

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

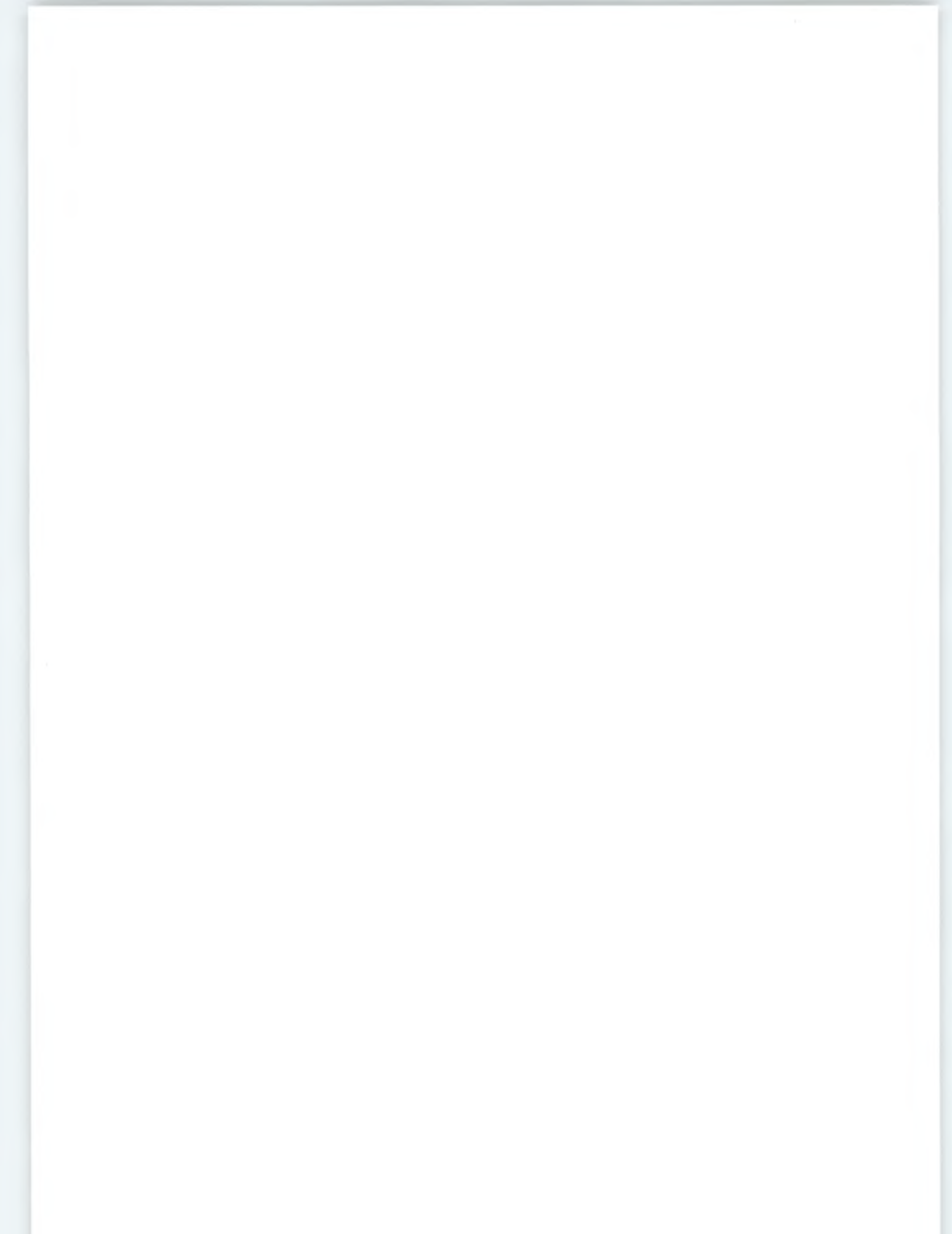
**Loi sur les établissements d'enseignement
de niveau universitaire**

RAPPORT 2003-2004

**PERFORMANCE
ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT**

SEPTEMBRE 2004





UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

**Loi sur les établissements d'enseignement
de niveau universitaire**

RAPPORT 2003-2004

**PERFORMANCE
ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT**

SEPTEMBRE 2004

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ANNÉE 2003-2004

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

Septembre 2004

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
DIPLOMATION, DURÉE DES ÉTUDES ET ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS
ANNÉE 2003-2004

1. LA DIPLOMATION ET LA DUREE DES ETUDES

Au niveau des étudiants à plein temps et à temps partiel, l'examen des données de la cohorte de l'automne 1998 (annexe A) montre une diminution du pourcentage des diplômés par rapport à la cohorte de 1997, soit un taux de 56,1 % en 1998 comparativement à 59,6 % en 1997.

En concentrant notre observation sur la situation des étudiants à plein temps on se rend compte que leur taux de diplomation est de 57,7 % pour la cohorte de 1998 alors qu'il était de 64,5 % pour la cohorte de l'année antérieure, soit une diminution de 6,8 %. Le taux de diplomation des programmes du domaine des sciences humaines, pour sa part, a légèrement augmenté comparativement à la situation de 1997. En effet, dans ce domaine le taux de diplomation de la cohorte de 1998 est de 70 % comparativement à 61,4 % pour la cohorte de 1997, soit une amélioration de 8,6 %. Le taux de diplomation de la cohorte de 1998 dans les domaines de l'éducation et des sciences de l'administration a fléchi, la cohorte de 1998 enregistrant des taux de diplomation de 52,0 % en sciences de l'éducation et de 66,7 % en sciences de l'administration, alors que les taux de diplomation de la cohorte de 1997 étaient de 66,0 % en éducation et de 77,8 % en sciences de l'administration.

La durée des études est demeurée à peu près la même pour la cohorte de l'automne 1998, soit 8,1 trimestres pour les étudiants à plein temps, comparativement à 8 trimestres pour celle de l'automne 1997.

2. LES MESURES DE SOUTIEN A LA REUSSITE

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 B la liste de ces mesures. Quelques actions importantes méritent d'être soulignées en ce qui concerne la question du soutien à la réussite. En voici une brève présentation.

Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage

En premier lieu, rappelons que l'université produit un guide remis gratuitement aux étudiants pour soutenir et favoriser leur réussite scolaire. Ce guide en est à sa troisième année d'implantation. Il s'agit d'un outil pratique et efficace qui permet à l'étudiant de diagnostiquer des 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 C; le professeur François Ruph en est l'auteur.

Une Direction des relations avec la clientèle

Il y a deux ans l'université a créé 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. Elle constitue donc un acteur important dans le développement du plan de réussite de l'UQAT.

Atelier d'efficience cognitive

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.

Pédagogie universitaire

Le Comité de pédagogie universitaire a poursuivi son travail en 2003-2004 en offrant des ateliers et de activités de formation en pédagogie, à l'intention des professeurs et chargés de cours.

Plan de réussite pour les étudiants des Premières Nations

Depuis quelques années l'UQAT accueille des étudiants inuits et des Premières Nations, principalement à son campus de Val-d'Or. Ces clientèles seront en croissance importante au cours des prochaines années et cela se manifeste de façon significative dès l'automne 2004. En conséquence, il nous a fallu mettre de l'avant des activités d'encadrement spécifiques à l'intention de ces clientèles particulières, dans l'optique de favoriser leur réussite et les conduire à la diplomation. Ces services se présentent comme suit : accompagnement spécifique assuré par les professeurs en sus du temps habituel d'enseignement, aide pédagogique offerte par du personnel professionnel, activités de mise à niveau, animation culturelle et sportive, service d'intervention psychosociale, secrétariat bilingue. Un projet de centre d'aide à la réussite est en voie de développement ainsi qu'un guide à l'intention des étudiants des Premières Nations ainsi qu'au corps professoral et professionnel. D'ailleurs, tout récemment, un plan quinquennal de développement de ces services a été déposé auprès de la Direction des affaires étudiantes et de la coopération du ministère de l'Éducation, aux fins d'obtention d'un financement spécifique.

Encadrement, tutorat et mentorat

Un programme de parrainage a été implanté à l'automne 2004. Cette formule prend la forme de jumelages entre les nouveaux étudiants qui arrivent à l'UQAT et des

étudiants de deuxième, troisième ou quatrième année. L'accent est mis sur les périodes critiques auxquelles sont confrontés les nouveaux étudiants au cours de leur premier trimestre à l'université. Le parrain a pour mandat de supporter le nouvel étudiant au niveau social et de le référer aux services concernés lorsque les besoins spécifiques se font sentir. Une description de ce projet de mentorat est présentée à l'annexe D.

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, telles 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.

Des résultats encourageants...

Chez les étudiants à plein temps, les activités décrites précédemment nous ont permis d'obtenir des taux de persévérance, entre le premier et le deuxième trimestre, se situant à 91% à l'automne 2002 et à 89% pour l'automne 2003. Le taux de rétention après deux ans est de 75% chez les étudiants de l'automne 2002. Ces données sont plus encourageantes que celles observées pour la cohorte de l'automne 1998, et cela n'a rien d'étonnant puisque les actions de soutien à la réussite mises de l'avant au cours des dernières années donneront leur véritable mesure lorsque nous observerons les cohortes de l'an 2000, et les suivantes. C'est, à tout le moins, ce qu'il est permis d'espérer.

Par ailleurs, soulignons que les données de diplomation de l'annexe A, se limitant aux seuls étudiants qui en étaient à leur première inscription à l'UQAT à l'automne 1998, leur nombre ne correspond pas aux clientèles réelles inscrites en première année de nos différents baccalauréats à ce même trimestre. En effet, nos clientèles réelles sont plus élevées et les taux de rétention et de diplomation calculés sur cette base sont supérieurs à ceux de l'annexe A.

ANNEXE A
LA DIPLOMATION ET LA DURÉE DES ÉTUDES
COHORTE DE L'AUTOMNE 1998

La persévérance et la durée des études à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

**Les programmes de baccalauréat
(Cohortes de l'automne 1997 et 1998)**

**Les programmes de maîtrise
(Cohortes de l'automne 1996 et 1997)**

Sylvie Bonin

Sylvie Mélineau

Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle

Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche

Université du Québec

Août 2004

Table des matières

Notes méthodologiques	1
Statistiques pour l'année courante	3
Résultats complémentaires	8

Notes méthodologiques

La restructuration des systèmes d'information de la *Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle* (DRERI) de l'Université du Québec a entraîné l'implantation d'une nouvelle approche pour la production des statistiques. Cette nouvelle approche se veut dynamique, intégrée et personnalisée. De plus, les différentes validations effectuées indiquent qu'elle produit des résultats tout à fait comparables, et même plus précis, que ceux découlant de la précédente approche. L'an passé ayant été une année de transition, nous n'avions pu fournir alors le même niveau de détail que par les années antérieures. La nouvelle approche étant maintenant pleinement fonctionnelle, nous vous présentons les statistiques détaillées pour l'année en cours, mais également celles de l'an passé, à titre de complément, pour faciliter vos analyses.

Pour l'année courante, les données concernant l'accès au diplôme et la durée des études sont celles de la cohorte de l'automne 1998 pour les programmes de baccalauréat et celles de la cohorte de l'automne 1997 pour les programmes de maîtrise. Dans tous les cas, la situation décrite est celle observée à l'automne 2003, soit cinq ans après la première inscription dans le programme pour les baccalauréats et six ans pour les programmes de maîtrise. Ces périodes d'observation vont au-delà des durées normalement prescrites et devraient être suffisamment longues pour donner un bon portrait de la situation relative à l'accès au diplôme et à la durée des études dans ces différents genres de programmes. Pour les programmes de baccalauréat, les analyses de cheminement concernent les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'établissement; il s'agit donc de nouveaux étudiants/établissements. Quant aux programmes de maîtrise, il s'agit du cheminement des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans le programme en question à l'automne 1997 et ce, peu importe qu'il s'agisse là de leur première inscription ou non dans l'établissement.

Les résultats complémentaires sur l'accès au diplôme et la durée des études, décrivant la situation observée à l'automne 2002, sont ceux de la cohorte de l'automne 1997 pour les programmes de baccalauréat et ceux de la cohorte de l'automne 1996 pour les programmes de maîtrise.

Les tableaux de résultats sont présentés par domaine d'études et, dans le cas des programmes de baccalauréat, une distinction supplémentaire selon le régime d'études à l'entrée, temps complet ou temps partiel, est effectuée. Pour l'année courante, les taux de diplomation apparaissant dans les tableaux de résultats tiennent compte des diplômés émis jusqu'à maintenant, dont le dernier trimestre d'études n'excède pas l'automne 2003 (et l'automne 2002, pour les résultats complémentaires). Ils comprennent autant les 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. Comparativement aux années antérieures, les diplômés d'un autre programme ont été répartis en deux catégories : diplômés d'un autre programme du même genre que celui de la cohorte de départ et diplômés d'un autre programme de genre différent.

Deux mesures pour la durée des études, exprimées en nombre de trimestres, sont proposées dans les tableaux. La première, correspondant à la colonne intitulée « Durée », donne la durée complète des études, c'est-à-dire le nombre de trimestres écoulés entre l'entrée dans le programme initial et la dernière présence dans ce programme ou dans tout autre programme d'études, incluant les trimestres d'absence autorisée. La seconde mesure, qui correspond à la colonne intitulée « Présence » (ou Prés.), réfère au nombre de trimestres où l'étudiant a été inscrit dans le programme initial ou dans un autre depuis son entrée. C'est donc l'équivalent de « Durée » sans les trimestres d'absence. Dans les deux cas, le calcul s'arrête avec la fin de la période d'observation, soit l'automne 2003 pour les données courantes et l'automne 2002 pour les données complémentaires.

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 domaines d'études dont ces programmes font partie, nous avons fait le choix d'exclure ces programmes des statistiques. Pour votre établissement, les programmes suivants ont été exclus :

PROGRAMMES EXCLUS	ÉTABLISSEMENT HORS UQ	DOMAINE D'ÉTUDES
Baccalauréat en ingénierie	École polytechnique	Sc. Appliquées
Maîtrise en psychoéducation	Univ. de Sherbrooke	Éducation
Maîtrise en sciences cliniques	Univ. de Sherbrooke	Sc. de la santé
Maîtrise en service social	Univ. de Montréal	Sc. Humaines
Maîtrise en éducation spécialisée	Univ. de Sherbrooke	Éducation

Accès au diplôme et durée des études

Statistiques pour l'année courante
Situation observée à l'automne 2003

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998
LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS COMPLET

Type de cheminement	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres		
	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée
Dip. même prog.	7	70.0	7.4	5.4						20	66.7	8.9	7.3					
Dip. autre prog. même genre							2	22.2	14.0	11.0	1	3.3	11.0	10.0				
Dip. autre prog. autre genre																		
Sous-total	7	70.0	7.4	5.4			2	22.2	14.0	11.0	21	70.0	9.0	7.4				
Actif même prog.	1	10.0	16.0	7.0														
Actif autre prog.							1	11.1	13.0	7.0								
Sous-total	1	10.0	16.0	7.0			1	11.1	13.0	7.0								
Abandon	2	20.0	1.5	1.5			6	66.7	2.5	2.3	9	30.0	4.0	3.3				
Sous-total	2	20.0	1.5	1.5			6	66.7	2.5	2.3	9	30.0	4.0	3.3				
Total	10	100.0	7.1	4.8			9	100.0	6.2	4.8	30	100.0	7.5	6.2				

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998
LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS COMPLET

Type de cheminement	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total		
	Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres		
	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée
Dip. même prog.	34	45.3	11.4	9.2	23	51.1	6.9	4	30.8	8.8	6.5		88	48.4	9.8
Dip. autre prog. même genre	3	4.0	12.0	9.0	3	6.7	8.7	7.0	2	15.4	9.5	7.5	11	6.0	10.9
Dip. autre prog. autre genre	2	2.7	5.0	3.5	4	8.9	4.3	3.0					6	3.3	4.5
Sous-total	39	52.0	11.1	8.9	30	66.7	8.3	6.4	6	46.2	9.0	6.8	105	57.7	9.6
Actif même prog.	11	14.7	12.6	9.1	2	4.4	16.0	11.0					14	7.7	13.4
Actif autre prog.	3	4.0	13.3	7.3	3	6.7	14.3	6.3					7	3.8	13.7
Sous-total	14	18.7	12.8	8.7	5	11.1	15.0	8.2					21	11.5	13.5
Abandon	22	29.3	3.3	2.7	10	22.2	2.8	2.3	7	53.8	3.6	3.1	56	30.8	3.2
Sous-total	22	29.3	3.3	2.7	10	22.2	2.8	2.3	7	53.8	3.6	3.1	56	30.8	3.2
Total	75	100.0	9.1	7.0	45	100.0	7.6	5.7	13	100.0	6.1	4.8	182	100.0	8.1

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998
LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS PARTIEL

Type de cheminement	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
Dip. autre prog. même genre										1	100.0	16.0	11.0					
Sous-total										1	100.0	16.0	11.0					
Actif autre prog.																		
Sous-total							1	33.3	14.0	3.0								
Abandon							1	33.3	14.0	3.0								
Sous-total							2	66.7	6.0	3.0								
Total							3	100.0	8.7	3.0	1	100.0	16.0	11.0				

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998
LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS PARTIEL

Type de cheminement	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
Dip. autre prog. même genre													1	14.3	16.0
Sous-total													1	14.3	16.0
Actif autre prog.													1	14.3	16.0
Sous-total													1	14.3	16.0
Abandon													1	14.3	16.0
Sous-total													1	14.3	16.0
Sous-total	2	100.0	1.5	1.5			1	100.0	2.0	2.0			5	71.4	3.4
Sous-total	2	100.0	1.5	1.5			1	100.0	2.0	2.0			5	71.4	3.4
Total	2	100.0	1.5	1.5			1	100.0	2.0	2.0			7	100.0	6.7

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998

LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TOUS LES RÉGIMES D'ÉTUDES

Type de cheminement	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres		
	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée
Dip. même prog.	7	70.0	7.4	5.4						20	64.5	8.9	7.3					
Dip. autre prog. même genre							2	16.7	14.0	11.0	2	6.5	13.5	10.5				
Dip. autre prog. autre genre																		
Sous-total	7	70.0	7.4	5.4			2	16.7	14.0	11.0	22	71.0	9.3	7.6				
Actif même prog.	1	10.0	16.0	7.0														
Actif autre prog.							2	16.7	13.5	5.0								
Sous-total	1	10.0	16.0	7.0			2	16.7	13.5	5.0								
Abandon	2	20.0	1.5	1.5			8	66.7	3.4	2.5	9	29.0	4.0	3.3				
Sous-total	2	20.0	1.5	1.5			8	66.7	3.4	2.5	9	29.0	4.0	3.3				
Total	10	100.0	7.1	4.8			12	100.0	6.8	4.3	31	100.0	7.8	6.4				

La diplomation et la durée des études Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1998 LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TOUS LES RÉGIMES D'ÉTUDES																
Type de cheminement	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total			
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	
Dip. même prog.	34	44.2	11.4	9.2	23	51.1	9.0	6.9	4	28.6	8.8	6.5	88	46.6	9.8	7.7
Dip. autre prog. même genre	3	3.9	12.0	9.0	3	6.7	8.7	7.0	2	14.3	9.5	7.5	12	6.3	11.3	8.8
Dip. autre prog. autre genre	2	2.6	5.0	3.5	4	8.9	4.3	3.0					6	3.2	4.5	3.2
Sous-total	39	50.6	11.1	8.9	30	66.7	8.3	6.4	6	42.9	9.0	6.8	106	56.1	9.6	7.6
Actif même prog.	11	14.3	12.6	9.1	2	4.4	16.0	11.0					14	7.4	13.4	9.2
Actif autre prog.	3	3.9	13.3	7.3	3	6.7	14.3	6.3					8	4.2	13.8	6.4
Sous-total	14	18.2	12.8	8.7	5	11.1	15.0	8.2					22	11.6	13.5	8.2
Abandon	24	31.2	3.2	2.6	10	22.2	2.8	2.3	8	57.1	3.4	3.0	61	32.3	3.2	2.7
Sous-total	24	31.2	3.2	2.6	10	22.2	2.8	2.3	8	57.1	3.4	3.0	61	32.3	3.2	2.7
Total	77	100.0	8.9	6.9	45	100.0	7.8	5.7	14	100.0	5.8	4.6	189	100.0	8.0	6.1

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997
LES PROGRAMMES DE MAÎTRISE

Type de	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
cheminement																		
Dip. même prog.																		
Sous-total																		
Abandon																		
Sous-total																		
Total																		

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997
LES PROGRAMMES DE MAÎTRISE

Type de	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
cheminement															
Dip. même prog.															
Sous-total															
Abandon															
Sous-total															
Total															

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

Accès au diplôme et durée des études

Résultats complémentaires
Situation observée à l'automne 2002

La diplomation et la durée des études

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997

LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS COMPLET

Type de cheminement	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres		
	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée
Dip. même prog.							3	30.0	13.0	12.0	26	59.1	8.9	7.2				
Dip. autre prog. même genre										1	2.3	14.0	10.0					
Dip. autre prog. autre genre																		
Sous-total							3	30.0	13.0	12.0	27	61.4	9.1	7.3				
Actif même prog.							1	10.0	16.0	5.0	3	6.8	12.7	8.7				
Actif autre prog.											2	4.5	13.5	5.5				
Sous-total							1	10.0	16.0	5.0	5	11.4	13.0	7.4				
Abandon							6	60.0	3.7	3.3	12	27.3	3.2	2.7				
Sous-total							6	60.0	3.7	3.3	12	27.3	3.2	2.7				
Total							10	100.0	7.7	6.1	44	100.0	7.9	6.0				

La diplomation et la durée des études

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997

LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS COMPLET

Type de cheminement	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total		
	Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres			Trimestres		
	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée	N	%	Durée
Dip. même prog.	33	66.0	11.1	9.1	23	63.9	8.6	7.0	8	53.3	9.3	7.0	93	60.0	9.8
Dip. autre prog. même genre					4	11.1	11.8	10.3	1	6.7	11.0	9.0	6	3.9	12.0
Dip. autre prog. autre genre					1	2.8	7.0	6.0					1	0.6	7.0
Sous-total	33	66.0	11.1	9.1	28	77.8	9.0	7.4	9	60.0	9.4	7.2	100	64.5	9.9
Actif même prog.	6	12.0	12.2	8.8									10	6.5	12.7
Actif autre prog.	1	2.0	13.0	7.0	1	2.8	11.0	8.0	1	6.7	14.0	8.0	5	3.2	13.0
Sous-total	7	14.0	12.3	8.6	1	2.8	11.0	8.0	1	6.7	14.0	8.0	15	9.7	12.8
Abandon	10	20.0	3.9	3.0	7	19.4	2.4	2.3	5	33.3	3.2	2.6	40	25.8	3.3
Sous-total	10	20.0	3.9	3.0	7	19.4	2.4	2.3	5	33.3	3.2	2.6	40	25.8	3.3
Total	50	100.0	9.8	7.8	36	100.0	7.8	6.4	15	100.0	7.7	5.7	155	100.0	8.5

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997 LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS PARTIEL																
Type de	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	
Cheminement																
Dip. même prog.																
Dip. autre prog. autre genre																
Sous-total																
Actif même prog.																
Actif autre prog.																
Sous-total																
Abandon																
Sous-total																
Total																

La diplomation et la durée des études Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997 LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TEMPS PARTIEL																
Type de	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total			Droit
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	
Cheminement																
Dip. même prog.																
Dip. autre prog. autre genre																
Sous-total																
Actif même prog.																
Actif autre prog.																
Sous-total																
Abandon																
Sous-total																
Total																

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997 LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TOUS LES RÉGIMES D'ÉTUDES																								
Type de cheminement	Sciences de la santé				Sciences pures				Sciences appliquées				Sciences humaines				Lettres				Droit			
	Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres			
	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.
Dip. même prog.									3	27.3	13.0	12.0	28	54.9	9.1	7.4								
Dip. autre prog. même genre													1	2.0	14.0	10.0								
Dip. autre prog. autre genre													1	2.0	14.0	8.0								
Sous-total									3	27.3	13.0	12.0	30	58.8	9.5	7.5								
Actif même prog.									1	9.1	16.0	5.0	3	5.9	12.7	8.7								
Actif autre prog.													2	3.9	13.5	5.5								
Sous-total									1	9.1	16.0	5.0	5	9.8	13.0	7.4								
Abandon									7	63.6	3.9	3.4	16	31.4	3.2	2.8								
Sous-total									7	63.6	3.9	3.4	16	31.4	3.2	2.8								
Total									11	100.0	7.5	5.9	51	100.0	7.8	6.0								

La diplomation et la durée des études Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1997 LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT - TOUS LES RÉGIMES D'ÉTUDES																							
Type de cheminement		Sciences de l'éducation				Sciences de l'administration				Arts				Études plurisectorielles				Total					
		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres		Trimestres							
		N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.	N	%	Durée	Prés.		
Dip. même prog.		33	64.7	11.1	9.1	24	49.0	8.6	6.9	9	56.3	9.4	7.2					97	54.5	9.8	8.0		
Dip. autre prog. même genre						4	8.2	11.8	10.3	1	6.3	11.0	9.0					6	3.4	12.0	10.0		
Dip. autre prog. autre genre						2	4.1	7.5	6.5									3	1.7	9.7	7.0		
Sous-total		33	64.7	11.1	9.1	30	61.2	8.9	7.3	10	62.5	9.6	7.4					106	59.6	9.9	8.1		
Actif même prog.		6	11.8	12.2	8.8	2	4.1	15.0	10.5									12	6.7	13.1	8.8		
Actif autre prog.		1	2.0	13.0	7.0	3	6.1	11.7	6.7	1	6.3	14.0	8.0					7	3.9	12.7	6.6		
Sous-total		7	13.7	12.3	8.6	5	10.2	13.0	8.2	1	6.3	14.0	8.0					19	10.7	12.9	7.9		
Abandon		11	21.6	4.0	2.9	14	28.6	2.1	1.9	5	31.3	3.2	2.6					53	29.8	3.2	2.6		
Sous-total		11	21.6	4.0	2.9	14	28.6	2.1	1.9	5	31.3	3.2	2.6					53	29.8	3.2	2.6		
Total		51	100.0	9.7	7.7	49	100.0	7.4	5.9	16	100.0	7.9	5.9					178	100.0	8.2	6.4		

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1996
LES PROGRAMMES DE MAÎTRISE

Type de	Sciences de la santé			Sciences pures			Sciences appliquées			Sciences humaines			Lettres			Droit		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
cheminement																		
Dip. même prog.																		
Sous-total																		
Actif même prog.																		
Sous-total																		
Abandon																		
Sous-total																		
Total																		

La diplomation et la durée des études
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cohorte de l'automne 1996
LES PROGRAMMES DE MAÎTRISE

Type de	Sciences de l'éducation			Sciences de l'administration			Arts			Études plurisectorielles			Total		
	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres	N	%	Trimestres
cheminement															
Dip. même prog.															
Sous-total															
Actif même prog.	1	9.1	14.0	9.0	2.8	15.0									
Sous-total	1	9.1	14.0	9.0	2.8	15.0									
Abandon	10	90.9	4.6	4.0	22	61.1									
Sous-total	10	90.9	4.6	4.0	22	61.1									
Total	11	100.0	5.5	4.5	36	100.0									

Source : Système des cohortes étudiantes, DRERI, Université du Québec.

ANNEXE B
RELEVÉ DES MESURES ET DES ACTIONS
DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE

1. LES MESURES ET ACTIONS A CARACTERE PEDAGOGIQUE 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'ETUDIANT

En lien avec l'accueil

- Journées d'accueil par programme et pour l'ensemble de la communauté universitaire.
- Rencontres de mi-session avec un professeur.
- Professeur-tuteur dans certains programmes.

Tout au long du programme

- Programme de parrainage à l'intention des nouveaux étudiants
projet.partage@uqat.ca
- Projet de mentorat
- Suivi serré des étudiants adultes dans certains programmes.
- Dépistage des difficultés personnelles dans certains programmes.

RELEVÉ DES MESURES ET DES ACTIONS DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE

- 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
SCH2001 Habiletés de travail intellectuel et de communication

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 A L'ACCESSIBILITE

- 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.

RELEVÉ DES MESURES ET DES ACTIONS DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE

- Repenser l'offre de formation et le volume des activités de formation dans les centres de la région.
- Offre de programmes en langue anglaise en vue de les rendre accessibles aux clientèles des Premières Nations.

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.
- Projet de Centre d'aide à la réussite pour la clientèle des Premières Nations.
- Guide de réussite à l'intention des étudiants des Premières Nations.

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

François Rupp

Guide de réflexion

sur les stratégies d'apprentissage à l'université

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



Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Direction des relations avec la clientèle

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

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'efficacité 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'efficacité. Il est d'ailleurs le concepteur de « l'Atelier d'efficacité 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	
Identifier mon potentiel à actualiser	
Chapitre 1	
Comment développer un fort sentiment de compétence	
Chapitre 2	
Comment me motiver pour étudier avec plaisir	
Chapitre 3	
Comment mieux gérer mon stress	
Chapitre 4	
Comment mieux contrôler mon impulsivité	2
Chapitre 5	
Comment mieux gérer mon attention et ma concentration	2
Chapitre 6	
Comment mieux mémoriser	2
Chapitre 7	
Comment mieux organiser, planifier et gérer mes ressources	3
Chapitre 8	
Comment mieux exploiter l'information	4
Chapitre 9	
Comment mieux communiquer mes idées	5
Chapitre 10	
Comment mieux résoudre mes problèmes	6
Annexes	
1. Exemple d'échéancier synoptique	6
2. Exemple de planification d'une tâche : l'essai comme travail de session	7
3. Exemple d'organisation pour le matériel d'un cours	2
4. Exemple d'organisation de la prise de notes de cours	7
5. Exemple d'aide-mémoire sur le contrôle du langage interne applicable à la gestion du stress	7
6. Exemple de schéma arborescent des connaissances sur la mémoire	7
7. Les travaux écrits : aide-mémoire méthodologique	7
Bibliographie	7

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'emballe 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'ometts 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 fais de nombreuses fautes d'orthographe, de grammaire, de syntaxe, 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.

- 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. ☐

Rarement

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

2

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.

Rarement

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

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. ☐
- 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. ☐
- Quand c'est possible, je préfère déterminer moi-même mes buts d'apprentissage et les moyens de les atteindre. ☐
- Je me fixe des buts personnels bien au-delà des exigences du professeur. ☐
- Je négocie au besoin mon autonomie en visant des buts qui dépassent les exigences du cours. ☐
- 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. ☐
- Je rédige par écrit mes intentions et ma liste personnelle des objectifs d'apprentissage prioritaires. ☐

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

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. ☐ ☐
- 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. ☐ ☐
- Je persévère face aux difficultés et je ne me décourage pas. ☐ ☐
- 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. ☐ ☐
- Je prends un échec comme une source de réflexion sur ma façon de mener mes études. ☐ ☐
- Je me fais un point d'honneur de ne pas lâcher avant d'avoir fourni le maximum. ☐ ☐
- J'ai toujours à cœur de produire un travail impeccable, quel que soit l'intérêt personnel que j'ai pour celui-ci. ☐ ☐
- Je fais preuve d'une grande autodiscipline. Il n'est pas nécessaire de me pousser dans le dos pour me mettre au travail. ☐ ☐
- 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.). ☐ ☐

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. ☐ ☐
- 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. ☐ ☐
- Je donne une tournure humoristique à la situation plutôt que de me plaindre. ☐ ☐

- 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

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

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

On ne cueille pas de roses sans être piqué par les épines
(Sanskrit. Pilpay, Apologues, Les 2 voyageurs, 3e siècle av. J.)
Le courage croit en osant et la peur en hésitant
(Latin. Publilius Syrus, Sentences, 1er siècle av. J.)

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 la 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

Guide de réflexion sur mes stratégies pour gérer le stress

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

Je connais bien mes sources de stress et mes réactions spontanées

- Je suis capable d'anticiper les circonstances et les contextes où je vis du stress.
- J'apprécie à l'avance en quoi ce stress peut m'être bénéfique et en quoi il peut m'être nocif.
- Je connais l'émotion qui me domine lorsque je vis du stress : excitation - enthousiasme - frustration - colère - agressivité - anxiété - panique - déprime.
- Je sais quelles pensées et quelles images me viennent spontanément à l'esprit.
- J'ai conscience des croyances irrationnelles qui sont à la source de mon stress : si je ne suis pas le meilleur, je ne vauds rien - si je fais une faute, c'est impardonnable - si je ne comprends pas du premier coup, je ne comprendrai jamais - si c'est difficile, c'est que je ne suis pas compétent - etc.
- J'ai conscience de mes mécanismes de défense spontanés : je nie être stressé - je refoule mes émotions - j'accuse les autres - je me plains de mon sort - je dévalorise la situation - etc.

Je contrôle bien mes pensées et mon langage interne

- Dans les situations difficiles, je me parle positivement et je m'encourage.
- Quand j'affronte un défi important pour moi, j'en dédramatise les enjeux.
- J'ai un arsenal personnel d'alternatives positives mais réalistes à mes pensées défaitistes.
- Je considère le positif dans ce que j'ai fait et non pas uniquement mes erreurs.
- Je me félicite après avoir affronté une épreuve, quel qu'en soit le résultat.
- J'examine et je remets en question, s'il y a lieu, mes croyances et mes valeurs.
- Je me désensibilise progressivement par la distanciation émotionnelle, la dédramatisation, l'humour.
- Je me représente les situations d'examen comme une occasion de parfaire ma formation, comme une expérience d'apprentissage.
- Je me représente les situations d'examen comme une occasion de valider mes compétences, de faire reconnaître mes acquis.

Je contrôle bien mon corps

- Je connais plusieurs moyens efficaces pour me relaxer avant, pendant et après une épreuve stressante.
- Je connais et je pratique régulièrement des exercices de respiration contrôlée.
- Dans les situations de stress, je pense à ma respiration et je me calme en la contrôlant.
- Dans les situations de stress, je pense à relaxer mes muscles s'ils sont tendus.
- Je sais comment décontracter les zones où s'accumulent les tensions : mains, visage, yeux, nuque et pieds.

Rarement

Fréquemment

3

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

Je développe mes compétences à l'autorégulation

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

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'éche

(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

4

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.

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.

Rarement
Fréquemment

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.

☐☐☐☐☐☐☐☐

- Pour les questions à développement, j'esquisse d'abord les grandes lignes de ma réponse avant de la rédiger mot à mot.
- 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.
- À la fin d'un examen, je vérifie l'orthographe et la grammaire.
- J'utilise les résultats de l'examen pour améliorer mes stratégies de préparation et de passation.

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 irrésistible 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, 4e siècle av. J.-C.)

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

(Bible. L'Écclésiastique, 2e 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

Guide de réflexion sur mes stratégies pour gérer mon attention et ma concentration

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

Rarement
Fréquemment

Je connais bien les conditions de mon attention et de ma concentration

- Je connais bien les exigences des diverses tâches pour mes capacités de concentration. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je sais quand et où étudier pour avoir un maximum de concentration, durable, sans me fatiguer. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je connais mes limites et je les respecte afin d'être efficace sans m'épuiser ni m'écœurer. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je sais quel type d'ambiance est favorable à ma concentration en fonction de la tâche (isolement ou entourage, silence ou stimulation sonore, tranquillité ou mouvement). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je connais bien les rythmes de travail qui sont favorables à ma concentration (alternance des périodes de travail et des temps de pause, durée maximale, rythme quotidien). ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je me prépare avant et je surveille mon degré de concentration pendant les cours

- Avant un cours, je me prépare mentalement en relisant la matière vue précédemment, en lisant sur la matière du jour, et en organisant ma prise de notes à l'avance. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Pendant le cours, je surveille régulièrement mon état de concentration afin de me récupérer rapidement en cas de décrochage. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je suis le cours de façon active, en prenant des notes, en posant des questions, en suivant la matière avec le manuel, etc. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je choisis des périodes de travail et d'étude favorables à ma concentration

- Je répartis mes périodes de travail en fonction des exigences des tâches en terme de concentration (moments de la journée et de la semaine les plus favorables). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- J'accorde les périodes les plus favorables à ma concentration aux tâches d'études (lecture, rédaction, conception d'aide-mémoire) et les autres périodes aux travaux plus pratiques (classement, recherche documentaire, planification). ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je dose judicieusement mes plages de travail, mes pauses et mon repos afin de maintenir ma capacité de concentration plus longtemps. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je choisis la tâche à faire en tenant compte à la fois de mes priorités et de mon intérêt du moment. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Avant de commencer, j'estime ma capacité actuelle de concentration et je détermine mon objectif d'étude en fonction de celle-ci. ☐ Rarement ☐ Fréquemment
- Je tiens compte de mes autres besoins : activité physique, alimentation saine, sommeil, détente, loisirs, vie sociale, environnement personnel. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Je choisis un environnement de travail propice à ma concentration

- Je choisis mon lieu de travail en fonction de la tâche à faire et de mon besoin du moment au plan de la concentration. ☐ Rarement ☐ Fréquemment

Rarement
Fréquemment

- Je choisis une ambiance sonore et visuelle en correspondance avec la tâche à effectuer et mon besoin du moment au plan de la concentration. ☐ ☐
- 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). ☐ ☐
- 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. ☐ ☐

Je gère les pensées parasites

- Dès que je suis au travail, je m'enferme dans une « bulle » isolante. ☐ ☐
- 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. ☐ ☐
- Quand les idées se bousculent, je les note à la volée sur une feuille et je reviens à mon travail. ☐ ☐

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. ☐ ☐
- Je prévois et je m'impose des pauses à intervalles planifiés. ☐ ☐
- Je fais coïncider mes pauses avec des blocs cohérents de matière ou des étapes du travail. ☐ ☐
- En me remettant au travail, je récapitule rapidement le travail accompli avant la pause. ☐ ☐
- Je limite mes pauses de façon à ne pas me détourner de mon objectif de travail ou d'étude. ☐ ☐
- J'évite toujours d'utiliser mes pauses pour une autre activité qui pourrait me détourner de mon but. ☐ ☐
- 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). ☐ ☐
- 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). ☐ ☐
- Je ne persiste pas lorsque je sens que je suis fatigué et que mon rendement diminue. ☐ ☐
- 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.). ☐ ☐

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. ☐ ☐
- Je me félicite et je me récompense d'une façon ou d'une autre lorsque j'ai fini une période de travail. ☐ ☐

- 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, rebutante 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 rapidement. 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 fastidieux bénéficiera d'une ambiance stimulante et d'un niveau élevé d'activation cérébrale. Par contre, l'étude et la résolution de problèmes 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 reconstruction progressif qui nécessite de nombreux retours en arrière et des reprises fréquentes. Une conception inadéquate de l'apprentissage, 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 toujours correctement perçues, ni enregistrées, ni traitées en profondeur. 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 attentes 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.

5

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



Guide de réflexion sur mes stratégies de mémorisation

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

Rarement

Fréquemment

Je planifie mon effort de mémorisation

- Je détermine avec précision les éléments d'une matière qu'il convient de mémoriser. ☐ ☐
- J'estime le temps nécessaire à une bonne mémorisation (choix du matériel à retenir; préparation d'aide-mémoire; intériorisation; pratiques de rappel; révision). ☐ ☐
- Je prévois des périodes de rappels et de révisions dans mon échéancier et mes listes de tâches. ☐ ☐

Je mets les contenus à mémoriser sous une forme appropriée

- Je m'assure d'abord et avant tout d'avoir bien compris et assimilé. ☐ ☐
- Je vois bien les liens entre la matière et la réalité concrète. ☐ ☐
- J'utilise mes mots et mes images quand cela s'y prête. ☐ ☐
- Je réduis les textes aux principales idées et aux notions clés. ☐ ☐
- J'organise la matière par ensembles et sous-ensembles, en réseaux hiérarchiques et logiques. ☐ ☐
- Je condense les éléments à apprendre par cœur sur des fiches aide-mémoire personnalisées, sous forme de résumés, de synthèses, de tableaux, de schémas, de modèles, de diagrammes ou sous toute autre forme appropriée selon le cas. ☐ ☐
- Je conçois ces fiches de façon très visuelle : une seule page par fiche, une mise en page claire, graphique, colorée, facile à consulter. ☐ ☐
- J'utilise un système de codes, de symboles et d'abréviations pertinent à ce matériel, pour en faciliter la perception et la rétention. ☐ ☐
- Je m'exerce à refaire ces fiches de mémoire tout en me les expliquant. ☐ ☐

Je fais l'effort de me représenter mentalement ce que j'ai appris

- À la fin d'une séance d'études, je revois et je répète dans ma tête l'essentiel de ce que je viens juste d'apprendre (après une pause de 10 minutes, par exemple). ☐ ☐
- Je fais l'effort de me rappeler ce que j'ai appris à plusieurs reprises dans les jours qui suivent (après une journée, après une semaine, après un mois). ☐ ☐
- Je pratique régulièrement des rappels et des révisions d'ensemble. ☐ ☐
- Je formule mes propres questions et je leur cherche des réponses pour mieux mémoriser les connaissances désirées. ☐ ☐

Je révise la matière avant et après un cours

- Je ne prends en note que l'essentiel, et le plus possible dans mes propres mots. ☐ ☐
- Je révise la matière vue précédemment avant chacun des cours (la veille au soir ou l'heure précédente). ☐ ☐

	Rarement	Fréquemment
• 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.	☐	☐
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 :

6

Pour bien retenir, il faut...

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, 1^{er} 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).

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, interiorisation 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.

Rarement

Fréquemment

☐☐☐☐☐☐

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 prévois une fourchette conservatrice : un minimum (si tout va bien) et un maximum (si tout va mal).

7

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.

Guide de réflexion sur mes stratégies d'exploitation de l'information

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

Rarement

Fréquemment

J'explore méthodiquement les sources d'information

- Je connais tous les lieux où je peux trouver de la documentation pertinente à mes cours : bibliothèques, centres de documentation, archives, etc. ☐
- Je connais le fonctionnement de Manitou et je sais comment chercher des références utiles. ☐
- Je sais comment obtenir des publications directement ou sur Internet. ☐
- Je prends des notes indispensables : références bibliographiques, adresses des sites d'intérêt, tables des matières, résumés des contenus, listes de descripteurs, etc. ☐
- J'ai un système de classement des informations bien pensé et très fonctionnel. ☐
- Dès le début de la session, j'explore les ressources disponibles pour chacun des cours : répertoires, périodiques, manuels, dictionnaires spécialisés, encyclopédies, sites internet, etc. ☐
- Je cherche toujours la documentation la plus récente sur un sujet donné. ☐
- Je cherche toujours à identifier les auteurs majeurs et reconnus du domaine concerné. ☐
- Je vérifie toujours la validité et la fiabilité de mes sources de documentation. ☐

Je planifie mes lectures

- Je choisis un lieu, un moment et une ambiance favorables à une lecture efficace. ☐
- Avant d'entamer une lecture, j'établis clairement mes intentions pour cette lecture. ☐
- Avant de me mettre à lire, je fais un survol du texte à étudier. ☐
- J'identifie les articulations du texte, en me servant des titres et des autres indicateurs de structure. ☐
- Je réfléchis au mode de lecture qui convient le mieux à mon intention : lecture rapide, lecture approfondie, prise de notes, etc. ☐
- Je planifie mon temps de lecture et je prévois mes pauses en fonction des articulations du texte. ☐

Je lis méthodiquement

- Je lis activement, avec un crayon à la main et du papier, pour prendre des notes. ☐
- Je mets en évidence les informations les plus importantes : soulignement, encadré, étoiles dans la marge ou toute autre technique. ☐
- Je connais et j'utilise les différents modes de prise de notes. ☐
- Je résume les idées essentielles au fur et à mesure. ☐
- Je fais des synthèses de mes lectures de temps à autre. ☐
- Je transfère les informations essentielles dans mon ordinateur dès que possible. ☐

	Rarement	Fréquemment
• Je me construis des fiches sur ce qui est essentiel à conserver pour moi.	☐	☐
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.	☐	☐

Rarement

Fréquemment

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. ☐ ☐



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.

8

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.

8

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 ou 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 rapport à 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.

8

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'information 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, d'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 de ces 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, 6^e 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

Guide de réflexion sur mes stratégies de communication

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

J'ai une vision claire de ce que je veux communiquer et pourquoi

- J'interviens seulement quand j'ai une idée claire dans ma tête de ce que je veux dire.
- Je ne pose une question qu'après avoir précisé dans ma tête ce que je cherche vraiment à savoir.
- Je passe à la rédaction d'un texte seulement quand mon interlocuteur, mon intention et mes idées sont clairs et précis.
- Je fais la différence entre les diverses formes de communication écrite (essai, rapport, mémoire, lettre, dissertation, etc.) et je sais quand et pourquoi les utiliser.
- Je connais les différents plans de rédaction possible (descriptif, dialectique, argumentaire, comparatif, etc.) et je choisis celui qui correspond le mieux à mon intention.

Je tiens compte des attentes de mon interlocuteur

- J'adapte mes mots et mes images à mon interlocuteur.
- Je formule toujours mes explications en fonction de mon interlocuteur : je tiens compte de ses connaissances, de son vocabulaire, de ses attentes.
- Je prends le temps de clarifier les attentes des professeurs concernant les travaux, sur le fond comme sur la forme.
- Je m'informe sur les critères de réussite d'un travail.
- Je fais préciser le sens d'une question d'examen au besoin.
- Je suis attentif aux signes d'incompréhension, d'impatience, de désaccord de la part de mon interlocuteur.

Je suis complet, précis, exact

- Je m'assure de l'exactitude et de l'exhaustivité des faits que je rapporte.
- Je m'assure qu'aucun élément essentiel n'a été oublié.
- Je m'assure d'avoir le niveau de précision requis par le but visé.

Je sélectionne soigneusement les éléments de ma communication

- Je vais droit au but : j'élimine les informations inutiles ou redondantes, j'élague les idées touffues, j'évite les détours compliqués et les digressions.
- Je suis cohérent dans mon argumentation.
- Je cherche l'adhésion de mon interlocuteur avec des arguments convaincants.
- Je fonde mon argumentation sur des faits et un raisonnement logique.

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. ☐ ☐

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 dégagant 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 des 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 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 qu'un 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 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

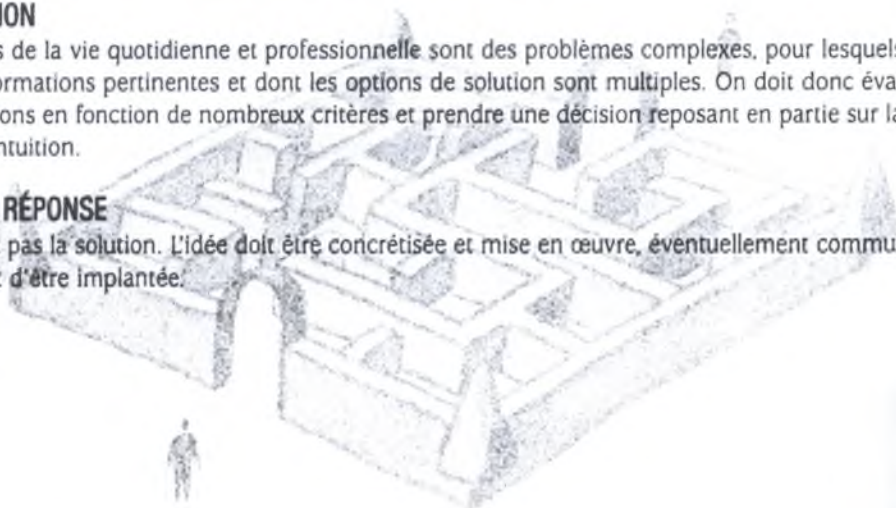
Cette étape consiste à chercher et à produire des idées de solution susceptibles de satisfaire aux critères désirés : rétablissement de l'équilibre, besoin rempli, désir accompli, cohérence, compréhension, réponse à la question, etc. Un problème peut être fermé (une seule solution possible) ou ouvert (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 la recherche est supposée apporter réponse. Si la formulation de la question de recherche est vague, il y a de grandes chances qu'elle s'égarera 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'égarera 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 découplant 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

Les 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'avérera 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

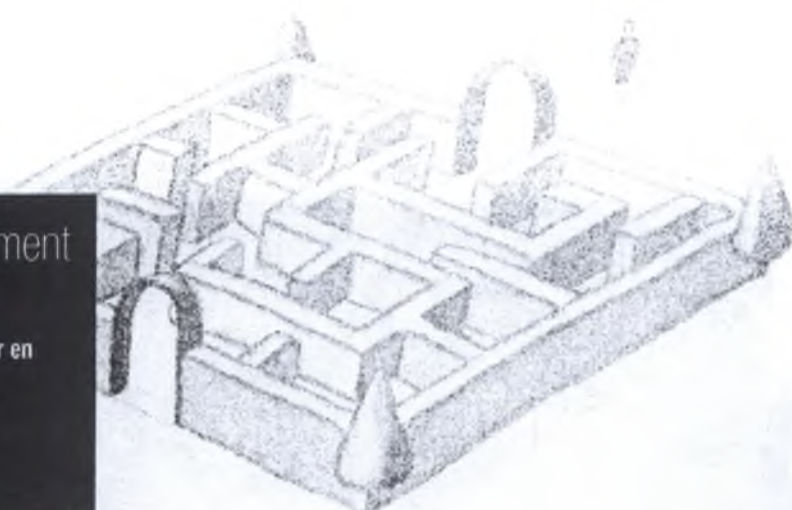
Faire face à un problème nouveau pour moi, c'est comme pénétrer un territoire inconnu : si je ne me donne pas des points de repère, si je ne dresse pas une carte des lieux au fur et à mesure que je les explore, le risque est grand que je me perde ou que je tourne en rond.

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)

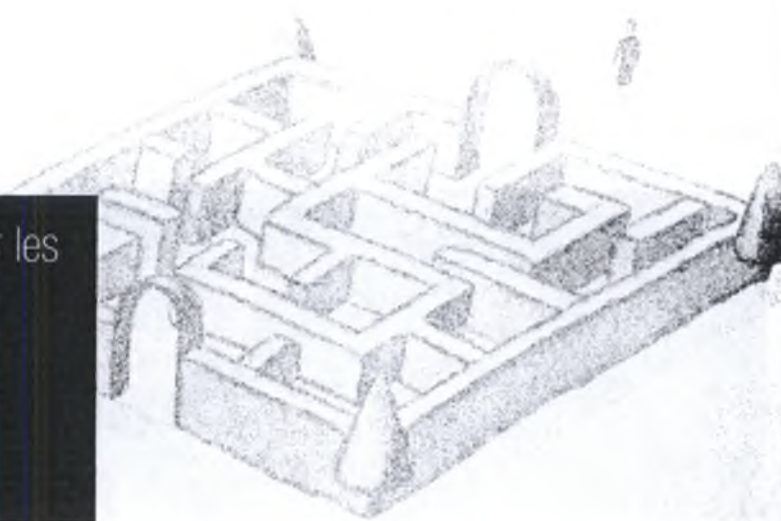
J'élabore et je vérifie les différentes hypothèses de solution

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'élaborerai et je vérifierai 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, devrais-je 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.		
Travail																
Session																
Examen															Rtrav	
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES																
Lectures		ch1,2	3-5	ch6	ch6	ch9			ch8	ch11	ch14	ch12	13-15			
Travail		étude	sujet	étude	doc.		étude		Lect.	rédac.	vérif.	prés.	Rtrav			
Session													étude			
Examen																Exam
LEADERSHIP ET TRAVAIL D'ÉQUIPE																
Lectures		doc1	expl	doc2	exp2	doc3	exp3	doc4	exp4	doc5		doc6	exp6			
Expériences							rédac.	R1-3					rédac.			
Rapports																
ATELIER D'EFFICACITÉ COGNITIVE																
Lectures		j	j	j	ch1	ch2	ch3	ch4			ch5	ch6				
Journal					Rj1	j	j	Rj2	j	j	Rj3	j	j	j	j	
Bilan												rédac.	vérif.	prés.		Rbil.

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'étale 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
THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE

10/02/02
3^e période - p. 2

Lecture vs récitation

1. Lecture passive

□ lecture + récitation > plus. lectures success.
(M. 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 pensée
s'organise autour d'elle
 $\rightarrow$ ensemble d'indices - guide

2.2 Questionnement

(id) organiser des périodes de question-
réponse 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 inadaptees.

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.

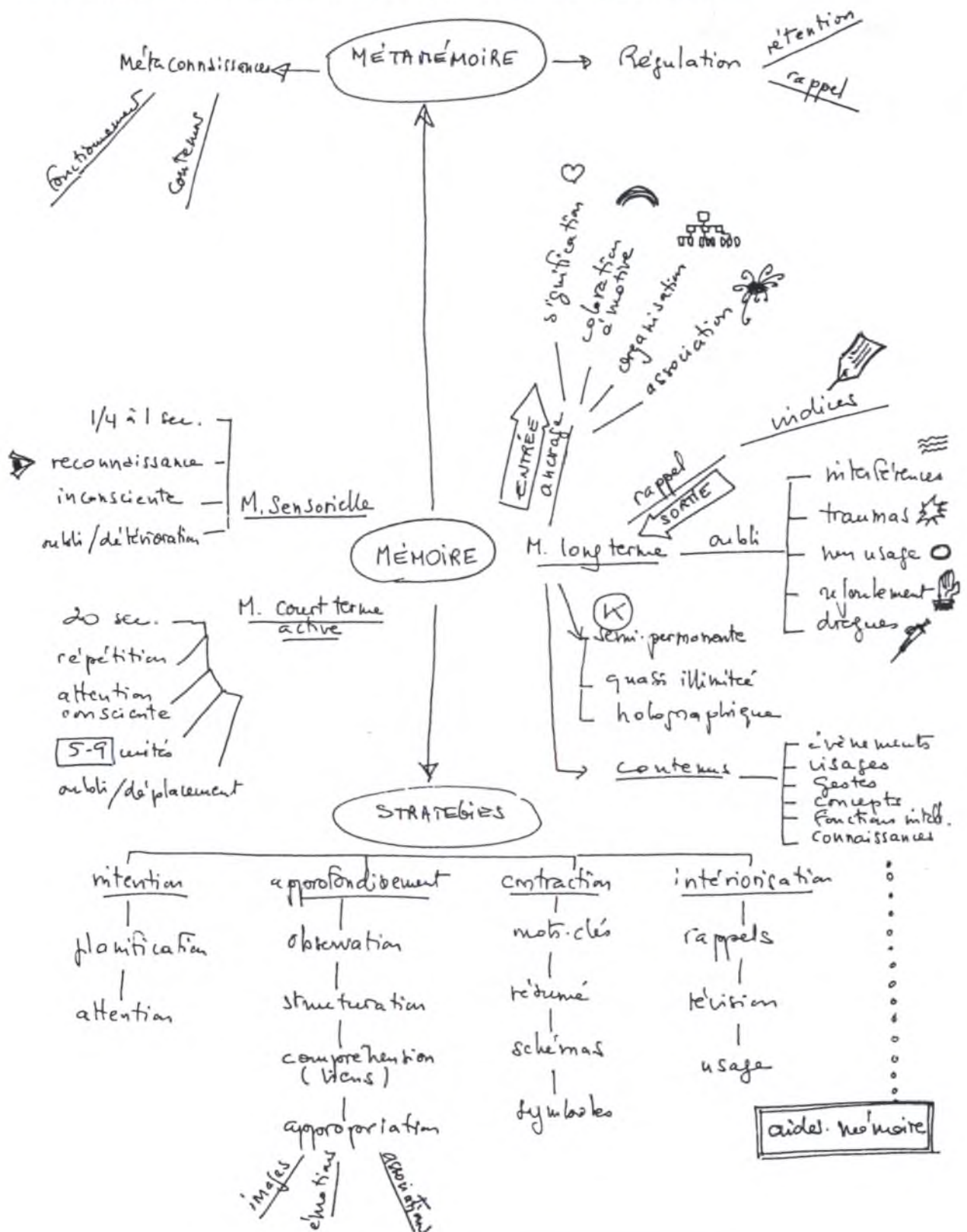
Selon Helmstetter, un enfant élevé dans une famille ordinaire s'est fait dire non ou qu'il ne pouvait faire ceci ou cela approximativement 148 000 fois jusqu'à l'âge de 18 ans. Les messages reçus par le jeune enfant seraient enregistrés dans une partie de son cerveau sur laquelle l'adulte qu'il deviendra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

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 mécatronics*. 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



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

=====

ANNEXE D
PROJET DE MENTORAT

PROJET MENTORAT (SUITE)

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

Le projet d'encadrement des étudiants, récemment mis de l'avant à l'Université du Québec en Abitibi – Témiscamingue, a pour but l'amélioration du taux de rétention de la clientèle étudiante. Depuis l'initiation du projet, et après en avoir revu certains aspects, nous croyons qu'une modification serait souhaitable afin d'optimiser les chances de succès.

Dans le plan initial, il est prévu qu'un programme de mentorat et de parrainage soit instauré pour les nouveaux étudiants à l'automne 2003. Selon ce plan, les nouveaux arrivants devaient être jumelés à deux personnes, soit un parrain et un mentor. C'est précisément au niveau du jumelage que nous aimerions apporter un changement. Ce changement consisterait, dans un premier temps, à jumeler les nouveaux étudiants à un parrain et, dans un deuxième temps, à jumeler les parrains à un mentor. Plusieurs informations contenues dans la littérature nous portent à croire que cette procédure serait plus adéquate.

Palkiewicz (1995) explique que plusieurs moments critiques surviennent pendant le cheminement universitaire mais que l'immersion est sans contredit l'événement le plus déterminant. En effet, c'est au moment même de l'immersion que se déterminent plusieurs enjeux, notamment au niveau de l'intégration sociale, de l'intégration académique et de l'engagement vis-à-vis des buts poursuivis. Le risque d'abandon est donc très élevé en début d'année et il importe que les nouveaux étudiants soient bien outillés pour faire face à l'adaptation. La présence d'un parrain permet justement de faciliter cette transition.

Une autre période critique se produit vers la fin des études universitaires. Shein (1990 : pris dans Langevin & Villeneuve, 1997), est connu pour les recherches qu'il a effectué à propos des différents stades de la carrière. Il affirme combien le passage de la vie d'étudiant à celle de travailleur est une période importante au niveau de l'adaptation. Pour ce chercheur, le système d'éducation actuel est basé sur une structure formelle et logique qui ne permet pas à l'étudiant d'anticiper les expériences interpersonnelles, souvent irrationnelles, et les politiques de travail auxquelles il aura à faire face. Pour cette raison, nous suggérons d'implanter le deuxième volet du projet, soit le mentorat, durant la deuxième et la troisième année de la formation universitaire.

Cette nouvelle façon d'appliquer le programme aura plusieurs avantages. D'abord, nous concentrons nos efforts avec les étudiants qui débutent leur formation en réduisant le nombre de rencontres (5 rencontres avec les parrains pour la première session). Ceux-ci recevront l'aide d'un parrain pour faciliter leur adaptation, sans toutefois se sentir surchargé par un grand investissement de temps. Puisque la première année de formation universitaire ne comprend généralement pas de stage et que l'étudiant approfondit plutôt les fondements théoriques, nous croyons préférable de retarder la participation du mentor dans cette première partie du cheminement universitaire. S'il le désire, l'étudiant de première année pourra bénéficier du volet mentorat par l'entremise de son parrain, c'est-à-dire en lui demandant informations et conseils.

De plus, nous offrons un moyen de reconnaissance aux parrains en leur offrant l'opportunité d'être accompagné par un mentor afin de faciliter la transition travail-études. Il est aussi important de tenir compte que la réserve de mentors n'est pas inépuisable. Une bonne gestion de ces ressources est importante afin de s'assurer leur collaboration dans les années à venir.

Pour ces raisons, et surtout pour octroyer toute l'aide possible aux étudiants en transition (début et fin d'études), nous suggérons la présence des parrains pour la première session et celle des mentors pour la deuxième et la troisième année de formation.

NOTRE PROJET

1. Le mentor :

L'étudiant de deuxième ou troisième année (parrain) sera accompagné par une personne, le mentor. Celui-ci sera un ancien diplômé de l'UQAT dans le même champ d'études que le nouvel étudiant. Un jumelage sera effectué vers la deuxième moitié de la session automne 2003 et les rencontres entre le mentor et le parrain débiteront dès janvier 2004, afin que ce dernier développe rapidement un réseau de contacts tout en facilitant son intégration vers le marché du travail. Le mentor peut devenir une ressource importante dans l'intégration professionnelle à la fin du cheminement scolaire. De plus, en jumelant des praticiens aux étudiants, cela pourrait favoriser une plus grande ouverture au niveau du placement en stage.

2. Le parrain :

Le parrain sera un étudiant de 2^e ou 3^e année au baccalauréat apportant un soutien pour l'intégration au milieu et s'il le désire peut fournir un support pédagogique ou tout simplement référer le parrainé aux ressources pédagogiques appropriées. À l'automne 2003, le parrain accompagnera un nouvel étudiant et en janvier 2004 il sera lui-même accompagné par un mentor.

3. L'étudiant parrainé :

L'étudiant sera libre de choisir d'adhérer à cette formule qui lui sera proposé dès la première semaine de cours.

4. Le responsable du projet - agent de recherche :

Il aura comme principales responsabilités de planifier et d'organiser les activités de : recrutement et de formation des parrains, des mentors et des étudiants, et évaluera régulièrement toutes les facettes du projet. De plus, il supervise l'organisation concrète du projet auprès des départements impliqués. Finalement, il s'assure de la satisfaction des gens impliqués et de la qualité des activités. Ultimement, il aura à écrire un rapport final et à trouver des stratégies pour la poursuite du projet.

NOS OBJECTIFS :

Nous voulons favoriser :

Chez les parrainés :

- L'intégration sociale de la nouvelle clientèle au baccalauréat à temps complet (pourrait être offerte éventuellement à la clientèle à temps partiel);
- Le sentiment d'appartenance à l'institution;
- Le sentiment d'appartenance au programme;
- La rétention et la diplômation de la clientèle étudiante.

Chez les parrains :

- Le sentiment d'appartenance à la profession;
- Sensibiliser les étudiants en place à développer l'implication communautaire pour consolider leur identité professionnelle;
- La création de liens entre la formation académique et la réalité du marché du travail;
- La transition de la période fin d'étude à celle de l'accès à l'emploi;
- L'intégration socioprofessionnelle tant au niveau des stages qu'au niveau du marché du travail.

Chez les mentors :

- La prise de contact avec des ressources professionnelles qui seront éventuellement disponibles;
- Le sentiment d'appartenance à la région;

FONCTIONNEMENT

Comme dans le projet initial, la nouvelle clientèle (première année de baccalauréat) se verra jumelée à un parrain dès la rentrée scolaire. Un déjeuner - rencontre sera organisé afin de développer un premier lien de confiance et cibler les appréhensions et difficultés rencontrées par le nouvel étudiant (ex : méconnaissance de la ville, difficulté à se trouver un appartement, etc.).

Des contacts réguliers seront entrepris notamment dans la période des semaines charnières c'est-à-dire, les deux premières semaines de la session, à la mi-session et après la première période d'examen.

Le parrain lui, sera en contact plus direct avec l'étudiant afin de s'assurer de son intégration dans le milieu mais devra également être à l'affût des difficultés rencontrées dans le cheminement scolaire. Un lien étroit sera créé entre l'étudiant, le parrain et le professeur. Le parrain bénéficiera de la présence d'un mentor afin de partager ses préoccupations d'ordre professionnel, de le supporter durant la semaine de relâche (contacts avec les entreprises) et à la fin de session (recherche d'emploi).

**Plan de développement
2003-2008**

**Ensemble
pour innover
et réussir**

Secrétariat du comité de planification

Adopté par le conseil d'administration
le 18 novembre 2003

RÉSOLUTION 220-CA-2151



**Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue**

Préambule

Depuis plus de vingt ans, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue s'est donné des plans de développement rigoureux, qui l'ont aidée à articuler ses programmes et ses recherches en fonction des besoins changeants de la société qui l'accueille.

Alors que l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec sont confrontés aux grands défis que posent la démographie, l'occupation du territoire et la mondialisation des échanges, la communauté universitaire se mobilise pour réaliser sa mission au service de l'avancement des connaissances et de sa communauté d'appartenance. Le comité de planification, mandaté par le conseil d'administration, propose un scénario pour les cinq prochaines années, qui nous incite à nous unir pour innover et réussir ensemble.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé à titre épicène.

ENGLISH VERSION AVAILABLE ON REQUEST,
OFFICE OF THE SECRETARY GENERAL

Table des matières

PRÉAMBULE	2
TABLE DES MATIÈRES	3
LES MEMBRES DU COMITÉ DE PLANIFICATION	4
LE PROCESSUS DE PLANIFICATION	5
LES ENJEUX	6-7
L'UQAT EN 2003 ET EN 2008	8-9
LA MISSION ET LES GRANDES ORIENTATIONS	10
ORIENTATION 1 L'enseignement, la recherche, la qualité	11
ORIENTATION 2 Les étudiants	14
ORIENTATION 3 Nos liens avec l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec	16
ORIENTATION 4 Pôles de renommée	18
ORIENTATION 5 Nos ressources	20
MÉCANISME DE SUIVI	22
CONCLUSION	23

LES MEMBRES DU COMITÉ DE PLANIFICATION

M. Roger Gauthier,
président de Proximédia, du conseil d'administration de l'UQAT et de son comité de planification

M. Jules Arsenault,
recteur de l'UQAT

Mme Martine Ayotte,
directrice des relations avec la clientèle, UQAT

Mme Louise Bédard,
agente des relations humaines au CLSC Le Partage des eaux et chargée de cours à l'UQAT

M. Maurice Boutin,
comptable agréé, associé de la firme Raymond Chabot, Grant, Thornton (CMC)

Mme Édith Cloutier,
directrice générale, Centre d'amitié autochtone

M. François Godard,
professeur, UQAT

Mme Johanne Jean,
vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, UQAT

M. Michel Marsan,
professeur, UQAT

Mme Yolette Lévy,
enseignante retraitée

M. Jean-François Rancourt,
étudiant

M. Raymond Thibault,
vice-président exploitation, SDBJ

M. Guy Trépanier,
directeur général,
Société de développement du Témiscamingue

L'équipe d'animation et de secrétariat :

Mme Micheline Potvin,
professeure, UQAT

M. Bernard Pelletier,
responsable du Service de l'information
et des affaires publiques, UQAT

M. Jean Turgeon,
secrétaire général, UQAT

LE PROCESSUS DE PLANIFICATION

Le processus de planification a été entrepris en août 2002, alors que le conseil d'administration nommait les membres du comité de planification. Les premiers travaux, visant à établir le bilan de réalisation du dernier plan de développement et à définir les enjeux de la période de planification 2003-2008, ont été réalisés en décembre 2002 et en janvier 2003 par des rencontres à l'interne, par une tournée des centres régionaux, et par des rencontres au siège social de l'Université du Québec et au ministère de l'Éducation.

Les membres du comité de planification ont ensuite entrepris de réaliser l'analyse stratégique de l'environnement externe. Cette analyse était faite à partir de lectures puisées dans un recueil de textes traitant de l'environnement régional, national et international, dans des domaines variés telles l'économie, la société, l'éducation et la science. En regard de chaque enjeu, on devait identifier les opportunités qui s'offrent à l'Université, les menaces qui la guettent, et les éléments désuets à éliminer ou à recycler. Le comité a ensuite réalisé une autre étape, en se donnant une lecture de l'environnement interne. À la lumière des enjeux, en utilisant chacune des opportunités qui s'offrent à nous, en tenant compte des difficultés qui pourraient nous guetter, on a inscrit les forces de l'Université et les endroits où elle est plus faible, de façon à déterminer quels sont les capacités ou les moyens à développer ou à conserver, ou à recycler.

Avec ce coffre d'outils, les membres du comité de planification ont ensuite révisé la mission, déterminé et rédigé ensemble les grandes orientations qui ont ensuite été proposées à la communauté universitaire, qui avait le mandat de proposer des actions prioritaires et de suggérer des actions spécifiques susceptibles d'être inscrites dans les plans annuels de travail des cinq prochaines années.

Le projet de plan de développement a ensuite été présenté à nos partenaires du milieu lors d'une seconde tournée de la région, avant d'être adopté par le conseil d'administration le 18 novembre 2003.

LES ENJEUX POUR L'UQAT

L'ATTRAIT, LA RÉTENTION ET LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS

Cet enjeu s'inscrit en lien avec la situation démographique, de même qu'avec la politique gouvernementale des contrats de performance, et le défi de la rétention des jeunes et de l'offre de services aux aînés. S'y greffent les questions d'accueil, de recrutement, de vie étudiante et de cité éducative entourant nos campus, tout comme celles ayant trait à la rétention des étudiants et à leur réussite jusqu'au diplôme.

La volonté d'étendre notre mission éducative par l'enseignement à distance, rendue possible par l'énorme potentiel des technologies modernes, la formation continue et sur mesure, créditée ou non, se rattache à cet enjeu. Les préoccupations centrées sur l'apprentissage, qui sont de l'ordre du renouveau pédagogique et technopédagogique, s'y greffent également.

L'HARMONISATION ENTRE LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET LA MISSION UNIVERSITAIRE DANS UN BUT DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Cet enjeu ressort nettement de la conjoncture actuelle. Il rejoint d'abord la nécessité de faire des choix et de cibler les secteurs clés qui feront consensus et qui seront reconnus. Cette harmonisation entre développement régional et mission universitaire doit également se traduire par une volonté de l'Université d'accompagner et de soutenir le développement à long terme aux plans social, communautaire et culturel de nos communautés. Se rattachent également à cet enjeu les préoccupations liées à la diversification de l'économie, voulant que l'on s'emploie à développer les cycles supérieurs dans des créneaux porteurs, ainsi que diverses formules de partenariats avec les trois ordres d'enseignement, les entreprises et les organismes. On y trouve aussi la préoccupation de l'UQAT de maintenir et de diversifier sa présence sur le territoire, en partenariat avec les communautés régionales et les Premières Nations, et sa volonté de poursuivre son développement académique en se conformant à sa mission universitaire. La concrétisation de la mission de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, en partenariat avec les acteurs du développement des communautés, constitue l'un des moyens à privilégier, tout comme l'accès aux ressources nécessaires.

Depuis plus de vingt ans, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue répond aux demandes de formation provenant des communautés inuites et des Premières Nations. L'expertise de ses professeurs et les collaborations issues de ces demandes ont permis aux partenaires de développer des stratégies de collaboration de développement de l'enseignement et de la recherche universitaires en contexte interculturel. Dans le cadre des travaux entourant la préparation de ce plan de développement, plusieurs personnes des Premières Nations ont souligné l'émergence d'importants besoins de formation qui devraient s'accroître au cours des prochaines années.

Suivant sa tradition maintenant bien établie, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue souhaite poursuivre le dialogue entrepris au fil des ans, afin d'être prête à répondre adéquatement aux sollicitations des communautés. Des études de besoins ont été conduites récemment et laissent entrevoir plusieurs opportunités. Le présent plan de développement prévoit donc diverses actions qui devront être préalablement et constamment validées auprès des communautés inuites et des Premières Nations qui choisiront notre Université comme partenaire du développement de leurs ressources humaines. Les intentions et actions inscrites dans ce document doivent donc être lues en fonction de la volonté de l'UQAT de les réaliser sur la base de collaborations qui seront entreprises à la demande des communautés concernées.

LA SPÉCIFICITÉ, L'EXCELLENCE, LA RENOMMÉE

Cet enjeu avait été retenu dans le plan de développement 1997-2002 et il demeure au cœur des préoccupations du comité de planification. En offrant et en faisant connaître des programmes qui lui sont spécifiques, en maintenant des standards de qualité dans les programmes, dans leurs modes de dispensation, et dans les champs de recherche où elle intervient, l'UQAT se démarque, se donne les moyens de participer à la fois au développement de sa région et au développement des connaissances, améliorant ainsi sa visibilité, sa renommée et le sentiment d'appartenance à son endroit, tout en maintenant une diversité de formation et de recherche de façon à soutenir le dynamisme et la qualité de vie du milieu.

LA RELÈVE, LA CAPACITÉ ET LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Cet enjeu illustre les préoccupations identifiées par nos communautés, dont les changements qui interviendront au sein de la direction, la relève professorale et des personnels, incluant le développement d'un support accentué à leur endroit. À cet égard, l'accueil et l'intégration des professeurs et des chargés de cours, et la formation en pédagogie sont primordiaux. Cet enjeu permet à l'Université de maintenir des standards de qualité, sans diminuer sa vocation d'accessibilité. On relie enfin à cet enjeu les soucis de l'Université de maintenir sa fonction critique, d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues, et de développer de nouveaux services, notamment auprès des aînés et des Premières Nations.

L'ADÉQUATION ENTRE LA RÉALISATION DE NOTRE MISSION ET LES RESSOURCES À Y CONSENTIR

Amorcée dans un contexte d'équilibre budgétaire, la période de planification 1997-2002 s'est terminée par un déficit accumulé important, compte tenu de la nécessité de répondre à des besoins nécessitant d'importants investissements en enseignement et en recherche. Cet enjeu englobe donc toutes les questions ayant trait au maintien et à l'augmentation du volume des investissements de l'État au plan des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires pour maintenir la stabilité de l'UQAT au cours des prochaines années et lui permettre de poursuivre son développement.

Cependant, l'UQAT ne peut seule réussir à convaincre l'État d'assurer la viabilité de ses universités en région. C'est aux corps constitués, aux acteurs du développement local et régional, aux étudiants, à nos diplômés et aux citoyens d'exiger publiquement que les régions, dont l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec, bénéficient d'établissements universitaires disposant des ressources nécessaires leur permettant de soutenir adéquatement leur développement humain, économique et social.

Les débats provinciaux et nationaux entourant le financement de base des universités, l'octroi de subventions pour la construction et l'aménagement d'infrastructures, les discussions sur l'important dossier des frais indirects de recherche et sur les programmes d'études liés aux créneaux de développement choisis par nos régions, doivent trouver écho dans tous les milieux et faire l'objet de représentations de tous les groupes composant notre société. Il en va de la survie même de certains programmes et recherches, et du développement durable de nos régions.

L'atteinte des objectifs du plan de développement doit être mesurée. Quel est le portrait de notre université au point de départ? Quel portrait tire-t-on cinq ans plus tard?

PORTRAIT DE L'UQAT, LE 31 MAI 2003

Nous accueillons 1 124 étudiants et étudiantes équivalents à temps complet (EEETP), dont 44 EEETP des Premières Nations.

Notre clientèle inscrite se répartit comme suit :

- campus de Rouyn-Noranda, 66 %;
- campus de Val-d'Or, 19 %;
- autres centres régionaux, 10 %;
- extérieur de la région, 5 %.

Notre taux de diplomation au baccalauréat à temps complet est de 60 %.

Nous réalisons 178 projets de recherche par année, d'une valeur globale de 7 M\$, pour lesquels nous recevons 250 000 \$ en frais indirects de recherche.

Le taux de placement de nos diplômés au baccalauréat dans un emploi à temps plein six mois après l'obtention de leur grade est de 84 %.

Nos pôles de renommée sont le développement des petites collectivités et le secteur minier, qui bénéficient de chaires de recherche.

Nous accueillons 50 étudiants inscrits en recherche aux études de cycles supérieurs.

Nous offrons nos services dans des campus à Amos, à Rouyn-Noranda et à Val-d'Or.

Notre déficit accumulé est de 5 M\$.

L'UQAT EN 2008

Ce portrait au 31 mai 2008 constitue à la fois une cible et une liste des indicateurs de succès qui nous permettront d'évaluer l'état de réalisation du plan de développement.

L'UQAT AU POINT D'ARRIVÉE, LE 31 MAI 2008

Nous accueillons 1 500 EEETP
dont 200 EEETP des Premières Nations.

Notre clientèle inscrite se répartit comme suit :

- campus de Rouyn-Noranda, 59 %;
- campus de Val-d'Or, 23 %;
- autres centres régionaux, 12 %;
- extérieur de la région, 6 %.

Notre taux de diplomation au baccalauréat à temps complet est de 75 %.

Nous réalisons 200 projets de recherche par année, d'une valeur globale de 10 M\$, pour lesquels nous recevons au moins 4 M\$ en frais indirects de recherche.

Le taux de placement de nos diplômés au baccalauréat dans un emploi à temps plein six mois après l'obtention de leur grade a atteint 95 %.

La Chaire en développement des petites collectivités dispose d'un titulaire reconnu, d'une équipe multidisciplinaire transférant son expertise dans le milieu, et reçoit 50 % de son financement d'organismes subventionnaires.

Grâce à un financement externe, nous avons ajouté six chaires de recherche, notamment dans le secteur des ressources naturelles, installées dans différents centres de la région.

Nous accueillons 100 étudiants inscrits en recherche aux études de cycles supérieurs.

Nous offrons nos services dans des campus à Amos, à Rouyn-Noranda, qui bénéficie maintenant d'un pavillon de la recherche, et à Val-d'Or, où nous avons construit un pavillon des Premières Nations, incluant une résidence étudiante.

Nous avons assuré la relève et la rétention de nos ressources humaines, le corps professoral atteignant 100 personnes.

Notre déficit accumulé est résorbé.

La mission

La mission de l'Université présente sa raison d'être fondamentale. Pour la période 2003-2008, l'UQAT définit sa mission comme suit :

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, membre du réseau de l'Université du Québec, contribue à la formation des personnes, à l'avancement et au transfert des connaissances. Établissement à échelle humaine, l'UQAT place les étudiants au cœur de ses préoccupations et les accompagne vers la réussite éducative et le plein exercice de leur citoyenneté. Bien intégrée et engagée dans son milieu, elle joue un rôle majeur dans son développement. Ouverte sur le monde, notre université exerce ses activités notamment auprès des communautés abitibiennes, témiscamiennes, jamésiennes, inuites et des Premières Nations.

Les grandes orientations

Les grandes orientations qui se greffent à la mission déterminent la façon d'être de l'Université et servent à définir les modes d'intervention et d'insertion de son action dans son milieu. Des actions prioritaires seront déterminées afin de préciser globalement la nature des services qu'offrira l'Université. Ces actions sont directement liées aux orientations et toutes concourent à l'atteinte des objectifs institutionnels que nous avons ciblés.

Le plan présente également des suggestions d'actions spécifiques qui sont liées aux plans de travail annuels des unités d'enseignement et de recherche, directions et services de l'Université. Ces actions spécifiques ont été proposées par la communauté universitaire et par les personnes consultées lors des rencontres régionales. Elles constituent des projets, des suggestions et des choix qui pourront être adaptés, d'autres s'ajoutant en cours d'exercice, en considérant toutefois que toutes nos actions doivent tendre à l'atteinte de nos objectifs, à la réalisation du portrait de notre université le 31 mai 2008.

ORIENTATION 1 : L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE, LA QUALITÉ

L'UQAT assure la qualité de l'enseignement par un souci constant de la pédagogie et de l'encadrement des étudiants. Elle favorise l'ouverture à la communauté et au monde en développant leurs habiletés sociales, culturelles et leurs compétences professionnelles. Elle consolide son patrimoine de premier cycle. Elle maintient et développe l'enseignement aux cycles supérieurs et la recherche arrimée à ses champs d'études et aux besoins du milieu.

Actions prioritaires

Pédagogie et enseignement

- Intensifier l'offre de services et la réalisation d'activités en pédagogie universitaire.
- Favoriser la mobilité des étudiants en région, au Québec et à l'international.
- Développer les compétences professionnelles et l'apprentissage des langues chez les étudiants.
- Poursuivre le développement de l'enseignement à distance.
- Répondre aux besoins de formation des Inuits et des Premières Nations, suivant les demandes provenant des communautés.
- Poursuivre le développement des programmes uniques dans de nouveaux secteurs.
- Consolider la programmation de premier cycle et le développement des programmes aux cycles supérieurs.
- Organiser la formation continue et sur mesure autour des besoins des ordres professionnels, des organismes et des entreprises du milieu.

Recherche

- Poursuivre le développement de la recherche et le transfert dans le milieu dans les domaines liés à notre enseignement.
- Par l'obtention de financement externe, poursuivre le développement de chaires de recherche.
- Maintenir nos standards de qualité par une évaluation constante de nos programmes et projets en enseignement et en recherche.
- Mettre en valeur l'excellence de nos programmes et de nos recherches dans tous les secteurs.

Suggestions d'actions spécifiques liées aux plans de travail annuels 2003-2008

Pédagogie et enseignement

Développer et faire connaître des approches particulières dans l'offre de nos programmes afin d'attirer les meilleurs étudiants : orientation projet en génie, orientation stages en administration, approche pédagogique coopérative et offre régionale du baccalauréat en travail social, etc.

Poursuivre le développement de la programmation en efficacité cognitive, en multimédia et en art-thérapie.

Adapter nos programmes et nos mesures de soutien afin de répondre aux besoins exprimés par les communautés des Premières Nations.

Réaliser une étude et adapter au besoin les programmes de formation des maîtres au secondaire afin qu'ils correspondent aux réalités géographiques de la région.

Augmenter le nombre d'activités académiques et parascolaires liées à l'apprentissage des langues.

Consolider la programmation de premier cycle :

- intensifier le développement de programmes intégrés DEC-BAC;
- développer un baccalauréat par cumul de certificats en éducation;
- développer des certificats et des baccalauréats dans les campus et les centres régionaux en lien avec nos recherches et avec les besoins du milieu : programmes en foresterie, en études boréales, en génie du bois, en génie électrique, en génie mécanique, certificat en gestion des organismes communautaires, programme multidisciplinaire en transformation des ressources naturelles.

Développement de l'enseignement à distance :

- médiatisation du baccalauréat en sciences comptables, avec un partenaire;
- développement et médiatisation d'un DESS en pratique avancée en soins infirmiers.

(suite à la page 12)

Poursuivre le développement des programmes aux cycles supérieurs :

- DESS en ergonomie (par extension); DESS et maîtrise en développement régional;
- maîtrises en ressources naturelles, en génie minéral, en art-thérapie, en multimédia, en télécommunications, en administration publique (entente ou extension);
- maîtrise et doctorat réseau en travail social;
- doctorats en ingénierie, en multimédia;
- articuler le DESS et la maîtrise en éducation afin de développer ce champ d'études dans la région.

Recherche

Faire du Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO) un lieu de formation, d'échanges et de développement de la recherche pour les étudiants de cycles supérieurs.

Poursuivre la recherche sur les problématiques sociales et socioéconomiques en lien avec les besoins de la région, notamment en partenariat avec les organismes du réseau de la santé et des services sociaux.

Continuer à développer les partenariats de recherche en développement territorial, sur le plan national et international.

Mettre sur pied des regroupements synergiques de chercheurs dans les unités d'enseignement et de recherche en éducation et en sciences de la gestion.

Présenter des dossiers relatifs à la nomination de titulaires et au financement, par des organismes subventionnaires, d'une chaire liée aux Premières Nations, d'une chaire en procédés industriels et d'une chaire en plasturgie.

Développer la recherche fondamentale et clinique en douleur dans le cadre de la Chaire UQAT-UdeS en douleur, et supporter la recherche dans les programmes de maîtrise et de doctorat en sciences cliniques.

Intégrer les préoccupations d'agriculture en milieu nordique aux travaux de recherche en agroalimentaire.

Accentuer les préoccupations d'enseignement à l'intérieur de classes multiâges dans les recherches et les programmes de formation des maîtres.

Dans le cadre de projets conjoints, développer la recherche portant sur des problématiques en lien avec nos interventions en collaboration avec les Inuits et les Premières Nations.

Faire connaître les travaux des chercheurs et des équipes de recherche auprès des organismes, des entreprises et du grand public.

MON PLAN DE TRAVAIL

ORIENTATION 1 : L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE, LA QUALITÉ

2004

1 2 3 4 5 6

2005

1 2 3 4 5 6

2006

1 2 3 4 5 6

2007

1 2 3 4 5 6

2008

1 2 3 4 5 6

ORIENTATION 2 : LES ÉTUDIANTS

L'UQAT augmente sa clientèle en intensifiant son recrutement, en adaptant ses modes d'enseignement aux communautés qu'elle dessert, en se centrant sur l'accueil, la rétention, la réussite et l'intégration de ses étudiants.

Actions prioritaires

Adopter des mesures visant le maintien de l'offre de cours et de programmes sur le territoire, en misant notamment sur des partenariats et sur l'enseignement à distance.

Améliorer les mesures individuelles de suivi, de soutien à la réussite, en vue d'assurer la rétention des étudiants tout au long de leur programme, dans les campus, dans les centres et en enseignement à distance, notamment par la mise à contribution de l'Association des diplômés.

Établir des mécanismes de reconnaissance de la participation bénévole des étudiants aux organismes liés à la vie universitaire.

Suggestions d'actions spécifiques liées aux plans de travail annuels 2003-2008

Implanter un guichet multiservice pour les étudiants, regroupant initialement les services administratifs qui les concernent, tels le Bureau du registraire, les Services aux étudiants, les services financiers.

Dans le cadre du plan global d'affaires publiques de l'Université, élaborer un plan de promotion et de recrutement adapté à chaque unité d'enseignement et de recherche, en fonction des clientèles visées.

Réviser le programme de bourses d'excellence et d'attraction afin de l'adapter aux nouveaux besoins.

Poursuivre la mise en œuvre des mécanismes permettant de définir avec l'étudiant son projet d'études.

Intégrer la vie étudiante entre les campus.

Développer les collaborations entre les unités d'enseignement et de recherche pour offrir des opportunités d'intégration d'étudiants de secteurs différents intéressés à travailler sur des problématiques multidisciplinaires à l'intérieur de projets de recherche.

Favoriser le développement des habiletés des étudiants en recherche documentaire.

MON PLAN DE TRAVAIL

ORIENTATION 2 : LES ÉTUDIANTS

2004

2005

2006

2007

2008

ORIENTATION 3 : NOS LIENS AVEC L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET LE NORD-DU-QUÉBEC

Préoccupée par les enjeux liés à l'occupation du territoire et forte des liens privilégiés qui l'unissent à ses communautés, l'UQAT participe activement à leur développement socioéconomique. Elle harmonise son action à l'exercice de sa fonction critique en vue d'assurer le développement durable de la région. Elle travaille à l'adaptation de l'organisation des services éducatifs avec ses partenaires du milieu de l'éducation.

Actions prioritaires

Occuper pleinement notre territoire en implantant progressivement des directions locales dans les principales villes de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.

Développer la concertation université-milieu par la mise sur pied de corporations de développement de l'enseignement supérieur ou de comités universitaires actifs là où ces organismes sont inexistantes.

Poursuivre les collaborations avec les partenaires pour développer des projets de recherche sur l'ensemble du territoire.

Faire connaître la culture universitaire sur le territoire, notamment au niveau des interventions nécessitant l'exercice de la fonction critique des universitaires, en relation avec nos interventions dans le développement régional.

Développer notre concept de l'engagement auprès des communautés et l'intégrer dans les programmes et les cours qui s'y prêtent.

En collaboration avec nos partenaires des collèges, initier une réflexion sur l'organisation des services d'enseignement supérieur, dans un objectif de permettre la mobilité des étudiants.

Suggestions d'actions spécifiques liées aux plans de travail annuels 2003-2008

Maintenir l'implication de l'UQAT dans les organismes voués au développement du territoire.

Planifier l'offre de services universitaires avec les partenaires du milieu, notamment au chapitre des stages et de la formation sur mesure.

Collaborer avec les ordres d'enseignement, les organismes et les entreprises, en vue d'assurer la formation de la relève nécessaire au maintien des emplois dans les années à venir.

Développer l'enseignement à temps complet au campus d'Amos, dans des secteurs actuellement inexistantes à l'UQAT.

Développer la concertation avec les entreprises oeuvrant en région dans le domaine du multimédia, en vue de faciliter la rétention de nos diplômés.

Régionaliser l'organisation des colloques et des activités savantes pour faire connaître nos programmes et nos recherches auprès de nos publics cibles.

Organiser annuellement un colloque national portant sur des problématiques autochtones.

MON PLAN DE TRAVAIL

ORIENTATION 3 : NOS LIENS AVEC L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET LE NORD-DU-QUÉBEC

2004

2005

2006

2007

2008

ORIENTATION 4 : PÔLES DE RENOMMÉE

L'UQAT axe ses pôles de renommée autour du développement des petites communautés et de la mise en valeur des ressources naturelles, dans une perspective de développement durable.

- A. À l'écoute des attentes et des besoins de ses communautés d'appartenance, l'UQAT oriente la Chaire en développement des petites collectivités pour qu'elle devienne, avec elles, un centre de concertation et d'expertise multidisciplinaire sur la vitalisation des petites collectivités. Elle adapte ses programmes et ses actions pour atteindre cet objectif.
- B. Forte de ses acquis en recherche dans les secteurs des mines, de la forêt, de l'agroalimentaire et de l'ingénierie, l'UQAT fait des ressources naturelles et de leur transformation un champ d'excellence. Elle offre une formation spécialisée dans ces domaines. Elle adapte ses créneaux de recherche aux choix de ses communautés, notamment en ressources hydriques.

Actions prioritaires

En collaboration avec les partenaires, réviser la mission et les orientations de la Chaire en développement des petites collectivités.

En concertation avec le milieu, régionaliser et développer l'enseignement et la recherche en lien avec les créneaux déterminés par les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.

Offrir les programmes aux trois cycles, liés aux créneaux identifiés par nos régions.

Suggestions d'actions spécifiques liées aux plans de travail annuels 2003-2008

Révision de la mission et des orientations de la Chaire en développement des petites collectivités :

- désigner une personne chargée de coordonner l'opération;
- identifier les besoins des communautés;
- s'assurer l'implication de ressources professorales et de chargés de cours, et de l'expertise provenant de toutes les disciplines offertes à l'UQAT;
- étudier la possibilité de collaborations interuniversitaires;
- s'assurer d'un financement adéquat et récurrent;
- nommer un titulaire de la Chaire.

Faire du concept de l'école du village un axe de travail de la Chaire en développement des petites collectivités.

Présenter des dossiers relatifs à la nomination de titulaires et au financement, par des organismes reconnus, de chaires dans les secteurs minier, forestier, en agroalimentaire, en communications souterraines, en énergie électrique, sur les procédés industriels, en plasturgie, et sur le quaternaire (incluant les ressources hydriques).

Offrir les programmes dans des domaines notamment liés aux technomines souterraines, en systèmes de construction en bois, sur le bœuf à l'herbe, sur les ressources hydriques et le quaternaire, sur l'énergie électrique, sur les procédés industriels et sur l'équipementier.

MON PLAN DE TRAVAIL

ORIENTATION 4 : PÔLES DE RENOMMÉE

2004

2005

2006

2007

2008

ORIENTATION 5 : NOS RESSOURCES

Pour réaliser sa mission, l'UQAT se dote d'une philosophie de gestion de ses ressources humaines qui tient compte de leur bien-être, de leur développement et de leur renouvellement.

À la mesure de sa tradition d'innovation, l'UQAT poursuit ses efforts pour améliorer l'efficacité de ses services, pour obtenir un financement adéquat et récurrent, et pour se doter des infrastructures nécessaires à la réalisation de ses activités.

Actions prioritaires

Mettre en place des stratégies visant à assurer la relève et la rétention des ressources professorales, des chargés de cours et du personnel non enseignant.

Adopter et mettre en œuvre un plan global d'affaires publiques, incluant les communications institutionnelles.

Maintenir l'équilibre budgétaire.

Obtenir un financement récurrent de la mission d'accompagnement du développement régional de l'Université.

Percevoir les frais indirects de recherche auprès des ministères, des organismes subventionnaires et des partenaires financiers, permettant de supporter adéquatement les activités réalisées.

Poursuivre le développement des infrastructures universitaires en région.

Suggestions d'actions spécifiques liées aux plans de travail annuels 2003-2008

Favoriser le développement de nouvelles ressources professorales en soutenant la formation de nos futurs professeurs.

Soutenir le développement des professeurs à différentes étapes de leur carrière.

Supporter les membres du personnel, les étudiants et les chargés de cours possédant une maîtrise à acquérir un doctorat afin de joindre le corps professoral.

Mettre en place des mesures d'intégration des personnels des trois campus et des centres régionaux.

Projets d'immobilisations :

- Station de recherche en foresterie en Abitibi-Ouest;
- Campus d'Amos;
- Pavillon de la recherche à Rouyn-Noranda;
- Pavillon et résidences pour étudiants autochtones à Val-d'Or, sur la base d'études réalisées en collaboration avec les communautés.

MON PLAN DE TRAVAIL

ORIENTATION 5 : NOS RESSOURCES

2004

2005

2006

2007

2008

Mécanisme de suivi

Le conseil d'administration de l'Université s'assure de l'atteinte des objectifs inscrits dans le plan de développement de l'UQAT. Chaque année, les unités d'enseignement et de recherche, le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, le vice-rectorat aux ressources, le Bureau du secrétaire général présentent au conseil d'administration du mois d'août un plan de travail couvrant l'année universitaire courante, dans la forme suivante :

- bilan de l'année précédente, préparé sur la base du plan de travail de ladite année;
- évolution des dossiers de gestion courante, au besoin;
- plan d'action de l'année, correspondant à chaque orientation et à chaque action prioritaire;
- conclusion : perspectives sur les années à venir.

Par résolution, le conseil d'administration prend acte de ces plans de travail.

Conclusion

La communauté universitaire et ses partenaires se sont donné un plan de développement à la fois réaliste et audacieux. Au cours des prochaines années, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue continuera à accompagner le développement de toute sa région. Elle agira comme chef de file aux plans national et international dans ses créneaux d'excellence. Elle demeurera au cœur de la vie éducative certes, mais également de la vie sociale, culturelle, économique et technoscientifique de ses communautés d'appartenance.

Bureau du secrétaire général

Secrétariat du comité de planification

Adopté par le conseil d'administration
le 18 novembre 2003

RÉSOLUTION 220-CA-2151

Comite.planification@uqat.ca



**Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue**

Bureau du secrétaire général
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec)
J9X 5E4

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ASSEMBLÉE NATIONALE
N^o 1523-20041215
document 8 dc3

Loi sur les établissements d'enseignement
de niveau universitaire

RAPPORT 2003-2004

ÉTAT DU TRAITEMENT

SEPTEMBRE 2004



UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

978006

ÉTAT DU TRAITEMENT

2003-2004

APPROUVÉ PAR LE CONSEIL

DATE: 23 Août 2004

ADMINISTRATEURS:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Gauthier', is written over a horizontal line. Below this line is another horizontal line.

RAPPORT DES VÉRIFICATEURS SUR LES RELEVÉS DE LA VALEUR PÉCUNIAIRE
DES COMPOSANTES DU TRAITEMENT ASSUJETTES 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

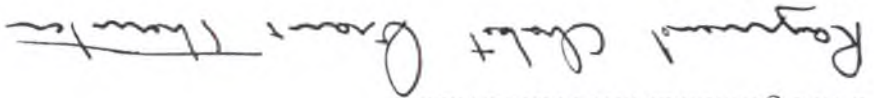
Aux membres du conseil d'administration de

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 2004, 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 par la direction, ainsi qu'une appréciation de la présentation 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 2004 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 8 septembre 2004

ÉTAT DU TRAITEMENT

Établissement : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Année financière : 2003-2004

Page : 1 de 3

1. Personnel de direction supérieure

Nom, Fonction	Valeur pécuniaire des composantes du traitement assujetties à l'impôt (en \$)				
	Salaire de base	Autres éléments	Droits d'indemnité de départ exercés (1)	Fondations ou personnelles morales	TC : nb de mois TP: % du temps
Arsenault Jules, Recteur	140 353	2 117			10
Bergeron Luc, Recteur par intérim et vice-recteur aux ressources	140 000	365			2
Bergeron Luc, Vice-recteur aux ressources	123 600	1 820			10
Jean Johanne, Vice-rectrice enseignement recherche	118 316	2 148			12
Turgeon Jean, Secrétaire général	110 184	1 887			12

(1) La valeur pécuniaire des droits d'indemnité de départ détenus et non exercés pendant l'année 2003-2004 apparaît en notes complémentaires à l'état du traitement.

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

Numéro de l'université: 978006

Année financière: 2003-2004

Catégorie	Effectif total de la catégorie (**)	Valeur pécuniaire des composantes du traitement (en \$)			
		Etendue 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	93 097	10 434	
		Moyen	77 713	6 794	
		Moins élevé	55 825	3 203	
Personnel de direction des services	1	Plus élevé	107 957	1 937	
		Moyen	92 295	2 048	
		Moins élevé	77 178	1 564	
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 : 2003-2004

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	10	17 482
Bergeron, Luc	Vice-recteur ressources et recteur par intérim	12	11 650
Jean, Johanne	Vice-rectrice enseignement recherche	12	6 393
Turgeon, Jean	Secrétaire général	12	8 102
Autres catégories de personnel	Étendue des frais remboursés	Effectif	Valeur pécuniaire
Direction des composantes	Le plus élevé	1	20 092
	Moyenne	26	7 298
	Le moins élevé	1	111
Direction des services	Le plus élevé	1	14 567
	Moyenne	4	8 271
	Le moins élevé	1	2 022
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 : 2003-2004

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 :	<u>UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE</u>
Numéro de l'Université :	<u>978006</u>
Année financière :	<u>2003-2004</u>

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

Loi sur les établissements d'enseignement
de niveau universitaire

Rapport 2003-2004

RAPPORT FINANCIER ANNUEL
2003-2004

NOVEMBRE 2004



Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Rapport financier annuel 2003-2004

APPROUVÉ PAR LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

DATE :

ADMINISTRATEURS :



Québec

Raymond Chabot Grant Thornton 

Rapport des vérificateurs révisé

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

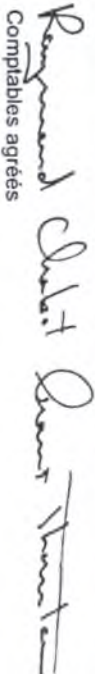
Nous avons vérifié les états financiers révisés ainsi que les annexes contenus dans le rapport financier annuel de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour l'exercice terminé le 31 mai 2004, lequel a été présenté selon la forme prescrite par le ministère de l'Éducation du Québec. La responsabilité 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'ineffectualités 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 2003-2004» 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 révisés 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 2004, 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.

Le présent rapport remplace notre rapport des vérificateurs daté du 18 octobre 2004 lequel a été retiré et les états financiers ont été révisés compte tenu des éléments mentionnés à la note 13.


Comptables agréés

Rouyn-Noranda (Québec)

Le 18 octobre 2004

(Le 12 novembre 2004 pour la note 13)

TABLES DES MATIÈRES

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

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

au 31 mai 2004

	Fonds de fonctionnement	Fonds avec restrictions	Fonds d'immobilisations	Fonds de Dotation	Autres Fonds	Total	Total au 31 mai 2003
	1	2	3	4	5	6	7
ACTIF							
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 MEQ-ES (015) Page 11	3 676 420	-	-	-	-	3 676 420	
6 Subvention à recevoir GQ (170) Page 13	-	-	-	-	-		\$
7 Autres montants à recevoir (175,035)	-	360 142	52 848	-	-	412 990	
8 Comptes à recevoir Droits de scolarité (020)	311 645	-	-	-	-	311 645	
9 Autres comptes à recevoir (030,025)	400 641	2 791 743	68	-	-	3 192 452	
10 Avances à d'autres fonds (040,045,050,055,060) Page 16	2 665 166	-	-	-	-	2 666 166	
11 Frais payés d'avance (070)	345 877	5 028	-	-	-	350 705	
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			24 723 322	-	-	24 723 322	
18 Contribution de RUOSS aux constituantes (110)							\$
19 Frais reportés (080)		2 160 214	-		-	2 160 214	
20 Autres actifs (085) (085 115 F) (150,155,160 et 165 pour AF)			842 105		-	842 105	
21 TOTAL DE L'ACTIF	7 400 550	5 317 127	25 618 343		\$	\$	38 336 020
PASSIF							
22 Decouvert de banque (201)						\$	\$
23 Emprunts à court terme (205)	9 115 141	-	-	-	-	9 115 141	
24 Dépôts de garantie et retenues sur contrat (305,310)						\$	\$
25 Subventions à rembourser au MEQ-ES (210) Page 11	3 054 604	131 526	-	-	-	3 186 130	
26 Comptes à payer (215,220)		2 664 876	1 290	-	-	2 666 166	
27 Avances d'autres fonds (225, 230,235,240,245) Page 16						\$	\$
28 Salaires, avantages sociaux et deductions à la source (255)							\$
29 Revenus reportés (260) Page 12	367 221	-	-	-	-	367 221	
30 Dettes à long terme (315,320,325,330,335)			136 474	-	-	136 474	
31 Autres passifs (265) (270,275,280 et 285 pour AF)	55 204	-	-	-	-	55 204	
32 Soide de fonds d'affectation d'origine interne (290F- 303 F1) Page 2 et 14	(5 191 621)	-	-	-	-	(5 191 621)	
33 Soide de fonds non affecté (295) Page 2							\$
34 Soide de fonds (300) Page 14		2 520 725	-	-	-	2 520 725	
35 Soide de fonds d'affectation d'origine externe (302) Page 2							\$
36 Soide de fonds Capital d'affectation interne (340) Page 14							\$
37 Soide de fonds Capital d'affectation externe (345)							\$
38 Soide de fonds produits non-attribués affectation interne (350) Page 14							\$
39 Soide de fonds produits non-attribués affectation externe (355)							\$
40 Soide de fonds investi en immobilisations (304)			25 480 579	-	-	25 480 579	
41 Soide de fonds	(5 136 417)	2 520 725	25 480 579			22 864 887	
42 TOTAL DU PASSIF ET DU SOLDE DE FONDS	7 400 550	5 317 127	25 618 343		\$	\$	38 336 019

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Conciliation du solde de fonds - Fonds de fonctionnement
Exercice 2003-2004

	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	(4 941 769)					(4 941 769)
2 Redressement des années précédentes Page 15						\$5
3 Revenus de l'année Page 5	-	23 040 364	410 001	224 386	156 044	23 460 794
4 Dépenses de l'année Page 6	-	23 160 129	41 512	301 047	152 756	23 655 442
5 Résultats de l'année	-	(119 765)	(1 511)	(76 661)	3 288	(194 648)
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	(4 941 769)	(119 765)	(1 511)	(76 661)	3 288	(5 136 417)
9 Répartition du solde de fonds						
10 Solde de fonds d'allocation d'origine interne		55 204				55 204
11 Solde de fonds non affecté	(4 941 769)	(174 969)	(1 511)	(76 661)	3 289	(5 191 621)

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Conciliation du solde de fonds - Fonds avec restrictions
Exercice 2003-2004

	6
12 Solde au début de l'année	2 127 647
13 Plus : Fonds alloués Page 7	9 717 345
14 Moins : Fonds utilisés Page 8	9 324 267
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	2 520 725

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Conciliation du solde de fonds - Fonds d'immobilisation
 Année 2003-2004

Page 3

	1	2	3
	DÉBIT	CRÉDIT	SOLDE
1 SOLDE AU DÉBUT DE L'ANNÉE	-	-	25 190 580
2 AJOUT DE CONTRIBUTIONS EXTERNES	-	-	-
3 Subventions du gouvernement du Québec (Total des subventions de l'année à la page 13)	-	\$	-
4 Contribution du siège social de l'UQ	-	1 147 568	-
5 Contributions de d'autres Gouvernements (Fédéraux, municipaux)	-	-	-
6 Dons et subventions non gouvernementaux	-	-	-
7 Contribution d'une fondation	-	-	-
8 Revenus d'intérêts et de placements (comprenant ceux provenant des fonds en fiducies)	-	-	-
9 Gains sur vente d'immobilisations	-	-	-
10 Autres contributions	-	593 584	-
11 TOTAL DES CONTRIBUTIONS EXTERNES	-	-	1 741 152
12 AJOUT DE CONTRIBUTIONS INTERNES	-	-	-
13 Redressements des années antérieures Page 15	-	\$	-
14 Immobilisations acquises à même les autres fonds Page 21	-	958 643	-
15 Revenus du fonds de dotation Page 4	-	\$	-
16 Virements d'autres fonds Page 16	-	\$	-
17 Autres contributions internes	-	395 000	-
18 TOTAL DES CONTRIBUTIONS INTERNES	-	-	1 353 643
19 DEDUIRE: DÉDUCTIONS INTERNES	-	-	-
20 Redressement des années antérieures Page 15	-	\$	-
21 Virements à d'autres fonds Page 16	-	\$	-
22 TOTAL DES DÉDUCTIONS INTERNES	-	-	\$
23 DEDUIRE LES DÉPENSES	-	-	-
24 Intérêts sur la dette à long terme	-	-	-
25 Intérêts à court terme et frais bancaires	-	-	-
26 Intérêts sur les contrats de location acquisition	-	29 790	-
27 Pertes sur ventes d'immobilisations	-	-	-
28 Amortissements d'immobilisations	-	2 775 006	-
29 Radiation d'immobilisations	-	-	-
30 Autres dépenses (comprenant l'amortissement des frais d'exemple)	-	-	-
31 TOTAL DES DÉPENSES	-	-	2 804 796
32 SOLDE A LA FIN DE L'ANNÉE	-	-	25 480 579

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Conciliation de solde de fonds - Fonds de dotation et autres
 Année 2003-2004

	FONDS DE DOTATION					AUTRE FONDS
	Capital d'affectation interne	Capital d'affectation externe	Produits nets non transférés d'affectation interne	Produits nets non transférés d'affectation externe	TOTAL	
	1	2	3	4	5	6
1 Solde au début de l'année					\$5	
2 AJOUTER:						
3 Dons et dotations	-	-	-	-	-	-
4 Redressement Page 15					\$5	\$5
5 Virements des autres fonds Page 16					\$5	\$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	\$5
13 Redressement Page 15					\$5	\$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	\$	\$	\$	\$	\$	\$

	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	2 085 806	-	-	-	-	0	-	-	2 085 806
2	-	-	-	85 232	-	-	-	-	85 232
3	-	-	-	9 436	-	-	-	-	9 436
4	-	-	-	-	-	-	82 646	-	82 646
5	0	19 094	92 092	67 295	0	0	113 120	0	291 692
6	2 085 806	19 094	92 092	162 063	0	0	185 766	0	2 554 811
7	-	-	-	19 170 130	-	-	16 600	-	19 186 730
8	50 496	0	0	0	0	0	0	0	50 496
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	284 658	127 565	0	1 462	720	38 206	0	0	482 612
11	335 155	127 565	0	19 171 592	720	38 206	16 600	0	19 689 838
12	0	0	0	34 528	0	0	0	0	34 528
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	46 406	0	14 123	422 284	1 024	1 794	0	525	486 156
16	130 795	497	4 179	(13 322)	108 353	0	12 020	155 519	387 951
17	228 946	0	0	68 554	0	0	0	0	297 510
18	406 067	497	18 303	512 044	109 376	1 794	12 020	156 044	1 216 145
19	2 827 028	147 746	118 395	19 645 699	118 096	40 001	224 286	156 044	23 440 794

	Enseignement	Recherche	Séminaires, perfectionnement et à la recherche	Administration	Terrains et bâtiments Cafétéria, Pique-nique	Services à la collectivité	Services aux étudiants	Entreprises auxiliaires	Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1 Maîtres salariés									
2 Direction	129 798	42 837	0	886 071	0	0	0	37 697	1 099 503
3 Cadres	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Producteurs-chercheurs	6 903 174	0	0	0	0	75	0	0	6 903 249
5 Chercheurs de terrain	2 163 596	0	0	5 686	0	0	0	0	2 169 282
6 Chercheurs de terrain	137 472	0	0	0	0	0	14 595	0	14 595
7 Personnel associé à l'enseignement et à la recherche	87 726	19 208	478	13 136	525	17 651	2 418	19 403	160 846
8 Personnel associé à l'enseignement et à la recherche	1 078 547	81 720	310 564	318 608	67 670	0	16 280	0	1 823 389
9 Personnel professionnel non-enseignant	296 603	33 374	481 059	95 676	0	0	0	0	876 714
10 Personnel de soutien technique	584 305	7 755	30 714	444 656	36 155	0	107 736	0	1 211 320
11 Personnel de soutien de bureau	0	0	155	35 123	0	0	0	0	35 278
12 Avantsalaire local	1 867 749	31 584	156 954	338 572	16 230	1 572	25 202	9 712	2 448 985
13 Total des maîtres salariés et des services locaux	13 168 834	217 879	878 824	2 139 721	121 088	19 239	146 231	64 812	16 879 598
14 Frais pour congés sabbatiques et d'études	59 707	2 350	0	0	0	0	0	0	62 057
15 Postdoctoraux	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 Formation et perfectionnement	26 846	21	6 850	30 296	0	0	0	0	78 073
17 Frais de déplacement et de représentation	728 143	24 392	14 321	221 738	3 729	2 529	5 765	1 239	1 001 556
18 Bourses	45 624	6 100	0	9 354	0	0	0	0	59 048
19 Dépenses de subventions et cotisations	45 312	695 560	53 591	32 067	2 093	0	45 333	0	873 973
20 Fournitures et matériels	362 171	20 891	177 783	167 270	21 510	4 006	21 792	4 224	779 646
21 Coûts des marchandises vendues	25 349	0	0	0	0	0	0	76 461	101 746
22 Frais de services	814 800	4 356	595 567	145 383	917 051	15 214	61 926	1 799	2 646 507
23 Volumes et photodupes	713	0	87 104	590	0	0	0	0	87 817
24 Dépenses relatives aux bâtiments	0	0	0	0	301 072	0	0	1 934	303 006
25 Locations de locaux	13 807	0	0	134	445 479	464	0	0	459 874
26 Immobilisations - Achats et locations	42 528	2 631	31 314	747	9 897	0	0	433	87 550
27 Dépenses d'entretien	477	0	0	289 295	0	0	0	1 167	289 845
28 Travaux de coûts indirects	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29 Autres dépenses - Chaux page 18	0	0	0	37 741	0	0	0	0	37 741
30 Total des dépenses autres	2 175 697	756 323	965 529	904 493	1 709 631	22 215	134 816	85 943	6 775 844
31 Virements intra-fonctions	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32 Virements inter-fonctions	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33 Total avant dépenses exceptionnelles	15 344 631	973 902	1 945 453	3 074 223	1 821 919	41 512	301 047	152 756	23 656 442
34 Dépenses exceptionnelles - Chaux page 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35 TOTAL DES DÉPENSES	15 344 631	973 902	1 945 453	3 074 223	1 821 919	41 512	301 047	152 756	23 656 442

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Revenus - Fonds avec restrictions
 Année 2003-2004

Page 7

	<u>Enseignement</u>	<u>Recherche</u>	<u>Soutien enseignement recherche</u>	<u>Administration</u>	<u>Terrains et bâtiments</u>	<u>Services à la collectivité</u>	<u>Services aux étudiants</u>	<u>Entreprises auxiliaires</u>	<u>Total</u>
1 Subvention MEC-ES (475) Page 9)	60 500	30 000	0	0	0	0	0	0	90 500
2 Autres subventions provinciales (450, 495, 410)	0	1 556 005	0	0	0	0	0	0	1 556 005
3 Subventions fédérales (415, 420)	0	3 879 639	0	0	0	0	0	0	3 879 639
4 Autres Subventions (425, 426, 430)	0	4 191 201	0	0	0	0	0	0	4 191 201
5 Total des subventions	60 500	9 656 845	0	0	0	0	0	0	9 717 345
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 (450)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Ventes aux étudiants (451)	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	60 500	9 656 845	0	0	0	0	0	0	9 717 345

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Dépenses - Fonds avec restrictions
Exercice 2003-2004

Page 8

	Enseignement	Recherche	Soutien enseignement 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	0	138 676	0	0	0	0	0	0	138 676
2 Direction	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Gérance	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Professeur-chercheur	0	647 838	0	0	0	0	0	0	647 838
5 Chargés de cours	0	11 097	0	0	0	0	0	0	11 097
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	258 258	0	0	0	0	0	0	258 258
8 Personnel professionnel non-enseignant	0	1 211 061	0	0	0	0	0	0	1 211 061
9 Personnel de soutien technique	0	566 067	0	0	0	0	0	0	566 067
10 Personnel de soutien de bureau	0	131 759	0	0	0	0	0	0	131 759
11 Personnel de métier et personnel ouvrier	0	22 732	0	0	0	0	0	0	22 732
12 Avantages sociaux	0	479 505	0	0	0	0	0	0	479 505
13 Total des masses salariales et des avantages sociaux	0	3 466 993	0	0	0	0	0	0	3 466 993
14 Frais pour congés sabbatiques et d'études	0	2 113	0	0	0	0	0	0	2 113
15 Postdoctoraux	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 Formation et perfectionnement	0	21 150	0	0	0	0	0	0	21 150
17 Frais de déplacement et de représentation	0	584 078	0	0	0	0	0	0	584 078
18 Bourses	90 500	719 904	0	0	0	0	0	0	810 404
19 Dépenses de subventions et cotisations	0	513 932	0	0	0	0	0	0	513 932
20 Fournitures et matériels	0	1 009 788	0	0	0	0	0	0	1 009 788
21 Coûts des marchandises vendues	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22 Frais de services	0	1 523 589	0	0	0	0	0	0	1 523 589
23 Volumes et périodiques	0	17 332	0	0	0	0	0	0	17 332
24 Dépenses reliées aux bâtiments	0	4 301	0	0	0	0	0	0	4 301
25 Locaux de locaux	0	38 717	0	0	0	0	0	0	38 717
26 Immobilisations - Achat et locations	0	1 147 219	0	0	0	0	0	0	1 147 219
27 Dépenses d'intérêts	0	30 642	0	0	0	0	0	0	30 642
28 Transfert de coûts indirects	0	154 008	0	0	0	0	0	0	154 008
29 Autres dépenses - Détails page 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30 Total des dépenses autres	90 500	5 766 774	0	0	0	0	0	0	5 857 274
31 Virements interfonctions	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32 Ventes internes	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33 Total avant dépenses exceptionnelles	90 500	9 233 767	0	0	0	0	0	0	9 324 267
34 Dépenses exceptionnelles - Detail page 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35 TOTAL DES DÉPENSES	90 500	9 233 767	0	0	0	0	0	0	9 324 267

