
- Améliorer la qualité de mes apprentissages
- Persévérer face aux difficultés

Guide de réflexion sur mes stratégies de motivation

Utilisez les énoncés suivants pour évaluer vos stratégies de motivation. Toute évaluation faible indique une attitude, une habileté ou une habitude qu'il me serait peut-être bénéfique de développer.

2

Mes buts personnels à long terme sont clairs et précis

- Je choisis un champ d'études et mon futur domaine d'activité professionnelle en fonction de mes affinités profondes et de mes compétences. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je suis à l'écoute de mes désirs profonds : images mentales, réactions physiques, rêves personnels. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'ai une vision claire de ce que j'attends de mes études, pour mon développement personnel et professionnel. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'explore toute l'information disponible sur les carrières offertes dans le domaine que j'ai choisi. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'ai un maximum d'informations sur les compétences requises, autant explicites (savoir-faire) qu'implicites (personnalité, savoir-être) de la profession envisagée. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je rencontre des gens de la profession, je connais leur travail. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je confronte les contraintes inhérentes à la profession avec mes préférences, désirs et goûts. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'ai fait ou fait faire un bilan de mes compétences actuelles afin de mesurer le chemin à parcourir. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je n'hésite pas à consulter les services d'orientation. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'ai un maximum d'informations sur les buts, objectifs et exigences du programme choisi. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'aime étudier dans le champ disciplinaire que j'ai choisi. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'ai des attentes élevées concernant mes résultats. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je suis prêt à consentir des efforts substantiels pour atteindre ces résultats. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Mes études sont une priorité dans ma vie personnelle. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je me fixe des buts personnels pour chacun des cours

- J'aborde chaque cours avec une attitude positive et déterminée à en obtenir le maximum. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je suis proactif : j'ai déjà fait un survol des objectifs et des contenus avant même le début du cours, et je me suis fixé des buts personnels. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Quand c'est possible, je préfère déterminer moi-même mes buts d'apprentissage et les moyens de les atteindre. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je me fixe des buts personnels bien au-delà des exigences du professeur. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je négocie au besoin mon autonomie en visant des buts qui dépassent les exigences du cours. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je me fixe des buts d'apprentissage précis pour chaque cours, en fonction de mes buts personnels à long terme, en fonction de mes acquis antérieurs, et en tenant compte des exigences du programme d'études, du cours et du professeur. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je rédige par écrit mes intentions et ma liste personnelle des objectifs d'apprentissage prioritaires. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

- Je planifie les activités d'études qui me permettront d'atteindre ces objectifs. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- J'ai mon propre système d'évaluation indépendant qui me permet de jauger l'efficacité de ces activités. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je me fixe un seuil minimum de résultats, qui tienne compte de mes compétences actuelles. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- J'ai un projet personnel précis qui me tient à cœur et auquel je peux rattacher les travaux exigés dans chaque cours. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Au-delà de l'évaluation, je vise une compréhension en profondeur de chaque matière et de sa place dans le développement de mes compétences. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je vise cependant la note maximale. ☐ Rarement ☐ Fréquent

J'ai une attitude positive face aux défis, aux problèmes et aux difficultés

- Je cherche toujours à allier amour de la matière, plaisir d'apprendre et sens profond, avec le désir d'exceller. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je trouve toujours une façon positive d'aborder chaque matière, et d'y trouver du plaisir à apprendre, quelle que soit la méthode et la qualité de l'enseignement. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je persévère face aux difficultés et je ne me décourage pas. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Quand mes résultats dans un cours ne sont pas à la hauteur de mes attentes, je remets en cause mes stratégies d'apprentissage plutôt que la matière, le professeur ou mon intelligence. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je prends un échec comme une source de réflexion sur ma façon de mener mes études. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je me fais un point d'honneur de ne pas lâcher avant d'avoir fourni le maximum. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- J'ai toujours à cœur de produire un travail impeccable, quel que soit l'intérêt personnel que j'ai pour celui-ci. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je fais preuve d'une grande autodiscipline. Il n'est pas nécessaire de me pousser dans le dos pour me mettre au travail. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je connais et j'utilise sans fausse honte tous les services d'aide à l'apprentissage qui me sont offerts par l'université (aide à la rédaction et à la correction des travaux écrits, initiation et aide informatique, initiation et aide à la recherche en bibliothèque et sur Internet, atelier d'efficacité cognitive, tutorat, etc.). ☐ Rarement ☐ Fréquent

J'ai de bonnes stratégies pour me motiver face aux tâches rebutantes

- Je cherche des façons positives de me représenter les tâches routinières ou rebutantes. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je me centre sur les bénéfices indirects des tâches que je n'aime pas : en être débarrassé, cultiver ma patience, renforcer ma capacité d'autodiscipline. ☐ Rarement ☐ Fréquent
- Je donne une tournure humoristique à la situation plutôt que de me plaindre. ☐ Rarement ☐ Fréquent

- Je cherche un sens personnel à la tâche : développement professionnel, application pratique à une problématique qui me concerne personnellement.
- Je soutiens mon moral en pensant au but lointain que je veux atteindre.
- Je travaille dans un lieu confortable et une ambiance agréable.
- Je transforme les tâches rebutantes en jeu ou en concours.
- J'exécute ces tâches avec des amis autour d'une bonne table.
- Je me récompense toujours quand j'ai fourni un effort valable, quel qu'en soit le résultat.
- Je me félicite quand j'ai atteint le résultat visé.
- Je me fais une liste des corvées et je les barre au fur et à mesure (bon débarras).
- Je commence mon travail par ce qui me tente le moins pour finir avec ce qui me motive le plus.
- Je me planifie une journée pour régler les tâches peu motivantes, je l'inscris dans mon agenda et je n'y pense plus le reste du temps.
- Je fais les tâches qui me plaisent au moment où ça me tente le plus, plutôt que selon un horaire rigide.
- Mais je prévois une échéance limite pour celles qui ne me plaisent pas.

Rarement

Fréquemment

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Apprendre à contrôler ma motivation

MOTIVATION INTRINSÈQUE, EXTRINSÈQUE, D'ACCOMPLISSEMENT

La recherche sur ce qui motive les étudiants distingue trois grands types de motivation :

- 1) Ma motivation est dite **intrinsèque** quand c'est dans l'exécution de la tâche elle-même que je trouve plaisir et satisfaction. Apprendre quelque chose par la lecture, dans un cours, par imitation, par essai-erreur, peut être un plaisir en soi. C'est le type de motivation le plus favorable à la mémorisation de connaissances, à la curiosité, à la recherche et à la créativité. Il est associé en général à un apprentissage réel, durable, orienté vers le sens et la compréhension en profondeur.
- 2) Ma motivation est dite **extrinsèque** quand c'est le désir d'obtenir une récompense sans rapport avec la tâche, ou la peur d'une conséquence fâcheuse, qui est ma principale source d'énergie. Faire plaisir à mes parents, avoir un bon « job », faire carrière dans une profession qui paie bien, obtenir du prestige et des honneurs, ou au contraire avoir peur de décevoir, d'échouer, de rester un quidam, sont des motivations externes à l'activité d'apprentissage proprement dite. Ce type de motivation est peu favorable à un apprentissage de qualité. Il est associé en général à un mode d'apprentissage superficiel, volatil, orienté exclusivement vers le passage des examens et l'obtention du diplôme. La motivation par la crainte est à l'origine également d'une bonne dose de stress.
- 3) Ma motivation est dite **d'accomplissement** quand mon désir principal est de démontrer ma valeur personnelle dans la maîtrise d'une matière spécifique. Obtenir des résultats élevés, exceller dans mon domaine, être reconnu par mes pairs, aider au maintien de ma discipline personnelle, soutenir mon effort et ma persévérance. C'est un type de motivation qui me pousse à obtenir des résultats supérieurs tout en favorisant un apprentissage de qualité. Je tire mon plaisir de la satisfaction anticipée d'atteindre mes buts, mais attention à la perversion de l'effort pour l'effort.

MOTIVATION ET BUTS PERSONNELS

J'apprends plus facilement quand j'aime ce que j'apprends et comment je l'apprends. Mes chances de réussir sont maximales quand je sais avec précision ce que je veux, où, quand, comment et pourquoi, que le but de mes études a du sens, que la vision de mon avenir est claire, que j'ai fait un choix de carrière qui convient à mes intérêts et à mes aptitudes, que ces études sont ma priorité dans ma vie actuelle et que je crois fermement que je vais réussir.

Comme le plaisir et la passion sont de meilleurs guides que l'argent et la célébrité, j'ai tout intérêt à écouter mes désirs profonds, mes rêves personnels, mes ambitions.

Mais je dois faire preuve de clarté et de réalisme dans le choix de mon but final, comme acquérir une connaissance précise des carrières offertes par le domaine, et m'imaginer dans l'exercice de la profession choisie. Explorer l'information disponible et obtenir le maximum de données sur les exigences en terme de compétences explicites et implicites de la profession envisagée. Lire sur la profession, rencontrer des gens du métier, ne pas idéaliser. Confronter les contraintes inhérentes à la profession avec mes préférences, mes désirs et mes goûts. Faire le bilan de mes compétences actuelles et de celles que je devrai développer. Consulter les services d'orientation (ils ont des informations et des tests de compétences).

Même chose pour les buts intermédiaires, comme viser des résultats réalistes mais ambitieux pour chaque cours et choisir un cheminement dans le programme compatible avec mes autres occupations, comme la famille et l'emploi. Concevoir mon apprentissage de façon proactive, ne pas attendre ni dépendre des professeurs pour planifier mes activités d'études. Rédiger mes intentions et établir la liste personnelle de mes objectifs d'apprentissage prioritaires, tout en tenant compte des exigences du programme d'études. Penser à un système autonome et personnel de vérification de mes connaissances, pour juger de mon efficacité. Allier motivation intrinsèque (plaisir, sens, passion, amour) et accomplissement (recherche de l'excellence). Réduire les motivations extrinsèques, particulièrement celles qui ont une incidence négative sur ma santé, comme la cigarette, le café, l'alcool.

MOTIVATION ET ATTITUDES FACE AUX DIFFICULTÉS

Je n'ai pas toujours le pouvoir d'accommoder la réalité à mes vœux. Mais je peux toujours changer ma façon de la percevoir et d'y réagir. De façon bien naturelle, j'ai tendance à fuir les tâches déplaisantes et les situations problématiques. Je peux les ignorer jusqu'à ce qu'elles me sautent dans la face. Je peux les fixer avec des solutions à rabais qui ne règlent rien et ne font qu'aggraver le problème, je peux en reporter la résolution de jour en jour et vivre avec un nuage noir dans la tête, je peux me plaindre et me faire plaindre. Ou je peux les confronter d'emblée en les considérant comme une occasion de développement personnel.

Il y a toujours une façon positive et optimiste de considérer la situation. Un cours ennuyeux : je lis au lieu d'écouter. Un travail de session exigeant : je cherche un sujet qui va m'intéresser au plus haut point. Un échec : je l'analyse pour en identifier la cause et changer ma stratégie d'études. Trop de travail : je réfléchis à mes priorités. Sentiment d'être isolé : je me rallie à un projet d'équipe. Un exposé à faire qui m'intimide : je me concentre sur la clarté du message...

Et surtout, gare aux pensées défaitistes, à l'autocritique, à la culpabilisation.



Comment mieux gérer mon stress

3

Le stress et les études universitaires

Apprendre à l'université, c'est exigeant. Certaines matières sont difficiles; les fins de session sont souvent très chargées; certains professeurs sont très exigeants; d'autres sont difficiles à suivre; il y a l'insécurité des examens, les exposés à faire devant le groupe, les travaux dont on ne connaît pas toujours les critères d'évaluation. Et puis il y a aussi des charges personnelles, comme une famille à élever, un emploi à temps partiel. Tout cela contribue à élever mon niveau de stress au cours des études universitaires, lequel peut engendrer un état soutenu de tension intérieure chez certaines personnes plus réceptives. Cet état de tension, s'il persiste, amènera à long terme fatigue, dysfonctionnements et problèmes de santé.

La pensée et les émotions sont étroitement liées. Mes sentiments pour les études supérieures et mes émotions sont influencés par les buts personnels que je poursuis, par le sentiment de ma compétence à les atteindre, par la valeur que j'attribue à la réussite, par leur importance pour mon amour-propre et par tous les autres enjeux psychologiques et économiques. Une émotivité très forte se révèle souvent nuisible à l'apprentissage : elle nuit à ma concentration et rend mon fonctionnement intellectuel plus erratique. Le sentiment de ne pas être efficace dans une tâche a souvent l'effet de me rendre plus émotif et, par conséquent, encore moins efficace. Dans les situations d'examen, par exemple, ça peut aller jusqu'au blocage plus ou moins complet de mes facultés intellectuelles (blancs de mémoire, troubles de perception, réduction du champ mental, difficulté à raisonner, sentiment de confusion).

Toutefois, je peux apprendre et m'entraîner à contrôler les effets négatifs des émotions sur mon fonctionnement intellectuel. Développer une plus grande maîtrise de mes émotions et savoir gérer mon stress sont des acquisitions appréciables, pour les études comme pour l'exercice d'une profession, pour la vie familiale, comme pour mon bien-être.

Les avantages de bien gérer mon stress

- Avoir une plus grande maîtrise de mes émotions
- Conserver l'usage de mes facultés intellectuelles en toutes circonstances
- Renforcer mon aptitude à confronter les défis
- Développer la confiance en moi

- | | Rarement | Fréquemment |
|--|--------------------------|--------------------------|
| • Je connais et mets en pratique différents étirements et mouvements d'assouplissement. | ☐ | ☐ |
| • J'ai développé une petite routine personnelle discrète appropriée aux examens, aux exposés, aux travaux en équipe. | ☐ | ☐ |
| • Je bois suffisamment d'eau dans les situations de stress. | ☐ | ☐ |
| • Je me ménage des activités de récupération, de détente et d'exercice après un stress. | ☐ | ☐ |
| • Je n'empiète pas sur mes heures normales de sommeil. | ☐ | ☐ |
| • J'évite ou je modère les « faux amis » : la pause cigarette, café, sucre, alcool. | ☐ | ☐ |

Je développe mes compétences à l'autorégulation

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| • Je développe mes stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. | ☐ | ☐ |
| • Je contrôle bien mon agenda et mon environnement d'études. | ☐ | ☐ |
| • Lorsque j'étudie, je m'organise pour éviter la pression du temps. | ☐ | ☐ |
| • Je choisis de travailler dans les lieux les plus propices et les plus agréables. | ☐ | ☐ |
| • Je développe mon réseau personnel de soutien : équipe, amis, recours aux aides spécialisées. | ☐ | ☐ |
| • Je prépare mes examens dès le début des cours. | ☐ | ☐ |

Le stress, ses sources, ses manifestations, ses effets

LE STRESS COMME RÉACTION D'ALARME

Le stress est une réaction d'alarme de mon organisme qui se déclenche dans certaines situations que je perçois, à tort ou à raison, comme potentiellement menaçantes pour mon équilibre interne. Cette réaction se manifeste par une série de modifications physiologiques qui préparent mon organisme à affronter cette menace, par la confrontation ou par la fuite : sécrétion d'adrénaline, augmentation du tonus musculaire, accélération du rythme cardiaque et du rythme respiratoire, ralentissement des fonctions digestives, attention soutenue, mobilisation des fonctions intellectuelles, etc. Ces changements physiologiques se traduisent par des symptômes physiques pouvant aller de l'état d'excitation agréable aux manifestations carrément désagréables, comme la transpiration, des rougeurs, la gorge nouée, des tremblements, la vue brouillée, et se traduire au plan psychologique par un sentiment de perte de contrôle ou un état de peur panique.

Ces phénomènes se produisent principalement lorsque je passe un examen, lorsque je présente un exposé devant la classe ou à la fin de la session. Les réactions cognitives-émotives à ce genre de

situations potentiellement menaçantes pour moi, mon avenir, mon estime de moi-même, sont de deux grands types : la confrontation du défi par une intensification du travail et de la préparation mentale; ou la fuite dans la pensée magique, les récriminations, la remise au lendemain, les fausses excuses ou l'abandon.

LA RÉSISTANCE AU STRESS

Cette réaction de stress est naturelle et normale en soi. Elle n'est ni dommageable pour mon organisme, ni source de désordre psychologique dans la mesure où elle se maintient dans certaines limites. Elle favorise même mon fonctionnement intellectuel et mon activité physique dans les situations de défi. Par contre, si cette réaction dépasse un certain seuil de stimulation ou se prolonge durant de longues périodes, mon organisme devra puiser dans ses réserves d'énergie pour résister à ce stress. Je peux alors éprouver des malaises physiques, comme la perte de l'appétit, des maux d'estomac, des troubles du sommeil, des cauchemars, des maux de tête, un état de fatigue continu, de l'apathie, un désintérêt général ou une diminution de ma sexualité. Ces malaises physiques peuvent être accompagnés de troubles psychologiques

comme de l'anxiété, un sentiment d'impuissance, de la culpabilité, un sentiment de vulnérabilité ou un état dépressif. Sur le plan cognitif, j'éprouverai une difficulté à prendre des décisions, une incapacité à me concentrer, un sentiment de confusion et de désorganisation intellectuelle. Les comportements généralement associés à ces états cognitifs-émotifs sont le repli sur soi, l'augmentation du tabagisme et de la consommation d'alcool et autres drogues, un état de colère fréquent et le besoin de parler sans arrêt.

L'ÉPUISEMENT

La phase d'épuisement apparaît quand mes réserves d'énergie ne suffisent plus à résister adéquatement aux agents de stress, que certains de mes organes vitaux accusent une usure prématurée et que mon système immunitaire est dangereusement affaibli. Les malaises se transforment en maladies physiques et les troubles psychologiques et comportementaux peuvent devenir sérieux. Le phénomène connu sous le nom de « burn-out » est une conséquence fréquente de cet état d'épuisement.

La gestion du stress

Le stress, c'est pour beaucoup une question de perception.

Une même situation de stress provoquera des effets différents chez différentes personnes selon la perception qu'elles en ont. Cette dernière peut devenir positive et stimulante ou négative et perturbatrice. Cependant, on peut améliorer son contrôle des sources internes du stress et mieux le gérer.

BIEN CONNAÎTRE LE PHÉNOMÈNE DU STRESS ET MES SOURCES DE STRESS

Pour agir efficacement sur mes émotions, et particulièrement pour limiter les effets négatifs sur mon fonctionnement intellectuel, il faut tout d'abord que je sache comment le stress se manifeste chez moi et interpréter correctement ce processus psychologique. Avoir quelques connaissances générales sur le stress, ses origines, sa fonction, ses effets et sa gestion est un bon départ. Cependant, chacun a une façon très personnelle de réagir à un défi particulier sur le plan émotif. Il est donc utile que j'identifie les sources de mon propre stress, que j'explore ma manière à moi d'y réagir et que j'expérimente diverses stratégies pour mieux le gérer.

APPRENDRE À CONTRÔLER MON CORPS

Il existe différentes voies pour développer ma résistance aux agents de stress. Les émotions ont un effet direct sur mon fonctionnement physiologique : sécrétion d'adrénaline, accélération du pouls et de la respiration, augmentation du tonus musculaire, etc. Les états paroxystiques entraînent même des malaises pouvant aller jusqu'à l'évanouissement. Une première voie, caractéristique du yoga, consistera à agir sur ma respiration et la relaxation de

mes muscles pour me calmer l'esprit, et à boire suffisamment d'eau fraîche pour réduire l'assèchement de la gorge et de la bouche, et maintenir un niveau optimal d'électrolytes dans mon cerveau.

APPRENDRE À CONTRÔLER MES PENSÉES

Mais les émotions sont aussi associées à des contenus de pensée. Une deuxième voie, caractéristique des thérapies dites cognitives, consistera donc à modifier mes pensées négatives et défaitistes en contrôlant mes images et mon langage internes, en réinterprétant la situation dans un sens moins menaçant, en la dédramatisant et en utilisant des visualisations optimistes et des pensées positives.

DÉVELOPPER MES COMPÉTENCES À APPRENDRE

Les émotions négatives comme la peur, la frustration, la colère, la déprime peuvent aussi être conçues comme des réactions à une situation problématique pour laquelle aucune solution ne semble facilement accessible. Le sentiment de ne pas être efficace à résoudre un problème et les émotions négatives qui en découlent s'alimentent mutuellement (rétroaction positive ou « effet boule-de-neige »). Une troisième voie consistera donc à développer ma compétence à apprendre, c'est-à-dire à mieux connaître mon fonctionnement intellectuel et à enrichir mon répertoire de stratégies d'apprentissage. Cette voie débouche sur un accroissement de mes capacités à affronter des défis intellectuels avec succès.

Mais en fin de compte, une combinaison judicieuse des trois approches est encore la meilleure façon pour moi d'acquérir une maîtrise durable de mes émotions.



Comment mieux contrôler mon impulsivité

La hâte est mère de l'échec.

(Grec. Hérodote, Histoires, 5e siècle av. J.-C.)

Quatre chevaux attelés ne peuvent ramener dans la bouche des paroles imprudentes.

(Chinois. Confucius, Livre des Sentences, 6e siècle av. J.-C.)

Prendre l'habitude de réfléchir avant d'agir

L'impulsivité est lourde de conséquences, tant pour la personne impulsive que pour son entourage. Dans l'industrie, l'impulsivité est une source majeure d'erreurs et de gaspillage, et provoque de nombreuses frustrations, tant chez l'employeur et le client que l'employé lui-même. À l'école et à l'université, elle est souvent à la source des pertes de temps et des résultats faibles.

L'impulsivité affecte en général toutes les phases de la résolution d'une situation problématique : pas ou peu d'analyse préalable de la situation, une perception partielle et une interprétation erronée des faits, pas de recherche des diverses options de réponse, pas d'anticipation des conséquences potentielles, pas de vérification de l'action.

Je peux me révéler impulsif dans certaines circonstances et tout à fait posé et réfléchi dans d'autres. Si j'ai une tendance naturelle à réagir avec promptitude, certaines caractéristiques des situations scolaires et professionnelles, comme la production sous pression, l'évaluation de mon travail, la compétition, les situations d'examen, les entrevues d'embauche, vont favoriser chez moi des comportements impulsifs. Cependant, la tendance à l'impulsivité peut aussi être associée à la passivité, au manque d'intérêt pour la tâche à faire et à la fatigue.

Quoi qu'il en soit, la tendance à l'impulsivité se corrige. L'acquisition d'un meilleur contrôle de mon comportement passe par la reconnaissance de mes tendances naturelles, leur inhibition et la mise en jeu délibérée d'un répertoire de stratégies de résolution de problèmes, autant cognitives qu'affectives.

4

Les avantages de réfléchir avant d'agir

- Limiter les erreurs stupides
- Me comporter de façon plus rationnelle

Guide de réflexion sur mes stratégies pour contrôler mon impulsivité

Utilisez les énoncés suivants pour évaluer vos stratégies de contrôle de l'impulsivité. Toute évaluation faible indique une attitude, une habileté ou une habitude qu'il me serait peut-être bénéfique de développer.

Je connais bien les sources de mon impulsivité

- Je suis capable d'anticiper les circonstances et les contextes où j'ai tendance à être impulsif.
- Je connais et je reconnais les signes avant-coureurs de l'impulsivité chez moi : envie de passer immédiatement à l'action, observation désordonnée et superficielle, besoin d'aller vite, sentiment d'être pressé...

Je connais plusieurs moyens pour contrôler mon impulsivité

- J'anticipe les effets du stress sur mon impulsivité.
- Je sais comment utiliser mon langage interne pour me retenir : « Une minute! Je réfléchis! »; « Du calme! Pense à ton affaire! ».
- Je me prémunis en visualisant d'avance ce que je vais faire et comment je vais le faire, étape par étape.
- Je contrôle mon action en me donnant des directives : « Définis clairement ton but! Prends le temps de comprendre ce qu'on te demande! Lis les instructions tranquillement! Relève toutes les informations pertinentes avec soin! Cherche le meilleur point de départ! Fais le point maintenant! Cherche une autre façon de t'y prendre! Prends le temps de vérifier! »

Je réfléchis bien avant de passer à l'action

- Je prends toujours le temps de bien clarifier mon but avant d'agir.
- Je prends toujours le temps de bien comprendre ce qu'on attend de moi avant de répondre.
- Je prends toujours le temps de bien observer les éléments de la situation.
- Je prends toujours le temps de réfléchir sur la façon de m'y prendre.
- Je prends toujours le temps de planifier mes actions avant de commencer.
- Je prends toujours le temps d'examiner les différentes alternatives de solutions et leurs conséquences potentielles.
- Je prends toujours le temps de vérifier mon travail avant de le remettre.

Je sais bien comment contrôler mon impulsivité dans les situations d'examen

- Au début d'un examen, je lis attentivement les directives.
- Je m'assure de la durée prévue et permise.
- Je lis bien attentivement et je fais attention à la formulation précise de chacune des questions.
- Je relève avec soin tous les mots clés qui peuvent orienter ma réponse.
- Avant de commencer à répondre, j'évalue l'ampleur de la tâche et je planifie l'ordre dans lequel je vais répondre.

Rarement
Fréquemment

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

- Pour les questions à développement, j'esquisse d'abord les grandes lignes de ma réponse avant de la rédiger mot à mot. Rarement ☐ Fréquemment ☐
- À la fin d'un examen, je révise mes réponses afin de vérifier si je n'ai pas dévié de la question ou si je n'ai pas oublié d'éléments importants. Rarement ☐ Fréquemment ☐
- À la fin d'un examen, je vérifie l'orthographe et la grammaire. Rarement ☐ Fréquemment ☐
- J'utilise les résultats de l'examen pour améliorer mes stratégies de préparation et de passation. Rarement ☐ Fréquemment ☐

4

Des concepts à ne pas confondre

L'IMPULSIVITÉ

C'est un mode de réaction prime, non délibérée, indépendante de ma volonté, à une stimulation quelconque. La personne impulsive n'attend pas d'avoir soupesé tous les éléments d'une problématique, elle répond à cette impulsion première – qu'elle contrôle mal - de donner sans délai une réponse, même si elle est erronée.

LA SPONTANÉITÉ

C'est soit une tendance à agir de mon plein gré, sans être poussé par autrui (c.-à-d. régulation interne), soit une tendance à exprimer sans détour ce que je ressens ou pense (c.-à-d. sincérité).

IMPULSIONS - RÉFLEXES - AUTOMATISMES - HABITUDES

Une impulsion est une force psychique-organique qui me pousse à agir d'une façon donnée en réponse à une pression interne soudaine. Cette pression est en général engendrée par une combinaison de facteurs circonstanciels, de souvenirs d'expériences antérieures et de besoins essentiels (ex. : face à une agression verbale, certaines personnes ont une tendance immédiate et irrépressible à répondre sur le même ton, d'autres à se faire toutes petites, d'autres à frapper). S'il m'est difficile d'éliminer mes impulsions, je peux par contre apprendre à leur résister et à m'habituer à répondre différemment et plus intelligemment aux situations qui les provoquent.

Une réponse réflexe est un comportement déclenché de façon incoercible par un stimulus précis, et qui échappe totalement à mon contrôle volontaire. Je peux toutefois modifier et rééduquer certains réflexes par un conditionnement approprié.

Un automatisme est un comportement acquis qui requiert moins de vigilance, moins d'efforts et moins de temps d'exécution. La période initiale d'apprentissage d'une habileté me demande un investissement important en attention, en concentration, en énergie mentale. Au fur et à mesure que j'acquies la maîtrise de l'habileté, une bonne part des opérations est prise en charge par des circuits cérébraux qui font l'économie du passage par ma conscience, une sorte de pilotage automatique. Mais contrairement aux réflexes, les processus automatisés restent accessibles au contrôle conscient dès que quelque chose ne va pas comme d'habitude. Par exemple, je décote les lettres et les mots sans y penser, mais si je rencontre un problème de compréhension, je reviens en arrière et je réexamine, consciemment cette fois, le mot sur lequel j'ai buté ou fait une erreur de décodage.

Une habitude est une conduite d'ensemble complexe, une manière de penser, de faire ou de vivre acquise à la suite de répétitions des mêmes comportements, dans les mêmes circonstances. Mes habitudes peuvent être considérées comme des plans d'action tout prêts pour répondre aux situations normales de ma vie quotidienne. Tout ce qui dérange une habitude bien établie chez moi contribue à créer une situation de déséquilibre momentané, stimulante ou frustrante selon le cas et le degré. Changer une habitude acquise me demandera plus d'énergie qu'un apprentissage nouveau. La résistance au changement que je peux éprouver face aux nouveautés est due en grande partie à la présence d'habitudes déjà bien ancrées.



Comment mieux gérer mon attention et ma concentration

La nature nous a donné deux oreilles et seulement une langue afin de pouvoir écouter davantage et parler moins.

(Grec. Zénon d'Élée, 4^e siècle av. J.-C.)

Sois prompt à écouter, et lent à donner une réponse.

(Bible. L'Écclésiastique, 2^e siècle av. J.-C.)

L'attention, la concentration et les études universitaires

Mon cerveau ne fonctionne pas comme un ordinateur. Il n'a pas de bouton ON/OFF. Il a ses petits caprices et ses grands moments. Pour bien connaître mes capacités de concentration et le fonctionnement de mon attention, il faut que j'expérimente différentes façons d'étudier et de travailler, à différents moments, dans différents endroits et diverses ambiances.

L'attention est un processus psychologique qui oriente mes sens vers un aspect particulier de la réalité externe (signaux visuels, auditifs, olfactifs et autres) ou interne (sentiments, émotions, état physiologique) qui pourrait avoir de l'importance pour moi. Il m'assure une réception maximale de toutes les informations pertinentes. Mais je n'en ai pas toujours le plein contrôle. En effet, l'attention est un processus réflexe essentiel pour la survie de toutes les espèces animales, qui vient avec une mobilisation des ressources corporelles concernées par un éventuel passage à l'action (muscles, cœur, poumons, foie). Mon attention peut ainsi être attirée, malgré moi, par des événements extérieurs (un bruit inhabituel, un mouvement brusque, un nom familier entendu dans une conversation) ou internes (une pensée obsédante, une préoccupation que je n'arrive pas à chasser de ma tête).

Alors que le processus d'attention oriente mon esprit vers la réception de signaux sensoriels spécifiques, le processus de concentration complémentaire le ferme à tout ce qui peut le distraire de la tâche entreprise (inhibition). Ma concentration favorise ainsi une utilisation maximale de ma mémoire de travail et de mes processus cognitifs pour rechercher, analyser, traiter et enregistrer des informations particulières, faire des plans ou prendre une décision. Elle agit comme un isolant pour mon cerveau : elle sert à bloquer l'arrivée à ma conscience de toute information qui pourrait nuire à ma réflexion.

Qu'il s'agisse de comprendre ce que je lis, d'écouter attentivement un exposé, de résoudre un problème complexe, la maîtrise de mon attention et de ma concentration est un préalable incontournable pour bien étudier. Mais l'attention et la concentration sont deux processus psychologiques qui dépendent de l'énergie. Mon effort de concentration variera en fonction des exigences de la tâche et de sa durée, de la présence de distractions internes et externes, de mon état de fatigue. Plus la tâche est complexe, nouvelle, difficile, et plus l'effort que je dois fournir est grand. Plus le temps s'allonge et plus l'effort pour rester concentré grossit. L'étude (acquisition de nouvelles connaissances) est la tâche qui requiert de moi le plus de concentration, avant la résolution de problèmes (mise en application de connaissances déjà acquises) et la rédaction de travaux (mise en forme d'informations déjà mémorisées et assimilées).

Je peux développer et entraîner ces deux processus d'attention et de concentration. La capacité à me garder attentif et concentré sur une tâche, ou à me concentrer à nouveau rapidement après un dérangement, rendra mon étude plus facile et surtout plus efficace.

Les avantages de développer un meilleur contrôle de mon attention et de ma concentration

- Pouvoir me concentrer sur une tâche rapidement
- Devenir plus résistant aux distractions
- Faire moins d'effort pour rester concentré plus longtemps
- Maximiser l'utilisation de mes ressources intellectuelles

5

Rarement

100

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |

111

- 10

☐ ☐

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |

☐ ☐

- Je choisis une ambiance sonore et visuelle en correspondance avec la tâche à effectuer et mon besoin du moment au plan de la concentration. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Avant une séance de travail, je prévois les dérangements possibles (je décroche le téléphone, je ferme la télévision, je réduis les sources de bruits et de distractions diverses). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Avant une séance de travail, je réunis les ressources matérielles et tous les documents dont je pourrais avoir besoin afin de ne pas interrompre ma concentration. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je gère les pensées parasites

- Dès que je suis au travail, je m'enferme dans une « bulle » isolante. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Quand je suis dérangé par une préoccupation personnelle récurrente, je l'inscris sur une feuille et je prévois dans mon agenda un temps ultérieur pour la régler. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Quand les idées se bousculent, je les note à la volée sur une feuille et je reviens à mon travail. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je choisis un rythme de travail qui facilite ma concentration et mon efficacité intellectuelle

- Quand je me mets à l'ouvrage, je me concentre immédiatement sur ma tâche. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je prévois et je m'impose des pauses à intervalles planifiés. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je fais coïncider mes pauses avec des blocs cohérents de matière ou des étapes du travail. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- En me remettant au travail, je récapitule rapidement le travail accompli avant la pause. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je limite mes pauses de façon à ne pas me détourner de mon objectif de travail ou d'étude. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'évite toujours d'utiliser mes pauses pour une autre activité qui pourrait me détourner de mon but. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je profite de mes pauses pour m'activer et me détendre physiquement (exercices rapides, étirements, courte marche) plutôt que de consommer des stimulants (café, cigarette). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je modifie mon environnement de travail en fonction de mes besoins d'activation cérébrale (stimulation musicale, changement de position, changement de lieu, changement d'éclairage). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je ne persiste pas lorsque je sens que je suis fatigué et que mon rendement diminue. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je varie ou j'alterne le type d'activités au cours d'une longue période d'études (lecture, mise en fiches, révision, fabrication de schémas, mémorisation, exercices, etc.). ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je me conditionne et je me renforce

- Je respecte mes engagements envers moi-même et je ne prolonge pas indûment ma période de travail, même si je me sens encore en forme. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je me félicite et je me récompense d'une façon ou d'une autre lorsque j'ai fini une période de travail. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

- Avant de commencer une autre tâche, je m'accorde un temps de plaisir personnel. ☐ ☐

J'étudie de manière active

- Lorsque je lis, j'ai l'habitude de guider mon regard avec un crayon pour suivre plus facilement et limiter mon effort de perception. ☐ ☐
- Lorsque je lis un texte dense et peu découpé, avec peu de titres et de sous-titres, je note en marge les principales articulations du texte, je mets des titres, je résume l'idée centrale, tout cela afin d'en rendre la lecture moins exigeante au plan perceptif. ☐ ☐
- Je lis de façon active, en prenant des notes, en résumant, en construisant des aide-mémoire, etc. ☐ ☐

Le fonctionnement de l'attention et de la concentration

5

ATTENTION, CONCENTRATION ET MOTIVATION

La motivation intrinsèque est la plus favorable à ma concentration sur une tâche d'apprentissage. En effet, l'intérêt que j'éprouve pour l'activité elle-même facilite un démarrage rapide et une excellente résistance aux distractions externes, en même temps qu'il favorise une approche en profondeur de la matière. Une motivation orientée exclusivement vers la réussite, c'est-à-dire sans intérêt réel pour la tâche, est déjà moins favorable à ma concentration, en ce sens que ma pensée est plutôt tournée vers l'anticipation des résultats et leurs conséquences (bonnes notes, fierté, réussite professionnelle) que vers le traitement de la tâche elle-même. Ce type de motivation favorise tout de même l'autodiscipline et ma persévérance face aux difficultés, ainsi qu'une approche stratégique de l'apprentissage. L'absence de motivation ou une motivation extrinsèque engendre plutôt chez moi résistance, anxiété, et une approche superficielle de l'apprentissage orientée vers la passation des examens et collée aux exigences du plan de cours.

J'ai donc tout intérêt à adopter les attitudes les plus propices à favoriser une motivation intrinsèque ou, à défaut, une motivation d'accomplissement : perspective à long terme, recherche du sens et de l'utilité de la tâche pour moi, amour du travail bien fait, attitudes positives, anticipation de la réussite. Certaines techniques de conditionnement positif peuvent m'être ici d'une grande aide dans le cas d'une motivation chancelante : le respect des temps prévus (éviter l'écœurement), un système de récompense. Mon subconscient enregistre les expériences désagréables et offrira d'autant plus de résistance que je n'aurai pas respecté mes engagements vis-à-vis moi-même la fois précédente.

ATTENTION, CONCENTRATION ET STRESS

Les études universitaires sont exigeantes. L'effort d'apprentissage soutenu sur de longues périodes entraîne une fatigue intellectuelle

et physique. Plus la tâche est complexe, nouvelle, abstraite, rebu- tante et de faible qualité perceptive (textes écrits petits, tassés, sans divisions apparentes, etc.), plus grand est l'effort d'attention et de concentration que je dois fournir, et la fatigue vient plus rapi- dement. Les différentes sources de pression (pression du temps, anxiété des examens, soucis personnels) exigent de moi un effort supplémentaire pour le maintien de mon attention sur la tâche. Il est donc particulièrement important de limiter au maximum mes sources de stress en choisissant soigneusement mes moments, mes lieux et mon environnement de travail, et en prévoyant des périodes précises pour régler mes problèmes personnels.

Il est cependant préférable que j'adapte mon environnement de travail à la nature de la tâche. Un travail routinier, répétitif et fasti- dieux bénéficiera d'une ambiance stimulante et d'un niveau élevé d'activation cérébrale. Par contre, l'étude et la résolution de problè- mes bénéficient d'une atmosphère calme et relaxée, et d'un niveau d'activation cérébrale moindre.

ATTENTION, CONCENTRATION, CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET IMPULSIVITÉ

Apprendre prend du temps. Mon apprentissage se mesure aux connaissances qui me restent en mémoire et à ma capacité à les activer de façon pertinente en temps et lieu. Le développement d'une compétence est un processus de construction et de recons- truction progressif qui nécessite de nombreux retours en arrière et des reprises fréquentes. Une conception inadéquate de l'appren- tissage, comme linéaire et cumulatif, une motivation extrinsèque et une tendance à l'impulsivité me pousseront à vouloir être arrivé avant d'être parti. Les informations essentielles ne seront pas tou- jours correctement perçues, ni enregistrées, ni traitées en pro- fondeur. Mon attention sera focalisée sur la vitesse et le nombre de pages à parcourir. Je lirai, mais je retiendrai peu.

ATTENTION, CONCENTRATION, GESTION DU TEMPS ET ORGANISATION

Un bon emploi du temps est celui qui tient compte de mes capacités d'attention et de concentration, caractéristiques éminemment personnelles. Un principe général est de planifier les tâches exigeantes au plan de la concentration (lecture d'étude) aux moments de la journée et de la semaine qui me sont les plus favorables; les tâches les moins exigeantes (classification de documents, recherche de livres en bibliothèque) aux moments de la journée ou de la semaine qui me sont moins fertiles pour le travail intellectuel.

La durée efficace de ma concentration varie selon ma réserve d'énergie et la difficulté de la tâche. Je peux l'allonger avec de l'entraînement. Des pauses régulières (ex. : 10 minutes par heure de travail soutenu) sont souhaitables pour ma récupération et l'assimilation des informations. Ma capacité minimale de concentration soutenue (sans pause), celle qui est nécessaire à l'étude au niveau des études supérieures, devrait être d'au moins 20 minutes. En bas de cette zone, il y a place pour de l'entraînement.

LES FACTEURS FAVORABLES À MA CONCENTRATION

- **Un environnement approprié** : le bruit, les sollicitations diverses exigent plus d'efforts de concentration. La durée sera moindre, la fatigue plus vite à venir. Il est donc particulièrement important d'accorder une grande attention au choix des moments de la journée, des lieux et des ambiances de travail (sonores, visuelles, éclairages, etc.)
- **Un démarrage rapide** : un entraînement à se mettre rapidement en état de concentration (moins d'une minute) augmente l'utilisation efficace du temps disponible et la satisfaction intérieure qui en résulte. La motivation vient avec le sentiment d'être productif et efficient.
- **L'organisation du travail** : si une partie importante du processus de traitement est automatisée, elle demande moins d'énergie et d'efforts volontaires. En développant une organisation personnelle d'étude (ex. : système de fiches et de classement des connaissances, système de prise de notes en cours ou lors des lectures), je peux favoriser ma mise en route immédiate et minimiser les dépenses d'énergie relatives à l'effort de concentration.

LES FACTEURS NUISANT À MA CONCENTRATION

- **La fatigue physique et nerveuse** : il est peu recommandé d'étudier après la pratique intensive d'un sport, à la fin d'une journée chargée en activité intellectuelle ou à la suite d'une période d'études prolongée.
- **Des habitudes de vie et d'hygiène personnelle déséquilibrées** : activités physiques insuffisantes, nutrition inadaptée, loisirs et distractions insuffisantes ou inappropriées. Il est sage de prévoir dans son horaire journalier et hebdomadaire des temps de détente, d'activité physique et de loisir, et de me donner des récompenses pour une période de travail bien remplie.
- **Les problèmes personnels** : les soucis financiers, les déséquilibres affectifs et les préoccupations matérielles sont parmi les sources de difficulté de concentration les plus fréquentes. Je peux m'entraîner à évacuer momentanément ces distractions endogènes, en leur accordant une période précise dans mon horaire.
- **Les expectatives pessimistes** : l'anxiété, la peur de l'échec, un niveau élevé de stress nuisent à la concentration. Là encore, je peux m'entraîner à changer ma façon de voir les événements et à mieux résister aux pressions psychologiques.
- **Les attitudes négatives** : le manque d'intérêt pour la tâche, un langage intérieur démobilisant, la lenteur à démarrer rendent l'attention et la concentration difficiles. Plus je me dégoûte de faire une tâche et plus elle semble traîner en longueur.

Les stratégies de gestion de l'attention et de la concentration

MOBILISER MON ATTENTION

Pour avoir un contrôle sur mon attention, il faut que je prenne conscience des moments où je commence à décrocher pour raccrocher aussitôt. Certaines caractéristiques des situations favorisent la mobilisation de mon attention, comme l'échange et la discussion, la résolution de problèmes en équipe. J'ai surtout tendance à décrocher lors d'une lecture fastidieuse ou d'un cours difficile, abstrait et qui sollicite peu l'attention (voix monocorde, pas de support visuel). Quelques tactiques peuvent m'aider à garder mon esprit sur le sujet traité, comme prendre des notes fournies, organiser les idées sous forme de plan ou de schémas, suivre l'exposé avec le manuel du cours, noter les idées que l'exposé me suggère, noter les pensées distrayantes sur une feuille de papier, décrocher volontairement (regarder dehors, prendre conscience de ma position, de ma respiration, me relaxer) pour mieux raccrocher dans la minute qui suit.

FOCALISER MON ATTENTION

Plus mon attention est sélective, plus le traitement des informations en est facilité. Quand je me concentre sur un et un seul aspect de la tâche à la fois, je limite le sentiment de confusion. Pour cela, il faut que je découpe la tâche en unités plus réduites. Par exemple, la lecture d'un chapitre est une tâche qui peut être divisée en plusieurs opérations successives : un parcours des titres et sous-titres pour avoir une vue d'ensemble, une lecture plus attentive de l'introduction et de la conclusion pour connaître les intentions et les orientations de l'auteur, puis une lecture détaillée partie par partie, suivie ou entrecoupée de prise de notes, de résumés et de synthèses, de rappels mnémoniques et de révisions. Les ruptures entre ces divers aspects d'une même tâche sont tout autant d'occasions naturelles de pause, le temps d'une détente rapide et d'une activation plus physique. Ce temps de repos, même s'il est très court (quelques minutes), me permet de récupérer ma capacité de concentration. Il facilite aussi mon assimilation des informations essentielles et leur enregistrement dans la mémoire à long terme, dans la mesure où j'effectue un rappel rapide des points principaux de la période précédente.

UTILISER MON LANGAGE INTERNE

Un langage interne négatif, dévalorisant, pessimiste détourne mon attention du traitement de la tâche et l'oriente vers son contexte affectif et motivationnel. Ce mouvement se fait au détriment de la tâche, contribue à ma démotivation, diminue ma résistance aux distractions et favorise le décrochage. Me parler de la tâche, de la meilleure façon d'organiser son exécution, d'articuler mes questions et mon raisonnement, à haute voix ou silencieusement dans ma tête, maintient mon attention focalisée sur la tâche, et le recours à la parole, tout intérieure qu'elle soit, suffit souvent à réduire mes difficultés de compréhension.

UTILISER L'IMAGERIE MENTALE

À l'instar du langage interne, toute activité cérébrale produit spontanément un flot ininterrompu d'images et de scénarios. L'utilisation de dessins, de graphiques, de schémas ou de modèles maintient mon imagerie mentale sur la tâche d'apprentissage, tout en facilitant ma compréhension.



Comment mieux mémoriser

Où se perd l'intérêt se perd aussi la mémoire.
(Goethe [1749-1832]. Maximes et Réflexions)
Le puits où l'on tire souvent a l'eau la plus claire.
(Proverbe hébreu)

Mémorisation et études universitaires

Les connaissances scientifiques et techniques connaissent une véritable explosion logarithmique dans les sociétés modernes. Apprentissage à vie, formation continue, entreprise apprenante, l'expertise dans un domaine tient donc au maintien et à l'accroissement incessant des informations stockées dans une mémoire individuelle et aux habiletés à retrouver rapidement des informations dans une mémoire collective. Au niveau des études supérieures, cette multiplication des connaissances a des conséquences dramatiques sur mon apprentissage, le développement et le maintien de mes compétences : non seulement je dois assimiler un volume de savoirs en constante augmentation, mais, en outre, comme un grand nombre de ces savoirs deviennent périmés toujours plus rapidement, il me faudra recycler mes connaissances et mes habiletés d'autant plus fréquemment que j'étudie et que je travaille dans un secteur de pointe.

À l'origine de bien des difficultés à l'université, on trouve des stratégies de mémorisation inappropriées : difficulté à sélectionner ce qui est essentiel à retenir, à résumer, à faire des synthèses; insuffisance dans l'organisation des informations; apprentissage machinal d'une matière qu'on n'a pas vraiment assimilée; croyance qu'il suffit d'avoir compris pour retenir; manque d'exemples concrets et personnels, absence de références à une réalité connue; absence de rappels et de révisions, révisions tardives, etc.

La réussite de mes études dépend en grande partie des habiletés intellectuelles que j'aurai développées pour acquérir, retenir et utiliser mes connaissances de façon pertinente et quand c'est nécessaire. À ce niveau, la mémorisation n'est pas un processus facile et automatique. Elle est au contraire un attribut de la réflexion et de l'intelligence. Je dois avoir une intention délibérée d'apprendre quelque chose de précis et de sensé, je dois mobiliser un niveau d'attention et de concentration suffisant, je dois fournir un effort intellectuel de compréhension et d'assimilation, et je dois posséder un répertoire pratique de stratégies de mise en mémoire et de récupération.

Les avantages de bien gérer ma mémorisation

- Enregistrer plus facilement et retenir mieux
- Pouvoir me rappeler ce dont j'aurai besoin au moment opportun
- Réduire le stress et l'anxiété des examens
- Construire des connaissances durables

6

Rarement

11

- 

11

- [illegible]

10

-

11

- 11

- Je complète, j'organise mes notes et je revois la matière d'un cours assez vite après la fin de celui-ci (le soir ou le lendemain).
- Je prévois dans mon échéancier une période mensuelle pour faire le point sur l'ensemble de la matière vue et à voir.

Rarement

☐
☐

Fréquemment

☐
☐

Je prépare mes examens longtemps d'avance

- Je me renseigne dès le début d'un cours sur la nature des examens : questions à choix multiples - questions à développement - problèmes à résoudre - étude de cas - autres.
- Pour chaque examen, j'identifie ce qu'il faut savoir par cœur.
- Je me construis des aide-mémoire appropriés à la forme de l'examen.
- En cours de session, je vérifie à plusieurs reprises ma compréhension et ma mémorisation.
- Je me teste moi-même ou je me fais tester par mes pairs.
- Je transforme la préparation d'un examen en jeu-concours, seul ou avec mes pairs.
- La veille de l'examen, j'arrête de me rappeler, de réviser et je relaxe.
- J'évite le « bourrage de crâne » de dernière minute.
- Lors de la passation de l'examen, je décharge ma mémoire en passant rapidement chaque question en revue et en notant sur une feuille tout ce qui me revient spontanément, puis je reprends chaque question à tête reposée.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Le fonctionnement de la mémoire

MÉMOIRE DE TRAVAIL, MÉMOIRE LONG TERME

Les stimulations externes et internes laissent dans les zones du cerveau qui les reçoivent sous forme de signaux électrochimiques une impression volatile (quelques dixièmes de secondes) mais suffisante pour en identifier la source et décider si ça vaut la peine d'un examen plus approfondi. Ce processus se fait à l'insu de ma conscience. Mais si mon attention est attirée par un son inhabituel, un éclat lumineux, une couleur vive, un mouvement brusque, un objet d'intérêt, un visage attirant, une interpellation, j'en prends conscience, je l'examine et je réagis.

Cette phase consciente de la pensée est associée à ma mémoire de travail. Cette mémoire est **limitée en capacité et en durée**. Elle joue un rôle d'**intermédiaire** entre les stimuli et ma mémoire à long terme, où sont emmagasinés mes souvenirs personnels, mes connaissances générales et mes savoir-faire. Elle est associée à la reconnaissance et à l'interprétation consciente du monde qui m'entoure, et à l'assimilation des nouvelles expériences.

La mémoire à long terme, contrairement à la précédente, a une capacité de rétention virtuellement **illimitée**, pour des durées allant de plusieurs mois à la vie durant. Cette mémoire à long terme ressemble à un **immense réseau** en reconstruction constante où les divers éléments sont inextricablement liés les uns aux autres, par signification, par logique, par hiérarchie, mais aussi et parfois de façon surprenante, par association à des émotions, à des sons et à d'autres formes d'impressions très personnelles. Et comme sur le disque dur de mon ordinateur, la facilité et la vitesse pour retrouver une information particulière dépendent de mon système d'indexage et de la fréquence d'utilisation.

Mais contrairement à l'ordinateur qui enregistre tel quel et sans comprendre, ma mémoire ne retient bien que ce qui a du sens pour moi. Je ne comprends bien que ce qui m'est déjà suffisamment familier. Trop de nouveautés me rendent confus. D'où les difficultés de compréhension initiales, faute de repères suffisants, quand je pénètre un domaine totalement nouveau pour moi.

Les limitations de la mémoire de travail sont également à l'origine de bien des difficultés de compréhension, de raisonnement et d'apprentissage. Je ne suis pas équipé pour traiter beaucoup d'informations nouvelles simultanément. Je dois recourir à une stratégie de découpage dans le temps, d'aide-mémoire transitoires comme mettre par écrit des données, des hypothèses, des raisonnements.

Toute compétence professionnelle est composée d'un grand nombre de connaissances, de concepts, de méthodes, de procédures, de règles et d'habiletés spécifiques. Si certains apprentissages se font sans effort apparent, l'acquisition de la plupart des connaissances et habiletés intellectuelles de haut niveau demandent motivation, attention, concentration, persévérance et une pratique à intervalles réguliers.

Les stratégies de mémorisation

Les stratégies de mémorisation peuvent être regroupées sous quatre grandes rubriques :

Pour bien retenir, il faut...

6

1. Être motivé, avoir une intention claire et planifier son étude en conséquence.
2. Approfondir et s'appropriier le savoir visé.
3. Réduire le matériel à savoir par cœur à l'essentiel.
4. Rappeler, réviser et utiliser les connaissances acquises.

Être motivé, avoir une intention claire et planifier son étude

Je retiens plus facilement ce que j'aime, ce qui m'intéresse, ce qui a du sens à mes yeux. Par contre, j'aurai tendance à remettre au lendemain et à étudier à la dernière minute ce qui m'intéresse moins.

MÉMOIRE, MOTIVATION ET INTENTION

Ma motivation joue un rôle capital dans l'acquisition, la rétention et la récupération de mes connaissances. À défaut, je peux toujours développer cette motivation intrinsèque en travaillant sur mes attitudes, si elles sont négatives, sur mon sentiment de compétence, s'il est faible, sur mes buts et mes objectifs, s'ils sont absents ou flous, sur mon approche d'apprentissage, si elle est superficielle. Le succès engendre la motivation qui engendre le succès et ainsi de suite (voir chapitres 1 et 2).

MÉMORISATION, ATTENTION ET CONCENTRATION

Mon intention doit aussi se traduire par un choix judicieux des moments, des lieux et des ambiances d'études. Une attention sélective et une concentration soutenue sont en effet fondamentales pour l'acquisition de nouvelles connaissances ou la pratique de nouvelles habiletés intellectuelles. L'étude en vue de mémoriser

des connaissances est le type d'activité d'apprentissage le plus exigeant en matière de concentration. J'ai donc tout intérêt à réduire cet effort en déterminant les contenus que je dois connaître de mémoire, les références où je pourrai trouver plus d'informations au besoin, et ce que je peux oublier (voir chapitre 5).

MÉMORISATION ET PLANIFICATION

La mémoire est une fonction qui oublie : à défaut d'une utilisation fréquente, les connaissances et les habiletés intellectuelles s'estompent et se corrompent. Les nouvelles acquisitions relèguent progressivement aux oubliettes les acquisitions précédentes. La mise en mémoire de connaissances scolaires est un processus qui se planifie longtemps d'avance et non à la veille des examens. Le temps est en effet un facteur clé de tout apprentissage intellectuel complexe : comprendre, approfondir, établir des liens, transformer et condenser la matière pour en faciliter la mémorisation, la réviser à la fréquence souhaitable est un processus qui se fait par étape et qui s'étale sur un certain laps de temps. Contrairement à ce qu'on pourrait penser en lisant ces lignes, ce processus ne consomme pas beaucoup d'énergie mentale : quelques minutes de révision bien placées sont plus efficaces que des heures de « bourrage de crâne » à la veille d'un examen, et la rétention des connaissances à long terme bien plus grande. Le rappel et la révision sont les deux processus par lesquels des connaissances se consolident en mémoire à long terme. Il existe aussi un rythme qui favorise l'efficacité de ce travail de rappel et de révision. Mon intention doit donc se traduire en termes d'objectifs précis et l'atteinte de ces objectifs étalée dans le temps selon un plan prévoyant les périodes nécessaires à l'étude et aux révisions subséquentes (voir chapitre 7).

Approfondir et s'appropriier le savoir visé

J'oublie d'autant plus vite que je ne peux rattacher à rien de concret et de sensé ce que j'apprends.

MÉMORISATION, CONCEPTION ET APPROCHE D'APPRENTISSAGE

Un apprentissage de surface tend à mettre l'accent sur une mémorisation machinale par répétitions successives des éléments de connaissance dans la forme où ils sont présentés dans le cours ou dans le manuel. L'emphase est sur le détail au détriment de la vision d'ensemble. Les définitions des concepts sont apprises mot à mot plutôt que comprises dans leur signification et leurs implications. Les connaissances acquises se présentent ainsi en mémoire sous une forme rigide, souvent inappropriée à leur utilisation, sauf dans le cas des examens de « par cœur ». Au contraire, une approche en profondeur, fondée sur la compréhension et l'appropriation personnelle des matières, contribue à un ancrage des connaissances en mémoire plus souple et plus applicable.

MÉMORISATION ET COMPRÉHENSION

Mémoriser sans comprendre est une absurdité, mais comprendre sans retenir ne sert pas à grand chose non plus. Mémorisation et compréhension sont souvent présentées comme des opposés, alors qu'il s'agit bien plus de processus intégrés et nécessaires l'un à l'autre pour une qualité d'apprentissage. La compréhension d'un texte ne suffit pas à elle seule pour assurer sa rétention, mais elle est une condition importante, voire indispensable dans la construction des connaissances. La mémorisation complète l'apprentissage en assurant la consolidation des éléments essentiels dans la mémoire à long terme.

MÉMORISATION ET APPROPRIATION

J'approfondis ma connaissance d'un objet quand :

J'**explore** de façon **complète, précise et méthodique** les informations et je **sélectionne** celles qui sont pertinentes (voir chapitre 8).

J'**organise**, je **compare** et je **classe** par ensembles et sous-ensembles les informations essentielles. La mémoire humaine peut se comparer à une grande bibliothèque : on retrouve plus facilement des informations bien ordonnées et bien indexées selon leur degré d'importance que des informations éparpillées. Une bonne organisation des connaissances permet de passer du général au particulier, de la vue d'ensemble au détail (voir chapitre 8).

J'**établis des liens** avec ce que je connais déjà et avec la réalité, je donne du **sens** à ce que j'apprends. Même si on peut mémoriser délibérément des listes de noms, d'objets ou de chiffres à l'aide de moyens mnémotechniques puissants, ce type de mémorisation n'a qu'une utilité réduite dans la vie. Il peut cependant être utile pour la rétention de formules, de nomenclatures ou de termes techniques.

Je m'**approprie** ces nouvelles connaissances. Comme je retiens mieux ce qui a un sens personnel, je remanie ces connaissances en fonction de mes projets, de mes préférences, de mon style d'apprentissage, de mes besoins propres, je les associe à des images personnelles, je leur donne ma coloration émotive (voir chapitre 2).

Réduire le matériel à savoir par cœur à l'essentiel

Il n'est pas nécessaire que je sache tout par cœur. Quelques notions, quelques principes, quelques mots-clés, quelques images bien fixées dans ma mémoire suffiront à me rappeler la majorité des informations qui y sont reliées. Avec un bon résumé, un tableau synthèse ou un schéma, je peux fixer en mémoire un ensemble de connaissances plus vaste, que je reconstituerai au besoin par association et logique. On trouve dans les manuels scolaires des tableaux, des modèles, des résumés qu'on peut utiliser tel quel. Mais il est encore plus efficace de produire ses propres fiches, synthèses, résumés, schémas, graphiques, tableaux et autres aide-mémoire. L'effort d'attention et de compréhension

consenti quand je construis moi-même mes aide-mémoire contribue très fortement à l'acquisition des connaissances.

Le principe général est de réduire le volume d'informations à retenir par regroupement, condensation, schématisation; de ne mémoriser que l'essentiel, en laissant tomber le détail et l'anecdotique; de se constituer des indices d'ancrage comme des titres ou un système de numération. Il consiste dans une **sélection** rigoureuse des éléments clés et dans le choix d'une forme de **présentation** facile à visualiser en un coup d'œil : mots-clés, formules, tableaux, schémas, symboles. Un mot, une image ou un concept peut être considéré comme une clé dans la mesure où il « ouvre » un certain espace de mémoire contenant les informations qu'on désire retrouver. Une idée essentielle, une définition, une théorie peut être réduite à un mot ou deux, une formule, un schéma simple. L'effort de mémorisation portera alors uniquement sur ces éléments clés, à partir desquels la pensée pourra retrouver ou reconstruire au besoin l'ensemble des connaissances.

Cependant, cette sélection est difficile à faire. Elle me demande d'avoir une bonne vue d'ensemble et une bonne compréhension de la matière. Savoir quoi souligner, quoi prendre en notes, dans quelles circonstances, et comment le faire de façon efficiente relève d'une intention précise et d'une réflexion en fonction du contenu et du contexte d'apprentissage particulier.

Rappeler, réviser et utiliser les connaissances acquises

La mémoire est un projet tourné vers l'avenir et non la trace du passé.

L'INTÉRIORISATION DES CONNAISSANCES

Intérioriser, c'est faire vivre dans sa tête les connaissances acquises en vue d'une action future. Une bonne façon de construire une représentation mentale solide de ma connaissance est d'anticiper par imagination l'usage que je projette d'en faire : je m'entends l'expliquer à quelqu'un d'autre, je me vois répondre à une question d'examen, je me vois agir en situation professionnelle. Plus cette représentation mentale est précise, détaillée, dynamique, vivante, meilleure sera son ancrage dans ma mémoire à long terme.

Pour intérioriser, je fais d'abord l'effort d'**évoquer** dans ma tête le matériel que je veux retenir, après avoir caché le matériel original (aide-mémoire). Pour réviser, je vérifie ensuite la justesse de mon rappel et je réapprends ce que j'ai éventuellement oublié. C'est cet effort de rappel qui m'aide à constituer une impression mnémonique durable tout en traçant le chemin de ma mémoire qui me permettra de retrouver ce matériel plus tard. Pour consolider cette trace, il faut ensuite que je fasse l'effort de **me rappeler** et de **réviser** à plusieurs reprises dans les moments et les jours qui suivent, puis à intervalles plus espacés par la suite (approximativement, dix minutes, puis une journée, une semaine, un mois). Toutefois, le

meilleur moyen d'ancrer des connaissances et des habiletés en mémoire est de les **utiliser** le plus souvent possible et sous diverses formes (écriture, discussion, application). L'utilisation de plus d'une modalité sensorielle favorise cette intériorisation et les récupérations ultérieures.

Par ailleurs, on retient mieux le début et la fin, les informations redondantes et les faits insolites, les exemples frappants, les anecdotes croustillantes. Cette rétention spontanée se fait parfois au détriment des idées et des principes généraux, qui ont un caractère plus abstrait et sont moins « accrocheurs » que les exemples qui les illustrent. On aura donc intérêt à doser son effort pour compenser ces effets et mémoriser les informations plus discrètes et moins bien placées en commençant tantôt par le milieu, tantôt à l'envers, et surtout en discriminant l'anecdotique de l'essentiel et en mettant plus l'emphasis sur la mémorisation des idées principales.

MÉMOIRE ET STRESS

Le stress peut avoir des effets dévastateurs sur la mémoire, autant sur la capacité à acquérir des informations nouvelles que sur la capacité à récupérer des connaissances acquises. En situation de forte pression émotive, comme un examen, on devient plus susceptible de percevoir ou d'interpréter de travers des informations aussi importantes que les consignes d'une activité ou le sens d'une question, et d'avoir de la difficulté à évoquer les connaissances pertinentes à la réponse. Je peux prévenir ces effets dus au stress en réfléchissant d'avance aux stratégies à utiliser le cas échéant (voir chapitres 3 et 4).

MÉMOIRE, SPONTANÉITÉ ET IMPULSIVITÉ

L'impulsivité consiste à répondre sans réfléchir. Mais vouloir organiser mes connaissances trop vite bloque le travail de récupération en mémoire. Sollicitée par une question, ma mémoire me restituera spontanément plusieurs informations pertinentes et non pertinentes à la réponse, dans un ordre et une forme qui ne sont pas forcément adaptés à ce qui est demandé. Il est donc prudent de dissocier dans le temps une première étape où je note tout ce qui me revient spontanément en mémoire, une deuxième étape où je fais un effort supplémentaire pour compléter cette récupération, et une troisième où je sélectionne et j'organise le tout en une réponse construite.



Comment mieux organiser, planifier et gérer mes ressources

Le temps de la réflexion est une économie de temps.

(Latin: Publilius Syrus, Sentences, 1er siècle av. J.-C.)

Il faut faire vite ce qui ne presse pas pour pouvoir faire lentement ce qui presse.

(Proverbe chinois)

L'ouvrage mal fait doit être fait deux fois.

(Proverbe anglais)

Rien ne sert de courir, il faut partir à point.

(La Fontaine, Fables, « Le Lièvre et la Tortue » [1668])

Organiser, planifier et gérer ses études

L'habileté à organiser, à planifier et à gérer ses ressources, dont le temps, est un des plus importants facteurs de réussite des études supérieures.

ORGANISER SES RESSOURCES

L'organisation, c'est d'abord dans ma tête. Le degré d'organisation et de planification est à considérer en fonction de la nature de la tâche elle-même et de son importance. Il n'est pas nécessaire, et même parfois contre-indiqué de tout planifier. Si, par exemple, en voyage on aime l'aventure et les surprises, il vaut peut-être mieux ne pas trop planifier d'avance son itinéraire. Si on veut garder à ses amours une certaine spontanéité, il vaut peut-être mieux ne pas trop les « programmer ». Par contre, si on veut avoir du temps pour soi, pour se détendre, pour s'amuser, il est peut-être préférable d'identifier les « bouffe-temps » et de se débarrasser au plus vite des petites tâches du quotidien. Dans le cas des études, il est important d'identifier ses priorités et les tâches d'études qui requièrent une planification efficiente.

PLANIFIER : UN TEMPS DE RÉFLEXION PRÉALABLE À L'ACTION

Planifier une activité, ça consiste à bien clarifier le but que je veux atteindre, à recueillir toute l'information pertinente à ce but, à chercher la façon la plus efficiente de l'atteindre en fonction des ressources disponibles et à la concrétiser dans un plan d'action et une organisation appropriés.

GÉRER : UN TEMPS DE RÉFLEXION EN COURS D'ACTION

Planifier est une chose. Adapter son plan et son organisation aux fluctuations de la réalité en est une autre. Les imprévus sont plus souvent la règle que l'exception. Une bonne gestion de l'action et dans l'action demande un suivi et un ajustement constant des opérations.

Les avantages de m'organiser stratégiquement

- Savoir où je m'en vais en tout temps et ne jamais être pris au dépourvu
- Utiliser mon temps et mes ressources de façon optimale
- Éviter les surcharges et les goulots d'étranglement
- Améliorer ma productivité et mon efficacité intellectuelle
- Accroître ma satisfaction tout en minimisant le stress et l'anxiété

Guide de réflexion sur mes stratégies d'organisation, de planification et de gestion de mes ressources

Utilisez les énoncés suivants pour évaluer vos stratégies d'organisation, de planification et de gestion de vos ressources. Toute évaluation faible indique une attitude, une habileté ou une habitude qu'il me serait peut-être bénéfique de développer.

Je planifie l'ensemble de ma session dès le début des cours

- J'accorde la priorité des priorités à la planification de tous mes cours pris ensemble.
- Je fais un inventaire précis, détaillé et complet de mes tâches et j'en évalue le degré de difficulté pour moi.
- Je prends note des tâches dont les paramètres seront donnés plus tard dans la session.
- Je décris avec précision les tâches plus complexes.
- Je planifie les longs travaux de session et je me fixe des échéances, étape par étape, dès que j'en connais les paramètres : choix du sujet, recherche documentaire, lectures, plan du travail, rédactions, vérifications, présentation.
- J'estime avec précision et réalisme le temps qu'il me faudra pour réaliser chacune des tâches.
- Je fais un inventaire précis et complet de mes périodes disponibles pour l'étude.
- J'établis un ordre de priorité entre ces diverses tâches en fonction des échéances et de mes buts personnels.
- Je réserve des plages de temps confortables pour les travaux dont les consignes sont à venir.
- J'inscris le tout dans un échéancier global raisonnable, lisible en un coup d'œil (échéancier synoptique).

Rarement
Fréquemment

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

J'évalue et j'ajuste l'exécution de mon plan de semaine en semaine

- J'ai toujours sous la main mon agenda et je prends en note les choses à faire dès que j'y pense.
- Je tiens mon agenda à jour et je m'en sers pour guider ma journée et ma semaine.
- Dès que j'en connais les exigences, je planifie mon travail et je m'y engage rapidement.
- Je m'accorde au moins une heure au début ou à la fin de chaque semaine pour faire le point et planifier les activités de ma prochaine semaine.
- Je fais une liste de tâches quotidiennes ou hebdomadaires selon leur nombre et leur complexité : étude, recherche documentaire, lectures, achats de livres, rendez-vous, etc.
- Je prévois un temps réaliste pour chaque opération.
- Je prévois des périodes régulières pour la préparation à long terme des examens : construction d'aide-mémoire, intériorisation des connaissances, rappels, révisions, pratiques.
- Je place l'étude d'une matière donnée proche de l'horaire du cours correspondant (la veille, le lendemain).
- J'utilise les courts moments pour revoir mes notes ou préparer le prochain cours.

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

	Rarement	Fréquemment
• Je m'organise pour réaliser mes travaux bien avant leur échéance.	☐	☐
• Je fais régulièrement le point sur le déroulement de mon plan d'études.	☐	☐
• Je me ménage des périodes de détente, de loisir, d'activités physiques et de sommeil suffisantes.	☐	☐
Je planifie chaque période d'études et de travail		
• Avant de me mettre au travail, je prends quelques minutes pour me fixer des objectifs précis pour cette période.	☐	☐
• Je prévois un rythme d'alternance travail-pauses en tenant compte de la difficulté de la matière et de mes capacités de concentration actuelles.	☐	☐
• Je prépare chaque cours et j'en assure le suivi rapidement : lectures anticipatoires, préformatage des notes, réorganisation des notes, construction d'aide-mémoire, exercices.	☐	☐
J'organise ma documentation de cours		
• Je classe mes documents selon un ordre fonctionnel plutôt que de les empiler selon leur ordre d'arrivée.	☐	☐
• Je m'organise pour avoir accès rapidement à tous documents de cours.	☐	☐
• Je classe à part les documents servant à la gestion des cours.	☐	☐
• Je me sers de l'ordinateur comme outil de classement.	☐	☐

Principes d'organisation, de planification et de gestion

Il n'existe pas de méthode universelle d'organisation, de planification et de gestion. Il existe au contraire une très grande diversité de situations, de buts, d'objectifs, de méthodes et de moyens; mais une bonne organisation, une bonne planification et une bonne gestion reposent sur quelques principes simples.

M'ACCORDER LE TEMPS NÉCESSAIRE À LA PLANIFICATION

Quand je me sens pressé par le temps, j'ai tendance à en économiser sur le dos de l'organisation et de la planification des opérations. Le stress me pousse naturellement vers l'action immédiate. Cela aboutit souvent à l'effet contraire : au lieu de gagner du temps, j'en perds beaucoup, avec pour conséquences l'anxiété, le stress, la panique du temps qui passe.

PRÉCISER MES BUTS IMMÉDIATS ET À LONG TERME

Quand je sais bien où je m'en vais, je peux planifier de façon efficace et prévoir une organisation fonctionnelle de mon travail.

DÉTERMINER MES PRIORITÉS

Il arrive malheureusement que je sois obligé, faute de temps, de choisir entre plusieurs objectifs et d'en sacrifier un ou deux. À défaut des disponibilités suffisantes pour tout mener à bien, il est préférable de décider d'avance quelles sont les activités à privilégier selon des critères à déterminer : intérêts personnels, valeur académique, possibilités de récupération ultérieure, etc. La comparaison des différents buts que je poursuis facilite la détermination des priorités : en cas de conflit d'horaire, je saurai d'avance quel objectif passera en premier, lequel en second, lequel sera laissé pour compte.

AVOIR UNE VUE D'ENSEMBLE ET VOIR VENIR DE LOIN

Une bonne planification doit me permettre d'avoir à la fois, une vue d'ensemble du travail à effectuer (la forêt), et une vue détaillée de chaque étape qui le compose (chaque arbre). Elle me permet de voir venir les problèmes potentiels longtemps d'avance et d'y réagir en temps voulu. Elle me permet aussi d'assurer une bonne intégration des différentes étapes et activités d'un travail. La pire façon de gérer un travail est la gestion à courte vue, par ordre d'urgence.

PRÉVOIR EN DÉTAIL À COURT ET À LONG TERME

Une bonne planification commence par un découpage du travail à faire et une description aussi précise que possible de ses étapes et des diverses activités, avec une estimation aussi exacte que possible du temps que prendra chaque activité. Ce découpage me permet d'étaler judicieusement la réalisation du travail en fonction des échéances globales de la session et du temps disponible, et en cas de conflits, d'accorder la priorité à des activités précises.

ESTIMER LE TEMPS POUR CHACUNE DES TÂCHES ET DES ÉTAPES

Ce temps peut varier considérablement en fonction de chaque personne, de chaque cours et de chaque travail. Ma familiarité avec la matière du cours, le volume des contenus imposés, la quantité de concepts nouveaux, la documentation disponible, le type d'examen, les exigences de performance sont quelques-unes des variables que je dois prendre en compte dans l'estimation du temps qu'il me faudra pour accomplir une tâche. Face à l'inconnu, il vaut mieux que je prévoie une fourchette conservatrice : un minimum (si tout va bien) et un maximum (si tout va mal).

IDENTIFIER LES INFORMATIONS MANQUANTES

Je peux difficilement tout planifier d'avance et une fois pour toutes. Certaines données ne me sont pas connues en début de session : exigences et critères d'évaluation des travaux, type d'examen, niveau de difficulté des lectures, etc. Des réajustements seront nécessaires tout au long de la session. Il vaut mieux que je double mon plan de session (vue d'ensemble et coordination de tous mes cours) d'une planification hebdomadaire (vue détaillée et réajustée).

PRÉVOIR L'IMPRÉVISIBLE

Les imprévus représentent la cause majeure de mes perturbations d'horaire et de plan de travail : certaines tâches m'ont pris plus de temps que prévu (estimation préalable irréaliste), mes disponibilités ont été réduites (événements familiaux, problèmes de santé), etc. Il est donc prudent de ne pas planifier trop serré et de me laisser une marge de manœuvre, de faire preuve d'un grand réalisme dans l'estimation des durées et de mes capacités de travail, de prévoir du temps pour la recherche des informations manquantes, et de prévoir des changements éventuels de mes buts ou de mes objectifs.

PRODUIRE UN ÉCHÉANCIER RÉALISTE ET SOUPLE

Me fixer une échéance pour une activité particulière ne veut pas dire m'enfermer dans le carcan d'un horaire, mais plutôt indiquer une limite dans le temps au-delà de laquelle je sais que je commence à prendre du retard. Contrairement à un horaire rigide que je cherche à m'imposer avec des tâches précises à des heures fixées d'avance, et que je respecte rarement, l'échéancier me laisse le loisir de passer d'une tâche à l'autre en fonction des disponibilités et des envies du moment. C'est un outil de gestion plus souple et plus respectueux du fonctionnement humain naturel.

ÉVALUER MES DISPONIBILITÉS RÉELLES

Une chose est d'estimer le temps pour accomplir chaque tâche, une autre chose est d'avoir ce temps-là. La santé, les réalités de la vie familiale, celles du travail à temps partiel ou de la profession font que mes disponibilités ne coïncident pas nécessairement avec le temps idéal qu'il me faudrait consacrer aux études pour des résultats élevés. Il va être nécessaire que je prenne des décisions quant au nombre et au choix des cours, aux priorités, au temps alloué pour chaque tâche.

TENIR COMPTE DE MES CAPACITÉS

Mon esprit n'est pas un ordinateur. Il travaille mieux sous certaines conditions favorables mais devient particulièrement inefficace avec la fatigue et le stress prolongés. Il faut donc que j'ajuste ma planification et ma gestion à ma motivation du moment (goût, disponibilité), à ma capacité de concentration (lieu, moment, ambiance) et au fonctionnement de ma mémoire (périodes de rappel et de révision).

FAIRE RÉGULIÈREMENT LE POINT ET RÉAJUSTER MON CHEMINEMENT

Au cours d'une session, mes prévisions sont susceptibles d'être bouleversées par un grand nombre de facteurs : événements familiaux, difficultés d'apprentissage, tâches plus longues que prévues, nouvelles données sur un travail à faire, etc. Un réajustement de mon emploi du temps devient nécessaire. Il est souhaitable que je me réserve une petite période de la semaine, généralement tout à la fin ou au tout début, pour faire le point et décider des tâches de la semaine à venir et de mes priorités au cas où je ne pourrais pas tout faire.

GARDER UNE TRACE DE MON CHEMINEMENT

Il faut que je sois en mesure de savoir où j'en suis à tout moment. Il est souhaitable également que je sache exactement ce que j'ai fait de mon temps (évaluation de mon cheminement, justification de mon emploi du temps, développement d'une expertise dans l'estimation du temps).

CLASSER MES DOCUMENTS SELON UN ORDRE FONCTIONNEL

Un ordre donné n'a de valeur qu'en fonction du but à atteindre. Sa principale qualité doit donc d'être fonctionnel. Pour ce qui est des études universitaires, l'ordre que j'ai choisi reflète la conception que j'ai de l'apprentissage. On pourrait en résumer les deux pôles à l'aide de deux métaphores. La première, celle de la sédimentation : je conçois mon apprentissage comme une accumulation progressive de connaissances, couche après couche, cours après cours. Mon ordre ressemble à un cartable où s'empilent les documents et les notes de cours par ordre d'arrivée, peu importe leur catégorie et leur valeur utilitaire. La deuxième est celle de l'architecte : je conçois mon apprentissage comme une reconstruction personnelle constante des concepts et de la matière. L'ordre choisi en sera un qui permet la mobilité des informations et leur association par ensembles et sous-ensembles toujours plus logiques.

PERMETTRE UNE ACCESSIBILITÉ RAPIDE À TOUS DOCUMENTS

Un ordre fonctionnel doit me permettre un accès rapide et en tout temps à des informations essentielles et à des documents classés. Il n'existe pas un mode de classement exemplaire : celui-ci doit être réfléchi en fonction de chaque projet. Chaque cours universitaire a des exigences qui lui sont propres. Le classement des documents de cours et leur indexation doivent être pensés en termes pratiques. Il est en général plus fonctionnel de regrouper les notes de cours, les aide-mémoire, les sources documentaires, les travaux dans des dossiers séparés.

CLASSER À PART LES DOCUMENTS SERVANT À LA GESTION DES COURS

Tous les documents servant à la planification de mes cours (syllabus, échéanciers, horaires, consignes pour les travaux, critères d'évaluation, etc.) devraient être réunis et classés à part et facilement disponibles en tout temps.

Les instruments d'organisation, de planification et de gestion

L'ORDINATEUR

L'ordinateur, comme son nom l'indique, est un instrument d'organisation. Il est encore malheureusement utilisé presque uniquement pour sa fonction de traitement de texte. Alors que cet outil est en train de transformer l'ensemble des professions et des communications, sa sous-utilisation dans le cadre des études universitaires donne à réfléchir. Un ordinateur bien utilisé pour stocker et gérer des contenus d'apprentissage me permet de tripler ou de

quadrupler mon rendement universitaire, tout en me préparant pour ma pratique professionnelle future. Ce n'est donc pas un investissement que je dois considérer à la légère, mais au contraire un environnement de développement personnel auquel il vaut la peine que j'y consacre le temps nécessaire.

LES FICHIERS, DOSSIERS, CLASSEURS, BOÎTES D'ARCHIVES

Il existe d'autres outils que le cartable à anneaux ou le cahier d'école pour classer et gérer efficacement les contenus de mes cours et mes travaux. L'ordinateur possède un système de classement par ensembles et sous-ensembles (dossiers, fichiers) qui me facilite l'accès aux informations, et tout traitement de texte en mode plan qui me permet de classer des contenus de cours, des notes de lectures, des éléments de bibliographie dans un seul et même fichier, de rédiger des travaux en développant simultanément la structure d'ensemble et l'écriture des parties.

Je peux aussi à peu de frais adopter un système de classement de documents équivalent à l'aide de feuilles volantes classées dans des chemises, dans des dossiers, dans un classeur ou dans des boîtes d'archives. Un tel système autorise une grande mobilité des documents de cours.

L'ÉCHÉANCIER SYNOPTIQUE

Un échéancier « synoptique » est une feuille de papier qui me donne, en un coup d'œil, le plan d'ensemble de ma session au complet, tous les cours réunis (voir le modèle en annexe). Cet instrument a pour intérêt de m'assurer une vision panoramique à long terme. Son élaboration me permet de voir venir de loin, d'anticiper les problèmes d'engorgement, de prévoir des marges de manœuvre, d'étaler mon effort, de définir les vraies urgences et de placer mes différentes activités d'études aux moments les plus propices. Il est préférable de ne pas surcharger ce document de détails, afin de lui conserver une bonne lisibilité.

LE CALENDRIER

Il existe aussi des calendriers mensuels. Le calendrier mensuel peut remplir la même fonction mais avec une perspective plus courte (et le risque de perdre de vue les mois à venir).

L'AGENDA

Les agendas existent sous plusieurs formes : électronique, sur ordinateur, sous forme de cahier. C'est un outil de gestion à court terme. Il est préférable, dans le cas des études, que j'aie un agenda à la semaine plutôt qu'au jour le jour. Associé à une liste hebdomadaire de tâches, il me permet une gestion souple des tâches à effectuer. Il a pour avantage essentiel de libérer ma mémoire des petits détails et listes de choses à faire, contribuant ainsi à réduire un facteur de stress. Cet outil devrait m'accompagner comme une ombre!

LES HORAIRES

Les horaires sont des instruments de planification à court terme. Ils précisent quand et combien de temps je dois accorder à chaque activité. Mais attention à ne pas m'en faire un carcan et une source de culpabilisation. Les horaires sont comme les vœux pieux du jour de l'an. Quand on s'aperçoit qu'on ne les respecte pas, on les laisse tomber, et avec eux, malheureusement, toute idée de planification et de gestion.

LES LISTES DE TÂCHES

Les listes de tâches sont des instruments de gestion à court terme et à long terme. Elles peuvent être quotidiennes (dans le cas de nombreuses petites tâches), hebdomadaires (avec ou sans journée fixée pour chaque tâche), globales (liste des projets à réaliser au cours d'une session sans précision de date).

Les inventaires de tâches, opération par opération, étape par étape, me permettent de décider de semaine en semaine quelles tâches ou parties de tâches je devrai réaliser, pour arriver en temps et sans bousculade.

Le dossier des tâches effectuées est constitué par la collection de ces listes journalières ou hebdomadaires. Une fois les tâches accomplies, et la liste barrée, il peut être intéressant pour moi de la conserver dans un dossier à part. Je pourrai aisément, à partir de ces listes, reconstituer mon emploi du temps. Cette option m'offre divers avantages : pouvoir justifier le temps mis sur un travail et le faire valoir auprès d'un professeur; prendre conscience du temps nécessaire à certaines opérations; faire le bilan de ma session.



Comment mieux exploiter l'information

*L'enseignement qui n'entre que dans les yeux et dans les oreilles
ressemble à un repas pris en rêve.*
(Proverbe chinois)

L'exploitation de l'information au service de l'apprentissage

Chercher, trouver, comparer, classer, sélectionner, interpréter, comprendre, communiquer. Mon cerveau traite de l'information, c'est-à-dire qu'il extrait un sens personnel des données sensorielles dont il est continuellement bombardé, grâce aux connaissances construites en mémoire à partir de mes expériences de vie antérieures, puis il réagit à la situation telle qu'il la perçoit et la comprend en fonction de besoins et de buts personnels plus ou moins conscients.

Les théories du traitement de l'information cherchent à expliquer et à modéliser les opérations qu'un système intelligent doit utiliser pour comprendre et répondre de façon appropriée aux sollicitations diverses de l'environnement externe (situations) et interne (besoins). Chez l'être humain, ces opérations de l'intelligence sont à la fois intérieures (mentales) et extériorisées sous forme de comportements. Elles s'exercent sur des processus psychologiques fondamentaux comme la perception, l'acquisition et la récupération en mémoire, la planification et la conduite de l'action. Certains de ces schèmes perception-réponse ont une nature quasi réflexe (instincts). Une autre part des schèmes perception-réponse sont automatisés (habitudes acquises). Une autre part encore demande un effort conscient de réflexion (situations problématiques nouvelles et complexes) et deviennent par le fait même une occasion d'apprentissage.

Avoir conscience des opérations mentales que j'effectue pour comprendre et maîtriser des situations d'apprentissage, c'est aussi me donner le pouvoir d'en évaluer l'efficacité, de les modifier et de les raffiner; bref de développer un répertoire plus étendu et plus élaboré de stratégies d'apprentissage, d'ajuster mon propre fonctionnement intellectuel en cours d'action et d'améliorer ma performance. À l'université, vu le volume de matières nouvelles à maîtriser, le niveau élevé de performance requis et les exigences d'efficacité, ma réussite et mon plaisir à étudier tiennent pour beaucoup à la richesse de mon répertoire de méthodes et de techniques d'apprentissage et à ma compétence à les adapter de façon réfléchie et stratégique aux circonstances et aux conditions particulières de chaque cours et de chaque session.

8

Rarement

Rarement

- ## Fréquemment

☐

- 

-

- Je me construis des fiches sur ce qui est essentiel à conserver pour moi.

Rarement

Fréquemment

☐
☐

Je cherche le sens de ce que j'étudie et j'interprète avec prudence

- Quand j'étudie une matière nouvelle, je commence par identifier ce que je sais déjà sur le sujet.
- Puis je me concentre sur les aspects les plus nouveaux pour moi.
- J'identifie les notions clés et je vérifie ma compréhension des concepts importants.
- Je cherche à établir des liens entre ces concepts et des situations réelles et concrètes.
- J'imagine les implications et les applications pratiques de la matière étudiée.
- Je tiens compte de plus d'une chose à la fois.
- Je cherche à établir la cohérence et la logique interne d'une matière.
- Je remarque les manques.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Je compare les ressemblances et les différences

- Chaque fois que c'est pertinent, je compare des concepts, des théories et des problématiques proches, afin de mieux les différencier.
- Chaque fois que c'est pertinent, je rapproche des concepts, des théories et des problématiques différentes afin d'en saisir les points communs.
- Je compare les ressemblances et les différences entre les points de vue des principaux auteurs d'un domaine, afin de mieux percevoir les différents courants de pensée qui l'animent.

☐
☐
☐
☐
☐
☐

J'identifie la structure d'un document (sous-ensembles, sections, parties)

- Dès le début d'un cours, je la situe dans l'ensemble de la discipline et dans l'ensemble de ma formation.
- Dès le début du cours, j'identifie les grandes divisions de la matière, ainsi que les principaux thèmes qui y sont abordés.
- Quand j'étudie un texte, je commence par repérer ses parties, ses sections et l'articulation des idées.
- Quand j'étudie un texte, je repère l'idée directrice, les idées principales et les idées secondaires.
- Quand j'étudie un texte, je fais bien la différence entre l'énoncé des idées et celui des faits, des arguments, des raisonnements et des exemples utilisés pour défendre ces idées et les illustrer.
- Quand je prends des notes de cours, j'utilise un système de codes pour distinguer les idées principales et les idées secondaires des faits, des arguments, des raisonnements et des exemples utilisés pour défendre ces idées et les illustrer.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Je classe mes informations par ensembles et sous-ensembles

- Pour chaque cours, je sépare et je classe différemment les instructions du cours (syllabus, échéancier, consignes des travaux), mes notes de cours, mes travaux, mes outils documentaires (bibliographies, listes de périodiques, descripteurs) et mes instruments d'apprentissage (fiches de lecture, fiches synthèse, aide-mémoire).
- Quand j'étudie un thème, je regroupe les principales problématiques, les principales idées, les principaux concepts, et je les classe par ordre d'importance sur des fiches synthèse.
- Après avoir étudié, je regroupe et je classe mes fiches de lecture et mes notes de cours par ensembles et sous-ensembles.
- Au cours de mes révisions, j'organise l'ensemble de la matière étudiée sous forme d'un jeu de fiches ou de cartes d'apprentissage (schémas arborescents, fiches synthèse, résumés, tableaux, etc.)

J'accorde une attention particulière aux instructions des travaux et aux questions d'examen

- Je prends le temps de bien saisir le sens des questions et des instructions avant de commencer.
- Je souligne les mots importants et j'en formule les implications.
- Lors des examens, je vérifie deux fois plutôt qu'une de n'avoir omis aucune information significative dans les questions ou les instructions avant de commencer à répondre.

Rarement

Fréquemment

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐



Comment mieux exploiter l'information

Pour bien savoir les choses, il faut en savoir le détail.
(La Rochefoucauld, Réflexions ou Sentences et Maximes morales [1665])

J'explore méthodiquement les sources d'information

Un apprentissage de qualité repose avant tout sur une information exacte et suffisamment précise. La raison qui s'exerce sur des données incomplètes produit des interprétations erronées et des savoirs défectueux. L'exploration méthodique consiste à organiser de façon systématique ma collecte des informations. À l'université, cette stratégie s'applique à la recherche en bibliothèque, à la recherche sur Internet, à la lecture et à la prise de notes de cours principalement. Elle consiste à réfléchir à la méthode la plus appropriée pour collecter les informations nécessaires à la construction de mes savoirs, et ce, dans chacun des contextes particuliers des cours : travaux écrits, recherches, lectures complémentaires, préparation des examens, etc.

LES ATTITUDES FAVORABLES

La curiosité, l'esprit critique, la tolérance à l'incertitude, la remise en question des idées toutes faites, l'attrait pour l'inconnu, le goût du risque, le sens de l'humour, la persévérance, la confiance en soi, voilà pour les attitudes qui favoriseront ma découverte de sens et mon apprentissage.

EXPLORATION MÉTHODIQUE, STRESS ET IMPULSIVITÉ

Lorsqu'il y a urgence, ou encore lorsque les enjeux sont importants, l'augmentation du stress me pousse à explorer de façon impulsive. Cette impulsivité a des effets nocifs sur ma perception et ma rétention des informations, par omission de données essentielles ou par défaut d'acquisition en mémoire. L'habitude solidement ancrée de bien planifier mon exploration et de la mener systématiquement est le meilleur des antidotes.

EXPLORATION MÉTHODIQUE ET CONCENTRATION

Une exploration précise et complète exige que je sois vigilant à détecter rapidement les oublis, les erreurs ou le manque de précision. En lisant un texte méthodiquement, par exemple, je serai attentif à ne pas sauter d'informations importantes, à détecter et à dissiper les ambiguïtés de langage, à repérer les nuances et les subtilités dans les idées de l'auteur et à évaluer mon degré de compréhension.

EXPLORATION MÉTHODIQUE, ORGANISATION ET MÉMORISATION

Apprendre c'est retenir, et retenir de telle façon que je puisse appliquer ce que j'ai appris quand l'occasion se présente. Là encore, la qualité de mon exploration, et donc la méthode, favorise non seulement l'enregistrement mais aussi la rétention à long terme et la récupération de mes connaissances.

Les avantages d'explorer méthodiquement les sources d'information

- Obtenir des informations précises, complètes et valides sur un sujet
- M'assurer qu'aucune information essentielle n'échappe à mon investigation



Comment mieux exploiter l'information

*Ce ne sont pas les mauvaises herbes qui étouffent le bon grain.
c'est la négligence du cultivateur.*
(Proverbe chinois)

Je suis précis, complet et je sélectionne l'essentiel

LE PARADOXE D'ÊTRE PRÉCIS ET COMPLET TOUT EN ÉTANT SÉLECTIF

Être précis et complet, c'est tout percevoir et en détail. Sélectionner, c'est choisir. La qualité de la sélection est fonction de la précision et de l'exhaustivité dans l'exploration des données. En déterminant le niveau de précision et d'exhaustivité requis, je suis plus en mesure de sélectionner les informations pertinentes. Le temps que j'aurai mis à cette réflexion préalable sera largement regagné dans le traitement ultérieur des informations. Par exemple, en prenant le temps de clarifier mon intention de lecture, je sais d'avance ce que je cherche. Je concentrerai mon effort et mon temps de lecture, de compréhension et de mémorisation sur les seules parties du texte qui ont de l'importance pour l'atteinte de mes objectifs. Mon rendement n'en sera que meilleur : effort réduit, gain de temps, meilleure compréhension, meilleure rétention.

OBSERVER DE FAÇON PRÉCISE ET COMPLÈTE

Dans le cadre des lectures de niveau universitaire, lire de façon précise et complète c'est être en mesure de saisir les nuances et les subtilités de la pensée d'un auteur, de suivre son raisonnement et d'examiner la valeur de ses arguments. Dans le cadre d'une recherche documentaire, c'est m'assurer que j'ai des informations complètes et suffisamment précises sur mon sujet avant de commencer à sélectionner les plus pertinentes à mon projet. Dans le cadre d'une intervention professionnelle, c'est chercher l'information la plus complète et la plus précise possible avant d'interpréter le cas d'un client et de poser un diagnostic. Dans le cadre de la passation des examens, la compréhension de ce qui est attendu comme réponse passe par la précision et l'exhaustivité dans l'observation des énoncés et l'écoute des instructions.

SÉLECTIONNER LES INFORMATIONS IMPORTANTES

Sélectionner les informations pertinentes consiste soit à en privilégier certaines, soit à en écarter d'autres. Par exemple, les caractères gras, les italiques, le soulignement ou l'encadrement de certains mots et phrases dans un manuel scolaire servent à attirer l'attention du lecteur et à donner un indice de l'importance que l'auteur accorde à ces éléments. C'est une forme de sélection par hiérarchisation. Mais tout bon texte est aussi un texte dont on a expurgé les informations superflues, les digressions inutiles et dont on a choisi le niveau de précision et de détail en fonction du public auquel il est destiné. C'est une forme de sélection par élimination.

OBSERVATION PRÉCISE, COMPLÈTE ET COMPRÉHENSION

L'observation précise et complète des informations disponibles est une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour la compréhension. Plus mon observation est décousue, vague et partielle, plus le risque est grand que j'interprète et que je comprenne de travers. Mon cerveau déteste le flou et ses capacités d'imagination lui font combler les lacunes. Cette remarquable propriété est à la fois une richesse (créativité) et une faiblesse (illusions perceptives, erreurs d'interprétation et hallucinations).

SÉLECTION ET ATTENTION SÉLECTIVE

L'attention sélective facilite la compréhension en réduisant le volume des informations à traiter simultanément en mémoire de travail. Cette sélection peut être définitive ou temporaire. Par exemple, quand un texte à étudier se révèle complexe, riche en informations nouvelles et difficile à comprendre, je pourrai commencer par en saisir les grandes lignes, puis me concentrer sur une partie à la fois, en tirer l'essentiel sous la forme d'un résumé succinct, progresser ainsi par étapes successives et revenir enfin à l'ensemble pour mieux en intégrer les parties et l'assimiler.

SÉLECTION DES INFORMATIONS ET MÉMORISATION

La réduction des informations à mémoriser aux seuls mots-clés, disposés sous forme verbale (résumés, fiches synthèses) ou visuelle (schémas, cartes cognitives, diagrammes, tableaux) facilite énormément mon travail d'intériorisation et de récupération des informations en mémoire à long terme. En réduisant le volume et en le disposant en réseaux de mots-clés, j'accrois aussi ma capacité à récupérer ces informations dans un cadre autre que scolaire : résolution de problèmes, applications professionnelles, transmission culturelle, etc.

Les avantages d'être précis, complet et sélectif dans mon traitement des données

- M'éviter de revenir plusieurs fois sur les mêmes informations
- M'assurer qu'aucun détail important n'a été omis
- M'assurer d'une bonne compréhension
- Éviter les erreurs d'interprétation
- Faciliter l'acquisition en mémoire des informations importantes



Comment mieux exploiter l'information

Je compare les ressemblances et les différences

Cette stratégie permet de tirer beaucoup plus d'informations de l'observation des choses que le seul fait de les observer séparément, même de façon précise et complète. Dans le cadre des études universitaires, la comparaison des ressemblances et des différences entre concepts, entre théories et entre auteurs est d'autant plus pertinente que l'avancée des sciences, quels que soient les domaines, est en grande partie due à cette confrontation des idées.

LA COMPARAISON ET LA SÉLECTION DES INFORMATIONS PERTINENTES

Une comparaison méthodique consiste à comparer plusieurs réalités, concepts, auteurs, théories, approches, solutions, etc., sur un certain nombre de critères soigneusement sélectionnés pour leur pertinence. Le concept d'intelligence, par exemple, a donné lieu à toutes sortes d'énoncés contraires, complémentaires ou étrangers les uns aux autres. Un tableau comparatif des positions les plus caractéristiques et des auteurs les plus représentatifs me permet de me faire une idée plus juste de la richesse et de la complexité d'un tel concept.

LA COMPARAISON ET LA PERCEPTION DES ENSEMBLES ET SOUS-ENSEMBLES

Une comparaison efficace se fait partie à partie, élément par élément. Elle s'appuie sur une analyse préalable des composantes de la chose étudiée.

Les avantages de comparer les différences et les ressemblances

- Éviter de confondre des notions semblables en apparence
- Éviter la confusion de formules proches (statistiques, comptabilité...)
- Mieux percevoir les points communs entre des notions différentes
- Faciliter le travail de classification par ensembles et sous-ensembles



Comment mieux exploiter l'information

Les arbres empêchent de voir la forêt.
(Proverbe russe)

Je perçois et je classe les informations par ensembles et sous-ensembles

Un objet, même simple, est en fait constitué d'un ensemble de composantes et d'éléments simples, les uns concrets, les autres abstraits. Une balle de tennis, par exemple, présente un ensemble de caractéristiques perceptives (matériau, forme, texture, couleur, dimensions), de propriétés physiques (élasticité, résistance, rebond), d'utilisations diverses (tennis, squash, massage), de caractéristiques ethnologiques (historique, utilisateur, fabricant). La plupart de ces caractéristiques peuvent être à leur tour décomposées en éléments plus simples (par exemple, l'utilisateur typique a un âge, un sexe, un milieu social, un milieu économique, une nationalité, une personnalité caractéristique). L'analyse de tout objet fabriqué, même familier et banal, révèle une foule de choses sur la culture et la technologie de la civilisation qui l'a produit.

Sous la diversité et le désordre des apparences se cache une organisation. Dans la vie professionnelle, comme dans la recherche scientifique, le dévoilement de cette organisation sous-jacente par l'analyse est indispensable à la compréhension en profondeur des objets, des phénomènes et des systèmes. L'analyse des diverses composantes permet de mettre à jour tous les éléments constitutifs de l'objet étudié, d'en percevoir les liens, d'en détecter les dysfonctionnements et d'en planifier les réparations.

UN COURS EST ORGANISÉ COMME UN JEU DE BOÎTES SERVANT À CLASSER LES CONNAISSANCES ET LES IDÉES

Chaque discipline universitaire se présente comme une recherche systématisée de compréhension d'une facette de la réalité physique et humaine. Chaque discipline est composée d'une multitude de domaines et de sous-domaines d'études, et chaque domaine d'études est partagé à son tour entre différents courants, points de vue, théories et applications pratiques, chaque point de vue ayant souvent ses propres concepts. Chaque cours est lui aussi divisé en grandes sections, elles-mêmes divisées en parties et thèmes. Avoir une vue d'ensemble de sa discipline et des différentes matières qui la composent, ainsi que de la place de chaque cours au sein de cette discipline, m'aide à donner du sens à mon apprentissage. La perception des différentes sections, parties, orientations, thématiques, problématiques à l'intérieur d'un même cours facilite ma perception des liens qui existent entre elles. Elle facilite aussi ma compréhension de l'ensemble. Enfin, la perception de la place de chaque concept et théorie pour chacune des grandes parties du cours facilite ma sélection et ma hiérarchisation des informations, et surtout, elle en facilite ma mémorisation.

PERCEPTION DES ENSEMBLES ET DES SOUS-ENSEMBLES ET OBSERVATION MÉTHODIQUE

Ma perception des différentes composantes d'un objet, d'un phénomène, d'une matière, d'une problématique et d'un texte doit s'appuyer sur une observation complète et précise de toutes les informations disponibles. Leur regroupement et leur classement par ensembles et sous-ensembles doit s'appuyer sur l'analyse de leur rapports, la comparaison de leur importance relative et la sélection des plus significatives. Plus le phénomène que j'étudie est complexe, plus mon observation doit être systématique et méthodique.

CLASSEMENT PAR ENSEMBLES ET SOUS-ENSEMBLES ET SÉLECTION DES INFORMATIONS

Cette stratégie consiste à disposer les informations sélectionnées par ensembles et sous-ensembles, selon un ordre et un système de classement qui en facilitera la compréhension et l'utilisation. L'effort de réflexion que j'exerce pour trouver la meilleure façon de disposer ces informations en fonction de mon intention m'aide généralement à construire mes connaissances.

Toutes les connaissances n'ont pas la même valeur. Chaque matière de cours est constituée avant tout de problématiques, de théories et de concepts, les uns fondamentaux, les autres secondaires. Ces composantes essentielles sont « noyées » (aux yeux du novice en tout cas) dans un flot d'explications, de faits, d'illustrations et de considérations critiques. Il est de mon intérêt de décomposer ce discours et de séparer les éléments essentiels avant de les réorganiser et de les classer.

Les avantages de percevoir et de classer
mes informations par ensembles et
sous-ensembles

- Réduire mon sentiment de confusion devant la profusion des données
- Faciliter ma compréhension de ce que j'observe, lis et apprends
- Acquérir plus facilement et retenir mieux les informations importantes
- Retrouver plus vite les informations dont j'ai besoin



Comment mieux exploiter l'information

Toute chose a un sens. Si nous ne le percevons pas, c'est que notre esprit est trop petit pour le contenir.

(Inconnu)

De ce qu'une chose n'est pas noire, il ne faut pas conclure qu'elle est blanche.

(Espagnol. Fernando de Rojas [1475-1538])

Je cherche les liens entre les informations et j'interprète avec prudence

LA RECHERCHE DES LIENS, LA COMPRÉHENSION ET L'ANTICIPATION

Comprendre une situation nouvelle, résoudre un problème, c'est comme un casse-tête. Plus il est compliqué, plus il faut procéder méthodiquement. Sa résolution dépend de ma perspicacité. Elle est affaire d'attitudes et de stratégies : observation méthodique, questionnement, recherche des liens, hypothèses, vérifications.

Alors que j'ai appris à me débrouiller dans mon quotidien avec des situations relativement familières et répétitives, les études universitaires et la vie professionnelle me présentent fréquemment des problèmes nouveaux et complexes. La recherche et la perception des liens visibles et virtuels, réels et potentiels, ainsi que la détection des éléments d'information manquants sont une condition indispensable à une interprétation approximativement correcte.

INTERPRÉTER

Interpréter consiste à dégager un sens d'un ensemble d'informations disparates. Ce que je fais de manière très naturelle. Mais une interprétation correcte est essentielle à la production de réponses adaptées. Les erreurs d'interprétation peuvent être à l'origine de déboires importants. Interpréter un événement comporte toujours une certaine dose d'incertitude. Cette opération mentale implique en effet des connaissances antérieures, des croyances, des inférences logiques et pragmatiques. Donc autant de sources d'erreurs potentielles : erreurs de raisonnement, connaissances insuffisantes, préconceptions erronées ou fausses croyances. À ces sources d'erreurs peut s'ajouter l'observation incomplète et imprécise des données de départ.

Les avantages de chercher les liens entre les informations et d'interpréter avec prudence

- Faciliter ma compréhension de la situation
- Donner du sens à ce qui peut paraître ne pas en avoir au premier abord
- Éviter les erreurs d'interprétation et de compréhension

Quand je suis conscient que je ne comprends pas quelque chose, soit je renonce soit je m'acharne et je continue à chercher. Si par exemple, au cours d'une lecture, je perds le sens de ce que je lis, je vais utiliser une ou plusieurs stratégies pour rétablir ma compréhension : lire plus avant en espérant que la suite de la lecture m'éclairera, revenir en arrière, chercher le sens précis d'un concept ou d'une phrase, réinterpréter un passage ambigu, demander de l'aide, etc.

C'est plutôt quand je crois comprendre alors que je comprends en réalité de travers, que les choses se corsent. Nous avons une tendance naturelle à sauter aux conclusions. Souvent trop vite. Souvent à notre détriment. Juger sur les apparences, adopter la première explication disponible, se limiter à un seul aspect de la situation, exagérer certaines parties au détriment des autres, attribuer une relation de cause à effet à ce qui relève de la coïncidence sont quelques-unes des erreurs d'interprétation les plus courantes. Elles sont à l'origine de sérieuses distorsions perceptives, des quiproquos et des mésententes.

C'est pour cela qu'il est préférable que je me méfie de mes interprétations spontanées, que je me défie des apparences, que je reste vigilant, que je garde l'esprit critique et que je prenne le recul nécessaire. Je suis particulièrement vulnérable aux distorsions perceptives dans les situations où je suis fortement impliqué sur le plan émotif. Il ne me faut jamais perdre de vue que ma perception est susceptible d'être biaisée par mes croyances, mes préjugés, mes valeurs, mes attentes, mes souvenirs ou mes motifs personnels. Ces différents facteurs influencent souvent à mon insu mon interprétation des situations, des phénomènes, des événements et des personnes.

Applications aux études universitaires

Applications à la recherche documentaire

Elle est souvent le point de départ pour mes travaux de session. Je dois donc la mener avec vigilance afin de ne pas passer à côté des sources les plus valides d'information sur le sujet que j'ai choisi de traiter. En explorant méthodiquement les répertoires bibliographiques, les index de périodiques et les bases de données, je suis garanti d'une information suffisamment complète et précise. Je devrais me doter dès la première année de ma propre liste d'outils documentaires, celle qui correspond le mieux à mon orientation : la liste des **descripteurs** les plus utilisés dans mon domaine d'intérêt, la liste des principales **revues** et **périodiques**, la liste des principaux **auteurs** avec la référence des ouvrages les plus marquants, ainsi que les références des **dictionnaires** et des **encyclopédies** spécialisés. Sachant que ces outils documentaires me seront utiles non seulement pour mes études, mais également plus tard dans ma vie professionnelle, cela vaut la peine que j'y investisse tout de suite du temps et que je conçoive cette banque d'outils pour qu'elle soit durable et évolutive en même temps. En entrant ces données sur ordinateur, je pourrai les conserver et les modifier à volonté. Cela me permettra également de sauver beaucoup de temps dans la composition des bibliographies des travaux ultérieurs.

Applications à la prise de notes de cours

La prise de notes de cours a plusieurs fonctions. Dans le cas de cours tout à fait originaux et à défaut d'un polycopié, elle est indispensable à mon apprentissage. Dans le cas où il existe déjà un manuel complet et de nombreuses références sur la matière du cours, la prise de notes me sert à compléter ces références par des explications complémentaires, des exemples, des clarifications. La prise de notes me sert aussi à rester concentré sur la matière durant le cours. Les techniques de prise de notes sont très diverses, mais les principes stratégiques sous-jacents sont identiques.

8

Prendre des notes précises et complètes : les exposés apportent des informations, des connaissances, des explications et des exemples qui viennent compléter mon travail de lecture et d'étude dans les textes. Ils me donnent aussi des indices sur ce qui apparaît important aux yeux du professeur (après tout, c'est lui qui définit les conditions de l'évaluation). En conséquence, il est de mon intérêt que je prenne des notes aussi précises et complètes que possible.

Réduire la prise de notes aux seuls mots importants : afin d'augmenter l'efficacité de mes notes et de réduire du même coup les crampes au poignet, il n'est pas nécessaire ni indiqué que j'écrive mot à mot ce qui est dit. Je peux aisément me contenter des seuls mots nécessaires à ma compréhension lorsque je me relirai.

Utiliser un système uniforme de prise de notes : l'utilisation d'un système de prise de notes prédéterminé me permet de noter plus et mieux, tout en me concentrant, non pas sur le mot à mot, mais sur la place et la fonction de chaque apport. Je peux par exemple signaler un concept nouveau, un énoncé de théorie, une hypothèse, une opinion, un argument, une démonstration, un exemple ou des faits, par une distance à la marge, par un code, par un symbole, par une couleur respectivement spécifique. Mon travail d'écriture s'en trouve réduit d'autant : moins de pages, l'essentiel est plus apparent. La part d'attention requise pour l'écriture étant moindre, celle de l'écoute augmente d'autant.

Applications à la lecture

Il est facile de se noyer dans le flot des informations, des articles et des publications. Il est donc de mon intérêt de développer des stratégies de lecture efficaces.

Choisir une stratégie de lecture adaptée à mon intention : la lecture de survol permet de me faire rapidement une idée de la difficulté, de la complexité, de la richesse et de l'intérêt du texte. Selon que je dois lire ce texte pour un cours, pour préparer un examen ou pour rédiger un travail de session, le mode de lecture, le nombre de passages à lire attentivement et la quantité d'informations à retenir est très variable. Il est recommandé de lire en premier lieu l'introduction (j'apprends quelle est l'intention de l'auteur), puis la conclusion (j'ai généralement ce que l'auteur considère comme essentiel dans son texte), avant de se lancer dans une lecture approfondie. Dépendamment de la structure des textes, il n'est pas toujours nécessaire de commencer par le début. Je peux, par exemple, entamer ma lecture par les parties les plus accessibles ou les plus intéressantes pour moi.

La stratégie du survol : le but en est de sélectionner les passages à lire attentivement et l'ordre dans lequel les lire. C'est une stratégie qui consiste à examiner une quantité très limitée d'informations à propos d'un article, d'un chapitre de livre ou d'un livre complet. Si mon intention est d'évaluer la pertinence d'un texte pour un essai ou pour un exposé, le survol visera surtout à repérer de quel type de texte il s'agit (vulgarisation, thèse, introduction à un domaine, recherche pointue, recension d'écrits, méta-analyse, synthèse du domaine, etc.), quelles parties de l'ouvrage traitent du sujet choisi, et avec quelle orientation. La stratégie de survol consistera à identifier l'auteur, la date de publication, la table des matières (livre) ou le résumé (article), l'orientation du texte (introduction et conclusion). Cette stratégie me permet de décider assez rapidement des textes à écarter et des textes à approfondir. Elle me permet aussi de décider par quel texte commencer mes lectures. Dans la plupart des domaines scientifiques, il se publie

régulièrement des livres qui résument le domaine et font la synthèse des recherches récentes, discutent les problématiques et indiquent les zones grises. La date de publication est donc un élément important. De plus, chaque domaine de recherche est influencé par quelques auteurs reconnus, qu'il importe donc de repérer afin d'appuyer mon étude sur les auteurs qui font autorité dans le domaine. En commençant l'étude d'un sujet par l'ouvrage le plus général, le plus synthétique et le plus récent, j'aurai plus rapidement une vue globale de mon sujet, ce qui me permettra de le délimiter plus vite et de restreindre les lectures ultérieures au seul approfondissement de l'aspect qui m'intéresse.

Au tout début d'une session, un survol de l'organisation et des contenus du manuel de base du cours (s'il y en a un) me donne une vue d'ensemble de la matière à étudier. La lecture de la table des matières, des titres de chapitres et de sections, des sous-titres et des différents tableaux et illustrations facilite ma planification des lectures, l'organisation de ma prise de notes et ma conception d'aide-mémoire efficaces.

Décomposer le texte pour mieux l'analyser : un texte est un tout organisé. Pour bien le comprendre, il faut que je le démonte composante par composante. Chaque partie, chaque paragraphe, chaque phrase a une fonction et un rôle qui lui est propre. Je peux commencer l'étude du texte par un repérage de ses articulations, en commençant par les titres et les sous-titres, puis en cherchant à l'intérieur du texte, les relations entre paragraphes, et au sein des paragraphes, les marqueurs de structure (premièrement, tout d'abord, ensuite, etc.) et les marqueurs de relations (au contraire, de plus, par ailleurs, cependant, etc.). Ces marqueurs m'indiquent les articulations des idées, des faits et des arguments, soulignent les nuances. Je dois donc leur accorder une grande attention si je veux m'assurer d'une compréhension précise et exacte de ce qui est dit.

Plusieurs techniques faciliteront mon travail d'analyse du texte : **l'annotation en marge** des marqueurs de structure (numéros, flèches) me facilitera la perception de la structure du texte. Le **titrage des paragraphes** me permet de mettre en évidence l'idée principale de chacun d'eux, de mieux saisir l'évolution du texte et, par la suite, de résumer des blocs de texte assez volumineux sans avoir à tout relire.

Sélectionner les mots-clés et les énoncés à retenir : le but de toute sélection est de réduire le volume des informations au strict minimum requis en fonction de mon intention de lecture. Une erreur fréquente est de souligner au fur et à mesure de la première lecture. Il est absurde de sélectionner avant d'avoir une vue d'ensemble suffisante du paragraphe et de la partie dans lequel il s'insère.

Différentes techniques de sélection servent à attirer l'œil sur les points importants seulement : les notions et les énoncés principaux. Leur fonction est de préparer et d'orienter ma deuxième lecture vers les seuls points pertinents, d'où un gain en efficacité.

Une technique bien connue mais souvent surutilisée et mal utilisée est le **soulignement** de mots ou de passages du texte. Cette technique ne s'avère utile que dans la mesure où elle sert à attirer mon regard sur un volume limité d'informations essentielles à la compréhension du texte ou pertinentes à mon projet personnel. Je devrais restreindre son emploi (par exemple, 10 ou 15 % du texte), ainsi, le temps de relecture se trouve à être réduit d'autant et l'effort demandé à la mémoire est moindre. Et si les mots ou les passages choisis sont de bonnes clés, ils me suffiront pour reconstituer le sens du texte. Si par contre ce volume est trop important (50 % du texte et plus), la technique perd complètement de son intérêt. Autant tout relire.

Quelles sont les informations à mettre en évidence de préférence? Les **concepts** fondamentaux du domaine (un mot), l'énoncé de l'**idée principale** de chaque paragraphe (une phrase ou une partie de phrase), l'énoncé d'une **théorie**, un fait, une formule ou une donnée numérique importante, le nom d'un **auteur** important, etc. L'idée directrice du texte, les résumés produits par l'auteur et ses conclusions représentent aussi des passages clés du texte qu'il convient éventuellement d'encadrer pour indiquer leur fonction particulière dans l'ensemble du texte.

Constituer mes propres notes de lecture : cette stratégie consiste à extraire du texte les seules informations dont j'aurai besoin pour la suite des choses, c'est-à-dire pour rédiger moi-même un essai, faire un résumé, préparer un exposé ou étudier pour un examen. La rédaction de notes de lecture a l'avantage de condenser visuellement les informations essentielles d'un texte sous un format réduit et pratique. Cette opération de transfert a aussi l'avantage d'ajouter une modalité de traitement complémentaire, l'écriture, et par là-même, de m'obliger à une réflexion plus poussée sur ma compréhension (approfondissement) et sur mon objectif.

Ces notes doivent être assez complètes afin de m'éviter d'avoir à retourner au texte original, sauf pour des validations ponctuelles. Elles prennent du temps à rédiger mais elles me permettent d'en sauver par la suite, tant sur le plan de la rédaction que pour la préparation des examens. Selon les besoins, ces notes peuvent prendre toutes sortes de formes, du résumé de lecture à la synthèse de plusieurs lectures, en passant par des citations, le plan du texte, une liste de concepts avec leur définition, l'énoncé d'une théorie, la copie d'un modèle, d'un schéma ou d'un tableau. Une technique de prise de notes très pratique est celle de la **fiche de lecture** : une fiche de lecture est une unité d'information cohérente, constituée

par une page et une seule, recto seulement, peu chargée et bien disposée visuellement. Une fiche bien faite doit être mobile (je peux la photocopier, la déplacer ou la classer ailleurs au gré de mes besoins) et elle doit être titrée (j'en perçois le contenu et la référence au premier coup d'œil).

L'ordinateur est un outil remarquable pour la prise de notes et pour la gestion de ces notes, en ce sens qu'il réunit en une même place toutes les informations sous un volume très réduit et très rapidement accessible. Il épargne également bien du travail de réécriture et me permet d'enrichir et de modifier ces notes en tout temps.

Construire des tableaux de comparaison : la comparaison méthodique me sert à mieux distinguer des données semblables en apparence, donc à réduire le risque de confusion et à mieux regrouper celles qui ont des points communs. La comparaison, élément par élément, de positions théoriques différentes m'aide à mettre en lumière les points précis sur lesquels ces positions divergent. L'organisation de tableaux comparatifs est une excellente façon pour moi de visualiser ressemblances et différences entre concepts, théories, formules, etc. Elle me facilite l'encodage et la récupération en mémoire à long terme bien plus qu'une étude séparée de chaque élément.

Applications à la préparation et à la passation des examens

La conception de fiches de lecture et d'aide-mémoire constitue à elle seule un moyen de mémorisation de la matière très puissant. Ce matériel facilite d'autant mes révisions ultérieures que chaque révision porte sur un volume considérablement réduit d'informations, les plus importantes, et comporte des éléments d'organisation qui rendront ma récupération de ce matériel plus facile, surtout en situation de stress, comme dans le cas des examens.

Tout examen, quelle que soit la discipline, est composé d'énoncés : instructions, questions à développement, questions à choix multiples, textes à commenter, énoncés de problèmes, études de cas. Il est donc particulièrement de mon intérêt que je prenne le temps nécessaire à une lecture attentive et méthodique de ces énoncés avant de commencer à répondre. Cette seule résolution a un effet tranquilisant sur mon esprit et réduit ma tendance à l'impulsivité. Je peux noter immédiatement au brouillon les éléments de réponse qui surgissent spontanément à mon esprit. Le temps pris pour cette lecture attentive est souvent du temps gagné par la suite, en ce sens que j'évite des erreurs dans l'interprétation des énoncés et que je m'en tiens strictement à ce qui est demandé.

L'examen à développement obéit aux mêmes règles d'écriture que le travail de session, sauf que tout le processus s'inscrit dans un temps plus court et fait abondamment appel à la mémoire. Il existe des plans de réponse typiques, en fonction du genre de question posée. On en trouve dans de multiples ouvrages traitant de communication. Avec un tel plan en tête, il m'est facile de noter au brouillon les grandes lignes de mon exposé, de prévoir les développements nécessaires et de passer rapidement à la rédaction, une fois les principales idées et leur articulation ébauchées.



Comment mieux communiquer mes idées

Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément.

(Boileau, L'art poétique, 1674)

Le bec de la plume peigne la chevelure du langage.

(Chinois, Confucius, Livre des Sentences, 6e siècle av. J.-C.)

La communication écrite et orale à l'université

À l'université, les travaux écrits (résumés de lecture, rapports d'observation, rapports d'expérimentation, essais, questions d'examen à développement) occupent une place importante, autant pour la construction des connaissances que pour leur vérification. L'étudiant, qui sait comment présenter clairement ses idées et guider l'attention du lecteur vers les points principaux de son sujet, bénéficie d'un grand avantage. Dans la vie professionnelle, il n'est guère de position de responsabilité qui n'ait son pendant d'exigences du côté de la mise en forme des idées et de leur communication. Les professions reliées à l'éducation, particulièrement, sont très exigeantes en ce qui a trait à la qualité des explications.

Mon niveau de précision, d'exhaustivité et de concision doivent tenir compte de l'interlocuteur auquel le message s'adresse. Je ne formulerai pas son message de la même façon selon qu'il s'adresse à un évaluateur, à des collègues, à un supérieur hiérarchique, à des élèves, à un large public ou à un groupe restreint. L'exposé verbal obéit à des lois différentes de l'écrit. Il est donc essentiel, pour m'assurer le bon niveau de précision et de sélection, que je comprenne les attentes de mon interlocuteur et que je tienne compte de ce qu'il sait et ne sait pas. En général, il vaut mieux adopter un style direct : indiquer d'emblée mes idées et ma position sur le sujet, éviter les détours et les digressions, quand elles ne sont pas strictement nécessaires. Il vaut mieux aussi que j'évite les formulations compliquées et les phrases à rallonges.

Les avantages d'être stratégique dans mes communications

- Produire des réponses satisfaisant aux exigences du demandeur
- Produire des réponses claires, complètes et sans élément superflu
- Communiquer de façon précise, organisée et cohérente
- Faciliter la compréhension de mon interlocuteur

9

Rarement

-

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |

- 

- 

Je construis ma communication par ensembles et sous-ensembles

- Je note mes idées au fur et à mesure comme elles viennent spontanément et je les classe dès que possible selon leur importance et leur place probable.
- Quand je rédige un texte, je détermine d'abord quelle est mon idée directrice, quelles sont mes idées principales, quelles sont les idées secondaires qui en découlent et je classe les faits, les arguments, mes raisonnements, mes exemples et mes opinions en fonction de chacune de ces idées.
- J'organise l'enchaînement de mes idées et de mes arguments avant de parler ou d'écrire.
- Quand j'écris un texte, j'indique clairement les différentes parties de mon texte : paragraphes, titres et sous-titres, marqueurs de structure, etc.
- Quand je prépare un exposé, j'indique d'emblée mes objectifs et mon plan, et je souligne les transitions d'une idée à l'autre, d'une partie à l'autre, pour que mon auditoire puisse bien me suivre.
- Je recours souvent aux tableaux, schémas, figures et autres façons synthétiques et visuelles de présenter une information.

Je contrôle la qualité de mon travail avant de le remettre

- Je connais la différence entre emprunt et plagiat.
- Je vérifie si mon travail correspond bien à ce qui est requis avant de l'entreprendre et en cours d'exécution (je réponds bien à la question qui m'a été posée, je suis bien dans le sujet qui est discuté, je remplis toutes les exigences).
- Je m'assure que ma réponse est complète et suffisamment précise, que toutes les informations et les explications nécessaires à la compréhension de mon point de vue sont bien là.
- Je vérifie mon travail, une fois qu'il est produit, afin d'y déceler des erreurs ou imperfections.
- Je n'hésite pas à le faire vérifier par quelqu'un d'autre, compétent et moins impliqué.
- Je soigne la présentation de mon travail : mise en page, graphisme, orthographe et syntaxe.
- Je recours systématiquement à ma grammaire et à mon dictionnaire pour vérifier la syntaxe, l'orthographe et le sens des mots.
- Je connais et j'utilise un guide pour la communication écrite de niveau universitaire.
- Je n'hésite pas à recourir aux services spécialisés d'aide linguistique offerts par l'université.

Rarement

Fréquemment

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Stratégies pour bien élaborer mes communications

Je tiens compte des attentes du destinataire : plus les attentes sont claires, plus la communication sera adéquate. Me mettre dans la peau de mon interlocuteur, comprendre son point de vue, connaître son cadre de référence est une condition essentielle de la qualité de ma communication. Quand je connais en détail les critères de réussite d'un travail, il m'est plus facile de vérifier si j'y réponds complètement et, le cas échéant, de faire les réajustements nécessaires. Sur le plan professionnel, quand les mandats qui me sont confiés sont clairs et les critères de satisfaction connus, il m'est plus facile d'ajuster mes démarches, ou au pis aller, d'être en mesure de justifier pourquoi ils n'ont pas tous été remplis. Sur le plan des études universitaires, c'est en général le professeur qui est le destinataire final du travail : vouloir lui expliquer que moi, je me comprends, ce n'est pas un excellent argument pour le convaincre de la qualité de mon travail.

Je construis ma communication par ensembles et sous-ensembles : les meilleures idées ne viennent pas spontanément. Leur mise en forme non plus. J'ai en général une idée globale de ce que je veux exprimer. Là où ça se gâte, c'est dans le passage entre cette vision générale et la rédaction phrase à phrase du texte. Le sentiment de chaos initial est une condition normale de toute écriture d'ordre explicatif et scientifique. De la même façon que dans un casse-tête on commence par les coins, puis les bordures et les pièces qui sont facilement identifiables, on peut élaborer sa communication en dégageant d'abord toutes les idées qu'on veut exprimer (les pièces du casse-tête), puis en les classant par catégories et sous-catégories (idée directrice et idées principales, idées secondaires), puis en développant chacune de ces idées (énoncé de l'idée, faits, arguments, exemples, opinions, etc.), ensuite en les articulant les unes aux autres avec les connecteurs les plus appropriés (transitions) et enfin en rédigeant l'introduction et la conclusion.

Le traitement de texte sur ordinateur offre un avantage incontestable sur les autres instruments d'écriture. En mode plan, il me permet de constituer et de faire évoluer mes idées et mon plan en même temps que je collecte les informations qui alimenteront le travail final. Il facilite la simultanéité de deux procédés d'écriture généralement difficiles à concilier : l'expression des idées telles qu'elles émergent spontanément et leur organisation dans un plan progressif. Il m'évite surtout les retranscriptions si pénibles dans l'écriture manuelle. Sa capacité de mémoire me permet aussi de construire et de gérer une véritable banque personnelle de données et d'informations sur les sujets qui me tiennent à cœur. Des travaux faits antérieurement peuvent ainsi être récupérés, enrichis, développés et intégrés, session après session, autour des quelques thèmes centraux qui sont la raison d'être de mes études et mes centres d'intérêt professionnel.

Je suis complet, précis, exact : précision et exactitude sont deux qualités importantes des bonnes communications. Mais la précision et l'exactitude de ma communication sont une fonction directe de la précision avec laquelle j'ai défini mon intention et de la précision et de l'exactitude avec laquelle j'ai collecté mes informations. Dans un examen par exemple, le correcteur s'attend à retrouver les concepts et les éléments de théorie qui ont rapport à la question posée et qui ont été donnés, expliqués et commentés en cours. Le choix de mon vocabulaire et de mes explications doit donc refléter l'apprentissage de ces notions et leur utilisation correcte.

Je sélectionne les éléments de ma communication : une communication de qualité devrait comporter tous les éléments requis, et uniquement les éléments requis. En dire trop ou pas assez, c'est répondre partiellement ou à côté. Les travaux qui ne répondent qu'à une partie de la demande, qui ne traitent que d'une partie du sujet, ou au contraire, les travaux qui pèchent par excès montrent soit mon incompréhension du problème, soit mon oubli en cours de route des instructions de départ, soit une recherche incomplète des informations pertinentes, soit une sélection insuffisante des informations pertinentes au sujet traité. Poser la question de la pertinence, c'est en partie la résoudre, en ce sens que cette question me conduit à confronter chaque idée ou information à l'énoncé du problème initial et au but poursuivi. Un langage direct, simple mais précis et complet sont les qualités souhaitées de l'écriture scientifique. Ce sont aussi des qualités éminemment appréciées dans le travail d'équipe et à l'occasion des réunions professionnelles.

Je contrôle la qualité de mon travail avant de le remettre : le meilleur moyen de m'assurer de la qualité d'un travail, c'est de le vérifier en cours de route de façon fréquente et une fois produit. Retours réguliers aux instructions initiales pour vérifier si je suis toujours dans la bonne ligne, vérification de la qualité de mes idées en cours d'élaboration (organisation, pertinence, exactitude, précision), vérification finale. La vérification de mon cheminement est une habitude essentielle à développer. Elle ne me demande que peu de temps à exécuter, une fois acquise et automatisée.

Enfin, un aspect non négligeable de la qualité du travail : sa présentation. Après le contenu, l'emballage. Nous sommes tous sensibles à la présentation d'un produit, indépendamment de ses qualités intrinsèques. Un produit bien présenté crée d'emblée un préjugé favorable. Un texte bien imprimé, bien mis en page et bien titré, laisse une impression d'ordre et de soin que n'aura pas le même texte présenté manuscrit, au crayon de plomb, sans marge, sans titrage, avec des ratures, des traces de correcteur et d'autres taches d'origine indéterminée, sur des feuilles arrachées d'un cahier et

réunies par leurs coins déchirés et repliés. Sur le plan professionnel, aucun rapport ayant cette allure ne serait admis. Alors autant prendre l'habitude dès la première année universitaire de soigner la présentation de tous ses travaux, petits et grands. C'est à la fois une question de respect de mon interlocuteur, mais aussi du respect de moi-même et de l'importance que j'accorde à mes productions.

Applications aux études universitaires

APPLICATIONS AUX TRAVAUX DE SESSION

L'art de bien extraire l'essentiel des textes et des exposés, combiné à un bon système de classement de ses notes, est à la base d'une production écrite riche et de qualité. Mes fiches de lecture (une idée importante, une citation, une référence bibliographique, un court résumé, un fait, un graphique) peuvent être regroupées par ensembles et sous-ensembles jusqu'à constituer l'ossature d'un plan logique et satisfaisant. Avec l'ordinateur, le mode plan du traitement de texte me permet de classer toutes les informations pertinentes directement dans un plan de rédaction. La construction du plan évolue ainsi en même temps que les idées viennent et que les nouvelles informations s'intègrent aux premières.

APPLICATIONS À LA PRÉSENTATION D'UN EXPOSÉ

La préparation d'un exposé oral est *grosso modo* la même que celle d'un exposé écrit. C'est le mode de présentation qui fait la différence. L'auditeur doit pouvoir comprendre la structure de mon exposé en même temps qu'il en écoute les arguments. Il est donc nécessaire que j'indique mon intention et mon plan dès le début, et que je marque bien les articulations de mon exposé en me rappelant régulièrement dans quelle partie je suis rendu.

APPLICATIONS À LA PASSATION DES EXAMENS

La personne qui fait le choix de questions à développement et qui évalue les réponses applique un certain nombre de critères objectifs et subjectifs pour jauger leur qualité. Ces critères sont en général explicites, mais d'autres sont parfois implicites. Dans un tel cas, ma connaissance de la culture universitaire et une bonne perception des attentes du professeur peuvent me servir à guider l'élaboration de ma réponse.

Lors des examens comportant des questions à développement, mes idées ne sortent pas nécessairement dans l'ordre avec lequel il serait souhaitable que je les expose. C'est la raison pour laquelle il vaut mieux que je partage le travail de composition de ma réponse en trois temps bien distincts. Dans un premier temps, je note les idées en abrégé et comme elles me viennent spontanément et toutes les informations dont je me rappelle facilement. Dans un deuxième temps, je complète les trous, je classe et j'organise mes idées et je me fais un plan de réponse (toujours en abrégé). Dans un troisième temps, je passe à la rédaction comme telle directement au propre et je prends le temps de vérifier avant de remettre mon travail que je n'ai rien oublié et qu'il ne reste plus de fautes de français (en tout cas le moins possible). Cette façon de faire a l'avantage de ne pas contrarier le mouvement naturel de ma mémoire, comme c'est souvent le cas lorsqu'on veut tout de suite rédiger au propre. Elle permet aussi de me rassurer vite quant à ce que je sais et de diminuer mon stress.



Comment mieux résoudre mes problèmes

L'apprentissage par la résolution de problèmes

Résoudre un problème un tant soit peu complexe, c'est comme parcourir un labyrinthe : certaines voies amènent à des culs-de-sac. Je dois donc revenir en arrière et essayer une autre voie. Si je ne suis pas attentif, si je ne suis pas méthodique, le risque est grand que je m'égare. Pour résoudre un problème avec élégance, comme pour sortir d'un labyrinthe avec aisance, une bonne base de connaissances relatives au domaine du problème est une condition nécessaire mais pas suffisante. Il me faut aussi un bon répertoire de stratégies et réfléchir sur celles qui sont les plus appropriées dans le cas présent. Outre des stratégies de haut niveau, spécifiques au domaine, je dois aussi recourir à un ensemble de stratégies plus fondamentales :

- Observer attentivement et méthodiquement les données du problème.
- Noter, comparer, classer et retenir celles qui sont pertinentes.
- Explorer méthodiquement les pistes et vérifier les hypothèses de solution.
- Dresser une carte mentale de mon parcours afin de toujours savoir où j'en suis.
- Comparer les différentes solutions afin de m'assurer de la meilleure possible.

Toutefois, je ne suis pas composé que de raison. Quand je suis confronté à un problème nouveau, important pour moi et quelque peu complexe, je réagis autant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel. La frustration, la crainte de l'inconnu, l'intolérance de l'incertitude, la hâte de régler ce qui me tracasse me pousse souvent à la précipitation, à sauter sur la première idée venue. Je devrais alors recourir aux stratégies affectives pour contrôler ma motivation et mon stress (voir chapitres 1 à 4).

- Changer ma perception du problème : au lieu d'une menace à ma tranquillité, je peux y voir une occasion de grandir en intelligence, en connaissance et en sagesse.
- Prendre plaisir à exercer mes facultés intellectuelles sur un problème ardu.
- Travailler à sa résolution avec d'autres dans une atmosphère d'émulation.
- Percevoir tout échec comme une source d'apprentissage et en tirer des leçons.
- Me féliciter et me récompenser quand je me suis efforcé de relever un défi.



Comment mieux résoudre mes problèmes

*Le travail de la pensée ressemble au forage d'un puits :
l'eau est trouble d'abord, puis elle se clarifie.*
(Proverbe chinois)

La résolution d'un problème : un processus en cinq étapes

Voici un modèle relativement simple composé de cinq grandes étapes non linéaires :

LA PERCEPTION ET LA DÉFINITION DU PROBLÈME

Problèmes de mathématiques, de physique, d'apprentissage, de compréhension, de mémoire, de cœur, de finances, de temps, de santé, de famille, d'ordinateur... Un problème naît d'une **insatisfaction** technique ou psychologique, affective ou intellectuelle, personnelle ou sociale, d'une contrainte interne ou externe : déséquilibre, besoin, désir, panne, manque, recherche de cohérence, questionnement, volonté de comprendre, curiosité, etc. On parle plus volontiers de problème quand il y a un **obstacle**, que la solution ou la **démarche** pour le résoudre n'est pas connue ni évidente. Cette étape consiste à clarifier ce qui fait vraiment problème, à préciser le **but** à atteindre pour qu'il soit considéré comme résolu (les critères de satisfaction), et à identifier les **contraintes**, ce qui est permis et ce qui est obligatoire pour le résoudre (le cadre de résolution).

LA RECHERCHE ET L'ANALYSE DES DONNÉES PERTINENTES AU PROBLÈME

Un problème est caractérisé par ses données. Cette étape consiste à chercher, à observer, à relever tous les faits, informations et connaissances relatives à ce type de problème, et à ne retenir que les seules données pertinentes à sa résolution. Cette étape se fait la plupart du temps en alternance avec la précédente : la connaissance des faits aide à comprendre la nature du problème; la définition du problème facilite la sélection des éléments pertinents.

LA RECHERCHE DES SOLUTIONS POSSIBLES

Cette étape consiste à chercher et à produire des idées de solution susceptibles de satisfaire aux critères désirés : rétablissement de l'équilibre, besoin rempli, désir accompli, cohérence, compréhension, réponse à la question, etc. Un problème peut être fermé (une seule solution possible) ou ouvert (de multiples solutions mais de valeur inégale). Le deuxième type de problème laisse place à la créativité (une solution inédite).

LE CHOIX D'UNE SOLUTION

La plupart des problèmes de la vie quotidienne et professionnelle sont des problèmes complexes, pour lesquels on n'a pas toutes les informations pertinentes et dont les **options de solution sont multiples**. On doit donc évaluer et comparer ces options en fonction de nombreux critères et prendre une **décision** reposant en partie sur la raison et en partie sur l'intuition.

L'ORGANISATION DE LA RÉPONSE

L'idée de la solution n'est pas la solution. L'idée doit être concrétisée et mise en œuvre, éventuellement communiquée et défendue avant d'être implantée.

Guide de réflexion sur mes stratégies de résolution de problèmes

Utilisez les énoncés suivants pour évaluer vos stratégies de résolution de problèmes. Toute évaluation faible indique une attitude, une habileté ou une habitude qu'il me serait peut-être bénéfique de développer.

Je définis mon problème avec précision

- Lorsque je fais face à un problème, je prends le temps nécessaire à bien comprendre en quoi il consiste.
- Je précise mon but et je détermine mes critères de satisfaction pour une bonne solution.
- Je prends le temps d'établir les contraintes à respecter, les limites et les obligations.
- Je recherche et je sélectionne toutes les données pertinentes et nécessaires à la compréhension et à la résolution du problème.

Je planifie et je gère ma démarche

- Je prends le temps de réfléchir comment je vais m'y prendre au lieu de commencer à opérer tout de suite.
- Lorsque je fais face à un problème complexe, je le découpe en sous-problèmes plus simples.
- Quand je suis sur une piste de solution, je l'explore de manière ordonnée, complète et systématique.
- Quand je procède par essais successifs, je prends le temps de noter chacun de ces essais pour éviter de tourner en rond.
- En cours de démarche, je garde en mémoire les pistes inexplorées, au cas où celle que je suis ne déboucherait pas sur une solution valable.
- Quand je ne sais plus très bien où j'en suis, je m'arrête pour faire le point et résumer les acquis.
- Je persévère même quand j'éprouve de sérieuses difficultés.

J'élabore et je vérifie toutes les hypothèses de solution

- Je résiste à la tendance à adopter la première solution venue.
- Je cherche toutes les options de solutions possibles.
- Quand j'ai plus d'une solution, je me donne le temps de les comparer selon les divers critères pertinents.
- Avant d'opter pour une solution particulière, j'en évalue les conséquences éventuelles.

Rarement

Fréquemment



Comment mieux résoudre mes problèmes

L'archer est un modèle pour le sage; quand il a manqué le centre de la cible il s'en prend à lui-même.

(Proverbe chinois)

Je définis bien mon problème

Tant qu'on n'a pas une idée claire de ce qui fait vraiment problème et une vision suffisamment précise du but qu'on veut atteindre, il est malaisé d'orienter ses démarches et risqué d'adopter la première solution qui vient à l'esprit.

Les problèmes d'apprentissage proposés à l'université peuvent être de deux sortes :

- 1) des problèmes bien structurés, dont le résultat attendu s'exprime par une question précise, dont les données sont complètes, de même nature et toutes pertinentes, dont les contraintes sont bien établies et dont la démarche de résolution a été pratiquée et est supposée connue (encore faut-il avoir l'habitude de bien lire cette question et ces données, et avoir l'habitude de les garder en tête sans les déformer!);
- 2) des problèmes ouverts, dont les études de cas, qui présentent des situations plus réalistes, donc plus complexes, avec des données partielles et des données superflues, de nature différente et dont les options de solution sont multiples. Ce dernier type de problème est plus exigeant et demande un bon répertoire de stratégies à la fois fondamentales et spécifiques au domaine.

Les problèmes rencontrés dans la vie professionnelle ou dans la vie de tous les jours (problèmes techniques, problèmes d'organisation, problèmes financiers, problèmes de santé, problèmes de relations, etc.) sont plutôt des problèmes ouverts. Il faut que j'examine si le problème apparent n'en cache pas un plus profond, préciser la situation qui fait problème et décrire en quoi elle fait problème. Il faut que je dresse un inventaire des informations disponibles, des informations à rechercher et des informations inaccessibles afin de mieux connaître la situation de départ et la situation désirée. Il faut aussi que je définisse les limites à l'intérieur desquelles je peux proposer des solutions et les contraintes qui s'exercent sur les opérations de résolution. La qualité des solutions choisies dépendra en bonne partie de la définition et de l'analyse préalable du problème.

Les avantages de bien définir un problème avant de chercher à le résoudre

- Avoir une idée précise de ce que je cherche à obtenir
- Distinguer plus facilement l'information pertinente de celle qui ne l'est pas
- Apporter une solution satisfaisante et durable au problème

Applications aux problèmes d'apprentissage

Lorsque je lis un texte scientifique, technique ou informatif; définir mon problème consiste à préciser mon intention avant de me mettre à lire, c'est-à-dire ce que je cherche à obtenir de ma lecture. Je peux si nécessaire mettre mon intention par écrit ou préparer des questions précises.

Lorsque je prépare un rapport (rapport de lecture, rapport de laboratoire, rapport de stage), définir mon problème consiste à préciser à qui ce rapport est destiné et pourquoi (sa position, ses attentes, son niveau de connaissances sur le sujet) et l'effet que je désire obtenir sur lui (l'impressionner, l'informer, lui prouver ma compétence).

Lorsque j'élabore un projet de recherche, bien définir mon problème consiste à formuler la question précise à laquelle ma recherche est supposée apporter réponse. Si la formulation de ma question de recherche est vague, il y a de grandes chances qu'elle s'égare rapidement.

Enfin, lorsque je prépare et passe un examen, bien définir mon problème consiste, dans le premier cas, à bien définir mes objectifs de performance et dans le second, à prendre le temps de comprendre exactement ce qui est demandé et ses implications.



Comment mieux résoudre mes problèmes

Tout est difficile avant d'être simple.
(Anglais. Th. Fuller, Gnomologia [1732])

Je sélectionne les données pertinentes au problème

La sélection des informations est aussi importante pour la compréhension du problème que la compréhension du problème l'est pour la sélection des informations importantes. Et c'est la raison pour laquelle il n'est pas rare que devant les difficultés de résolution, je doive revenir sur ma compréhension du problème de départ. Une nouvelle définition du problème m'amènera des données que je n'avais pas sélectionnées de prime abord et en fera disparaître d'autres devenues superflues.

Cette stratégie consiste à ne garder que les informations strictement nécessaires à la résolution du problème et à éliminer les informations inutiles ou devenues superflues une fois la nature du problème comprise. Une bonne tactique consiste à noter sur une feuille à part les seules données importantes, afin de ne pas les perdre de vue et d'en faciliter la manipulation et le traitement. Cette façon de faire soulage le travail de ma mémoire et peut m'éviter de dériver.

Les avantages de sélectionner les données pertinentes au problème

- Réduire le volume des données à traiter
- Faciliter le travail de ma mémoire
- Réduire le risque de dérive

Applications aux problèmes d'apprentissage

Lorsque je lis un texte scientifique, technique ou informatif, définir mon problème consiste à préciser mon intention avant de me mettre à lire, c'est-à-dire ce que je cherche à obtenir de ma lecture. Je peux si nécessaire mettre mon intention par écrit ou préparer des questions précises.

Lorsque je prépare un rapport (rapport de lecture, rapport de laboratoire, rapport de stage), définir mon problème consiste à préciser à qui ce rapport est destiné et pourquoi (sa position, ses attentes, son niveau de connaissances sur le sujet) et l'effet que je désire obtenir sur lui (l'impressionner, l'informer, lui prouver ma compétence).

Lorsque j'élabore un projet de recherche, bien définir mon problème consiste à formuler la question précise à laquelle ma recherche est supposée apporter réponse. Si la formulation de ma question de recherche est vague, il y a de grandes chances qu'elle s'égare rapidement.

Enfin, lorsque je prépare et passe un examen, bien définir mon problème consiste, dans le premier cas, à bien définir mes objectifs de performance et dans le second, à prendre le temps de comprendre exactement ce qui est demandé et ses implications.



Comment mieux résoudre mes problèmes

Celui qui a déplacé la montagne, c'est celui qui a commencé par enlever les petites pierres.
(Proverbe chinois)

Je décompose mon problème en sous-problèmes

Tout projet majeur, qu'il soit personnel ou professionnel, se présente comme une série de problèmes à résoudre, imbriqués les uns dans les autres, avec des dimensions multiples (techniques, financières, sociales) et des contraintes nombreuses (compétences, temps, ressources). Leur apparente complexité rebute *a priori*. En découpant un problème complexe en sous-problèmes et en étapes plus simples et moins impressionnantes, je peux m'y attaquer un morceau à la fois.

Les avantages de décomposer un problème en sous-problèmes

- Réduire les problèmes complexes en une série de problèmes plus simples
- Éviter le découragement devant la dimension de certains problèmes
- Diminuer le volume de données à traiter simultanément
- Planifier plus facilement et procéder étape par étape

Applications aux études universitaires

Une bonne planification de session repose sur un bon découpage des activités d'apprentissage en morceaux digestes. Chaque cours est un ensemble qui peut être découpé en sous-ensembles plus petits, et chaque sous-ensemble en parties plus réduites, à partir desquelles je peux déterminer avec plus de réalisme le temps et l'effort que je dois leur accorder pour les apprendre. Et à défaut de pouvoir tout faire, de déterminer des priorités. Mieux vaut en apprendre moins mais bien, que tout apprendre de travers.

Applications au changement des habitudes d'apprentissage

changements seront plus graduels et me demanderont une vigilance et un effort soutenu dans les premiers temps. Si je n'ai jamais composé de fiches de lecture ni d'aide-mémoire personnels, par exemple, la première fois ça me prendra du temps et je ne serai pas forcément très efficace. Mon efficacité pour ce genre de travail augmentera rapidement si je m'y tiens. À moyen terme, mon effort s'avèrera très payant. Il est donc préférable que j'expérimente des stratégies nouvelles sur une portion réduite de mon travail (un seul cours par exemple), en me fixant des priorités dans l'effort de changement. Quand une nouvelle habitude stratégique est acquise, elle devient moins exigeante en vigilance et en temps d'exécution, et elle s'intègre plus facilement au fonctionnement courant.

On ne change pas facilement une mauvaise habitude du premier coup. S'il me suffit d'en prendre conscience pour modifier définitivement certains comportements, comme la lecture hâtive et superficielle des questions d'examen par exemple, d'autres



Comment mieux résoudre mes problèmes

Ne selle pas ton cheval avant de le brider.
(Proverbe arabe)

J'explore méthodiquement les pistes de solution

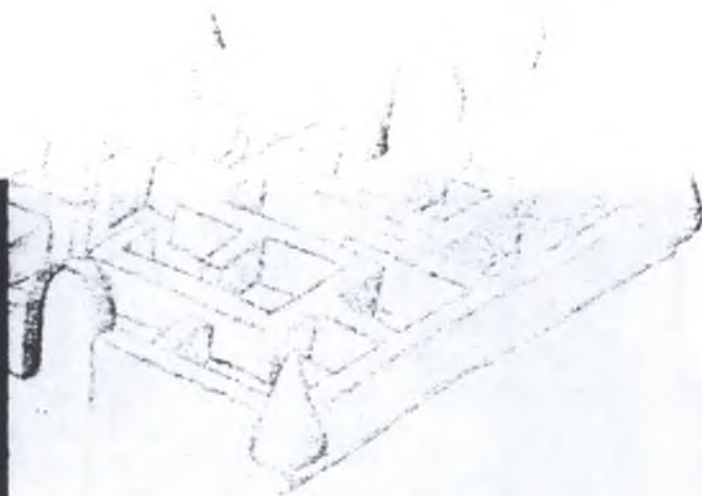
Faire face à un problème nouveau pour moi, c'est comme pénétrer un territoire inconnu : si je ne me donne pas des points de repère, si je ne dresse pas une carte des lieux au fur et à mesure que je les explore, le risque est grand que je me perde ou que je tourne en rond.

Il n'existe pas de méthode générale de résolution de problème puissante, c'est-à-dire une méthode qui m'assure une démarche rectiligne et couronnée de succès à tout coup. Sur ce plan, ordinateur et intelligence humaine n'utilisent pas les mêmes procédés : alors que sa vitesse de traitement permet à l'ordinateur de vérifier une à une toutes les solutions possibles et prévues par son programme, l'intelligence humaine privilégie quelques pistes seulement, qu'elle détermine à partir des connaissances et de l'expérience acquises dans le domaine concerné, grâce à des processus mentaux originaux. En effet, outre le raisonnement logique, l'intelligence humaine utilise d'autres modalités de résolution comme l'expérience mémorisée, l'intuition et l'exploration empirique par tâtonnements successifs.

Quel que soit le mode de résolution employé : logique, expérience, intuition, tâtonnements empiriques ou combinaison quelconque de ces modes, ma démarche vers la solution doit être un tant soit peu organisée si je veux limiter les pas inutiles, comme appliquer des opérations au hasard, revenir en arrière sans m'en apercevoir, reprendre à plusieurs reprises le même raisonnement infructueux ou m'entêter dans une voie sans issue. Chaque essai effectué, chaque piste explorée m'amène de nouvelles informations et contribue à la construction d'un chemin vers le but visé. Mais cela, à la condition expresse que j'effectue mes essais de façon ordonnée et systématique, que je note et conserve en mémoire mes résultats et que je ne lâche pas prématurément les pistes que j'explore.

Les avantages d'explorer méthodiquement les pistes de solution

- Progresser vers une solution satisfaisante au lieu de tourner en rond
- Mieux me rappeler les pistes de solution déjà explorées
- M'assurer d'explorer toutes les pistes jusqu'à la bonne





Comment mieux résoudre mes problèmes

Le génie est fait de un pour cent d'inspiration et de quatre-vingt-dix-neuf pour cent de transpiration.

(Thomas Edison, inventeur du télégraphe, du phonographe et de la lampe à incandescence)

J'élabore et je vérifie les différentes hypothèses de solution

La première idée qui me vient à l'esprit pour résoudre un problème n'est pas forcément la bonne. Dans la majorité des problèmes pour lesquels une seule solution existe (problèmes dits fermés ou convergents), j'élabore et je vérifie successivement plusieurs hypothèses jusqu'à trouver la seule qui convienne. Toutefois, comme la majorité des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne ou professionnelle sont des problèmes à solutions multiples (dits ouverts ou divergents), et que toutes ces solutions n'en sont pas pour autant de valeur égale, le choix d'une solution valable dépendra de nombreuses considérations.

Mais pour que je puisse exercer un véritable choix, encore faut-il que j'aie étalé l'éventail des solutions possibles. La première idée venue peut être valable, mais elle est rarement la plus originale. Avant d'opter pour elle, je devrais donc me donner le temps de laisser émerger des alternatives.

Les avantages d'élaborer et de vérifier les différentes hypothèses de solution

- M'assurer de ne pas passer à côté de la bonne solution
- Faire le choix de la meilleure solution possible
- Me procurer la satisfaction d'avoir fait un choix éclairé

1. Exemple d'échéancier synoptique

Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Cours	06/01	13/01	20/01	27/01	03/02	10/02	17/02	24/02	03/03	10/03	17/03	24/03	31/03	07/04	14/04	21/04
COMPORTEMENT ORGANISATIONNEL																
Lectures	ch1,2	ch3	ch4	ch6	ch5	ch7,8	ch9	ch10	ch14	ch11	ch12	ch13	ch16			
Études cas (2)	c	c	c	Rcas1	doc.	c	c	Rcas2	lect.	étude	rédac.	vérif.	prés.			
Travail		étude	sujet	étude		étude	Ex 1									
Session																
Examen															Rtrav	Ex 2
DROIT DES AFFAIRES																
Lectures		ch1,2	ch3	ch4	ch5	ch6	ch7	ch8,9	10-12	13,14	15,16	19,20	21	22		
Résumés		c		c	r	c	c	r	Rrés.							
Études cas				sujet		doc.		Rcas		lect.		rédac.	vérif.	prés.		Rtrav
Travail																
Session																
Examen																
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES																
Lectures		ch1,2	3-5	ch6	ch9				ch8	ch11	ch14	ch12	13-15			
Travail		étude	sujet	étude	doc.				Lect.	rédac.	vérif.	prés.	Rtrav			
Session									étude		étude		étude			Exam
Examen																
LEADERSHIP ET TRAVAIL D'ÉQUIPE																
Lectures		doc1	expl	doc2	exp2	doc3	exp3	doc4		doc5	exp5	doc6	exp6			
Expériences							rédac.	R1-3	exp4				rédac.			
Rapports																
ATELIER D'EFFICACITÉ COGNITIVE																
Lectures		j	j	j	ch1	ch2	ch3	ch4		j	ch5	ch6	j	j	j	
Journal					R11	j	j	R12			R13	j	rédac.	vérif.	prés.	Rbil.
Bilan																

C, r, j = période de travail sur les cas, les résumés, le journal

À remarquer: la planification des étapes des travaux de session (choix du sujet, recherche de la documentation, lectures, rédaction, vérification, présentation); la répartition des tâches dans la session pour éviter les semaines surchargées; la variété des types de tâche (lecture, expérimentation, étude, recherche documentaire, rédaction) pour éviter la monotonie et rester motivé; la mise en évidence (gras et souligné) des échéances incontournables (examens, remise de travaux).

2. Exemple de planification d'une tâche : l'essai comme travail de session

LES ÉTAPES

Principe : je détermine les principales étapes et j'estime le temps nécessaire à chacune d'elles.

- **Lectures exploratoires et choix du sujet de l'essai** : 1-2 semaines
- **Recherche documentaire** (identification des sources et obtention des documents) : 1-2 semaines
- **Exploitation de la documentation** (lectures, sélection, résumés, synthèses) : 3-4 semaines
- **Rédaction** (idées principales, plan, rédaction, introduction et conclusion) : 2-3 semaines
- **Vérification et corrections** : 1 semaine
- **Présentation** (mise en page, impression, copies et vérifications finales) : 1 semaine

L'ÉCHÉANCIER

Principe : j'étaie la réalisation des étapes en fonction de mes autres tâches.

Je détermine l'échéance finale, par exemple, le lundi de la 2^e semaine de décembre.

Je détermine de façon **régressive** les échéances pour chacune des étapes intermédiaires. Par exemple, si mon échéance pour la remise du travail est le lundi de la 2^e semaine de décembre et si je dois compter une semaine pour m'assurer d'une présentation de qualité, il faudra que j'aie fini la rédaction le lundi de la 1^{re} semaine de décembre. Pour cela, il faudra que j'aie fini d'exploiter la documentation de préférence vers la 2^e ou au plus tard la 3^e semaine de novembre. Et ainsi de suite en remontant, je peux savoir quand je dois démarrer chaque étape pour être à l'aise avec les délais, c'est-à-dire sans pression.

La fabrication d'un échéancier synoptique me permettra de répartir les échéances de ce travail particulier en fonction des travaux des autres cours et d'éviter ainsi les surcharges et les encombrements.

3. Exemple d'organisation pour le matériel d'un cours

Principe : je sépare les divers sous-ensembles du cours en fonction de leur utilisation.

DOSSIER 1

Syllabus, échéancier, liste des tâches à faire, instructions, consignes, échéancier détaillé de chaque travail, etc.

DOSSIER 2

Notes de cours, notes de lecture

DOSSIER 3

Recueil de textes, articles, textes divers composant les lectures complémentaires

DOSSIER 4

Bibliographies et index des périodiques en rapport avec le cours
Descripteurs caractéristiques de la matière en vue de recherches informatisées

DOSSIER 5

Aide-mémoire : fiches synthèse, schémas, résumés, tableaux comparatifs, plans d'ensemble et autres matériels de consultation rapide

DOSSIER 6

Travaux en cours : recherche, essai, exposé
Un dossier pour chacun des travaux (et plus si nécessaire)

4. Exemple d'organisation de la prise de notes en cours

EDU XXX
THEORIE DE L'APPRENTISSAGE

10/02/02
3^e période - p. 2

Lecture vs récitation

1. Lecture passive

- lecture + récitation > plus. lectures success.
(Met D, 1969)
- * !!! un matériel bien organisé = moins temps pour un meilleur apprentissage
apprendre matériel non relié $\approx$ 80% temps d'étude
Ex : vocabulaire langue seconde

2. Méthodes de récitation active

2.1 Cartes d'apprentissage

- (iD) extraire la structure $\Rightarrow$ la pointer
s'organise autour d'elle
 $\rightarrow$ ensemble d'indices - guide

2.2 Questionnement

- (iD) organiser des périodes de questions-
réponses entre élèves (petits groupes)
 $\Rightarrow$ l'élève organise activement ce qui
est perçu : l'apprentissage + efficace

3. Lire et prendre des notes activement

5. Exemple d'aide-mémoire sur le contrôle du langage interne applicable à la gestion du stress

Thérapie rationnelle émotive (Ellis, 1973)

Axiome de base : la pensée est à l'origine des sentiments et vice-versa

Les êtres humains sont affectés, non par la réalité, mais par la façon dont ils perçoivent cette réalité. Les croyances irrationnelles induisent des verbalisations internes irrationnelles qui sont à la source de conduites inadaptées.

La thérapie rationnelle émotive provoque le changement chez les individus en les amenant à identifier clairement, à comprendre, à débattre et à changer les verbalisations internes négatives pour des verbalisations plus rationnelles.

Les trois catégories majeures de pensées irrationnelles et leurs alternatives

- Exemple catégorie 1 : « Je ne dois pas faire de fautes; si j'en fais, c'est terrible. »
Alternative : « Je fais de mon mieux; je ne veux pas faire de fautes mais si j'en fais, je peux le prendre. Ça sera dommage, mais ça ne sera pas terrible. »
- Exemple catégorie 2 : « Tout le monde devrait m'approuver et si ce n'est pas le cas, c'est épouvantable. »
Alternative : « C'est agréable d'être approuvé par les autres; mais si ce n'est pas le cas, c'est correct tout de même. »
- Exemple catégorie 3 : « Les gens devraient être comme je le veux. »
Alternative : « Les gens sont ce qu'ils sont; je ne peux pas les changer mais je peux changer ma façon de réagir à eux. »

Autocontrôle du langage interne (Helmstetter, 1986)

77 % de ce que nous nous disons à nous-même serait contre-productif.

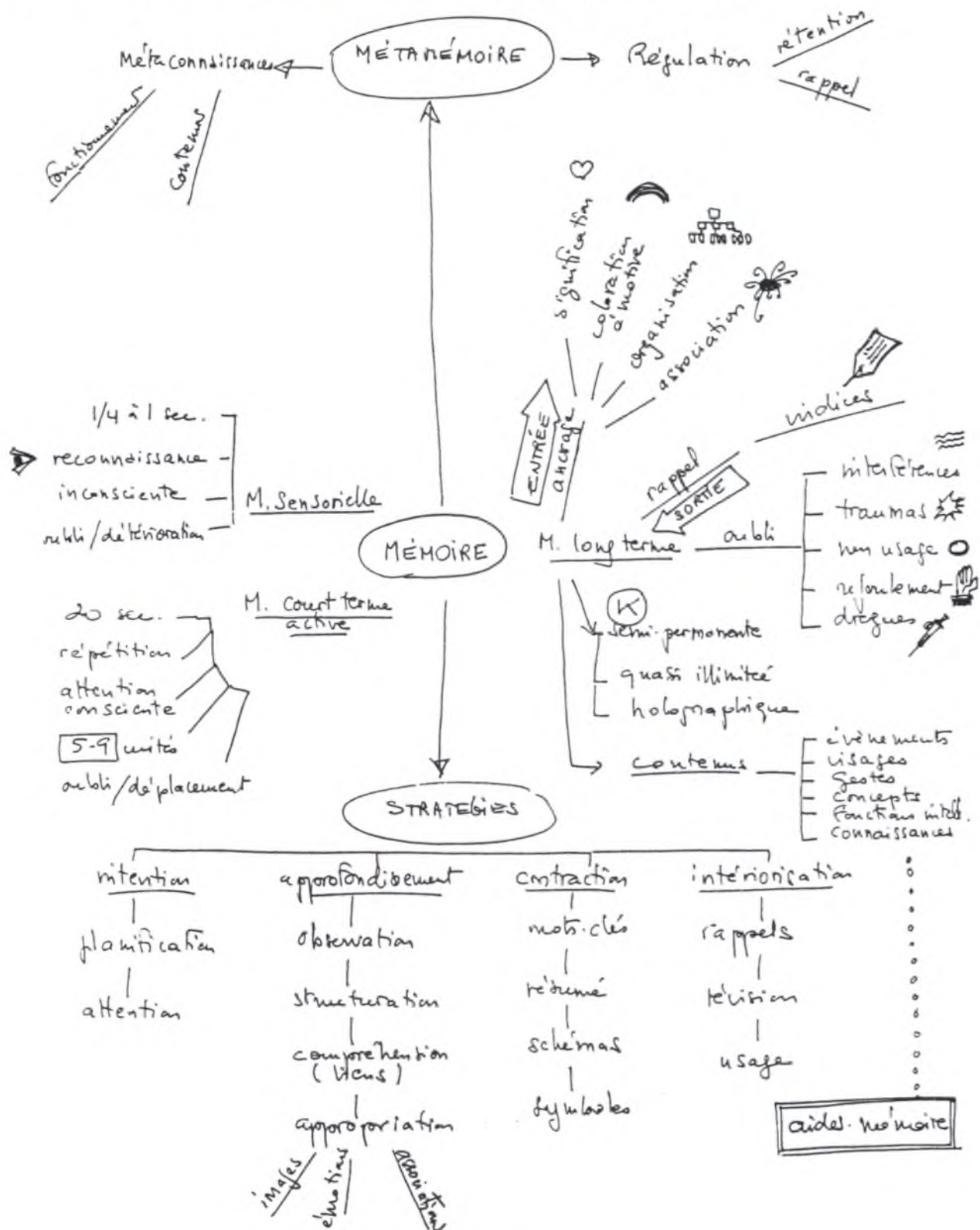
Selon Helmstetter, un enfant élevé dans une famille ordinaire s'est fait dire non ou qu'il ne pouvait faire ceci ou cela approximativement 148 000 fois jusqu'à l'âge de 18 ans. Les messages reçus par le jeune enfant seraient enregistrés dans une partie de son cerveau sur laquelle l'adulte qu'il deviendra ne pourra généralement exercer ni choix, ni évaluation, ni discussion.

Les cinq niveaux de langage interne:

- Acceptation résignée : « Je n'y peux rien y faire; si seulement je pouvais être autrement. »
- Reconnaissance du besoin de changer : « Il faudrait que je change ma façon de faire, d'être. »
- Décision de changer : « Plus jamais je ne ferai ceci; dorénavant, je serai comme cela. »
- Perception améliorée de soi : « Maintenant, je suis capable de faire ceci, d'être cela. »
- Affirmation universelle : « C'est comme ceci qu'il faut faire, c'est ainsi qu'il faut être. »

Les niveaux 1 et 2 de langage interne n'ont jamais aidé personne à changer. Le niveau 2 génère plutôt des excuses, de la culpabilité, de la déception. Les niveaux 3 et 4 encouragent le changement et la persévérance. Le niveau 5 correspond à l'affirmation d'un principe universel.

6. Exemple de schéma arborescent des connaissances sur la mémoire



7. Les travaux écrits : aide-mémoire méthodologique

Dégager ses idées : **le matériau**

Organiser ses idées : **la structure**

Mettre ses idées en forme : **la finition**

Les communiquer en tenant compte du destinataire : **le style**

Compréhension du travail à produire

- Déterminer le type de travail à produire : buts, forme, volume, limites. Type d'écrit : rapport, compte-rendu, résumé, analyse, critique, enquête, expérimentation, dissertation, essai, thèse...
- Choisir son sujet : intérêts personnels, temps disponible, documentation et ressources accessibles.
- Préciser son sujet : choix des aspects précis à traiter, de l'idée essentielle à communiquer.
- Se faire une idée claire des attentes de son lecteur. Préciser l'effet visé.

Planification du travail

- Choisir une méthode de travail.
- Déterminer les étapes de la démarche et fixer une échéance pour chaque étape.

Recherche documentaire

- Identifier les sources d'information et noter les références complètes.
- Lire et analyser la documentation la plus pertinente.
- Prendre des notes et constituer des fiches de lecture : résumés et synthèses.

Élaboration d'un plan détaillé (organisation logique des idées)

- Choisir un type de plan approprié à son intention : linéaire, en opposition, concentrique, par ensembles, classique (thèse, antithèse, synthèse); plan omnibus (faits, causes, remèdes; fins, pouvoirs, moyens; problème, solution, résultats).
- Découpage des grandes unités (parties et sections). Rédaction des titres et des sous-titres.
- Formuler l'idée directrice et les idées principales.
- Organiser et développer l'argumentation.

Rédaction

- Rédiger le premier jet : l'enchaînement des idées, paragraphe à paragraphe; introduction de l'idée principale, des idées secondaires, arguments, exemples, transitions; rédaction de la conclusion; rédaction de l'introduction.
- Reprendre le texte en corrigeant le style et le langage : accessible, impersonnel, sobre, précis, concis, clair, concret et vivant.
- Revoir, faire lire et corriger : la grammaire et l'orthographe; la ponctuation; les fautes et lourdeurs de style : élimination des répétitions, des excuses, etc.

Présentation

- Choisir un mode de présentation (typographie, disposition des pages), respectant les normes de présentation en vigueur dans le module.
- Ajouter les références.
- Ajouter les annexes.

Bibliographie

- Bégin, C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*. Laval : Beauchemin.
- Bertrand, D. et Azrour, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*. Montréal : Guérin universitaire.
- Boucher, F. et Avard, J. (1984). *Réussir ses études*. Boucherville : Les Éditions de Mortagne.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Buzan, T. (1984). *Une tête bien faite*. Exploitez vos ressources intellectuelles. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Chenard, J.-R. (1987). *Les relaxations. Théories et pratiques de quelques solutions de rechange aux méditations*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, B. (1993). *Méthodes pour apprendre à l'école et au collège*. Paris : Nathan.
- Couchaere, M.-J. (2001). *Le développement de la mémoire. Outils pour une mémoire dynamisée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dionne, B. (1991). *Pour RÉUSSIR. Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Ellis, D.B. (1992). *La clé du savoir*. Traduit de « Becoming a master student », North York, Ontario : Houghton Mifflin Company.
- Goulet, L. et Lépine, G. (1987). *Cahier de méthodologie*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel*. Toronto : Oxford University Press.
- Malo, M. (1996). *Guide de la communication écrite au cégep, à l'université et en entreprise*. Éditions Québec / Amérique.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.
- Samson, P. (1992). *Organiser son travail personnel*. Paris : Les Éditions d'Organisation - Université.
- Tremblay, R. (1994). *Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Mea notes

Mea notes

ANNEXE E

PROJET DE MENTORAT



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PROGRAMME DE MENTORAT ET DE PARRAINAGE

Rapport de mi-étape

Février 2003

TABLE DES MATIÈRES

1	STRUCTURE DES VOILETS MENTORAT ET PARRAINAGE	4
1.1	Formelle / informelle.....	4
1.1.1	Mentorat.....	4
1.1.2	Parrainage	4
1.2	Type de participation.....	4
1.3	Les objectifs	5
1.3.1	Pour le mentorat.....	5
1.3.2	Pour le parrainage	5
2	LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LE MENTORAT ET LE PARRAINAGE.....	5
3	PERSONNES RESPONSABLES DE L'IMPLANTATION DU PROJET.....	6
4	GESTION DU PROJET DE MENTORAT ET PARRAINAGE.....	6
4.1	Durée du projet.....	6
4.1.1	Pour les mentors.....	6
4.1.2	Pour les parrains.....	6
4.2	Gestion des rencontres et investissement de temps	6
4.3	Budget	7
5	TYPE D'APPUI ET ENCADREMENT OFFERT AUX PARTICIPANTS; MENTORS ET PARRAINS	7
5.1	Séance d'information	7
5.2	Étapes de la séance d'information à l'implication dans le projet	7
5.2.1	Pour les mentors.....	7
5.2.2	Pour les parrains.....	8
5.3	Soutien pour les mentors et les parrains	8
6	FAIRE CONNAÎTRE LE PROGRAMME	8
7	RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MENTORS ET LES PARRAINS	11
7.1	Recrutement des mentors	11
7.1.1	Rôles et responsabilités du mentor.....	11
7.1.2	Caractéristiques du mentor.....	12
7.1.3	Bénéfices pour le mentor	12
7.2	Recrutement des parrains	12
7.2.1	Rôle et responsabilité du parrain.....	12
7.2.2	Caractéristique du parrain	13
7.2.3	Bénéfices pour le parrain	13
8	IMPLICATION ET RECRUTEMENT DES ÉTUDIANTS PARRAINÉS.....	13
8.1	Recrutement des étudiants.....	13
8.1.1	Rôle et responsabilité des parrainés	13
8.1.2	Caractéristiques du parrainé.....	14
8.1.3	Bénéfices pour le parrainé.....	14
9	JUMELAGE DES PARTICIPANTS.....	14
9.1	Mentor et mentoré	14
9.2	Parrain et parrainé	14
10	SÉANCES D'INFORMATION ET DE FORMATION	15
10.1	Dispenser les séances d'information pour les mentors.....	15
10.2	Dispenser les séances d'information pour les parrains.....	15
11	CONTENU DES RENCONTRES D'INFORMATION ET DE FORMATION	15
11.1	Information pour les mentors	15
11.1.1	Sujets traités	15
11.2	Formation pour les parrains.....	15
11.2.1	Sujets traités	15
12	ASSURER LE SUIVI DU PROGRAMME ET DES PARTICIPANTS.....	17
13	ÉVALUATION DU PROGRAMME.....	17
14	RÉVISION DU PROGRAMME ET SUGGESTIONS S'IL Y A LIEU.....	17

PHASE I

ÉLABORATION DU PROJET VOLET MENTORAT ET VOLET PARRAINAGE

1 STRUCTURE DES VOLETS MENTORAT ET PARRAINAGE

1.1 Formelle / informelle

1.1.1 Mentorat

Dans ce volet, la structure est semi-formelle. Au début du projet l'encadrement de la relation entre le mentor et le mentoré permet de développer un lien de confiance favorisant la communication. Par la suite, il appartiendra au mentor et au mentoré d'établir les fondements de leurs échanges. Comme les mentors viennent de tous les milieux, il est difficile de faire la mise en place d'une structure adaptée aux besoins de chacun. C'est pourquoi, nous laissons aux mentors et leur(s) protégé(s) une plus grande liberté en ce qui a trait à la forme et aux contenus des rencontres. Malgré la souplesse de l'encadrement, les mentors prendront un engagement plus formel avec le mentoré sous la forme d'un contrat.

1.1.2 Parrainage

La structure du projet se veut un peu plus formelle que pour les mentors. Une structure plus formelle facilite la mise en place de la relation parrain-parrainé, elle permet à l'organisation d'offrir un meilleur support aux parrains en mettant à leur disposition des outils facilitant le maintien de la relation. De plus, cette forme offre un encadrement qui permet de bien suivre le développement du projet tout au long de son implantation. Cependant, bien qu'une structure des contenus soit suggérée, les rencontres entre les parrains et parrainés se font de façon plus informelle. (points à traiter lors des rencontres en fonction de la date dans la session). Les parrains devront eux aussi remplir un contrat qui permettra de mettre au clair les attentes pour chacune des parties.

1.2 Type de participation

La participation des mentors et des parrains, se fait sur une base volontaire, tandis que celle des parrainés, est offerte d'emblée pour tous, à la session automne 2003. Les mentors doivent participer à une courte séance d'information, à un 5 à 7 pour rencontrer les mentorés et à quelques rencontres plus informelles avec ces derniers. Malgré le caractère informel de ces rencontres, ces dernières incluent des objectifs précis, surtout en ce qui concerne le groupe parrain/parrainé. Pour leur part, les parrains se verront offrir une formation traitant des besoins ou des problématiques auxquels ils auront à faire face auprès des nouveaux étudiants. Ils participeront à un déjeuner conférence avec les parrainés afin de créer des liens.

En ce qui concerne les parrainés, ils seront tous invités à participer au projet dès le début de la première session. Il est certain que nous ne pouvons forcer leur participation, mais la présentation du projet se fera en présence de tous les étudiants nouvellement admis dès le début de la session.

1.3 Les objectifs

1.3.1 Pour le mentorat

Les objectifs poursuivis avec le volet mentorat visent le développement d'une identité professionnelle, un accroissement du sentiment d'appartenance à la profession et une meilleure intégration socioprofessionnelle (réseau de contact) tant au niveau des stages que pour l'accès à un futur emploi. Ce genre de relation permet pour le mentoré de créer un lien de confiance avec quelqu'un de la profession qui est déjà sur le marché du travail. Cette relation permet le développement de compétence au niveau du savoir être.

1.3.2 Pour le parrainage

L'objectif principal de ce volet a pour but d'augmenter la persévérance aux études chez les nouveaux admis. En favorisant un meilleur encadrement, plus de support et une meilleure intégration à la vie universitaire, nous croyons pouvoir permettre aux nouveaux étudiants de mieux persévérer dans leurs études et qu'un plus grand nombre d'entre eux terminent leur parcours scolaire. De plus, vivre le parrainage permettra aux nouveaux étudiants d'expérimenter une forme de relation se rapprochant à la fois d'un contact professionnel et en même temps l'occasion de développer une nouvelle amitié. Ce processus ne vise pas des objectifs académiques, mais plutôt la mise en place de plusieurs mesures favorisant la persévérance aux études.

Pour leur part, les parrains auront la possibilité d'élargir leurs connaissances et leurs expertises à travers la relation de parrainage. Elle leur permettra de développer des habiletés en ce qui concerne le support à donner à leurs pairs, l'orientation dans les différents services universitaire et d'expérimenter une la relation d'aide.

2 LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LE MENTORAT ET LE PARRAINAGE

Le principal groupe visé par le mentorat et le parrainage est celui formé par tous les nouveaux étudiants inscrits à l'automne 2003. Ce projet s'adresse à ces derniers parce qu'ils constituent le groupe le plus à risque d'interrompre leur formation universitaire. Les participants au projet de parrainage proviendront de tous les programme offert à l'UQAT pour le campus de Rouyn-Noranda et celui de Val d'Or à l'automne 2003.

Lors de la sélection des mentors et des parrains, un jumelage laissé au choix des participants permettra de tenir compte du caractère individuel de chacun, des centres d'intérêts, des affinités et du domaine d'études des participants, tant au niveau du parrain que du parrainé.

Le caractère unique de chacun permettra de vivre une relation enrichie par le vécu du parrain et du parrainé. Tout dépendant du nombre de parrain sélectionné, il peut être possible qu'un parrain se retrouve avec deux étudiants ou plus à parrainer. Si c'est le cas, il pourra les rencontrer en même temps dans la mesure du possible.

3 PERSONNES RESPONSABLES DE L'IMPLANTATION DU PROJET

La personne responsable de l'implantation et de la coordination du projet est Mme Lyson Lévesque. Cette dernière relève de la Direction des relations avec la clientèle, dont la directrice est Mme Martine Ayotte. Cette dernière assume la gestion financière du projet. De plus, Mme Judy-Ann Connely participe au projet comme assistante pour Rouyn-Noranda et une autre personne assistera Mme Lévesque pour le campus de Val d'Or, au mois d'août 2003. Mme Karine Duchesne évaluera l'implantation du projet pour le volet mentorat et parrainage, sous la supervision de M. André Gagnon et de M. Daniel Thomas.

4 GESTION DU PROJET DE MENTORAT ET PARRAINAGE

4.1 Durée du projet

4.1.1 Pour les mentors

Le projet, qui débute en novembre 2003 et se poursuivra en janvier 2004 jusqu'à la fin de la session d'hiver. Par contre, il est important de noter que les mentors seront encouragés à poursuivre leur accompagnement auprès du mentoré jusqu'à la fin de ses études.

4.1.2 Pour les parrains

Le mandat des parrains commence en août 2003 et se termine à la fin de la session automne 2003. Il est évident que cette période d'implantation et d'expérimentation n'est pas très longue, cependant, elle couvre les périodes critiques auxquelles seront confrontés les étudiants.

Malgré un engagement solide de la part des parrains et des mentors, ils ont la liberté de poursuivre ou non leur implication tout au long de sa durée. Si un mentor ou un parrain venait à démissionner, il sera important de s'informer auprès de ses derniers des motivations qui guident leur geste et de voir à trouver un remplaçant pour l'étudiant concerné.

4.2 Gestion des rencontres et investissement de temps

Les rencontres formelles seront confirmées à l'avance auprès des mentors, des parrains et des parrainés. Un déjeuner et un 5 à 7 sont prévus durant la session afin d'établir un premier contact. Un premier avec les parrains et les parrainés (déjeuner) et un deuxième avec les mentors et les parrainés (5 à 7). Par la suite, des rencontres sont proposées à tous les participants, néanmoins il demeure à la discrétion de chacun d'en établir les dates. Malgré la flexibilité des horaires, il est important que les entrevues se fassent durant les périodes proposées dans le guide. À cet effet, il demeure la responsabilité du parrain de fixer la prochaine rencontre avec le parrainé et celle du parrainé de fixer la rencontre suivante avec son mentor. Pour les mentors, un nombre minimal de trois rencontres est fortement suggéré au court la première session. Comme le mentor remplira son rôle sous forme de bénévolat, le respect des horaires de chacun demeure essentiel.

4.3 Budget

Les frais pour le déjeuner et le 5 à 7 sont une gracieuseté de l'UQAT. Les participants n'auront pas à défrayer les coûts pour ces rencontres. Par contre, si des frais étaient nécessaires pour les rendez-vous suivants, il reviendrait aux participants de les assumer (dîner, café, etc.). Comme décrit ci-dessus, l'implication des mentors et des parrains se fait sur une base volontaire et bénévole, conséquemment, aucun salaire leur sera versé. D'autre part, des guides seront offerts aux mentors et aux parrains pour des suggestions d'activité, pour les échéances des rencontres ainsi que toute l'information de support nécessaire à leur rôle respectif.

5 TYPE D'APPUI ET ENCADREMENT OFFERT AUX PARTICIPANTS; MENTORS ET PARRAINS

5.1 Séance d'information

Une séance d'information (mentors) et une formation (parrains) sera offerte pour les mentors et les parrains. Ces séances permettent aux mentors de se familiariser avec les objectifs du projet, son fonctionnement ainsi qu'aux facteurs de réussite d'une relation «mentorale». Elles offrent une opportunité de discussion quant aux rôles et aux responsabilités de chacun. Elles permettent de souligner les attentes, de se questionner quant aux types de relation possibles et d'élaborer sur le genre de difficultés ou les défis qu'ils sont à même de rencontrer. Quant à eux, les parrains recevront une formation touchant la relation d'aide, les difficultés d'apprentissage, les méthodes de travail et de l'information sur tous les services d'encadrement offerts aux étudiants par l'UQAT.

5.2 Étapes de la séance d'information à l'implication dans le projet

5.2.1 Pour les mentors

- ✓ Recrutement des mentors par l'association des diplômés;
- ✓ Invitation pour la rencontre d'information (lettre officielle);
- ✓ À la fin de la rencontre d'information, obtenir la confirmation de l'engagement des mentors et des parrains dans la démarche. Cette confirmation revêt une grande importance quant à leur implication, car il doit y avoir engagement de chacun;
- ✓ 5 à 7 comprenant des activités brise-glaces pour les mentors et les parrains;
- ✓ À la fin du 5 à 7, les mentors doivent être pairés avec un étudiant de première année. Si ce n'est pas le cas, un service de jumelage sera offert à partir d'une grille d'intérêt complétée lors de la rencontre d'information et il relèvera de la responsabilité des parrains de prendre rendez-vous pour la prochaine rencontre avec son mentor;
- ✓ Un support téléphonique est offert pour les mentors si le besoin se fait sentir;
- ✓ Formulaire d'évaluation à compléter pour le mentor.

5.2.2 Pour les parrains

- ✓ Recrutement des parrains à l'intérieur de l'UQAT;
- ✓ Dispenser l'information auprès des 2^e et 3^e année de bac dans les programmes concernés;
- ✓ Compléter le formulaire d'inscription du volet parrainage pour les personnes intéressées (au court de la session hiver 2003);
- ✓ Réception d'une communication (lettre ou téléphone) confirmant la date de la séance d'information;
- ✓ Assister à la séance d'information et compléter un formulaire confirmant son engagement ainsi qu'une grille permettant de mieux connaître les intérêts des nouveaux parrains;
- ✓ Déjeuner comprenant des activités brise-glaces pour les parrains et parrainés;
- ✓ À la fin du déjeuner, jumelage du parrain avec un ou plusieurs parrainés. Si ce n'est pas fait à la fin de la rencontre, un service de jumelage sera offert à partir de grille d'intérêt remplie par les deux parties;
- ✓ Les prochaines rencontres doivent se faire dans les semaines suggérées par le par les responsables du projet;
- ✓ Formulaire d'évaluation à compléter par le parrain

5.3 Soutien pour les mentors et les parrains

Afin de soutenir les mentors et les parrains, la disponibilité de la coordinatrice du projet est un élément important. Elle assure rôle de personne ressource de premier plan pour les mentors et les parrainés. Le rôle du coordonnateur et de l'assistante de projet devra être clairement établi lors des séances d'information, de plus, la confidentialité est essentielle à la crédibilité de chacun dans ce projet. Des rencontres de soutien pourront s'ajouter en cours de session si le besoin se fait sentir chez les mentors ou les parrains.

6 FAIRE CONNAÎTRE LE PROGRAMME

Il est nécessaire que le programme reçoive l'intérêt de toute la communauté universitaire. Une diffusion de l'information par des moyens internes (communiqués, journaux universitaires et télévision interne) et des moyens externes (articles, courrier, communiqués auprès d'organismes liés au milieu universitaire. Une bonne promotion favorisera l'implication des futurs mentors et fournira de l'énergie au projet si les troupes s'épuisent.

De plus, l'aval des dirigeants de l'université favorisera l'implication du personnel dans le projet. L'engagement de ces derniers fournira un appui essentiel au mentor et au parrain dans le maintien de la relation avec le nouvel étudiant.

Afin de bien faire connaître le projet de mentorat à la population et aux professionnels ciblés, une conférence de presse est prévue par le groupe de travail.

Par conséquent, un arrimage avec l'administration, les différents modules et les professeurs concernés permettront aux participants de s'intégrer avec plus facilement dans les activités de

rencontres formelles les déjeunés des parrains et celui des mentors. Le succès de cette entreprise est basé sur la participation de tous les professionnels travaillant dans l'université. Sans leur collaboration plusieurs embûches sont à craindre.

PHASE II

MISE EN PLACE DU PROJET DE MENTORAT ET DE PARRAINAGE

7 RECRUTER ET SÉLECTIONNER LES MENTORS ET LES PARRAINS

7.1 Recrutement des mentors

Le recrutement des mentors se fera avec le soutien de l'association des diplômés de l'UQAT. La sollicitation auprès des anciens diplômés se fait par le courrier et à travers diverses activités déjà programmées à l'agenda de l'association. Les mentors viendront de tous les milieux en liens avec les programmes participants au projet. Ils devront avoir au moins trois ans d'expériences dans leur domaine de travail. Les personnes intéressées remplissent un formulaire indiquant leurs intérêts, leurs attentes et une brève description du travail qu'ils accomplissent.

Il est à noter que le recrutement des mentors se poursuivra tout au long de la session afin de prévenir un manque si quelques-uns se désistaient en court de route.

7.1.1 Rôles et responsabilités du mentor

Le mentor est un guide dans le cheminement de l'étudiant à la découverte de la profession qu'il embrasse. Il supporte le « mentoré » dans ses apprentissages, il offre appui, encouragement et partage de son expérience. Il favorise la progression de l'étudiant tout en privilégiant son autonomie. Donc, son rôle est à la fois celui d'un accompagnateur et d'un conseiller. Le mentor devra prendre contact avec le mentoré auquel il aura été jumelé dès janvier 2004.

Le mentor est un conseiller d'expérience et de confiance.

- ✓ Donne de l'information en lien avec son emploi et le milieu au sein duquel il travaille;
- ✓ Permet d'élargir le réseau de contact du « mentoré »;
- ✓ Fait des suggestions pratiques et donne son avis, afin de favoriser le développement de l'identité professionnelle du « mentoré » et sa compréhension du rôle qu'il aura à assumer;
- ✓ Met en lumière les rouages de la profession permettant au « mentoré » de se préparer et s'adapter à son cheminement professionnel;
- ✓ Écoute et donne une rétroaction au « mentoré ».

Le mentor est un modèle de savoir-faire et de savoir être.

- ✓ Il reflète à l'étudiant les possibilités qui s'offrent à lui quant à ses aspirations et ses compétences;
- ✓ Par son savoir être, il est une source d'inspiration pour le « mentoré ».
- ✓ Il est à la fois guide et conseiller.
- ✓ Aide à développer un meilleur sens des compétences, de l'identité et de l'estime de soi;
- ✓ Support dans la recherche de solutions;
- ✓ Encourage tout en permettant au « mentoré » de prendre conscience de ses forces et faiblesses.

7.1.2 Caractéristiques du mentor

Afin de communiquer son savoir être, le mentor possède les caractéristiques suivantes :

- ✓ Ouverture et disponibilité;
- ✓ Engagement sérieux dans le projet;
- ✓ Accepter d'investir du temps;
- ✓ Capacité de donner son avis ou une rétroaction;
- ✓ Posséder une bonne expérience dans son champ d'expertise;
- ✓ Capacité d'écoute, habiletés interpersonnelles et bonne communication;
- ✓ Intérêt à l'égard des autres et de leur développement;
- ✓ Formateur, conseiller et promoteur de son réseau professionnel.

7.1.3 Bénéfices pour le mentor

Bien que le mentor agisse bénévolement, il en retire cependant certains avantages.

- ✓ Opportunité de connaître de nouvelles personnes, de nouvelles façons de penser et des perspectives variées et originales;
- ✓ Opportunité de participer à la relève dans son champ d'action professionnel;
- ✓ Satisfaction personnelle;
- ✓ Occasion de réfléchir à des questionnements professionnels.

7.2 Recrutement des parrains

Le recrutement des parrains se fait durant la session précédant l'implantation du projet, soit à l'hiver 2003. Lyson et Judy-Ann passeront dans les classes afin d'expliquer le projet aux étudiants qui seront en 3^e et 4^e année universitaire à l'automne 2003. Les personnes intéressées pourront donner leurs coordonnées et possiblement remplir un bref questionnaire concernant leur champ d'intérêt, leur motivation, etc.

7.2.1 Rôle et responsabilité du parrain

Le parrain a pour mandat de supporter le nouvel étudiant au niveau social et de le référer aux services concernés quand des besoins spécifiques se font sentir. Il accompagne le nouveau, comme un ami le ferait. Le parrain doit faire le premier contact avec le parrainé suite à la première rencontre (déjeuner).

Le parrain doit :

- ✓ Aller vers l'étudiant de 1^e année afin de s'informer de ses premières impressions pour les différents cours, les difficultés qu'il vit ou qu'il anticipe;
- ✓ Faire preuve de créativité dans la recherche de solution auprès du parrainé sans toutefois faire à la place de...;
- ✓ Être capable d'écoute et d'empathie, de communiquer et posséder des habiletés au niveau de ses interactions;
- ✓ Initier le contact auprès des parrainés pour toutes les rencontres prévues au projet.
- ✓ Guider le parrainé vers les services requis à ses besoins (support académique, linguistique, financier, etc.)

7.2.2 Caractéristique du parrain

Comme le parrain risque de donner du support ou établir une certaine forme de relation d'aide Il doit, comme le mentor, posséder des qualités au niveau du savoir être.

- ✓ Être proactif dans la relation;
- ✓ Capable d'initiative;
- ✓ Respectueux, disponible et ouvert;
- ✓ Intègre, responsable et un être un confident intègre;

7.2.3 Bénéfices pour le parrain

- ✓ Occasion d'expérimenter de nouveaux savoirs-faire;
- ✓ Participer au cheminement psychologique, émotionnel et académique du parrainé;
- ✓ Opportunité de développer un sentiment de compétence dans son domaine à travers la relation de parrainage;
- ✓ Réalisation personnelle.

8 IMPLICATION ET RECRUTEMENT DES ÉTUDIANTS PARRAINÉS

8.1 Recrutement des étudiants

Dès la rentrée, tous les nouveaux inscrits à un baccalauréat à temps plein se verront offert la possibilité d'expérimenter, à la fois une relation mentorale et une de parrainage.

8.1.1 Rôle et responsabilité des parrainés

Comme ce projet est conçu pour des étudiants n'ayant jamais fréquenté le milieu universitaire, l'implication de ces derniers est primordiale afin de favoriser leur intégration et leur épanouissement sur tous les plans.

Le parrainé doit :

- ✓ S'inscrire au projet dès la rentrée dans l'un des kiosques autorisés et remplir un court questionnaire;
- ✓ Participer au déjeuner de rencontre pour connaître les parrains;
- ✓ Se jumeler avec un parrain. Si l'étudiant n'a pas fait son choix lors de la séance de jumelage, une aide appropriée lui sera fourni;
- ✓ Respecter l'horaire des rencontres fixer avec le parrain en tenant compte des plages horaires de ce dernier, surtout s'il doit s'occuper de plus d'un étudiant.
- ✓ Participer au déjeuner des mentors afin de s'associer à l'un d'eux, là encore si le pairage n'a pu se faire, un support sera apporter en ce sens;
- ✓ Prendre l'initiative de solliciter les rencontres auprès du mentor à la fin de chacune des rencontres.

8.1.2 Caractéristiques du parrainé

Le parrainé est un étudiant qui débute sa formation à temps plein au baccalauréat à l'UQAT au campus de Rouyn-Noranda ou au Campus de Val d'Or. Par sa participation, il sera le principal agent de sa réussite tant au niveau de l'intégration à la vie universitaire que dans l'accomplissement de ses tâches académiques.

Afin de favoriser sa réussite scolaire, le parrain doit :

- ✓ Faire preuve d'ouverture et de disponibilité;
- ✓ Mettre tout en œuvre afin de développer un lien de confiance avec le parrain et le mentor;
- ✓ Être proactif dans sa relation avec le mentor et le parrain.

8.1.3 Bénéfices pour le parrainé

Plus le parrainé s'impliquera dans le projet, plus il augmentera ses chances de réussite. Cependant, l'implication de ce dernier ne peut garantir sa réussite académique. Par contre, avec l'encadrement qu'offre ce programme, l'étudiant participant met toutes les chances de son côté.

En participant, il en retirera plusieurs avantages :

- ✓ Intégration à la vie universitaire plus fluide;
- ✓ Diminution du stress relié aux tâches administratives;
- ✓ Établissement d'un sentiment d'appartenance plus aisé au sein du programme d'étude et de la vie universitaire;
- ✓ Opportunité de contact avec un élève de dernière année et un professionnel ayant une bonne expérience du marché du travail;
- ✓ Développement de l'identité professionnelle;
- ✓ Création d'un réseau de contact;
- ✓ Occasion de réfléchir à des questionnements professionnels.

9 JUMELAGE DES PARTICIPANTS

9.1 Mentor et mentoré

Le même procédé se répète pour associer le mentor et le mentoré. Un peu plus tard dans la session (début novembre 03) les mentors et les nouveaux étudiants seront invités dans un 5 à 7 afin de faire plus ample connaissance et de procéder au pairage. Eux aussi bénéficieront d'un support si le jumelage n'a pu se faire lors du déjeuner.

9.2 Parrain et parrainé

Le pairage du parrain et du parrainé se fera le plus naturellement possible afin de respecter les affinités spontanées et les sentiments de sympathie réciproque. C'est au court d'un déjeuner que les participants seront regroupés par programme d'étude pour la première rencontre. Des activités brise-glaces permettront à chacun de faire connaissance. Par la suite,

il leur sera proposé de se grouper deux par deux, un parrain et un parrainé ou par trois s'il se présente une pénurie de parrain.

Si par malheur des étudiants ne réussissaient pas à trouver un mentor, les responsables du projet leur offriraient de faire eux-même le pairage à partir des informations recueillis lors de la phase de recrutement.

Ici il faut comprendre que dans ce projet, tous les nouveaux étudiants sont encadrés par un parrain pour faciliter l'intégration à la vie universitaire et d'un mentor pour favoriser un réseau de contact et l'insertion professionnelle.

10 SÉANCES D'INFORMATION ET DE FORMATION

10.1 Dispenser les séances d'information pour les mentors

10.2 Dispenser les séances d'information pour les parrains

11 CONTENU DES RENCONTRES D'INFORMATION ET DE FORMATION

11.1 Information pour les mentors

11.1.1 Sujets traités

11.2 Formation pour les parrains

11.2.1 Sujets traités

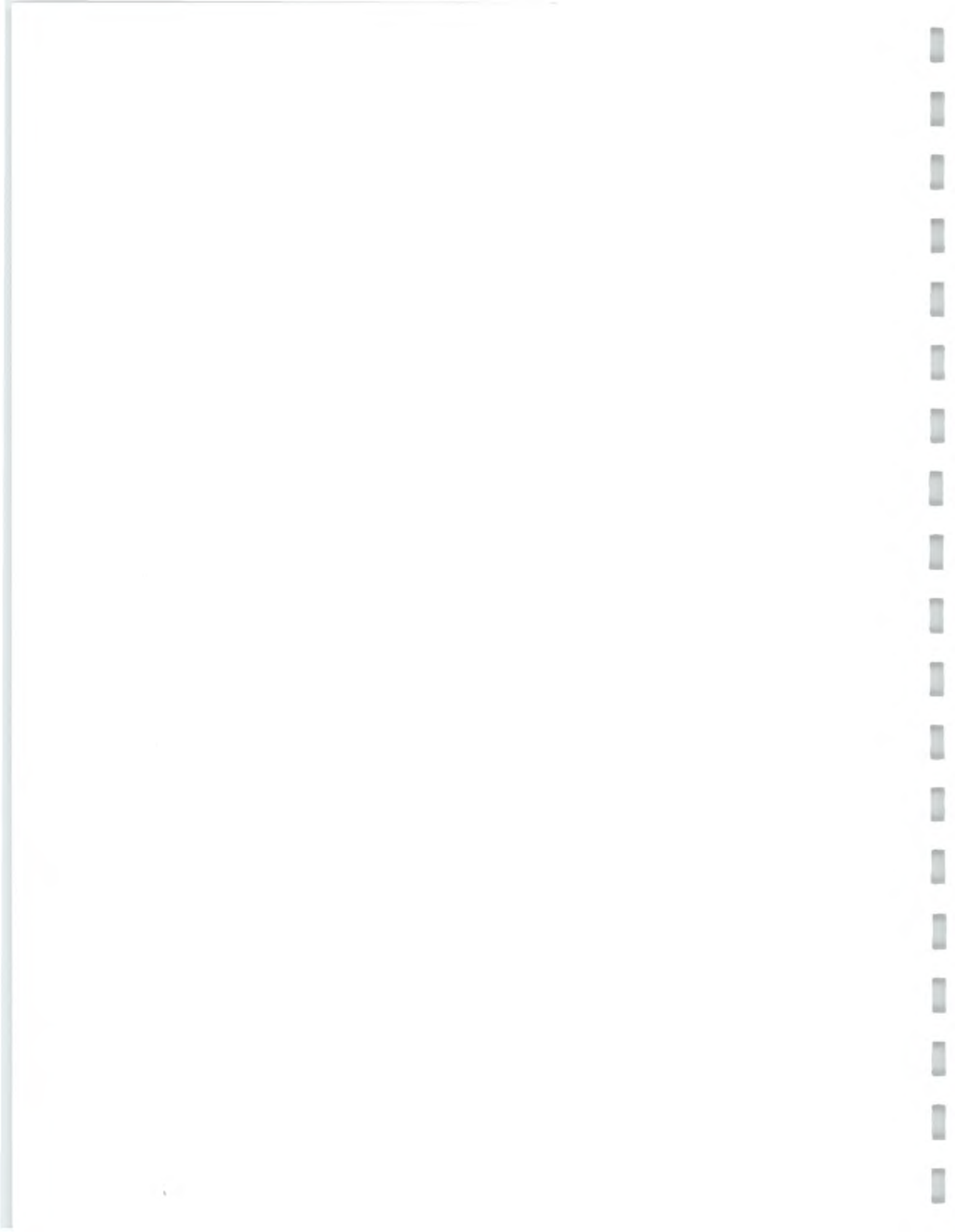
PHASE III

SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME

12 ASSURER LE SUIVI DU PROGRAMME ET DES PARTICIPANTS

13 ÉVALUATION DU PROGRAMME

14 RÉVISION DU PROGRAMME ET SUGGESTIONS S'IL Y A LIEU



ORIENTATIONS DE DÉVELOPPEMENT

- Commentaires généraux au suivi du contrat de performance de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Plan stratégique de recherche 2000-2003 de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX AU SUIVI DU CONTRAT DE PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

SEPTEMBRE 2003

1. INTRODUCTION

1.1 Quelques constats sur la démarche du gouvernement à l'égard des universités

La démarche en trois volets proposée par le gouvernement du Québec aux universités en 1999 vient de connaître son aboutissement avec la fin de notre contrat de performance. La politique des universités, premier volet autour duquel s'articulait le projet, a eu pour avantage de protéger la mission complète de toutes les universités, soutenant ainsi la volonté des régions de bénéficier de la présence d'universités avec une pleine mission d'enseignement aux trois cycles et de recherche.

Le second volet consistait à revoir la formule de financement des universités. Pour les universités en région, cette révision a permis de tenir compte des particularités liées entre autres à la présence d'établissements de tailles différentes, éloignés des grands centres urbains et partenaires d'immenses régions qu'ils souhaitaient continuer à desservir. L'ajout, au printemps 2003, de la subvention de 3,5 M\$ aux universités en région, pour supporter leur mission de partenaires du développement des régions, et l'intégration, à l'automne 2003, de cette subvention dans leur base de financement constituent un élément majeur de cette formule, perçu comme une reconnaissance du rôle majeur des universités dans l'ensemble des régions du Québec.

Le plan de réinvestissement dans les universités, troisième volet de la démarche gouvernementale aura permis à l'UQAT de recevoir 10,7 M\$ sur trois ans, en plus de sa part de 730 000 \$ sur les 3,5 M\$ précités. S'ajoute à ces sommes une subvention non récurrente de 750 000 \$ afin de soutenir l'implantation de notre programme de génie électromécanique.

1.2 Notre contrat de performance

En mai 2001, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue signait un contrat de performance avec le ministre de l'Éducation. Sa réalisation devait constituer un énorme défi et il convient de rappeler la conclusion de ce document : « Plus qu'un moyen de suivi, le contrat de performance se veut d'abord un instrument moderne de dialogue continu et de partenariat qui engage l'Université et le Ministère à l'égard du développement de l'enseignement supérieur ». L'UQAT émet donc aujourd'hui ses commentaires sur le suivi de son contrat de performance dans cet esprit de poursuite du dialogue entrepris il y a maintenant trois ans.

1.3 L'UQAT, le Ministère, le réseau de l'Université du Québec

La signature d'un contrat de performance entre l'UQAT et le Ministère, les relations directes qui se sont engagées entre les deux partenaires, permettant aux établissements de faire valoir leurs

arguments directement auprès de l'État, la négociation d'ajustements à la formule de financement, même s'ils ont bénéficié de l'appui constant du réseau de l'Université du Québec, ont bousculé les modes traditionnels de fonctionnement qui étaient ceux de notre réseau depuis 1970.

Même si les avantages de ce rapprochement entre les établissements et le Ministère sont indéniables, force nous est de constater qu'il engendre un risque d'affaiblissement de notre réseau. Or, c'est dans l'existence même du réseau de l'Université du Québec que les établissements situés en région tirent leurs forces issues de la concertation, du partage des programmes et des services leur permettant de mieux desservir leurs étudiants et leurs partenaires. C'est d'ailleurs à l'intérieur même du réseau que les universités en région ont mis sur pied leur regroupement destiné à assurer une meilleure concertation dans les dossiers communs qui les lient à leur milieu.

L'UQAT considère donc qu'il est essentiel de protéger et renforcer le réseau dont elle fait partie et de revoir, entre membres de ce grand réseau, ses objets et modes de concertation, ainsi que les services que les établissements veulent offrir ensemble à leurs étudiants et à leurs partenaires.

2. LA SITUATION EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET DANS LE NORD-DU-QUÉBEC

Le portrait que l'UQAT traçait en novembre 2001 dans ses premiers commentaires au suivi de son contrat de performance demeure d'actualité.

La situation économique ne s'est guère améliorée au cours des deux dernières années. Nous devons malheureusement expliquer la stabilité du taux de chômage (basé sur le nombre de chercheurs d'emplois) par l'exode de la région et par le remplacement de la main-d'œuvre issu des premières prises de retraite chez les enfants du baby-boom. La crise du bois d'œuvre continue à ronger notre économie et le ralentissement de l'exploration au cours des dix dernières années affaiblit notre secteur minier. Ainsi, des 33 mines en opération en Abitibi-Témiscamingue en 1996, il n'en reste que cinq en 2003. La rareté grandissante des métaux de base provenant de la région met en danger l'existence même de la Fonderie Noranda qui risque de devoir limiter sa production au recyclage des métaux.

Pourtant, nous demeurons optimistes. Si 5 823 personnes de moins de 29 ans ont quitté l'Abitibi-Témiscamingue entre 1996 et 2001 (61 % des pertes régionales), on remarque maintenant un retour plus important en région après les études. Entre 1985 et 2000, 80 % des diplômés de l'UQAT demeuraient en région à la fin de leurs études. Ce pourcentage diminuait à 73 % dans la relance effectuée en 2000 auprès de nos diplômés, alors que l'opération de relance conduite auprès des diplômés en 2002 ramène le pourcentage à 83 %.

L'UQAT continue à jouer un rôle de premier plan en regard du développement régional. Par la pertinence de ses programmes d'études et de sa recherche, par sa participation active à tous les projets de revitalisation et de diversification de l'économie, elle demeure un partenaire incontournable du développement social et économique de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Des percées majeures en communications souterraines, en agroalimentaire, en environnement minier et en aménagement forestier durable, la volonté de développer nos créneaux dans les domaines du quaternaire, des ressources hydriques, des thermoplastiques et de l'énergie électrique sont des valeurs sûres sur lesquelles nos régions pourront appuyer la relance de leur économie.

3. LE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS ET LA RÉUSSITE

3.1 Les clientèles

Notre contrat de performance prévoyait une cible de 1150 EEETP. En 2002-2003, l'UQAT accueillait 1124 EEETP et les données préliminaires de l'année 2003-2004 laissent entrevoir une augmentation de 4 %.

Malgré les baisses démographiques, ce maintien des clientèles est dû en particulier aux quatre moyens qui étaient proposés dans notre contrat : l'élargissement de l'offre de la formation sur le territoire, l'offre de programmes médiatisés, l'offre de programmes distincts et le développement de l'offre de formation aux cycles supérieurs.

Aux cycles supérieurs, l'Université a ajouté des programmes de maîtrise en ingénierie, en sciences cliniques, en psychoéducation et en biologie. Un doctorat en sciences de l'environnement et un doctorat en sciences cliniques ont également accueilli des étudiants en Abitibi-Témiscamingue. Au chapitre de l'élargissement de l'offre sur le territoire, l'Université a atteint son objectif de porter à 35 % l'effectif étudiant hors campus.

Les services offerts aux Premières Nations et aux Inuits se sont développés à rythme accéléré. En juin 2003, 41 Cris recevaient un baccalauréat en travail social lors d'une émouvante cérémonie de collation des grades sous la présidence d'honneur du Grand Chef Ted Moses. Le programme a été offert à temps complet dans les neuf communautés criées, avec un taux de diplomation de 91,2 %, une performance remarquable due à l'implication des professeurs et à l'expertise indéniable de l'UQAT dans le domaine de l'éducation en contexte interculturel. Des réussites semblables sont à prévoir avec les nombreuses cohortes actuellement inscrites en éducation à Puvurnituk et à Ivujivik chez les Inuits, chez les Premières Nations algonquines du lac Simon et de Pikogan, et en sciences de la gestion dans cinq communautés criées du Nord-du-Québec.

La médiatisation de programmes en sciences de la gestion (certificat en administration, certificat en sciences comptables) et en sciences de la santé (certificat en inhalothérapie : anesthésie et soins critiques, certificat en réadaptation motrice et sensorielle) permet à l'Université d'accueillir environ 1 000 étudiants-cours provenant de toutes les régions du Québec. Notre réseau de salles d'enseignement à distance par vidéoconférence rejoint maintenant toutes les grandes villes de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, offrant plus de 40 heures de cours par semaine, à 1 000 étudiants-cours.

L'offre de programmes uniques et distincts constituait enfin le quatrième moyen envisagé pour maintenir notre clientèle. Le programme court et diplôme d'études supérieures spécialisées en art-thérapie est le seul offert dans ce domaine en français au Québec. Il accueille des cohortes en Abitibi-Témiscamingue et quatre groupes d'étudiants dans la région de Sherbrooke. Notre baccalauréat en multimédia est également unique au Québec et il accueille des étudiants de partout. À l'automne 2003, la première année de ce programme est offerte à temps complet à Québec, grâce à une entente avec le Collège Mérici. En plus de lui garantir l'accès à de nouvelles clientèles, l'offre de programmes uniques et distincts est essentielle au développement d'une

personnalité propre à l'UQAT. Il apparaît indispensable de maintenir et de développer de tels créneaux dans les universités en région. Nous y reviendrons en conclusion.

Au chapitre des clientèles, l'UQAT considère que l'avenir est prometteur, à la condition toutefois de continuer à investir dans les projets qui ont connu de belles réussites : médiatisation et enseignement à distance, programmes uniques et distincts, services aux Premières Nations. À cet égard, le développement des services aux Premières Nations et aux Inuits constitue un volet important de notre prochain plan de développement. 60 % de la population amérindienne du Québec est âgée de moins de 29 ans. Le taux de natalité des Premières Nations est trois fois plus élevé que la moyenne québécoise. La Paix des Braves et les traités avec les différentes nations sont porteurs de plusieurs projets de développement social et économique et les dirigeants des communautés font de l'éducation la première condition de réalisation de leurs projets collectifs. Toute démarche visant à améliorer les services éducatifs bénéficie de leur appui inconditionnel et le projet de l'UQAT de construire à Val-d'Or un pavillon des Premières Nations destiné à leur offrir des services d'enseignement supérieur fait foi de la confiance manifestée à notre endroit. La mise en place de mesures de rétention efficaces devrait également contribuer à l'atteinte des objectifs institutionnels en matière de clientèles.

3.2 La réussite

3.2.1 Les taux de diplomation

TAUX DE DIPLOMATION AUX BACCALaurÉATS À TEMPS COMPLET								
SECTEUR	COHORTES						CIBLES	
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	2004-2005	2007-2008
Sc. santé	72,7	71,4	44,0	30,0	60,0	nd	nd	79
Sc. appliquées	nd	nd	nd	nd	50,0	27,3	75	80
Sc. humaines	46,2	47,1	69,2	61,8	67,4	64,4	69	77
Éducation	82,3	84,8	71,6	62,1	73,3	66,0	80	83
Administration	66,0	41,7	52,6	72,7	73,2	75,7	69	77
TOTAL	68,2	60,5	65,9	62,6	70,5	64,6	73	80

Au niveau des taux de diplomation des étudiants à temps complet au baccalauréat, nous constatons des améliorations importantes dans les secteurs des sciences humaines et de l'administration avec des taux de diplomation allant respectivement de 46,2 % et 66 % pour les cohortes de 1992, jusqu'à 64,4 % et 75,7 % pour les cohortes de 1997. En contrepartie cependant, le taux de diplomation dans le secteur de l'éducation a fléchi, passant de 82,3 % pour la cohorte de 1992 à 66 % pour celle de 1997.

3.2.2 Les taux de rétention

TAUX DE RÉTENTION AUX BACCALAURÉATS À TEMPS COMPLET			
	Rétention après 1 session	Rétention après 1 an	Rétention après 2 ans
Session d'admission 2002	91 %		
Session d'admission 2001	90 %	77 %	
Session d'admission 2000	88 %	79 %	65 %
Session d'admission 1999	88 %	77 %	66 %
Session d'admission 1998		76 %	65 %

En terme de rétention, on note une amélioration intéressante du taux entre la 1^{re} et 2^e session passant ainsi de 88 % pour la session d'admission de 1999 à 91 % pour celle de 2002. Cependant, les taux de rétention après un an d'études demeurent relativement stables.

La cible de diplomation de 80 % prévue en 2007 ne sera certainement pas atteinte.

Au fil des années, l'UQAT a mis en place un certain nombre de mesures pour favoriser la réussite des étudiants aux diverses étapes de leur trajectoire à l'université, incluant l'accès à l'université, leur cheminement dans un programme d'études, leur insertion socioprofessionnelle et leur diplomation. Ces mesures sont variées dans leur nature; elles sont parfois spécifiques à une unité d'enseignement et de recherche en particulier, mais elles peuvent également avoir une portée institutionnelle.

Quelques actions importantes méritent d'être soulignées au chapitre du soutien à la réussite. En premier lieu, nous avons produit un tout nouveau guide remis gratuitement aux étudiants pour soutenir et favoriser leur réussite scolaire. Il s'agit d'un outil pratique et efficace qui permet à l'étudiant de diagnostiquer ses difficultés et de se référer directement au chapitre qui le concerne pour trouver des éléments de réponse à ses difficultés (*Le Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*, par François Ruph). Comme deuxième action, mentionnons la création d'une Direction des relations avec la clientèle. Cette direction soutient la clientèle étudiante; elle lui offre un service personnalisé tout au long de son cheminement à l'université. Comme autre action significative, signalons l'insertion d'un atelier en efficience cognitive à l'intérieur de la banque des cours d'enrichissement de l'université; la plupart des baccalauréats ont été modifiés pour y inclure au moins neuf crédits d'enrichissement, de telle sorte que les étudiants qui le désirent pourront choisir de compléter le cours d'Atelier en efficience cognitive (3 crédits) tout en l'inscrivant dans leur programme de formation.

Plus récemment, un projet de mentorat a aussi été mis sur pied. Enfin, soulignons le travail du comité de pédagogie universitaire qui a conduit, en 2002-2003, à la création et à l'offre d'un cours de Pédagogie universitaire à l'intention des professeurs et chargés de cours.

4. UNE UNIVERSITÉ EFFICIENTE

En tête de chapitre, notre contrat de performance rappelait qu'il convenait de faire preuve de prudence dans l'application des critères d'efficacité habituels dans le cas d'un établissement comme l'UQAT.

En effet, la taille de notre établissement, sa dispersion géographique sur un immense territoire, la variété des cours et des programmes à offrir partout influencent nos choix en matière de gestion et nous imposent constamment des choix difficiles entre l'efficacité attendue et le niveau et la qualité des services à maintenir. Soutenue par la communauté universitaire et par ses partenaires régionaux, l'UQAT a cependant réussi à respecter la plupart de ses engagements.

Ainsi, nous avons atteint 95 % de notre objectif de porter de dix-neuf à 22 notre moyenne d'étudiants par groupe-cours, qui est maintenant de 21. La rationalisation de la banque de cours, l'établissement de cheminements communs à plusieurs programmes en première année nous ont permis d'atteindre cette cible, tout en maintenant l'offre de service à de très petites communautés qui ne peuvent rassembler des groupes importants d'étudiants. La cible de 118 activités à supprimer a été dépassée : en septembre 2003, 147 activités ne figurent plus à notre banque de cours.

Comme le souligne le ministère de l'Éducation dans ses commentaires sur notre contrat de performance, en 2002-2003, la tâche d'enseignement des professeurs est passée de 3,2 à 3,5 cours par année. Notre contrat soulignait l'importance d'améliorer les moyens de mesurer la tâche professorale, afin de prendre en compte les particularités des établissements tels l'UQAT, où un petit nombre de professeurs doit réaliser l'ensemble des tâches traditionnelles d'enseignement, de recherche, de gestion académique et de services à la collectivité dans des conditions particulières : desserte d'un territoire couvrant le tiers du Québec, obligation de préparer de nouveaux cours chaque année, participation de presque tous les professeurs à des activités de gestion académique (instances décisionnelles, comités, élaboration et évaluation de programmes, recherche, sollicitation constante du milieu).

Sur le plan de la recherche, le dynamisme et la qualité de nos équipes continuent à être reconnus par les organismes subventionnaires et par les entreprises. La pertinence de nos travaux et les besoins grandissants du milieu font en sorte que le financement de la recherche demeure important. Le pourcentage des professeurs bénéficiant d'octrois de recherche est passé de 43 % à 51 % entre 1999 et 2003. La moyenne de subventions par professeur se maintient à 90 000 \$ par année, en excluant les contributions de la Fondation canadienne pour l'innovation. Les revenus de la recherche sont stables à environ 7 M\$ par année. À ce chapitre, les frais indirects à percevoir demeurent un dossier sur lequel nous devons rapidement intervenir. Nous y reviendrons en conclusion.

Le contrat de performance prévoyait des mesures pour augmenter l'efficacité en gestion. Suivant les données du Ministère, pour la fonction administrative, la réduction de 117 \$ par EEETP a été atteinte à 100 %. Pour les autres services, la réduction de 13,05 \$ par EEETP a été atteinte à 94 %.

L'amélioration de nos collaborations avec le milieu explique en bonne partie ces résultats positifs. Nous avons développé un nouveau partenariat avec le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et la Commission scolaire Harricana pour aménager un campus à Amos. Une entente avec le Centre d'études collégiales de Chibougamau, campus du Cégep de St-Félicien, a permis d'y installer nos bureaux. Au plan académique, des passerelles en psychoéducation, en travail social et en sciences appliquées

permettent désormais aux finissants des techniques collégiales d'accéder plus facilement à l'Université. Des programmes de DEC-BAC en sciences infirmières et en sciences de la gestion ont été mis sur pied et nous travaillons à élaborer un programme semblable en multimédia. Notre réseau de salles de vidéoconférence couvre tout le territoire, à l'exception des communautés des Premières Nations.

Enfin, nous avons prévu atteindre l'équilibre budgétaire au terme de notre contrat de performance. La prévision d'un surplus de 5 000 \$ au 31 mai 2003 s'est transformée en un surplus de 243 000 \$ au terme de l'exercice financier 2002-2003.

5. PERSPECTIVES

La fin de notre contrat de performance coïncide avec les travaux visant à nous donner un plan de développement pour les cinq prochaines années. Il convient donc de livrer quelques éléments de perspective sur la période 2003-2008.

Au cours de cette période, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue entend continuer à développer les activités ciblées dans son contrat de performance, en les ajustant aux besoins exprimés par la population qu'elle dessert.

5.1 Les clientèles

Nous nous sommes fixés un objectif d'atteindre 1 500 EEETP au 31 mai 2008. Pour atteindre cette cible, la communauté universitaire se mobilisera afin d'augmenter le taux de rétention de ses étudiants. Une meilleure définition, avec l'étudiant, de son projet éducatif, la mise en place d'un guichet regroupant les services essentiels avec lesquelles il est appelé à traiter pendant son séjour dans l'établissement, constituent deux exemples de mesures envisagées.

L'UQAT, qui a développé une excellente expertise en enseignement à distance, continuera à miser sur ce type d'enseignement, pour regrouper de petits groupes d'étudiants en région et pour rejoindre, par des programmes entièrement médiatisés, de nouveaux étudiants partout au Québec, voire à l'étranger.

Forte de ses réussites auprès des communautés inuites et des Premières Nations, l'Université investira des efforts considérables au cours des cinq prochaines années pour accueillir 200 EEETP. Enfin, l'UQAT, qui bénéficie des avantages que procure l'exclusivité de deux programmes sur le territoire québécois, souhaite bénéficier de l'ajout d'autres programmes qui lui seront spécifiques, notamment dans des domaines liés à sa recherche et à ses créneaux de recherche.

5.2 La recherche

Le maintien de nos performances en recherche constitue notre cible pour les années 2003 à 2008. L'UQAT souhaite confirmer son leadership en ajoutant deux chaires de recherche à celles qui existent déjà en foresterie et dans le domaine minier. La problématique mondiale entourant la question de la gestion de l'eau potable, la qualité et l'abondance de cette ressource dans notre région, et le besoin des régions et de l'État de mieux connaître ce secteur dont l'exploitation

augmente sans cesse, invitent l'Université à investir dans le domaine de la recherche liée aux ressources hydriques, particulièrement dans les régions d'Amos et du Nord-du-Québec.

Par ailleurs, des recherches fort prometteuses dans le domaine des fourrages et du bœuf à l'herbe nous appellent à poursuivre nos travaux en recherche agroalimentaire. La demande sans cesse grandissante pour des produits dits biologiques, la récente crise de la vache folle, nous encouragent à développer intensément ce secteur porteur de développement.

Enfin, notre plan de développement prévoit de repositionner notre chaire en développement des petites collectivités, afin d'en faire un centre de concertation et d'expertise multidisciplinaire sur la vitalisation des petites collectivités.

5.3 Les ressources

Pour atteindre les cibles qu'elle se donne, l'UQAT doit bénéficier des ressources nécessaires. La relève du personnel qui quittera en grand nombre au cours des prochaines années, plus particulièrement importante au sein du corps professoral, s'avère le premier défi auquel nous devons nous attaquer et pour lequel des ressources devront être consenties, notamment pour supporter notre université dans ses efforts visant à former ses futurs professeurs.

L'équilibre budgétaire atteint à la fin de notre contrat de performance devra être maintenu au cours des cinq prochaines années et nous prévoyons résorber notre déficit accumulé, dans la mesure où le financement récurrent le permettra. La question de l'obtention du financement des frais indirects de la recherche sera au cœur de nos préoccupations et de nos démarches dès cette année. Enfin, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue souligne l'importance de mettre à jour ses laboratoires et ses équipements de recherche, pour répondre à la demande croissante et pour assurer le maintien de la qualité de ses programmes et de sa recherche.

6. CONCLUSION

En guise de conclusion, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue souhaite apporter quelques éléments de réflexion sur divers aspects ayant des incidences importantes sur son développement et sur celui des universités en région.

6.1 Occuper notre territoire

La crise démographique qui frappe les régions du Québec depuis quelques années doit susciter une réflexion sur nos choix de société en matière d'occupation du territoire. Le Québec voit sa population vieillir et le nombre de naissances est faible. L'augmentation de la population dans les grands centres urbains et dans leur périphérie est donc due à un contexte favorable, dû notamment à l'économie florissante, à l'apport important de l'immigration, à la concentration des services de l'État, à la proximité des centres de décision et des centres de recherche, alors que les régions qui ne bénéficient pas de ce contexte voient les familles quitter pour trouver ailleurs les emplois dont elles ont besoin.

Les régions aux prises avec un heureux problème de croissance importante ne doivent cette chance qu'à l'arrivée massive de familles attirées par les milliers d'emplois créés dans et en périphérie des grands centres urbains, grâce au soutien vigoureux de l'État au cours des dernières années. C'est le développement des industries de l'aéronautique, des communications, des biotechnologies qui oblige désormais la construction de routes, de maisons, d'écoles et qui attire les services du secteur tertiaire.

Dans les régions du Québec, particulièrement en Abitibi-Témiscamingue, une semblable volonté de l'État doit se manifester rapidement. Le gouvernement doit prêcher par l'exemple et travailler avec nous, avec l'ensemble des intervenants des régions, à inverser la tendance à la décroissance démographique. Lorsque la géographie du développement se caractérise par une concentration excessive dans quelques pôles bien limités des leviers de développement, créant ainsi dans les régions moins bien nanties, une déstructuration de l'économie et un mouvement d'exode de la population, c'est l'ensemble du Québec qui s'affaiblit et toutes les populations qui en souffrent. Il est donc urgent de s'attaquer à la difficile question de la répartition des lieux de décision et de la capacité de production afin que l'ensemble du territoire québécois puisse se développer et participer à l'augmentation de la richesse collective.

6.2 Repenser notre vie en réseau

Héritage de la Révolution tranquille et des grands choix de société de la fin des années 1960, le réseau de l'Université du Québec a jeté les bases du maintien du développement des régions au cours des 30 dernières années.

De la nécessaire concentration des forces au moment de sa constitution et dans sa première décennie d'existence, jusqu'au développement de la personnalité propre à chacun de ses établissements dans les années 1990, le réseau de l'Université du Québec a toujours été et doit demeurer un phare, visible de l'ensemble des régions, où convergent les volontés de concertation et de collaboration. À l'aube du 21^e siècle, il convient de revoir ensemble notre mission et nos responsabilités individuelles et collectives. Pour les universités en région, le réseau de l'Université du Québec demeure essentiel comme outil de concertation et de mise en commun des expertises. Nous devons lui donner un deuxième souffle tout en renouvelant sa mission. Chaque établissement doit conserver sa personnalité distincte, se donner un rôle exclusif qu'il pourra exercer sur l'ensemble du territoire dans des domaines spécifiques, à l'intérieur d'une coordination qui doit s'effectuer à l'intérieur d'instances gérées en réseau.

6.3 Des programmes distincts et uniques

Au cours des trois dernières années, l'UQAT a réussi à maintenir ses clientèles en particulier grâce aux programmes distincts et uniques qu'elle offre dans les domaines du multimédia et de l'art-thérapie.

Dans le contexte d'une volonté de l'État d'occuper l'ensemble de son territoire, l'offre de tels programmes constitue un moyen efficace d'attirer des étudiants de partout dans les universités situées en région.

Le regroupement en région de services en lien avec les ressources constitue également une intéressante piste de solution. Certains les nomment crêneaux, d'autres pôles d'excellence. Notre région dispose de ressources naturelles importantes : minéraux, forêt, ressources hydriques, terres agricoles propres. Des programmes de formation privilégiant nos établissements, développés et offerts en partenariat avec le milieu et avec les entreprises, attireront des étudiants de partout au Québec, en plus d'un certain nombre provenant de l'étranger. Ces diplômés et la proximité des ressources seront de nature à attirer les entreprises désireuses d'exploiter et de transformer ces ressources.

6.4 Les frais indirects de recherche

Un document de travail de juin 2003, qui présente les résultats du groupe de travail interministériel québécois sur les frais indirects de recherche établit que des frais indirects allant jusqu'à 65 % constituent les coûts réels associés à l'exercice de cette mission dans les universités. Or, peu a été fait jusqu'à ce jour en cette matière.

À l'UQAT, qui connaît un développement fulgurant de la recherche, le faible taux de frais indirects payés par les organismes subventionnaires et l'absence de tels frais dans les projets commandités par les ministères et organismes de l'État ont des conséquences importantes sur nos budgets. L'Université doit supporter à même son fonctionnement les coûts non récupérés en terme d'espaces de laboratoires, de locaux pour les chercheurs et les étudiants gradués, ainsi que pour le soutien administratif. Le manque à gagner s'évalue en millions de dollars et il est urgent que les gouvernements, dont celui du Québec, se dotent d'une politique et contribuent de façon récurrente au financement de ces frais indirects de recherche.

6.5 Le maintien et la relève du corps professoral

Le réinvestissement de l'État québécois dans le cadre des contrats de performance a permis à la grande majorité des universités d'investir massivement dans l'engagement de nouveaux professeurs. Au même moment, et ce phénomène ira en grandissant, plusieurs centaines de professeurs accédaient à la retraite, créant une demande importante au chapitre de l'engagement de nouvelles ressources.

La tendance de recruter dans les universités en périphérie des professeurs jeunes, qualifiés et subventionnés en recherche s'est accentuée depuis les trois dernières années et l'UQAT a ainsi perdu 14 membres de son corps professoral.

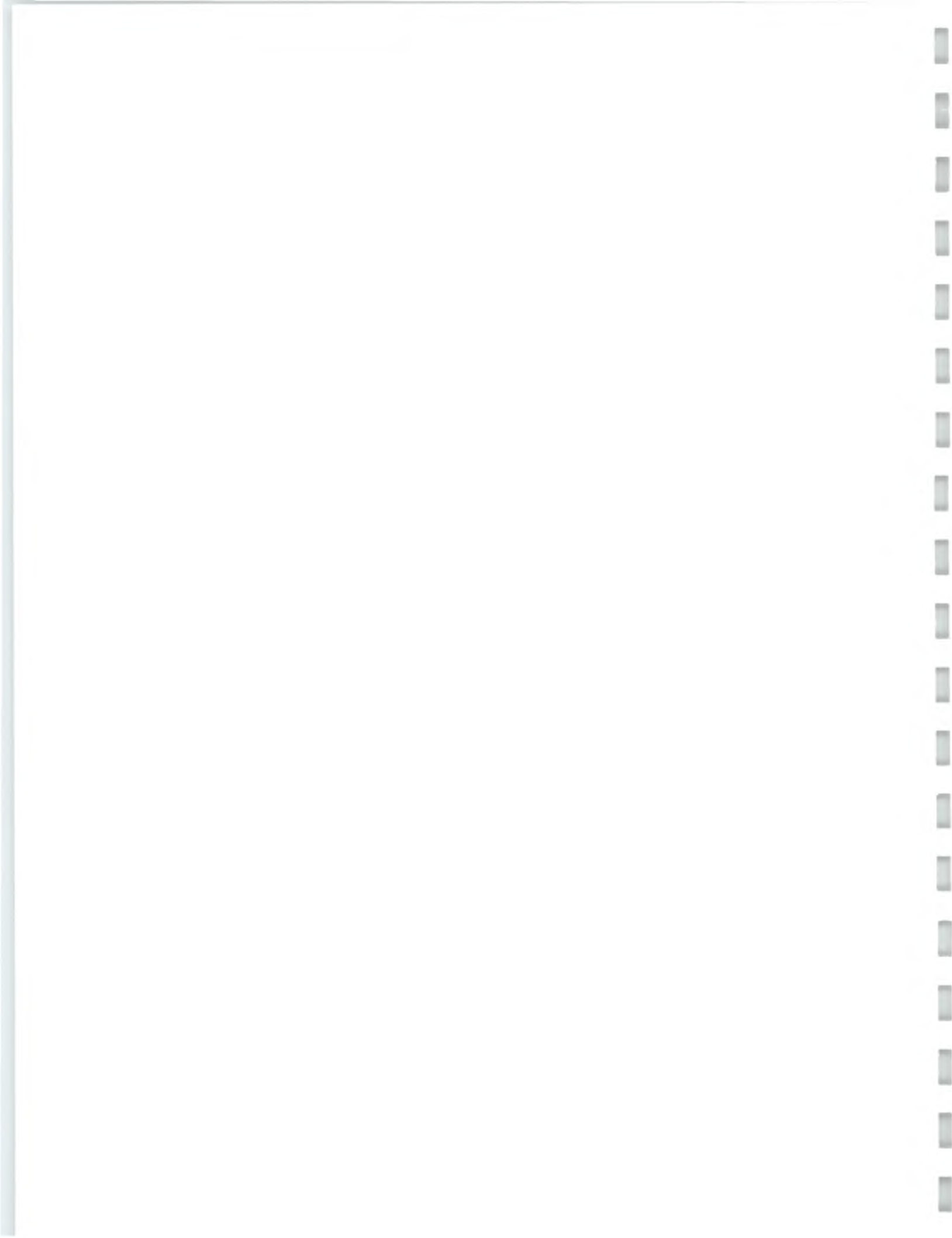
Cet effet pervers des contrats de performance doit être évité à tout prix dans les prochaines mesures que prendra l'État en faveur de ses universités. Ces mesures ne devront pas avoir pour effet de mettre en danger le corps professoral et l'existence même des programmes dans les plus petits établissements. À tout le moins, il apparaît essentiel que le Ministère offre des mesures compensatoires permettant à des universités comme l'UQAT de maintenir et de renouveler son corps professoral.

6.6 Notre déficit accumulé

Le contrat de performance qui vient de prendre fin aura permis à l'UQAT d'atteindre l'équilibre financier. Les prochains investissements de l'État doivent absolument nous permettre de continuer à mettre en œuvre les moyens de développement que nous nous sommes donné ensemble, tout en nous donnant accès aux ressources financières suffisantes permettant de rembourser un déficit accumulé qui avoisine les 5 M\$.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue accompagne le développement de toute sa région. Elle agit également comme chef de file aux plans national et international dans ses créneaux d'excellence. Elle demeure au cœur de la vie éducative certes, mais également de la vie sociale, culturelle, économique et technoscientifique de ses communautés d'appartenance.

Cette mission d'enseignement, de recherche et d'accompagnement, l'UQAT souhaite la poursuivre de façon efficiente et efficace, avec la complicité de ses partenaires du réseau de l'Université du Québec et avec le soutien du gouvernement du Québec.





CHAIRES DE RECHERCHE DU CANADA

**PLAN STRATÉGIQUE DE RECHERCHE 2000-2003 DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE**

Document préparé par le Vice-rectorat à l'enseignement et à la
recherche

**Version amendée
Novembre 2002**

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	1
1. ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL DE LA RECHERCHE	2
2. PLANIFICATION ET APPROBATION DU PLAN STRATÉGIQUE DE RECHERCHE	3
3. PRINCIPAUX OBJECTIFS DU PLAN.....	4
4. PROGRAMME DES CHAIRES DU CANADA	5
5. DOMAINES DE RECHERCHE	8
6. LEADERSHIP	14
7. PLANIFICATION STRATÉGIQUE DES CHAIRES DE RECHERCHE	15
8. UTILISATION DES FONDS DES CHAIRES	15
9. RÉSULTATS OBSERVABLES DES CHAIRES.....	16
10. PARTENARIAT	16

TABLEAUX

Tableau 1 : Indicateurs objectivement vérifiables	5
Tableau 2 : Distribution des Chaires de recherche du Canada	7
Tableau 3 : Secteurs de recherche	13

AVANT-PROPOS

Le présent document n'inclut pas toutes les activités de recherche émergentes ou pouvant émerger à l'UQAT. Il présente les priorités sélectionnées par l'UQAT dans le cadre du programme des Chaires de recherche du Canada. Il pourra être modifié pour mieux répondre aux besoins de l'institution, notamment à la suite de la préparation du nouveau plan de développement 2003-2008 dont les travaux s'amorceront en septembre 2002.

1. ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL DE LA RECHERCHE

L'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec sont des régions caractérisées par un vaste territoire comptant un nombre important de petites collectivités et une économie s'appuyant fortement sur l'exploitation et la transformation des ressources naturelles (agriculture, forêts et mines). Comme d'autres régions du Canada, l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec doivent faire face à la concurrence mondiale et à une économie toujours axée sur l'exploitation des ressources naturelles tout en respectant l'environnement et en améliorant la qualité de vie de sa population.

L'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec sont de jeunes régions comparativement aux autres régions du Québec. Leur dynamisme et leur volonté implacables de prise en charge de leur développement sont connus et reconnus. L'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec misent sur le capital humain (créativité, expertise, entrepreneurship) de sa population, de ses institutions et des entreprises de son territoire pour assurer à long terme sa base économique, augmenter la valeur de sa production (deuxième et troisième transformation) tout en faisant preuve d'initiative pour favoriser une structure industrielle plus diversifiée.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) souscrit à cette orientation en agissant comme leader, rassembleur et motivateur. L'UQAT est à la fois proche de son milieu et ouverte sur le monde. Elle est considérée, à juste titre, porteuse d'un avenir florissant pour l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec.

Sur le plan de la recherche, l'UQAT compte sur des réalisations importantes et un avenir très prometteur. Elle s'est dotée jusqu'à maintenant d'équipes de recherche, d'unités de recherche et de chaires lui permettant d'intervenir conformément aux grandes orientations de son plan de développement. Ces orientations portent particulièrement sur le développement des ressources naturelles et des petites collectivités tout en laissant parallèlement place à d'autres champs de recherche innovateurs, notamment en ingénierie où des secteurs comme l'énergie électrique, l'automatisation industrielle et la plasturgie sont en émergence et enfin, la recherche en santé.

En 1993, l'UQAT mettait sur pied la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. En 1998, l'UQAT en association avec l'UQAM inaugurait la Chaire industrielle CSRNG-UQAT-UQAM en aménagement forestier durable. En mars 2002, elle célébrait l'arrivée de la toute dernière Chaire industrielle CSRNG en environnement et gestion des rejets miniers en s'associant avec l'École Polytechnique de l'Université de Montréal. De plus, l'UQAT en collaboration avec l'Université de Sherbrooke ont implanté une chaire conjointe en douleur et réadaptation.

Quoique de création très récente comparativement aux autres universités canadiennes et comme en fait foi sa performance en recherche, l'UQAT peut compter sur un réseau de partenaires en plein essor. Les liens que l'UQAT maintient avec son milieu sont l'une des clés de succès de ses résultats en recherche. L'UQAT a su aussi tisser des collaborations significatives avec d'autres universités au Canada, aux États-Unis, en Europe, en Afrique de l'Ouest et en Bolivie, collaborations qui lui ont permis de rayonner au niveau international.

En plus de ces réalisations, l'UQAT entend poursuivre son implication dans le développement d'une Abitibi-Témiscamingue prospère et ouverte sur le monde, notamment par l'utilisation d'un outil privilégié : la recherche. C'est dans cette perspective que l'UQAT a révisé son Plan stratégique de recherche présenté dans le cadre des Chaires de recherche du Canada.

2. PLANIFICATION ET APPROBATION DU PLAN STRATÉGIQUE DE RECHERCHE

L'UQAT s'inscrit dans le cadre général de planification du réseau de l'Université du Québec et dispose de son propre processus institutionnel de conception et d'approbation de plans. Le Plan de développement est le principal outil de planification stratégique de l'UQAT et celui-ci est préparé sous la responsabilité de son conseil d'administration.

L'actuel Plan stratégique de recherche découle du Plan de développement qui intègre les orientations de développement de l'UQAT. Il n'inclut pas toutes les activités de recherche émergentes ou pouvant émerger à l'UQAT, mais présente plutôt les priorités sélectionnées par l'UQAT dans le cadre du programme des Chaires de recherche du Canada.

Le Plan stratégique de recherche 2002-2005 présenté dans le cadre des Chaires de recherche du Canada est préparé et révisé sous la responsabilité du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche avec la collaboration des professeurs-chercheurs. Il est bonifié par la communauté universitaire et il est approuvé par la Commission des études et le Conseil d'administration de l'UQAT.

Au cours de l'automne 2002, l'UQAT procédera au renouvellement de son Plan de développement institutionnel 2003-2008. Cette opération, présidée par le président du Conseil d'administration de l'UQAT, se fera avec la complicité de la communauté universitaire et les représentants du milieu socio-économique. Le processus de renouvellement permettra de tracer un bilan des activités entreprises lors du plan en cours et de dégager les pistes à entreprendre pour les cinq prochaines années.

3. PRINCIPAUX OBJECTIFS DU PLAN

Le Plan stratégique de recherche de l'UQAT présenté dans le cadre des Chaires de recherche du Canada vise les objectifs suivants :

- contribuer de façon importante au développement des connaissances scientifiques et à leur diffusion;
- accentuer le rayonnement de l'université au niveau régional, national et international;
- soutenir les efforts de recherche dans les créneaux où l'université est déjà reconnue;
- stimuler l'excellence en recherche;
- favoriser l'émergence de chercheurs prometteurs et de recherches originales.

L'UQAT assurera un suivi de l'atteinte des objectifs de son Plan stratégique de recherche et des chaires qui le composent à même sa structure administrative par l'intégration du plan stratégique de recherche au Plan de développement et par la formation d'un comité de suivi. Ce comité sera composé de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, des directeurs d'unités d'enseignement et de recherche (UER) concernés et des titulaires de Chaires concernés.

La mesure de l'atteinte des objectifs du Plan stratégique de recherche de l'UQAT s'effectuera à l'aide des indicateurs objectivement vérifiables (IOV) présentés au tableau 2. L'utilisation des IOV 1 à 5 serviront du même coup à la mesure de l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque chaire.

Tableau 1 : Indicateurs objectivement vérifiables

OBJECTIFS	INDICATEURS OBJECTIVEMENT VÉRIFIABLES
<u>Objectif 1 :</u> Contribuer de façon importante au développement des connaissances scientifiques et à leur diffusion. <u>Objectif 2 :</u> Accentuer le rayonnement de l'université au niveau régional, national et international.	1- Les chercheurs de chaque domaine de recherche concerné par le Plan stratégique de recherche auront publié des articles scientifiques dans des revues prestigieuses de leur secteur d'activité. 2- Les chercheurs concernés par le Plan stratégique de recherche auront organisé, participé à l'organisation et/ou réalisé des présentations dans le cadre de colloques d'envergure nationale et internationale. 3- Les chercheurs concernés par le Plan stratégique de recherche auront inclus dans leur réseau des collaborations avec des chercheurs provenant d'autres organisations en Abitibi-Témiscamingue, dans d'autres régions du Québec, dans d'autres provinces du Canada et à l'étranger. 4- Les chercheurs concernés par le Plan stratégique de recherche auront augmenté d'une façon marquée leur niveau de subventions et commandites externes. 5- Chaque domaine de recherche concerné par le Plan stratégique de recherche produira des diplômés aux deuxième et troisième cycles.
<u>Objectif 3 :</u> Soutenir les efforts de recherche dans les créneaux où l'université est déjà reconnue.	6- Croissance des investissements de l'UQAT dans les activités de recherche concernées par le Plan stratégique de recherche, et ce, à partir de ses propres fonds et de la Fondation de l'UQAT. 7- Support financier, administratif et représentation de la direction de l'UQAT lors des démarches de développement d'un créneau de recherche (ex : demande d'investissement à un organisme de subvention, signature d'entente de collaboration).
<u>Objectif 4 :</u> Stimuler l'excellence en recherche.	8- Création et mise en œuvre d'un mécanisme de reconnaissance de l'excellence en recherche.
<u>Objectif 5 :</u> Favoriser l'émergence de chercheurs prometteurs et de recherches originales.	9- Création et mise en œuvre d'un fonds d'investissement en support aux jeunes chercheurs. 10-Reconnaissance par des organismes de financement de la recherche.

4. PROGRAMME DES CHAIRES DU CANADA

Jusqu'à aujourd'hui, le programme des Chaires du Canada alloue à notre institution un total de quatre chaires (une chaire de niveau I et trois chaires de niveau II). Dû à la petite taille de notre institution, le déploiement des Chaires de recherche du Canada demandait un examen minutieux du processus d'attribution des chaires disponibles. Nous avons évalué que le potentiel de nos

ressources professorales intervenant dans le domaine des ressources naturelles, méritait que l'on entreprenne les actions nécessaires afin d'enclencher le processus de soumission en vue de l'obtention d'une chaire de recherche du Canada. Dans le cas du domaine des petites collectivités, l'attribution sera étroitement associée à l'ouverture de postes de professeurs, donc à des candidatures en provenance de l'extérieur.

Tableau 2 : Distribution des Chaires de recherche du Canada
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Affectation	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	TOTAL PAR NIVEAU
	AFFECTATION RÉELLE			AFFECTATION PROJÉTÉE		
CRSNG:						
- niveau 1						
- niveau 2				1		1
CRSH:						
- niveau 1						
- niveau 2						
Affectation spéciale:						
- niveau 1	1					1
- niveau 2		1	1			2
IRSC:						
- niveau 1						
- niveau 2						
TOTAL	1	1	1	1		4

Source : Programme des Chaires de recherche du Canada – Gouvernement fédéral, novembre 2001

5. DOMAINES DE RECHERCHE

Dans son Plan de développement 1997-2002, l'UQAT reconnaît l'impact de la recherche sur la qualité de la formation et sur le développement du milieu. Elle favorise le développement d'une programmation de recherche arrimée aux champs disciplinaires dans lesquels elle est active¹. Le fil conducteur de l'ensemble de la programmation de recherche de l'UQAT s'arrime au secteur des ressources naturelles et au développement des petites collectivités. Cependant, en plus du développement de la recherche dans ces domaines, l'UQAT a travaillé parallèlement à la mise sur pied d'une équipe de chercheurs reconnus dans le secteur de la douleur et de la réadaptation.

L'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec sont des milieux propices au développement scientifique dans chacun des champs sélectionnés par l'UQAT, car la région représente un milieu expérimental très favorable (caractéristiques biophysiques, sociales, économiques et structure industrielle) et le potentiel de rayonnement des résultats de travaux de recherche de ces secteurs est très élevé.

Dans la foulée des structures de soutien proposées par les divers paliers gouvernementaux, notamment le Programme des Chaires de recherche du Canada, la Fondation canadienne pour l'innovation, les programmes du Fonds québécois sur la nature et les technologies, tous ces moyens incitent les universités à recenser plus précisément quels seront les domaines de recherche qu'elles entendent mettre à l'avant-plan et soutenir durant les prochaines années.

L'UQAT est l'une des plus jeunes universités au Canada, et considérant la reconnaissance scientifique de ses chercheurs, l'UQAT cible en priorité les domaines reliés au domaine des ressources naturelles et des petites collectivités.

• Ressources naturelles

Dans le domaine des ressources naturelles, l'UQAT a choisi d'axer sa stratégie de développement sur la recherche et les études avancées. Et pour cause, les programmes de 1^{er} cycle dans ce secteur font déjà partie du patrimoine académique de base de plusieurs universités québécoises. Conséquemment, l'UQAT a donc opté, pour développer le secteur des ressources naturelles, sur la croissance et le développement de ses activités de recherche subventionnée et commanditée ainsi que sur l'offre de programmes d'études de 2^e et 3^e cycles constitués de programmes réseau et de programmes offerts en extension ou en commandite avec d'autres universités.

¹ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Plan de développement 1997-2002*. Résolution du conseil d'administration, 28 octobre 1997.

Les résultats obtenus jusqu'à maintenant sont éloquentes puisque le montant moyen des subventions et des contrats de recherche par professeur passait de 34 426 \$ en 1996-1997 à 91 242 \$ en 1997-1998 à 82 897 \$ en 1998-1999 et à 93 088 \$ pour l'année 2000-2001. L'UQAT atteint ainsi la moyenne québécoise se situant tout près de celle de l'Université Laval. Cette performance s'explique notamment par une forte contribution provenant des entreprises. Plus précisément, la performance de l'UQAT dans le secteur des sciences pures et appliquées est persuasive puisque le montant moyen des subventions et des contrats de recherche se chiffrait à 680 200 \$ pour la période 1997 à 2000. Ceci représente un montant moyen par professeur de 170 300 \$ pour les subventions de recherche et de 510 900 \$ pour les contrats de recherche².

Petites collectivités

Les phénomènes de dégénérescence et de déstructuration qui menacent la survie des régions et des petites collectivités affectent l'ensemble des pays industrialisés. Au Québec, l'Abitibi-Témiscamingue constitue un cas type en raison de la dispersion de sa population. Ainsi, plusieurs villages sont menacés de s'éteindre avec la disparition de leur école, de leur service d'infirmière résidente ou de leur bureau de poste. Ce faisant, les petites localités subissent une inquiétante remise en question comme cadre de vie.

C'est dans ce sens que s'interrogent plusieurs observateurs sur la viabilité économique de nombreuses petites communautés et sur la légitimité de maintenir en place les services, les infrastructures et les institutions nécessaires à leur bien-être et à leur avancement.

En fonction des domaines privilégiés que sont le développement des ressources naturelles et des petites collectivités, l'UQAT retient les secteurs de recherche suivants :

a. Écologie et aménagement forestier durable (niveau I)

Omniprésents à divers paliers politiques et sociaux, l'écologie et l'aménagement forestier durable constituent un terrain privilégié pour le développement de la recherche et la formation nécessaires pour assurer le virage vers une foresterie durable. Ce virage se fait dans un contexte où le maintien des allocations forestières et des coûts d'opération constituent des éléments cruciaux au maintien des retombées économiques du secteur forestier en Abitibi-Témiscamingue. L'enjeu majeur des activités de la Chaire vise à développer des pistes de solutions vis-à-vis une foresterie plus durable au point de vue environnemental et social tout en maintenant, voire en augmentant les activités économiques générées par la forêt.

² Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Direction de l'information stratégique et de la prospective, *Projet Carte des compétences*, Mars 2002.

b. Mines et métallurgie

Restauration des sites miniers abandonnés générateurs de drainage minier acide (niveau II)

La préoccupation croissante du public pour l'environnement et les nouvelles législations ont considérablement modifié l'approche des compagnies minières qui, bien que préoccupées par l'effet des tendances actuelles sur les coûts aux entreprises, adoptent en général une attitude responsable vis-à-vis la préservation du patrimoine écologique, dans la perspective d'un « développement économique durable ». Il reste cependant certains vestiges du passé comme les sites abandonnés générateurs de drainage minier acide qui continuent de causer des torts à l'environnement. Les coûts de restauration de ces sites sont estimés à entre 100 et 200 millions de dollars.

c. Agroalimentaire

Microbiologie des ensilages (niveau II)

L'UQAT intervient dans le secteur agroalimentaire, un secteur en émergence pour l'université, par son Unité de recherche et de développement en agroalimentaire de l'Abitibi-Témiscamingue (URDAAT). L'Unité a pour but de réaliser des travaux de recherche appuyant le développement d'un bœuf de créneau basé essentiellement sur la production fourragère avec l'élimination des implants hormonaux et les ionophores. Jusqu'à maintenant, les travaux ont surtout été orientés vers les effets qu'exercent les caractéristiques biochimiques des plantes fourragères sur l'ensilabilité ainsi que leurs propriétés nutritionnelles dans le but d'améliorer la conservation des ensilages. Une chaire en écologie microbienne des fourrages compléterait l'expertise en place par le développement d'activités de recherche au niveau de la microflore épiphyte et de son effet sur la fermentation et la conservation. Le rôle de la chaire sera aussi d'étudier l'innocuité des fourrages conservés (ensilage et foin) pour les travailleurs agricoles, les animaux ainsi que celle des produits alimentaires non transformés provenant des productions animales consommant des plantes fourragères. L'expertise ainsi développée permettrait l'élaboration de normes HACCP pour la conservation des fourrages. Il s'agit d'un domaine où l'expertise canadienne est très peu développée. L'Unité profite d'un important réseau de partenaires avec, entre autres, Agriculture et Agroalimentaire Canada, le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec et l'Université Laval.

d. Ressources hydriques

Qualité de l'eau (niveau II)

La programmation de recherche projetée a pour principaux objectifs d'établir des bases de connaissances quantitatives et qualitatives sur la dynamique des eaux du territoire et de fournir l'information nécessaire à la mise sur pied de recommandations et de mesures visant à gérer et protéger cette ressource naturelle. Le programme de recherche vise également à repérer de nouveaux débouchés pour ces eaux et à développer des technologies commercialisables d'évaluation, de caractérisation et de monitoring des aquifères.

e. Ressources énergétiques

Amélioration de la production et la qualité de l'énergie électrique (niveau II)

Les visées poursuivies par les travaux de recherche dans ce domaine sont accolées aux problèmes inventoriés dans les plus importantes industries comme Hydro-Québec, les compagnies minières, les papetières, les industries de transformation ainsi que les collectivités dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec. Ces visées concernent la production et la distribution de l'énergie électrique. L'approfondissement des connaissances permettra d'améliorer la stabilité, la fiabilité et la gestion de l'énergie électrique afin d'en optimiser le rendement. De plus, l'obtention d'une bonne qualité de l'onde électrique contribuera à l'amélioration de la consommation d'énergie dans les réseaux de distribution par : (a) la compensation des longues lignes de distribution alimentant les mines, les papetières et les collectivités, dans le but de limiter les baisses de tension; (b) le développement des techniques de filtrage des harmoniques qui polluent le réseau électrique; (c) l'optimisation de la consommation d'énergie par une gestion efficace des équipements de production; (d) enfin, l'analyse des problèmes de cogénération électrique par génératrices asynchrones des réseaux de distribution.

f. Automatique Industrielle

Contrôle, sûreté de fonctionnement et optimisation de procédés dans les mines (niveau II)

Le développement de nouveaux outils d'aide à la décision pour la gestion des opérations dans les mines s'appuie sur une diversification des approches de validation formelle de la commande et de la supervision des systèmes automatisés dans les mines, commandés par automates programmables industriels.

g. Mise en forme des matières thermoplastiques

Comportement des thermoplastiques dans les procédés de fabrication des pièces creuses (niveau II)

L'accroissement des connaissances scientifiques et techniques dans le domaine des procédés de mise en forme des polymères thermoplastiques (avec ou sans fibres) permet de développer des technologies de modélisation. Celles-ci permettront de concevoir de nouveaux produits et d'améliorer la qualité de ceux déjà existants, et ce, à un moindre coût. Les activités scientifiques du projet se divisent en deux volets : i) conception et développement de montages expérimentaux et de méthodes de caractérisation pour déterminer les propriétés mécaniques et rhéologiques des thermoplastiques et ii) modélisation et simulation du comportement des thermoplastiques dans les procédés de fabrication.

h. Petites collectivités

Gouvernance en milieu rural (niveau II)

Dans le domaine du développement des petites collectivités, l'objectif général de l'intervention de l'UQAT est d'aménager un avenir meilleur aux populations qui vivent dans les petites communautés en les accompagnant et en les soutenant dans la prise en charge de leur développement. Dans la foulée des expériences réussies de développement endogène s'est développé le concept de gouvernance locale en milieu rural. La gouvernance se préoccupe des formes de mobilisation, de partenariat et de mise en réseau et est perçue comme une approche favorable à la participation des populations au développement de leurs collectivités.

Chaires de recherche du Canada
Secteurs de recherche
UQAT

DOMAINE : RESSOURCES NATURELLES

SECTEUR	CHAIRE	L E A D E R S H I P		
		Prépondérant	Partagé	En développement
NIVEAU I				
Forestier				
Écologie et aménagement forestier durable			X	

NIVEAU II

Mines et métallurgie		X		
•Restauration des sites miniers abandonnés générateurs de drainage minier acide				
Agroalimentaire				X
•Microbiologie des ensilages				
Ressources hydriques				X
•Qualité de l'eau				
Ressources énergétiques				X
•Amélioration de la production et la qualité de l'énergie électrique				
Automatique industrielle				X
•Contrôle, sûreté de fonctionnement et optimisation de procédés dans les mines				
Mise en forme des matières thermoplastiques				X
•Comportement des thermoplastiques dans les procédés de fabrication des pièces creuses				

DOMAINE : PETITES COLLECTIVITÉS

SECTEUR	CHAIRE	L E A D E R S H I P		
		Partagé	Prépondérant	En développement
NIVEAU II				
Petites collectivités				
•Gouvernance en milieu rural				
				X

6. LEADERSHIP

En soutien à la trajectoire de développement de la recherche, le programme des Chaires de recherche du Canada offre à notre institution une opportunité de plein épanouissement. Grâce à ce programme, l'UQAT entend exercer son leadership et consolider son niveau d'expertise en optimisant le potentiel des secteurs ciblés. En se référant au tableau 3, la répartition des secteurs a été effectuée selon le calibre d'expertise exercé soit de niveau partagé, prépondérant ou en développement.

- Leadership partagé

Le secteur forestier qui comprend la Chaire industrielle CRSNG-UQAT-UQAM en aménagement forestier durable correspond au type de leadership partagé; car les chercheurs qui y interviennent font partie d'un regroupement structuré de chercheurs de haut niveau grâce auquel le secteur peut bénéficier de nombreux avis sur les mêmes préoccupations de recherche. De plus, ce leadership jouit d'une reconnaissance nationale de la qualité des programmes de recherche, telle que confirmée par des subventions importantes d'organismes canadiens et québécois. Enfin, ce type de leadership confère à l'Université une reconnaissance comme une des meilleures dans le domaine concerné à l'intérieur du réseau universitaire québécois.

- Leadership prépondérant

Le secteur mines et métallurgie, qui comprend la Chaire CRSNG-Polytechnique-UQAT en environnement et gestion des rejets miniers, figure parmi le type de leadership prépondérant. Étroitement associé à l'Unité de recherche et de service en technologie minérale de l'UQAT, ce secteur de recherche regroupe plusieurs chercheurs de haut niveau auquel sont associés des programmes de deuxième cycle. D'envergure nationale et internationale, la qualité des programmes de recherche est garantie par d'importantes subventions d'organismes canadiens et québécois.

- Leadership en développement

Identifiés comme zones prometteuses pour l'avenir de la recherche à l'UQAT, les secteurs agroalimentaire, hydrique, qualité de l'énergie électrique, optimisation et contrôle dans les mines, le comportement des thermoplastiques dans les procédés de fabrication et enfin, le secteur des petites collectivités, regroupent des chercheurs de haut niveau. Des programmes de deuxième cycle y sont associés ou sont en voie d'être implantés. La renommée des chercheurs est confirmée par l'octroi de subventions d'organismes canadiens et québécois.

7. PLANIFICATION STRATÉGIQUE DES CHAIRES DE RECHERCHE

À l'UQAT, les activités de recherche sont encadrées dans des Unités d'enseignement et de recherche (UER) à contenu sectoriel, notamment par le biais de regroupement de chercheurs en unités de recherche et de chaires. Les huit unités de recherche actives à l'UQAT sont l'efficacité cognitive (UREC), l'interaction humaine (URIH), l'intervention clinique (URIIC), l'éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA), l'agroalimentaire (URDAAT), la foresterie (URDFAT) et les mines (URSTM). Un autre gain vient aussi d'être réalisé par la création de l'Unité de recherche en électromécanique (URE), noyau qui regroupe six chercheurs préoccupés par le domaine.

L'UQAT compte aussi quatre chaires, soit la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, la Chaire industrielle CRSNG-UQAT-UQAM en aménagement forestier durable, la Chaire-UQAT-Université de Sherbrooke en douleur et réadaptation et enfin, la toute récente Chaire CRSNG-Polytechnique-UQAT en environnement et gestion des rejets miniers.

8. UTILISATION DES FONDS DES CHAIRES

Les fonds obtenus du programme des Chaires de recherche du Canada serviront à mettre en place les structures nécessaires pour atteindre les objectifs visés dans chacune des chaires et en assurer la gestion et le rayonnement. Cela présuppose l'embauche de nouveaux chercheurs, l'acquisition d'équipements de laboratoire, le recrutement d'étudiants aux études supérieures (doctorat, post-doctorat), le développement des partenariats avec d'autres organisations et la participation à des activités de diffusion de résultats de recherche (publications, congrès). Ces structures permettront aux chercheurs d'être concurrentiels face aux exigences des organismes externes de financement de la recherche.

Dans tous les cas, les fonds provenant du programme des Chaires de recherche du Canada agiront comme levier pour obtenir des fonds d'autres sources de financement. On s'attend à ce que l'investissement des Chaires de recherche du Canada soit multiplié par cinq par des activités de recherche.

9. RÉSULTATS OBSERVABLES DES CHAIRES

L'UQAT est aussi très active dans la communauté scientifique, et ce, dans chacun des cinq secteurs de recherche prioritaires. À cet égard, les chercheurs de l'UQAT :

1. organisent des colloques sur des thèmes reliés aux préoccupations de l'industrie (conférences présentées par des spécialistes dans le domaine);
2. participent aux rencontres professionnelles dans leur domaine et siègent comme conseiller sur différents comités au niveau régional, provincial et canadien;
3. présentent les résultats de leurs recherches sous forme d'articles scientifiques, par des conférences régionales, provinciales, nationales et par des présentations lors de congrès scientifiques canadiens et internationaux.

L'obtention de chaires de recherche aura un effet multiplicateur sur la recherche à l'UQAT. Ainsi, au terme de l'horizon du Plan stratégique de recherche, l'UQAT disposera d'une importante équipe de chercheurs dans chacune des chaires de recherche concernées. Cette équipe sera formée de nouveaux chercheurs, d'étudiants gradués et de chercheurs provenant d'autres universités et/ou centres de recherche.

Nous prévoyons ainsi une augmentation significative de l'activité scientifique qui sera mesurable par des publications dans des revues scientifiques reconnues (contribution confirmée à l'avancement de la science), la certification d'étudiants gradués et la croissance des investissements en recherche.

10. PARTENARIAT

Au chapitre du partenariat, l'UQAT fait partie du Réseau des centres d'excellence en gestion durable des forêts. De plus, elle est la seule université à détenir une chaire conjointe avec l'Université de Sherbrooke pour des collaborations dans le domaine de la douleur et de la réadaptation. Elle est aussi affiliée avec l'Université de Montréal pour ce qui est de la Chaire industrielle CRSNG-Polytechnique-UQAT en environnement et gestion des rejets miniers. En partenariat également avec l'Université du Québec à Montréal dans le domaine de l'écologie et de l'aménagement forestier durable.

D'autres partenariats sont en voie de développement notamment avec des chercheurs de l'Ouest canadien.

