

Dossier spécial **8**

VOLUME

P R I N T E M P S 2 0 2 4



INSERTION

PROFESSIONNELLE

© Carrefour **FGA**



SOMMAIRE

4 INTRODUCTION DU CARREFOUR FGA

10 UN VIRAGE ANDRAGOGIQUE
À ENTAMER

14 LES OUTILS À NOTRE DISPOSITION
POUR ACCOMPAGNER LES
NOUVEAUX ENSEIGNANTS

18 COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ DE L'INSERTION
PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE
LA FGA : UNE CLEF POUR UN SOUTIEN DE QUALITÉ

21 PROJET MENTORAT DE L'AQIFGA

22 OPTIMISER L'ACCUEIL À LA FGA : INSPIRATIONS DES
SARCA POUR LES NOUVEAUX INTERVENANTS

24 EMPOWERING TEACHING: TRANSVERSAL PEDAGOGICAL
PRACTICES FOR NON-QUALIFIED EDUCATORS

26 DONNER DU POUVOIR À L'ENSEIGNEMENT :
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES TRANSVERSALES
POUR LES ÉDUCATEURS NON QUALIFIÉS

28 NE TABLETTEZ PAS VOS
EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES!

30 ACCUEILLIR DES STAGIAIRES À LA
FGA : POSSIBLE ET GAGNANT!

32 PRÉSENTATION DES TROUSSES D'INSERTION
PROFESSIONNELLE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES
ADULTES

35 LES CONVENTIONS TACITES

36 UNE INSERTION NUMÉRIQUE
À PETIT CLIC

40 DIGITAL INTEGRATION
ONE CLICK AT A TIME

44 MES PREMIERS PAS DANS
L'ENVIRONNEMENT DE LA FAD

46 LES ENSEIGNANTS FORMÉS À L'ÉTRANGER ET
L'INSERTION PROFESSIONNELLE

48 FRANCISATION
LES DÉFIS DES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

51 RÉFÉRENCES



Quelque part au mois de juin 2023, dans un Teams du CSSMI, les deux conseillères pédagogiques du Carrefour FGA discutent de la prochaine année scolaire...



Vanessa, de quoi pourrait-on parler dans le dossier spécial du Carrefour FGA cette année?

Depuis quelques mois, les formateurs de l'Équipe-choc pédagogique me disent que l'insertion professionnelle revient souvent dans les conversations...



Excellente idée! Ça comprend tellement de volets qu'on ne manquera pas de sujets!



On pourrait demander à Alain Drolet de nous écrire un article sur Le virage andragogique à entamer pour vraiment répondre aux besoins des élèves...

Puisque tu accompagnes déjà des stagiaires en enseignement, tu devrais faire un article sur Les outils à notre disposition pour accompagner les nouveaux enseignants!



Je m'en occupe! En passant, je suis certaine que Mme Brigitte Voyer accepterait d'écrire un article qui permettrait de mieux Comprendre la complexité de l'insertion professionnelle du personnel enseignant de la FGA.



On devrait aussi solliciter Marc Brisson pour voir comment on peut Optimiser l'accueil de la FGA en s'inspirant des SARCA pour les nouveaux intervenants!

Ça serait bien d'impliquer le secteur anglo aussi! On pourrait demander à Micheline Ammar et à Julie Robitaille de faire une infographie sur les Pratiques gagnantes pour les enseignants non légalement qualifiés (NLQ).



Justement, j'avais envie d'écrire un article qui dirait aux nouveaux enseignants : « Ne tablez pas vos expériences antérieures! » Pas que la formation enseignante ne soit pas importante, mais les parcours différents participent aussi à nous aider comme enseignant!



Hon! Karine Jacques pourrait aussi nous faire un témoignage sur comment Accueillir des stagiaires à la FGA! Malgré leurs études en enseignement, c'est tellement important de bien les accompagner une fois en milieu de travail.

Tu me fais penser au Projet de mentorat de l'AQIFGA! Ça pourrait vraiment être intéressant d'en parler.



Il ne faut pas oublier les conseillers RÉCIT! Marie-Ève Ste-Croix et Giovanna Salvagio auraient sans doute beaucoup de trucs à nous donner concernant Une insertion numérique à petits clics!





J'aimerais ça, aussi, si on pouvait parler des Premiers pas dans l'environnement de la formation à distance, histoire de faire du pouce sur les stratégies numériques...

Parlant d'évoluer dans un milieu d'enseignement différent, que dirais-tu si on demandait à Mme Joëlle Morrissette de nous accorder une entrevue concernant Les conventions tacites auxquelles font face les enseignants issus de l'immigration ?



Tellement pertinent ! Et Don Durvil Youyou qui travaille avec elle pourrait faire un article sur les Stratégies gagnantes pour soutenir l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant formé hors Québec en formation générale des adultes !



Il ne faudrait pas oublier la francisation ! Penses-tu que Charles Durocher et Judith Girardin accepteraient de faire un article sur Les défis des premières années d'enseignement ?



D'après moi, il ne devrait pas y avoir de problème ! Mais j'y pense : ça pourrait être chouette de proposer des outils tangibles pour l'ensemble des intervenants de la FGA !



J'allais justement proposer qu'on demande aux membres des différentes Équipes-choc, des RÉCIT et des mandats nationaux de nous concocter des trousses en insertion professionnelle ! Je pense à...



Et c'est ainsi qu'elles se retrouvèrent à achaler plein de professionnels de la FGA qui, aussi merveilleux que compétents, acceptèrent de vous partager leur expertise afin de faciliter l'insertion professionnelle de la FGA à l'ensemble du Québec. Fin.

UN VIRAGE ANDRAGOGIQUE À ENTAMER

Alain Drolet, Ph. D. de l'UQAC

Au cours des dernières décennies, les centres de formation professionnelle et de formation générale des adultes ont subi des transformations profondes, remettant en question leur rôle éducatif. Dans un contexte économique marqué par la précarité, la relation entre enseignants et élèves revêt une importance cruciale, étant donné que ces derniers diffèrent considérablement des générations précédentes en termes de besoins, de particularités de fonctionnement et de parcours de vie. Des chercheurs en éducation, tels que Gagnon et Coulombe (2016) et Jellab (2014), soulignent que ces centres offrent des opportunités pour les individus de se développer en dehors des contextes associés à l'échec et aux perturbations de leur vie.

DIVERSITÉ DES ÉLÈVES ET DE LEURS ATTENTES ÉDUCATIVES

La majorité des élèves fréquentant ces centres vise à acquérir les prérequis nécessaires pour poursuivre des études supérieures ou accéder rapidement au marché de l'emploi. Cependant, ces établissements accueillent de plus en plus des élèves avec des « besoins particuliers » et des expériences de vie difficiles, ce qui pose des défis aux gestionnaires, professionnels et enseignants. En reconnaissant la complexité de ces besoins, les intervenants de la FGA évaluent constamment leurs perceptions et se rendent compte que les attentes éducatives dépassent largement la simple acquisition de connaissances, témoignant du besoin d'intégrer une formation plus adaptée aux besoins, aux aspirations et aux situations de chaque élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). De plus, dans un contexte de précarité accrue, il est impératif de réfléchir à leur future insertion sociale et professionnelle.

ATTENTES ÉDUCATIVES VARIÉES

De nombreux élèves dans les centres de formation ont des parcours scolaires atypiques, marqués par des difficultés et des besoins de développement allant au-delà des compétences académiques. Dumont et Rousseau (2016) recommandent de considérer le bien-être et le développement personnel comme des objectifs éducatifs tout aussi cruciaux que l'obtention d'un diplôme. Ces élèves ont des attentes éducatives variées, se divisant en quatre catégories distinctes. La première catégorie comprend des attentes formelles liées à la poursuite d'études supérieures ou à l'accès au marché du travail. La deuxième, informelle et consciente, représente ce que l'élève est conscient de chercher à travers son parcours scolaire, comme la confiance en soi ou des relations positives. La troisième, informelle et inconsciente pour sa part, regroupe des attentes non formulées par l'élève, mais qui ont des impacts sur son développement, comme se libérer de la honte. En outre, dans le contexte d'incertitudes morales, sociales et économiques, une quatrième catégorie émerge, celle des attentes existentielles, où les jeunes s'interrogent sur le sens de leur existence.

BESOIN DE VALORISER LES CAPACITÉS INTELLECTUELLES

Un aspect souvent négligé dans les discussions au sein des centres de formation et peu abordé parmi les élèves est le sentiment de dénuement intellectuel, marqué par le sentiment d'être moins capable d'apprendre, en comparaison à leurs pairs engagés dans des études plus longues. Cette vision pessimiste de leurs capacités intellectuelles découle d'échecs scolaires répétés et de rencontres discriminantes avec des figures d'autorité. Les perceptions que les élèves ont de l'intelligence et de comment ils la concrétisent influencent considérablement leurs stratégies d'apprentissage et leur attitude envers les tâches scolaires. Qui plus est, une enquête menée par la TRÉAQFP en 2013 a révélé que de

nombreux élèves rencontrent des difficultés de lecture et de compréhension, contribuant à renforcer ce sentiment d'incapacité intellectuelle. Il est essentiel de redonner à ces individus un sentiment de « différence et de compétence intellectuelle », un rôle unique des centres de formation.

L'IMPORTANCE DES RELATIONS ET DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

La relation élève-enseignant occupe une place centrale dans le processus éducatif des adultes, similaire à celle des élèves plus jeunes, surtout lorsqu'on considère les expériences relationnelles qui ont pu causer des blessures et nécessitent une reconstruction. Pour les élèves des centres de formation, la qualité affective de l'interaction avec les enseignants est cruciale, tout comme pour les élèves plus jeunes. Pour ces centres, il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances et compétences, mais aussi de « réhabiliter » les élèves, en restaurant des liens. Offrir aux élèves des relations sincères, gratifiantes et chaleureuses est un moyen essentiel de les remettre sur la voie de la réussite.

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Les adultes qui entreprennent des études sont motivés initialement par des raisons externes, telles que l'amélioration de l'emploi ou du salaire. Cependant, les motivations les plus profondes émanent de l'intérieur et sont souvent informelles, comme le désir d'acquiescer une meilleure estime de soi, de gérer efficacement les rôles parentaux, de devenir un adulte accompli, ou de maîtriser leurs émotions. Les objectifs de développement personnel, qui sont parfois innommés, jouent un rôle essentiel dans la réussite éducative.

De nos jours, l'évaluation de la réussite éducative repose de plus en plus sur des indicateurs de développement personnel, définis à la fois par les élèves et les programmes de formation en réponse à des besoins non formulés, mais perçus par les intervenants éducatifs et les employeurs.

Par exemple, des centres de formation introduisent des formations axées sur le savoir-être en réponse aux retours des enseignants et des employeurs. Ces objectifs personnalisés contribuent à restaurer la reconnaissance personnelle et peuvent avoir un impact à long terme sur la définition de projets professionnels et de vie, favorisant ainsi une plus grande mobilisation scolaire.

TRANSITION VERS L'ÂGE ADULTE

L'entrée dans l'âge adulte représente un défi pour de nombreux élèves. Les centres de formation sont essentiels pour aider ces jeunes à apprendre à se comporter en adultes responsables et autonomes. Cette transition vers l'âge adulte

est un objectif majeur, transcendant les actes de dissidence ou de nonchalance de certains élèves. Le besoin d'acquérir des compétences en gestion des émotions et des comportements est particulièrement prononcé, en particulier chez les hommes, qui ont souvent fait face à des troubles du comportement et à des expériences déstabilisantes. Pour les élèves qui sont également parents, le retour aux études est lié à la recherche de reconnaissance et d'estime de soi en tant que parents compétents. La réussite éducative ne se limite pas seulement à l'obtention de diplômes, mais inclut également des objectifs de développement personnel.

PRÉPARATION À UNE TRANSITION SOCIOPROFESSIONNELLE

Compte tenu de la précarité de l'emploi et des déceptions qu'ils peuvent rencontrer, l'insertion sur le marché du travail peut être difficile pour de nombreux élèves. De plus en plus d'élèves retournent aux études après avoir quitté le marché du travail. Cette situation nécessite des ajustements dans les programmes de formation et dans l'accompagnement des élèves qui cherchent à se réinsérer dans le système scolaire.

PRÉPARATION À VIVRE UNE BONNE VIE

La pandémie a mis en lumière le besoin d'une réflexion plus profonde sur le sens de la vie et le bien-être, au-delà de la simple performance professionnelle. Les élèves doivent être préparés à faire face à des changements sociaux rapides, à repenser leurs repères existentiels et à trouver un équilibre entre leurs valeurs profondes et leurs actions. Il est essentiel de développer une nouvelle culture de pensée qui intègre la quête de sens et de cohérence dans l'éducation. Les élèves doivent être encouragés à réfléchir sur les contraintes et les opportunités de la vie en société et à adopter une attitude éveillée face aux incertitudes de la vie.

UNE APPROCHE ANDRAGOGIQUE CENTRÉE SUR LA RECONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE ADULTE

La qualité des relations entre les enseignants et les élèves adultes joue un rôle crucial dans leur mobilisation. Lorsque les enseignants reconnaissent les besoins spécifiques de chaque élève, fournissent une réponse adéquate aux difficultés scolaires et offrent un encadrement disciplinaire et cognitif, les élèves s'investissent davantage dans leur formation. L'apprentissage est d'autant plus efficace lorsqu'il est aligné sur les désirs des élèves, interactif et réflexif, basé sur des expériences vécues, et s'effectue dans un environnement sécuritaire où la reconnaissance joue un rôle essentiel. Il est impératif de reconnaître chaque élève adulte pour ce qu'il est, de l'accepter avec ses pensées, ses bagages et ses perspectives, tout en reconnaissant son potentiel de développement indépendamment de son point de départ. Cette approche, appelée andragogie, accorde une place centrale à l'individu adulte ou en formation

pour la vie adulte, en le plaçant au cœur de la définition de ses besoins éducatifs. L'andragogie favorise la prise en compte des aspirations personnelles de chaque apprenant, reconnaissant que tous ont des goûts, des besoins, des acquis et des rythmes d'apprentissage différents.

DES APPROCHES ANDRAGOGIQUES MOBILISATRICES... ET ÉMANCIPATRICES

Ces centres de formation s'engagent dans une transformation profonde, reconnaissant que la société elle-même doit évoluer pour répondre aux besoins des individus et à leurs conditions de vie. Cette transformation se manifeste à travers divers ajustements qui favorisent la diversité des parcours et des projets éducatifs. Les entrées et sorties scolaires sont flexibles, les méthodes d'apprentissage sont différenciées, les contenus des cours sont variés, les horaires sont adaptables, et les méthodes d'évaluation tiennent compte du rythme et des capacités des élèves. De plus, des initiatives organisationnelles et partenariales telles que les cuisines collectives, les friperies, l'aide alimentaire, les séances de formation sur le budget et le stress, l'implication bénévole dans la communauté, ainsi que la présence d'organismes communautaires pour soutenir les élèves en difficulté, illustrent la reconnaissance des besoins multiples des élèves et des conditions nécessaires à leur formation.

Les ajustements organisationnels et les pratiques professionnelles indiquent un changement de perspective dans les centres de formation. Les enseignants adoptent un rôle de « formateur » qui va au-delà de la simple transmission de connaissances. Ils s'ouvrent à d'autres tâches éducatives, en contraste avec la vision traditionnelle de l'enseignant en tant qu'« expert » se limitant à l'enseignement de contenus spécifiques. Cette évolution dans les pratiques pédagogiques se reflète dans l'approche d'une enseignante qui prend en compte les problèmes de santé mentale des élèves, adapte son enseignement à ces nouvelles réalités, et met en place des mesures d'accompagnement individualisées pour répondre aux besoins de chaque élève. Il est question d'offrir aux élèves des outils pour réussir scolairement et personnellement. Cette transition montre bien que les besoins quotidiens et personnels des élèves sont intimement liés à leur mobilisation scolaire, reflétant une reconnaissance de l'interdépendance de ces aspects dans l'éducation.

RÉINVENTER L'ÉDUCATION POUR UN AVENIR INCLUSIF

Le paysage éducatif dans nos centres de formation est en pleine mutation, influencé par des élèves aux besoins et aux modes de fonctionnement variés, exigeant une réflexion sur les conditions propices à leur développement. Il est clair que la promotion d'un modèle de formation prenant en compte

la diversité des besoins et des parcours personnalisés est essentielle pour soutenir le cheminement éducatif de chaque individu. Ces centres ne sont pas seulement des lieux où les perceptions de l'école, de l'apprentissage et de l'estime de soi peuvent évoluer, mais ce sont également des endroits où des expériences éducatives sont façonnées à la lumière de la reconnaissance des objectifs personnels puissants de nos élèves. Ils se sont ancrés dans la culture et les besoins de leurs élèves, redessinant ainsi les voies de l'insertion sociale et professionnelle en effectuant un virage paradigmatique, passant d'institutions intégratives à des institutions inclusives. Ces centres s'engagent à évoluer, sous-entendant que la société dans son ensemble doit également s'adapter aux besoins et aux conditions de ses membres, assumant sa part de responsabilité dans le processus d'insertion sociale. Nos enseignants et autres intervenants scolaires comprennent les enjeux identitaires qui se jouent dans ces établissements et reconnaissent que leur rôle va bien au-delà de la simple transmission de connaissances ou de compétences, même s'il est en cours de redéfinition, ce qui peut susciter des résistances. Il ne fait aucun doute que dans ce virage andragogique en cours, ces établissements et leurs enseignants deviendront progressivement des modèles accessibles et incitatifs de promotion sociale pour leur clientèle, devenant ainsi des passeurs identitaires et des moteurs d'attitude, que l'on se trouve ou non en situation de précarité sociale.



LES OUTILS À NOTRE DISPOSITION POUR ACCOMPAGNER LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Vanessa Boily, conseillère pédagogique au Carrefour FGA et superviseure de stage à l'UQAM

En ce moment, au Québec, il n'existe pas un processus systématique ou uniforme d'accompagnement des nouveaux enseignants à la formation générale des adultes (FGA); les pratiques sont très variées, allant d'aucun accompagnement à une démarche d'entrée en poste bien planifiée et orchestrée dans certains milieux. Un exemple intéressant qui nous a été partagé à travers nos discussions avec les intervenants sur le terrain suivait une gradation du niveau d'autonomie de l'enseignant : observations en classe, suppléances, puis prise en charge complète d'un groupe, le tout chapeauté par une équipe à l'écoute et offrant plusieurs occasions d'échanger sur les outils ministériels, sur les pratiques et sur la réalité en classe à la FGA. Se pencher sur le processus de l'insertion professionnelle à la FGA et sur les différents outils pouvant le faciliter est donc pertinent.

PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Mais avant même d'entamer un processus d'accompagnement, il est primordial de bien définir les rôles, les responsabilités et les tâches des personnes impliquées (CTREQ, 2016). Si, peu importe l'accompagnement, il y aura toujours un accompagnateur et un accompagné, dans le contexte scolaire, le premier sera souvent un conseiller pédagogique ou un pair mentor.

C'est aussi une démarche qui s'étend dans le temps et qui peut prendre plusieurs mois, voire des années. Le schéma ci-bas reflète les différentes interactions entrant en jeu lors de l'accueil d'un nouvel enseignant. Tel un organisme vivant, c'est tout un système qui est en place, qui mobilise plusieurs acteurs et qui dépend de divers facteurs.

« La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle se construit progressivement en tenant compte des ressources mises à la disposition de l'employé, de la conscience qu'il a de sa pratique, de sa capacité de prendre du recul, du contexte dans lequel il œuvre et de l'objectif de développement professionnel visé. »

CTREQ, 2016, p. 5

Évidemment, en plus d'aider le nouvel enseignant à favoriser la réussite éducative des élèves ou à bien s'intégrer à son nouveau milieu de travail, la personne accompagnatrice doit faire preuve d'ouverture et de flexibilité, une posture très importante de part et d'autre, d'ailleurs, et pour l'accompagnateur, et pour la personne accompagnée. Qui plus est, cette vision systémique et évolutive de l'accompagnement met de l'avant la reconnaissance des expériences antérieures de la personne en insertion professionnelle, que ces expériences soient dans le milieu de l'éducation ou non, ainsi que ses forces.

Ces balises, qui prônent l'ouverture ainsi que le respect des opinions et des expériences des deux personnes en jeu dans le processus d'accompagnement, caractérisent le style d'accompagnement intermédiaire ou intégrateur tel que défini par Boutin et Dufour (2021). Contrairement au style directif, cette approche est centrée sur les besoins réels de la personne nouvellement en poste et favorise un climat de confiance et de collaboration.

Mais quelles sont les stratégies gagnantes à mettre en place? Voici quelques outils qui peuvent être utilisés afin d'accompagner les nouveaux enseignants.

LA DISCUSSION

La discussion franche et ouverte est l'un des outils les plus importants lors de l'intégration d'une nouvelle

personne dans une équipe enseignante. Ces discussions doivent avoir lieu dans un contexte de bienveillance afin que les deux parties aient envie d'échanger librement. Un simple transfert de connaissances et de matériel disponible ne suffit souvent pas à favoriser une intégration réussie, menant à la rétention d'un nouvel employé ou à son bonheur au travail. Par exemple, la culture d'un milieu de travail gagne à être explicitée autant que faire se peut, plutôt que découverte au fur et à mesure (voir l'entrevue de Joëlle Morrissette sur [les conventions tacites](#)). Vous constaterez dans les lignes qui suivent que la discussion et la réflexion sont essentielles et que l'une ou l'autre, quand ce ne sont pas les deux, sont toujours mobilisées par chacun des moyens présentés.

L'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT

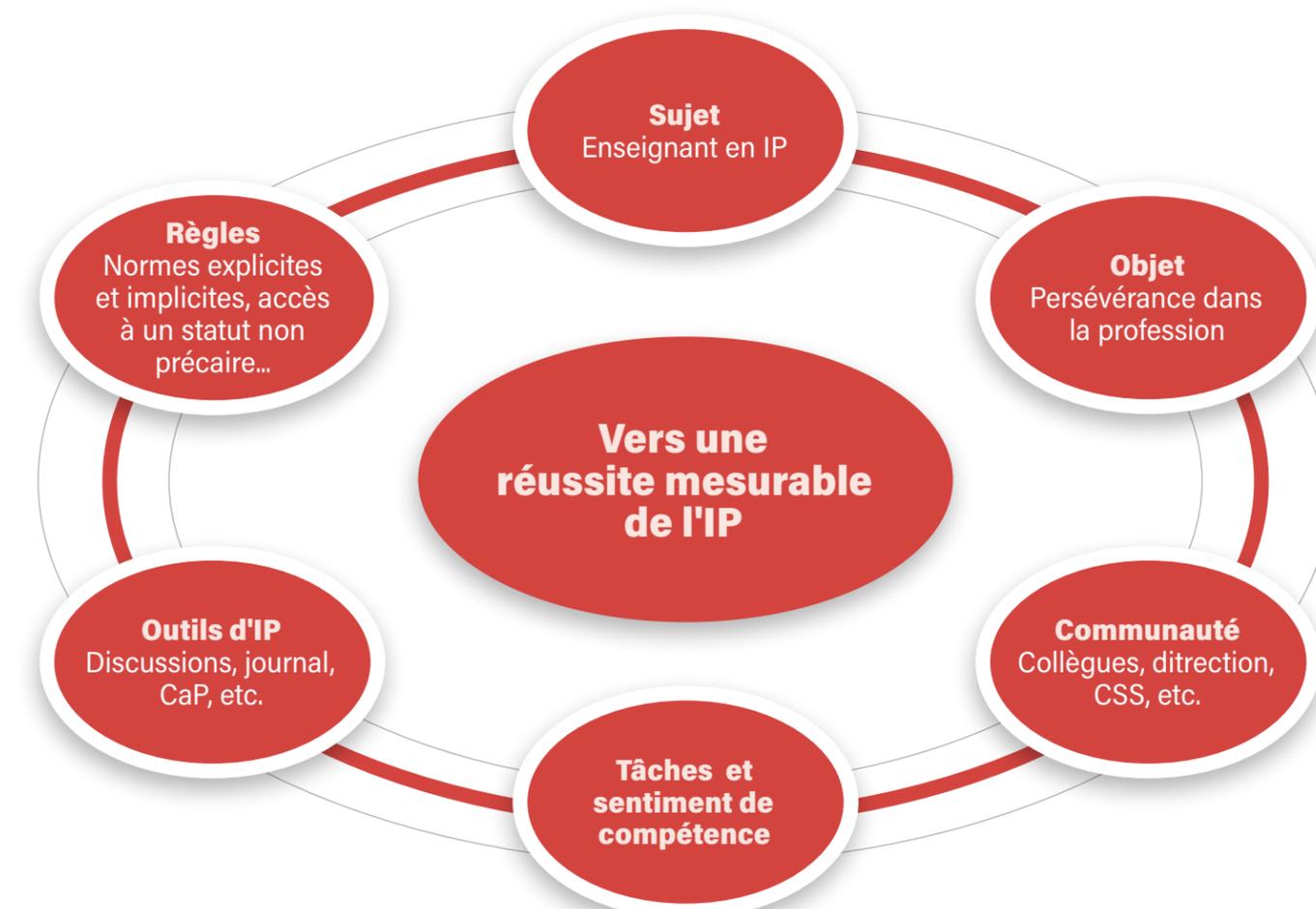
Pratique très répandue et centrale dans l'établissement d'une bonne relation accompagné-accompagnateur, l'entretien d'accompagnement (Boutin et Dufour, 2021) est une forme de discussion structurée. Cet entretien peut se faire avec un seul ou plusieurs nouveaux enseignants à la fois. Il y a trois types d'entretiens : compréhensif, clinique ou d'explicitation. Ce qu'il importe de savoir, c'est que si certains entretiens permettent de bien comprendre les façons de penser et les valeurs de la personne accompagnée (entretien compréhensif) et

que, par conséquent, l'accompagnateur doit seulement être en mode écoute ou en position d'empathie, d'autres entretiens doivent être davantage pris en charge par l'accompagnateur afin de suggérer des pistes de solution ou de nouvelles façons de percevoir une situation (l'entretien d'explicitation). Il s'avère aussi parfois pertinent de laisser la personne accompagnée parler de ses émotions et de ses ressentis, et de laisser la théorie ou l'analyse de côté (entretien clinique). Peu importe le choix d'entretien, la communication est primordiale.

LE JOURNAL RÉFLEXIF

Un outil incontournable pour favoriser l'analyse réflexive de sa pratique enseignante est le journal réflexif (Loyer, 2016). Il peut s'agir d'un outil personnel permettant de conserver des traces de questionnements, d'actions et de remises en question, mais il s'utilise également dans le cas d'une situation mentoré-mentor ayant une bonne relation de confiance. À cet égard, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) (2022-2023) propose [un modèle de journal réflexif](#) à utiliser en dyade qui se divise en deux parties :

1) Une partie pour le nouvel enseignant afin de consigner et d'analyser des éléments vécus jugés positifs ou négatifs;



2) Une partie pour l'accompagnateur suggérant des questions ouvertes qui favorisent la discussion ou la réflexion, ce qui permet d'orienter un retour sur les évènements survenus en classe.

Outre le fait qu'une démarche réflexive d'insertion professionnelle reste en accord avec les attentes liées au référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020), tout particulièrement en regard de la 11^e compétence, *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession*, le journal réflexif demeure en lui-même une excellente plateforme pour un nouvel enseignant qui, à partir des 13 compétences professionnelles, aimerait laisser des traces écrites de ses expériences en classe ou de la culture de son milieu.

L'ÉTUDE DE CAS

Pas si éloignée de la méthode suggérée par le CNIPE (2022-2023) ci-haut, l'étude de cas permet de démystifier les situations plus problématiques ou complexes qui surviennent en cours de route (Boutin et Dufour, 2021). Par exemple, dans le cas d'une plainte d'un élève ou d'un parent ou de violences graves vécues en classe, l'accompagnateur peut suggérer d'analyser la situation sous toutes ses facettes et de la façon la plus objective possible d'abord en nommant les faits puis en essayant de trouver des pistes de solutions concrètes. Employer les études de cas pour accompagner un nouvel enseignant aux prises avec certains des problèmes récurrents ou graves constitue donc une approche gagnante.

Notamment, cette méthode peut être utilisée en mode préventif, en amont, afin de favoriser la réflexion et le développement de bons réflexes professionnels en analysant des situations passées arrivées à des collègues. Impliquer des enseignants plus expérimentés est une voie enrichissante à explorer ici.

LES COMMUNAUTÉS : COP OU CAP

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CaP) et les communautés de pratique (CoP) sont efficaces pour le développement professionnel. Mais laquelle privilégier et quand ?

La CaP est plus souvent locale : c'est une communauté de partage qui favorise le développement de pratiques gagnantes communes grâce à l'analyse de données. Ce sont souvent des intervenants qui ont le même emploi (ex. : enseignants) dans un même centre d'éducation des adultes (CEA) ou centre de services scolaire (CSS) et qui collaborent avec une vision commune centrée sur l'apprentissage des élèves. Les participants se fixent des objectifs précis et mesurables axés sur la réussite des apprenants. Les CaP représentent pour les nouveaux enseignants à la FGA d'excellentes opportunités d'apprentissage et de collaboration avec leurs collègues.

« La CaP vise entre autres à implanter les stratégies reconnues à haut rendement afin de voir progresser tous les élèves. »
Martine Leclerc (2014)



La CoP est à plus grande échelle : elle permet à des intervenants qui n'ont pas nécessairement le même corps d'emploi et qui ne travaillent pas nécessairement pour le même CSS de se rencontrer afin de réfléchir à un sujet pédagogique ou à un intérêt commun en lien avec la FGA, et ce, de façon ponctuelle et organisée. Il y a un beau partage d'expertise possible.

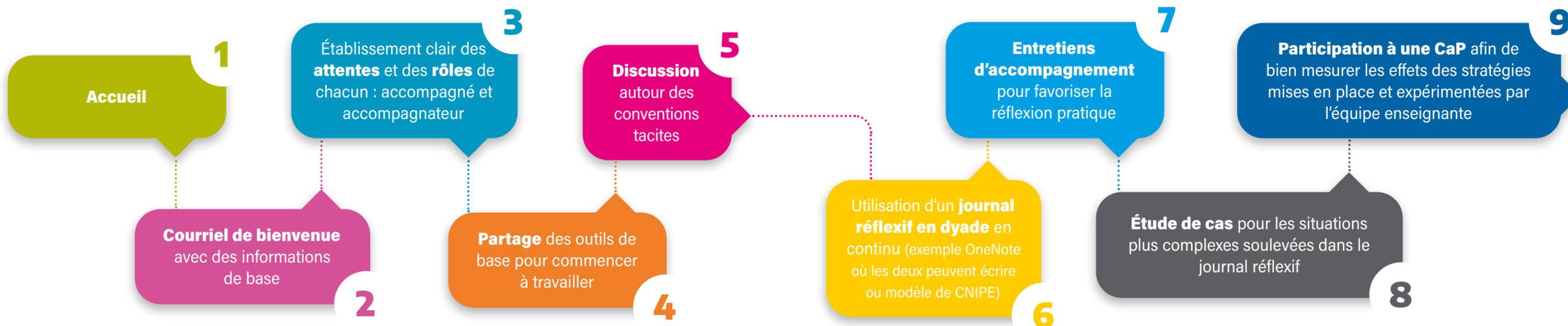
Cela étant dit, tout comme pour les études de cas, la réflexion en grand groupe ou en équipe permet de contribuer à l'apprentissage de tous les intervenants en jeu : nouveaux enseignants, enseignants plus expérimentés, conseillers pédagogiques, gestionnaires, autres intervenants de la FGA, etc. L'adage « Le nombre fait la force » prend tout son sens ici.

POURQUOI NE PAS CRÉER NOTRE PROPRE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT SUR MESURE ?

Le mentorat, le cercle réflexif, les formations de type inversé, les autoscopies (analyse d'un cours filmé), les observations en classe avec rétroaction, le coenseignement et bien d'autres méthodes et outils existent. Peu importe les choix faits, l'important reste de bien accompagner les nouveaux enseignants à la FGA et de mettre en place une démarche d'accueil professionnalisante qui garantit une insertion professionnelle efficiente.

Quand vous pensez à vos pratiques d'accueil des nouveaux enseignants, sont-elles systématisées ou personnalisées ? Comment pensez-vous que vous pourriez les bonifier ou les améliorer ? Pour alimenter votre réflexion, nous vous présentons en fin de jeu un exemple d'une démarche d'accompagnement d'un nouvel enseignant.

EXEMPLE SCHÉMATISÉ D'UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN NOUVEL ENSEIGNANT



COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA FGA : UNE CLEF POUR UN SOUTIEN DE QUALITÉ

Brigitte Voyer

Professeure titulaire

Université du Québec à Montréal (UQAM)

voyer.brigitte@uqam.ca

Tous les professionnels qui commencent un nouvel emploi souhaitent répondre aux exigences de leur mandat et être bien accueillis dans leur milieu. L'insertion professionnelle présentant d'importants défis, plusieurs centres de services scolaires (CSS) offrent des mesures spécialement destinées aux enseignants en début de carrière. Or, la qualité des mesures à l'insertion dépend des conditions dans lesquelles elles sont déployées. Dans ce texte, nous discutons de la complexité de l'insertion professionnelle, souhaitant relever la nécessité d'ancrer les mesures de soutien dans une variété de dimensions.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN PROCESSUS COMPLEXE

On désigne souvent l'insertion professionnelle comme une étape de la carrière qui permet à une personne d'approprier sa profession et, progressivement, de maîtriser les différentes facettes de son travail. L'insertion est significativement influencée par les conditions d'emploi, les conditions organisationnelles ainsi que par les caractéristiques individuelles. Aujourd'hui, le profil de personnes qui débutent en enseignement est beaucoup plus varié qu'autrefois avec, notamment, l'augmentation du nombre d'enseignants sans qualification légale (Harnois et Sirois, 2022) et de personnes formées à l'enseignement hors Québec (Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018). Les novices ne sont plus, comme avant, de jeunes universitaires fraîchement diplômés. À la formation générale des adultes (FGA), le personnel y est particulièrement âgé - 43 % du personnel enseignant a plus de 50 ans - une caractéristique du secteur qui s'ajoute à la légendaire précarité d'emploi.

L'hétérogénéité des profils devrait nous inciter à considérer l'insertion, non pas comme une simple étape qui suit la période de formation, mais plutôt comme un processus graduel, souvent répétitif, comprenant plusieurs facteurs.

Joséphine Mukamurera est une chercheuse qui considère l'insertion professionnelle dans sa complexité. Elle identifie cinq dimensions que nous décrivons succinctement : 1) l'intégration en emploi ou sur le marché du travail, 2) l'affectation et les conditions particulières de la tâche, 3) la socialisation organisationnelle, 4) la professionnalité et 5) la dimension dite personnelle et psychologique (Mukamurera, 2018, p. 197).

Tout d'abord, la dimension « intégration en emploi » concerne l'entrée d'une personne sur le marché du travail et les caractéristiques des emplois occupés dans les premières années de sa vie professionnelle. Cette entrée peut se faire en enseignement ou dans un autre domaine. Ensuite, il y a « l'affectation particulière dans le poste de travail et les conditions de la tâche enseignante », dimension qui se rapporte à la nature du travail demandé, à la charge de travail, au lien entre la spécialité de la formation reçue et à la tâche effectuée, etc. La troisième dimension, nommée « socialisation organisationnelle », propose de regarder comment un enseignant s'intègre dans le collectif de travail, s'acclimate à la culture du milieu et comprend le fonctionnement de son nouveau milieu pour y exercer son rôle. Ensuite, vient la dimension de la « professionnalité » qui a trait aux différentes compétences liées à la pratique quotidienne, notamment le déploiement de gestes profes-

sionnels (ex. : expliquer les notions aux élèves, évaluer les apprentissages, coopérer avec l'équipe matière) et la maîtrise des savoirs. Quant à la cinquième dimension dite « personnelle et psychologique », elle concerne la capacité émotionnelle et affective de l'enseignant à affronter les difficultés et les contraintes inhérentes au rôle d'enseignant et aux attitudes pour s'y sentir à l'aise. Le modèle de Mukamurera (2018) aide à considérer le type de préoccupations souvent vécues par les recrues.

PRISE EN COMPTE DES DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE À LA FGA

À partir du modèle de Mukamurera, relevons quelques particularités de l'insertion des enseignants de la FGA en nous basant sur des exemples tirés de nos études (Voyer, Mercier, Ouellet et Ouellet, 2023; Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017). Ainsi, nous verrons que la prise en compte des cinq dimensions peut accroître la qualité du soutien.

D'abord, nombre d'enseignants ont déjà occupé des emplois sur le marché de travail - souvent pendant plusieurs années - avant d'enseigner aux adultes (Voyer, 2016). Faire son entrée à la FGA dans la perspective d'une seconde carrière n'est pas rare. L'expérience professionnelle acquise dans un autre domaine teinte nécessairement l'insertion. Par exemple, une formatrice ayant pratiqué en milieu communautaire se réfère aux ressources déjà acquises pour enseigner le programme de Participation sociale de la FGA. Si ce bagage facilite son insertion, son expérience l'incite aussi à comparer et à critiquer les normes en vigueur à la FGA et même à y résister. L'expérience passée comporte toutes sortes d'effets : l'accompagnement des recrues ne devrait jamais l'ignorer (Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017).

Par ailleurs, avant d'être embauchées au centre d'éducation des adultes (CEA), de nombreuses personnes ont déjà enseigné auprès des jeunes, au Québec ou à l'étranger. Même si celles-ci connaissent leur profession, les caractéristiques du poste obtenu et ses conditions ne sont pas nécessairement connues. Les conditions de travail varient d'un secteur à l'autre, et encore plus d'un pays à l'autre. La remise d'une trousse d'accueil contenant les informations sur les droits et les règles en vigueur à la FGA est d'une grande aide pour le nouveau personnel. Des informations de base sont essentielles pour l'insertion. Elles aident également les recrues à tracer la suite de leur parcours d'emploi en comprenant mieux, par exemple, le processus d'affectation ou les règles d'accès à la qualification légale. À cet égard, le [guide publié par la Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ](#), destiné au personnel de la FGA, est fort pertinent (CSQ, s.d.).

De plus, dès les premiers jours, les recrues cherchent à développer une professionnalité propre à la FGA. Pour répondre aux exigences de la tâche, elles doivent mobiliser les compétences spécialisées qui font écho aux spécificités de l'enseignement à la FGA : approche andragogique, enseignement modulaire individualisé, gestion de classe avec prise en compte des entrées continues et sorties variables, administration des prétests ou des situations d'apprentissage et d'évaluation, etc. L'insuffisance d'une offre de formation universitaire spécialisée pour l'enseignement à la FGA n'aide pas le développement de la professionnalité, laquelle est pourtant nécessaire pour s'insérer professionnellement (Voyer, Brodeur, Meilleur et al. 2012). La plupart des personnes en début de carrière à la FGA doivent alors s'appropriier par elles-mêmes les connaissances de base sur l'enseignement aux adultes. La transmission du savoir sur l'enseignement aux adultes se fait sur le tas, de manière informelle, avec l'aide des collègues expérimentés et le soutien des conseillers pédagogiques (Voyer, 2016), ce qui engendre pour eux une surcharge de travail. Il n'est pas rare que les adultes apprenants aident les recrues à se familiariser à leur tâche lors des premiers jours en les informant des procédés d'utilisation du matériel et du fonctionnement de la classe, par exemple. Les adultes ont souvent une maturité qui les incite à agir comme les partenaires de leur nouvel enseignant.

En outre, être à l'emploi dans plusieurs CEA au fil d'une carrière n'est pas rare; cumuler des contrats dans deux ou trois établissements ne l'est pas non plus. Pour ces personnes, l'insertion professionnelle est répétitive et demande d'importants efforts de socialisation. Effectivement, dans chaque milieu, il s'agit de comprendre la

culture des collègues, les valeurs portées par le CEA, les habitudes du personnel pour s'y adapter. La FGA n'étant pas bien connue de tous au moment de l'embauche, s'adapter aux us et coutumes peut demander un certain temps. À leur début, certains novices sont déstabilisés par les orientations andragogiques préconisées dans le secteur; par exemple, le degré d'autonomie laissé aux apprenants adultes (Voyer, Mercier, Ouellet et Ouellet, 2023).

Malgré le déploiement de mesures de soutien, les recrues ne réagissent pas pareillement dans le processus d'insertion. Comme certaines personnes hésitent à demander du soutien à leurs pairs, il s'avère pertinent d'offrir un accompagnement individualisé à chaque recrue, en désignant une personne ressource, formellement mandatée, et suffisamment libérée de ses tâches habituelles, pour assurer le soutien (Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017). Cet accompagnement sera encore plus avantageux s'il est combiné à des activités de groupe, plus ou moins formelles, qui participent au soutien affectif et à la socialisation.

Pour conclure, l'insertion professionnelle est un processus d'une grande complexité. S'il préoccupe au premier chef l'enseignant novice, il interpelle également l'ensemble du milieu d'accueil. Dans les milieux de travail où les personnes embauchées ont des profils très variés, comme à la FGA, un accompagnement individualisé qui a recours à différentes mesures de soutien s'avère des plus pertinents pour les recrues. Une telle approche offre un bon potentiel pour considérer et articuler les diverses dimensions du processus d'insertion et permettre aux recrues d'attribuer un sens à leur profession.

Projet mentorat de l'AQIFGA

Ne serait-ce qu'en regard de l'enseignement individualisé et des enjeux liés à l'enseignement multiniveaux, l'intégration professionnelle peut devenir, en formation générale des adultes (FGA), un défi majeur. C'est dans ce contexte que l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) pilote depuis l'an dernier un projet de mentorat novateur, où chaque personne désirant être mentorée pourrait être à même de trouver sa mentore ou son mentor.

Le projet repose sur la collaboration et vise à offrir un soutien précieux aux nouveaux venus dans le domaine de la FGA. Les mentores et mentors, riches de leur expérience, agissent en tant que guides bienveillants, offrant un accompagnement personnalisé pour faciliter l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants.

Une des forces majeures de ce projet réside dans le partage des ressources et des outils existants en FGA. Les mentoré(es) ont ainsi accès à l'expertise accumulée au fil des années par l'ensemble du réseau. Cette mise en commun favorise l'émergence d'idées novatrices, renforçant la qualité de l'enseignement dispensé dans le réseau de la FGA.

En plus d'un soutien individuel, le projet vise à établir des liens solides entre mentor(e)s et mentoré(es), favorisant un réseautage dynamique entre les collègues de la FGA à travers le Québec. Ces connexions, tissées au fil des échanges, contribuent à créer une communauté collaborative propice à l'enrichissement mutuel.

Au cœur des objectifs du projet réside également la volonté de s'approprier la culture de l'éducation des adultes. Les personnes mentorées ont ainsi l'occasion de se retrouver dans un cadre pédagogique unique, marqué par la diversité des apprenants et la singularité des méthodes éducatives.

En somme, le projet de mentorat de l'AQIFGA se dessine comme un catalyseur d'épanouissement professionnel dans le domaine de la FGA. En encourageant la collaboration, le partage et le réseautage, il crée un écosystème où l'expérience et la nouveauté s'entremêlent pour façonner une communauté éducative dynamique et pérenne.

Alors, qui serez-vous? Mentor(e)s ou mentoré(es) ?

APPRENEZ-EN PLUS!



AQIFGA

Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes

OPTIMISER L'ACCUEIL À LA FGA : INSPIRATIONS DES SARCA POUR LES NOUVEAUX INTERVENANTS

Marc Brisson

Responsable du service d'accompagnement national pour les SARCA

Dans le cadre de notre engagement professionnel au sein de la formation générale des adultes (FGA), l'optimisation de l'insertion professionnelle s'impose comme une mission centrale. Cet article explore comment les Services d'Accueil, de Référence, de Conseil et d'Accompagnement (SARCA) peuvent inspirer notre approche d'accueil intégrative des nouveaux intervenants, soulignant ainsi l'importance cruciale de ce processus.



Des services adaptés aux besoins de l'adulte tout au long de son parcours en interrelation avec son plan d'action et ses projets

Écouter, communiquer et accueillir	Conseiller, élaborer et planifier (service d'accompagnement)	Analyser, examiner et valoriser les acquis expérientiels	Évaluer, définir et orienter (service d'orientation)	Cibler, clarifier et accompagner	Cibler, fournir et clarifier (service de référence et d'information)
<p>À l'instar des premiers contacts instaurés par les intervenants de la FGA qui doivent être à l'écoute des élèves, adoptons une attitude attentive envers nos collègues nouvellement arrivés. Un accueil empreint de bienveillance et de communication active contribuera grandement à leur intégration dans notre équipe. En effet, il est important dès le début de répondre aux besoins de relations interpersonnelles significatives.</p> <p>Exemple concret : Mettre en place un accueil personnalisé dès le premier jour à l'emploi de façon à favoriser une communication active et un accueil bienveillant.</p>	<p>Inspirez-vous des SARCA pour conseiller et élaborer des plans d'action avec vos nouveaux collègues. Mettez en place un suivi dynamique, favorisant ainsi une planification stratégique de leur parcours professionnel au sein de la FGA.</p> <p>Exemple concret : Établir des plans d'action individualisés, avec des suivis dynamiques, pour guider nos nouveaux intervenants dans leur parcours professionnel selon un schéma de la démarche d'accompagnement SARCA.</p>	<p>À la manière des SARCA qui explorent les compétences des élèves, accordons une attention particulière aux expériences antérieures de nos collègues. La mise en relief de de leurs acquis personnels et professionnels renforcera leur confiance et contribuera à une intégration réussie.</p> <p>Exemple concret : Encourager l'utilisation d'outils tels que le portfolio professionnel pour analyser et valoriser les compétences individuelles.</p>	<p>Les intervenants des SARCA offrent des services d'orientation qui encouragent la connaissance de soi chez les apprenants adultes. Suivons cet exemple lors de l'insertion professionnelle des nouveaux intervenants à la FGA. En leur permettant de clarifier et de valider leurs aspirations professionnelles, nous les invitons à mieux définir leurs objectifs en regard de leur nouvel environnement de travail. Ce faisant, nous leur permettons de répondre aux besoins d'autonomie, d'épanouissement et de bien-être qui facilitent l'intégration professionnelle.</p> <p>Exemple concret : Intégrer des processus de mentorat, en mettant l'accent sur la connaissance de soi et sur les objectifs de carrière.</p>	<p>Les trois grandes missions des SARCA, soit contribuer au développement de l'adulte, renforcer sa capacité d'agir sur sa propre vie et faciliter l'expression de sa demande d'orientation, doivent également être au cœur des interventions en insertion professionnelle. Appliquons ces principes à nos nouvelles recrues en les accompagnant dans la clarification de leurs objectifs professionnels, renforçant par le fait même leur sentiment de compétence.</p> <p>Exemple concret : Offrir un accompagnement ciblé, basé sur le développement de comportements autodéterminés pour favoriser l'épanouissement professionnel.</p>	<p>De la même manière que les SARCA fournissent des informations cruciales aux élèves, partageons des ressources pertinentes avec nos nouveaux collègues. Un accès facile à ces informations nécessaires à l'exercice de leurs tâches facilitera leur adaptation et enrichira leurs compétences professionnelles. Conséquemment, la confiance qu'ils ont en leurs compétences professionnelles augmentera.</p> <p>Exemple concret : Établir des références vers des ressources incontournables, à l'image des communautés des Après-cours FGA, pour fournir des informations pertinentes à nos nouveaux intervenants.</p>

ACCUEILLIR LES NOUVEAUX INTERVENANTS, UNE MISSION À PART ENTIÈRE

Bref, que ce soit pour les nouveaux élèves ou pour nos nouveaux collègues à la FGA, l'actualisation et l'optimisation de l'intégration dans un nouveau milieu doivent se baser sur l'harmonisation des services offerts et être perçues comme une mission à part entière. Les SARCA nous offrent une inspiration précieuse pour rendre cet accueil aussi significatif pour les nouveaux intervenants que pour celui réservé aux élèves. Par cette démarche, nous renforçons la cohésion au sein de notre équipe, nous favorisons le partage de compétences et nous contribuons à l'épanouissement ainsi qu'à l'engagement professionnel de chacun.

Une équipe accueillante est une équipe performante.
À nous de jouer !



EMPOWERING TEACHING: TRANSVERSAL PEDAGOGICAL PRACTICES FOR NON-QUALIFIED EDUCATORS

Julie Robitaille
Pedagogical Consultant
Languages, Social Sciences & Francisation

Micheline Ammar
Pedagogical Consultant
Mathematics, Sciences and Technology

Teaching is a rewarding adventure, especially for those without formal training. As a non-qualified teacher, you have the power to shape your students' futures. Understanding transversal pedagogical practices can greatly enhance your teaching journey. These practices focus on creating an inclusive, engaging, and flexible classroom environment where every student can thrive.

Building a Welcoming Environment

A

1

Welcoming Gestures: Start by greeting students with a warm smile and open body language. This simple act sets a positive tone, making students feel valued and accepted. It establishes trust and paves the way for open communication and collaboration.

2

Individual Meetings: Take time to meet students one-on-one. This personal connection shows you care about their growth and well-being. It also helps you understand their life situation, their unique learning styles, and areas where they may need extra support.

3

Get-to-Know-You Forms: Use these forms to learn about students' backgrounds, interests, and potential challenges. This valuable information helps you tailor your teaching to their needs, creating a more personalized learning experience.

Establishing Class Norms and Inclusivity

B

1

Class Norms and Expectations: Involve students in setting class rules. This collaborative approach gives them a sense of ownership and responsibility, creating a respectful and supportive learning space.

2

Number of Rules: Keep class rules to a minimum. Ideally, have three or fewer rules. Repeat them regularly, even daily, and enforce them consistently.

3

Diverse Representations: Celebrate the diversity of your students by showcasing various cultures and perspectives in the classroom. This inclusive environment fosters a sense of belonging and acceptance for everyone.

Curriculum Delivery and Differentiation

C

1

Providing Choices: Empower students by letting them choose aspects of their assignments, projects, and assessments. This personal investment in their education increases motivation and ownership over their learning journey.

2

Varied Mediums: Recognize that each student learns differently. Use different methods like talking, showing pictures, use of technology, and hands-on activities to make lessons engaging and accessible for all.

3

Flexible Learning Spaces: Create adaptable learning environments that cater to different teaching methods and activities. This allows students to take control of their learning and encourages collaboration.

Transversal pedagogical practices are a powerful way to make learning exciting and inclusive. By embracing these practices, you create a classroom where every student feels valued and empowered. This collaborative approach between teachers and students enriches the educational experience, preparing students to be compassionate and informed global citizens.

DONNER DU POUVOIR À L'ENSEIGNEMENT : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES TRANSVERSALES POUR LES ÉDUCATEURS NON QUALIFIÉS

Julie Robitaille

Pedagogical Consultant
Languages, Social Sciences & Francisation

Micheline Ammar

Pedagogical Consultant
Mathematics, Sciences and Technology

L'enseignement est une aventure enrichissante, pas toujours de tout repos, en particulier pour ceux qui n'ont pas reçu la formation académique menant au brevet. En tant qu'enseignant, vous avez le pouvoir de façonner l'avenir de vos élèves; comprendre les pratiques pédagogiques transversales peut grandement améliorer votre parcours professionnel !

Voici certaines pratiques axées sur la création d'un environnement de classe inclusif, engageant et flexible, où chaque élève peut s'épanouir.

Créer un environnement accueillant

A

1

Gestes d'accueil : Commencez par accueillir les élèves avec un sourire chaleureux et un langage corporel ouvert ! Cet acte tout simple donne un ton positif à vos interactions avec les élèves en leur permettant de se sentir rapidement valorisés et acceptés. Un bon accueil permet d'établir la confiance et d'ouvrir la voie à une communication franche et à la collaboration.

2

Rencontres individuelles : Prenez le temps de rencontrer les étudiants individuellement. Ce contact personnalisé montre que vous vous souciez de leur développement et de leur bien-être. Il vous aide également à comprendre leur situation de vie, leur style d'apprentissage unique et les domaines dans lesquels ils peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire.

3

Formulaires pour apprendre à les connaître : Utilisez des formulaires pour en savoir plus sur les expériences passées, les intérêts et les difficultés potentielles de vos élèves. Ces précieuses informations vous guideront pour adapter votre enseignement à leurs besoins, créant ainsi une expérience d'apprentissage plus personnalisée.

Gestion de classe et inclusion

B

1

Normes et attentes de la classe : Impliquez les élèves dans l'établissement des règles de la classe. Cette approche collaborative leur donne un sentiment d'appartenance et de responsabilité, créant ainsi un espace d'apprentissage respectueux et favorable.

2

Nombre de règles : Ne multipliez pas les règles de classe inutilement. Moins de cinq règles de classe, idéalement trois, reste bien suffisant. Répétez-les régulièrement, voire quotidiennement, et soyez conséquent dans vos interventions par la suite.

3

Représentations diverses : Célébrez la diversité de vos élèves en proposant, dans votre classe, différentes approches pédagogiques et perspectives culturelles. Cet environnement inclusif favorisera l'acceptation de l'unicité de chacun tout en participant à la création d'un sentiment d'appartenance chez les apprenants.

Enseignement et différenciation des programmes

C

1

Choix diversifiés : Responsabilisez vos élèves en leur permettant de choisir certains aspects de leurs devoirs, de leurs projets ou de leurs évaluations formatives (modalités de réalisation, sujets, etc.). Cet investissement personnel dans leur éducation accroît la motivation et leur donne un pouvoir décisionnel dans leur parcours d'apprentissage.

2

Variété de supports : Reconnaissez que chaque élève apprend différemment. Utilisez une pluralité de stratégies pédagogiques alliant la communication verbale, les images, l'utilisation de la technologie ou les activités pratiques pour rendre les cours attrayants et accessibles à tous.

3

Espaces d'apprentissage flexibles : Créez des environnements d'apprentissage adaptables qui répondent aux différentes stratégies pédagogiques et aux activités d'enseignement que vous désirez mettre en place. Cela permet aux élèves de se sentir en contrôle de leurs apprentissages tout en encourageant la collaboration.

Bref, les pratiques pédagogiques transversales constituent un moyen efficace de rendre l'apprentissage passionnant et inclusif. En adoptant ces pratiques, vous créez une classe où chaque élève se sent valorisé et responsabilisé. Cette approche collaborative entre les enseignants et les élèves enrichit l'expérience éducative et prépare les élèves à devenir des citoyens du monde empathiques et informés.

NE TABLETTEZ PAS VOS EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES!

Julie Bourcier

Conseillère pédagogique, CSSMI

Lorsqu'on se lance dans l'enseignement en formation générale des adultes (FGA) sans détenir le brevet, il est naturel de se demander comment capitaliser sur nos expériences antérieures pour créer un environnement d'apprentissage enrichissant et signifiant. Bien que l'absence de certification puisse susciter des inquiétudes, il est important de reconnaître que l'ensemble des compétences d'un individu, qu'elles soient personnelles, académiques ou professionnelles, restent autant d'éléments sur lesquels capitaliser.

VOS COULEURS TRANSVERSALES

De récentes études, telles que celles menées par Smith et al. (2018), mettent ainsi de l'avant que les compétences autres que celles strictement liées à une formation académique (telles que la communication, la résolution de problèmes, l'empathie, etc.) peuvent véritablement

influencer les perspectives professionnelles. Certes, détenir une formation adéquate constitue assurément un atout, mais reconnaître et valoriser les compétences non académiques dans l'évaluation globale des éléments requis pour occuper un emploi s'avère primordial. Les compétences sociales et émotionnelles s'avèrent cruciales pour façonner un individu compétent et adaptable, en mesure de s'intégrer à un nouveau milieu professionnel et d'y évoluer de façon satisfaisante.

Plus concrètement, pensons entre autres à l'empathie, une compétence personnelle souvent sous-estimée, qui s'avère pourtant cruciale dans le domaine de l'enseignement en général, mais tout particulièrement avec les apprenants adultes. Comme le démontrent Davis et Humphrey (2012), établir une connexion authentique avec les élèves favorise leur bien-être émotionnel et,

par conséquent, un environnement propice à l'apprentissage. Il en va de même avec la régulation émotionnelle des enseignants; Jennings et Frank (2019) soulignent entre autres que la capacité des enseignants à gérer leurs propres émotions influence directement le climat émotionnel de la classe, impactant ainsi le bien-être et la performance des apprenants. Bien que des études en pédagogie puissent mettre en évidence l'importance de telles compétences émotionnelles, leur seuil de développement, lui, ne reste pas tributaire de l'obtention du brevet.

VOTRE FORMATION ACADÉMIQUE NON-ENSEIGNANTE

Avoir des compétences académiques dans des domaines non liés à l'enseignement, toutes disciplines confondues, peut également apporter une perspective unique à la classe. Les enseignants provenant de divers horizons académiques enrichissent la diversité des approches pédagogiques et peuvent mieux répondre aux besoins variés des apprenants adultes. Par exemple, l'enseignant de sciences ou de mathématiques ayant initialement étudié en ingénierie pourra préparer les élèves dans une perspective académique plus large. Des compétences développées dans des domaines artistiques tels que l'animation ou le théâtre peuvent aussi insuffler une énergie nouvelle dans les salles de classe, particulièrement dans l'engagement des apprenants (CREAM, 2019).

Qui plus est, être en mesure de réfléchir sur les stratégies pédagogiques dont nous avons nous-mêmes pu bénéficier comme apprenant, peu importe la formation, reste un excellent moyen d'asseoir nos premières interventions pédagogiques. Quels sont les enseignants qui vous ont marqué le plus? Quel type d'accompagnement vous ont-ils offert? Se positionner soi-même comme apprenant afin de mieux circonscrire nos propres approches pédagogiques, et ce, que l'on soit à même ou non de les nommer théoriquement ou de citer des auteurs les ayant mises de l'avant dans un premier temps.

L'ENSEMBLE DES MILIEUX PROFESSIONNELS OÙ VOUS AVEZ ÉVOLUÉ

Naturellement, les compétences professionnelles acquises dans des domaines variés peuvent également s'avérer des atouts majeurs dans la salle de classe. Celles en service à

la clientèle, entre autres, peuvent être transférées habilement dans le contexte éducatif. La capacité à comprendre les besoins individuels des apprenants, à résoudre rapidement les problèmes et à maintenir une communication efficace sont des compétences cruciales en FGA, ne serait-ce qu'en regard de l'importance d'une approche individualisée pour les apprenants adultes (Johnson et al., 2017). Enseigner à des adultes qui retournent aux études implique également de créer des liens significatifs entre leurs expériences antérieures et leurs aspirations éducatives. Les compétences relationnelles développées dans le service à la clientèle, telles que la communication efficace, la résolution de problèmes et la gestion du temps, sont aussi directement applicables dans la salle de classe.

Plus largement, les compétences numériques, souvent développées en contexte professionnel, restent autant d'atouts supplémentaires que vous pouvez utiliser. L'intégration de la technologie dans l'enseignement peut favoriser l'engagement des apprenants et les préparer aux exigences numériques du monde professionnel. Des études menées par la Commission canadienne pour l'UNESCO (CCUNESCO, 2018) soulignent la nécessité d'intégrer les compétences numériques dans les programmes éducatifs pour préparer les apprenants à la vie moderne, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences évolutives du marché du travail.

Les compétences sociales et émotionnelles s'avèrent cruciales pour façonner un individu compétent et adaptable, en mesure de s'intégrer à un nouveau milieu professionnel et d'y évoluer de façon satisfaisante.

VOUS ÊTES PLUS QUE LA SOMME DE VOS CONNAISSANCES DIDACTIQUES

Commencer à enseigner à la formation générale des adultes sans brevet ne devrait pas être perçu comme une barrière, mais plutôt comme une occasion d'exploiter pleinement les compétences personnelles, académiques et professionnelles des personnes enseignantes, d'autant plus qu'il est possible d'aller chercher ledit brevet par la suite avec la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire. En outre, la mise en place d'une structure d'insertion professionnelle assurant à l'enseignant non légalement qualifié une base pédagogique solide qui répond aux visées éducatives ainsi qu'un plan de formation continue offert par le centre qui nous a engagé reste essentiel afin de s'assurer que les stratégies pédagogiques employées avec les élèves demeurent à la fine pointe des recherches en éducation.



ACCUEILLIR DES STAGIAIRES À LA FGA : POSSIBLE ET GAGNANT !

Karine Jacques

Orthopédagogue

Accompagnement national des
Services éducatifs complémentaires FGA-FP



TÉMOIGNAGE

Au milieu des années 2000, j'ai fait le choix plus ou moins réfléchi de déménager à Sherbrooke pour entamer des études en adaptation scolaire et sociale. Personne n'a été surpris de cette voie professionnelle, puisque j'avais toujours aimé écouter, aider et valoriser les gens plus vulnérables. Au-delà de la clientèle, je croyais fermement au pouvoir de l'école, de ces quatre murs et de ce que cette institution pouvait représenter pour des élèves. Et, même à l'époque, je savais combien les enseignants étaient importants et que leur rôle dépassait celui du transmetteur de connaissances.

Non par choix, on m'a placée rapidement dans un stage à la formation générale des adultes, à la FGA. La FG quoi? Même le corps professoral de l'université ne savait définir ce qui m'attendait. Naïve, mais volontaire, je suis entrée tête première dans un monde qui est devenu le mien. J'ai réalisé tous les autres stages et tous mes travaux de recherche sur ce milieu — un milieu où l'on accueille des gens qui apprennent le français, qui séjournent en détention, qui veulent obtenir un diplôme ou un préalable, qui veulent être actifs dans la société. Comment se fait-il que si peu de gens connaissent la richesse de la FGA ?

Nul doute, je devais travailler dans un centre de formation. Mais j'étais aussi habitée par une passion, un devoir de valoriser ce secteur de formation...surtout pour ceux et celles qui étudient en adaptation scolaire et sociale. Dès ma deuxième année comme enseignante, j'ai reçu des stagiaires. L'expérience a toujours été gagnante et éducative pour les deux partis : j'actualisais mes connaissances didactiques et pédagogiques et j'ouvrais la porte à plusieurs étudiantes et étudiants qui, eux aussi, n'avaient jamais considéré la FGA dans leur plan de carrière.

Même si parfois le choix n'est pas offert d'emblée dans les universités, l'accueil de stagiaires est envisageable à la FGA. Des ponts sont à faire : des liens doivent se tisser. En communiquant directement avec les différents départements d'éducation, il est assurément possible d'accueillir plus de personnes stagiaires. L'enrichissement mutuel qu'apporte le fait de devoir expliciter nos services d'enseignement, nos multiples possibilités de fréquentation ou nos similitudes et différences avec le secteur des jeunes permet de rester brancher sur ce qui est véhiculé dans les milieux d'enseignement et contribue à la connaissance de ce service éducatif.

De plus, accueillir des stagiaires à la FGA a grandement contribué à augmenter le nombre de nouveaux enseignants s'intégrant à ce milieu éducatif stimulant au cours des années. En effet, plusieurs ont décidé de travailler à la FGA à la fin de leur formation à la suite



d'un stage. Avant ce dernier, plusieurs de ces personnes n'envisageaient pas travailler à l'éducation des adultes, non par manque d'intérêt, mais par ignorance de l'existence même de la FGA. Nous qui avons suivi un cursus dit normal n'avons pas eu à fréquenter la formation générale des adultes ou la formation professionnelle. Si on ne sait pas que cela existe, comment pouvons-nous penser à travailler dans ces établissements? Je me réjouis de constater que les expériences de stage m'ont permis de découvrir que l'on peut s'épanouir en FGA. Qui plus est, pour les gestionnaires, l'embauche d'anciens stagiaires est aussi un casse-tête de moins, puisque comprendre notre mode de fonctionnement (et nos acronymes!) demande temps et accompagnement.

Puis, d'un point de vue plus personnel, ouvrir ma porte de classe m'a permis de me maintenir en pratique réflexive. La présence de stagiaires me poussait à réfléchir à mes pratiques pédagogiques, à partager mes expériences, à observer mes groupes, à offrir de justes rétroactions, à me laisser observer et, enfin, à me questionner. Cette réflexion suscitée par la venue de stagiaires m'a poussée à demeurer en processus continu d'amélioration professionnelle.

Si l'expérience a permis à plusieurs universitaires de considérer la FGA comme secteur d'enseignement, elle a aussi contribué à maintenir ma flamme pour le rôle essentiel que nous jouons en éducation. La FGA mérite une place de choix dans les différentes réflexions et dans les divers chantiers en éducation; la FGA est remplie d'intervenantes et d'intervenants qui croient au potentiel de tous et qui travaillent à soutenir et à former des citoyens actifs. La FGA, c'est NOUS et NOUS faisons la différence.

PRÉSENTATION DES TROUSSES D'INSERTION PROFESSIONNELLE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Par **Vanessa Boily**, conseillère pédagogique au Carrefour FGA et pour l'Équipe-choc pédagogique
Et **Julie Bourcier**, conseillère pédagogique au Carrefour FGA

À travers les divers accompagnements réalisés par les Équipes-choc pédagogiques et les autres mandats nationaux de la formation générale des adultes (FGA) depuis plus de six ans, une demande récurrente a émané du terrain : développer des trousse d'insertion professionnelle (IP) pour les divers intervenants de la FGA, en particulier pour les enseignants qui y débutent leur parcours.

Voici donc le fruit d'un grand travail collaboratif de création, à travers lequel a pu être mis en lumière la FGA dans tout ce qu'elle possède de particulier. Nous tenons d'ailleurs à remercier chaleureusement tous les collaborateurs qui ont participé au chantier et qui ont su, par leur expertise et leur volonté du travail bien fait, rendre le contenu de chacune des trousse à la fois efficace et pertinent.

Chacune des trousse propose le b.a.-ba de ce qu'il faut savoir lors d'une première journée de travail à la FGA ainsi que des suggestions de la part d'intervenants chevronnés appartenant aux différentes Équipes-choc, au RÉCIT et aux autres mandats nationaux du réseau. Bien qu'elles puissent être tout simplement remises telles quelles, ces trousse restent davantage porteuses de sens dans le cadre d'un accueil planifié et organisé avec les nouveaux intervenants.

Hébergées de façon numérique sur le site du Carrefour FGA, les trousse proposent également une version imprimable au besoin. Évolutives, elles continueront d'être régulièrement mises à jour et, dès 2024-2025, de nouvelles trousse seront également créées afin d'outiller au mieux les nouveaux intervenants appartenant à d'autres corps d'emploi de la FGA.

Trousse générale de la FGA



Portail vers l'ensemble des autres trousse numériques offertes, elle présente à la fois le cadre de références de la FGA ainsi que ses particularités. Puisqu'il s'agit d'une trousse générale, elle peut non seulement s'avérer utile aux nouveaux enseignants ayant une tâche à la FGA, mais aussi à tous les nouveaux intervenants qui y évoluent : conseillers pédagogiques (CP), orthopédagogues, conseillers en orientation (CO), techniciens en éducation spécialisée (TES), etc.

Équipe de rédaction : **Vanessa Boily, Julie Bourcier, Véronique Bernard, Marie-Ève Ste-Croix et Charles Durocher**

Trousse professionnelles



Les trousse professionnelles ont été conçues pour présenter un portrait global des différentes professions et leurs interactions avec les autres intervenants de la FGA. On y présente entre autres les tâches principales à effectuer, les différences avec le secteur des jeunes (FGJ) ainsi que de nombreux outils et plateformes numériques pertinents au quotidien. Un grand merci à Marie-Ève Ste-Croix, du RÉCIT national, pour sa collaboration pédagonumérique dans l'ensemble des trousse professionnelles !

Pour l'instant, nous vous proposons des trousse professionnelles pour les :

-  **Conseillers pédagogiques**
Équipe de rédaction : **Vanessa Boily et Julie Bourcier**
-  **Orthopédagogues**
Équipe de rédaction : **Karine Martin**
-  **Conseillers d'orientation**
Équipe de rédaction : **Marc Brisson**

Pour accéder à l'ensemble des trousse, utiliser ce lien unique :



Trousse disciplinaires



Les trousse disciplinaires ont été construites dans un souci d'uniformité et d'efficacité. Chacune d'elle propose, sur sa page d'accueil, un lien vers une présentation de la discipline (programmes, cours, DDE, évaluations, tâche d'enseignement), des stratégies et du matériel pédagogiques, des ressources complémentaires (incluant les ressources numériques et les services aux élèves) ainsi que des trucs de pro. Un grand merci à Marie-Ève Ste-Croix, du RÉCIT national, pour sa collaboration pédagonumérique dans l'ensemble des trousse disciplinaires !

Pour l'instant, nous vous proposons six trousse disciplinaires :

-  **Français**
Équipe de rédaction : **Amélie Lussier et Laurent Demers**
-  **Mathématiques**
Équipe de rédaction : **Myriam Lévesque, François Prévost Lagacé et Christine Tibolla**
-  **Sciences**
Équipe de rédaction : **Micheline Ammar et François Guay-Fleurent**
-  **English, as a second language**
Équipe de rédaction : **Janie Lamoureux et Terri Charchuk**
-  **Histoire**
Équipe de rédaction : **Sarah Lapré**
-  **Francisation**
Équipe de rédaction : **Charles Durocher et Judith Girardin**

Personnalisation des trousse à l'aide du CNIPE

Bien que chacune des trousse brosse un tableau assez complet de l'IP qui la concerne, le fait qu'elles aient été pensées pour répondre à l'ensemble du réseau des intervenants de la FGA implique qu'elles restent plutôt générales et gagnent à être adaptées aux réalités terrain de chaque milieu professionnel. Une façon d'y arriver sans en échapper reste de suivre [le modèle proposé par le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement \(CNIPE\)](#).

Voici des exemples suggérés par le CNIPE d'éléments à ajouter ou à personnaliser pour les trousse d'IP :

- Courriel de bienvenue;
- Carte et organigramme du centre d'éducation des adultes (CEA);
- Calendrier scolaire et maquette horaire;
- Informations pour les accès aux outils numériques choisis (courriels, équipes TEAMS, Moodle...);
- Aide-mémoire présentant les dates importantes et les actions de nature plus organisationnelle à exécuter (présences, notes...);
- Fonctionnement de la salle d'examens;
- Fiche qui explique la paie et le fonctionnement des contrats;
- Etc.

Le CNIPE suggère également de nombreux outils utiles aux nouveaux enseignants. Parmi nos coups de coeur en lien avec l'IP enseignante, notons un [diaporama narré des 13 compétences professionnelles des enseignants](#), une [fiche-synthèse sur l'enseignement individualisé](#), une [affiche sur la gestion de classe](#) (un des principaux éléments de compétence professionnelle qui inquiète davantage les recrues), [quatre capsules vidéos présentant le système scolaire québécois](#) (pertinentes, en particulier, pour les enseignants formés hors Québec) ainsi qu'[une infographie sur l'accompagnement flexible des élèves](#) avec des besoins particuliers.

Pour les autres intervenants de la FGA, le CNIPE propose également plusieurs outils pertinents que nous vous enjoignons d'aller découvrir sur leur site. En particulier, la rediffusion de [la conférence donnée par Mme Mukamumera](#), professeure à l'université de Sherbrooke, sur les besoins de soutien des enseignants débutants ainsi que sur les pratiques prometteuses de soutien que l'on peut offrir à ces derniers, et qui met en lumière plusieurs éléments à considérer pour bien accueillir les nouveaux enseignants.

N'oubliez pas que l'IP, c'est aussi la démarche et l'accompagnement !

Quoi qu'il en soit, si la qualité du contenu proposé aux différents intervenants de la FGA reste essentiel à une IP harmonieuse, la démarche qui en sous-tend la remise reste, elle aussi, très importante. C'est pourquoi elle gagne à être véritablement réfléchi en équipe à l'intérieur de chaque CEA ou, à tout le moins, de chaque CSS. Nous vous invitons fortement, d'ailleurs, à faire ce travail de réflexion et de collaboration ponctuellement afin de vous ajuster aux besoins évolutifs des nouveaux intervenants, toutes catégories d'emploi confondues, dans votre milieu.

Certes, les trousse que nous vous proposons sont le résultat d'un travail collaboratif de l'ensemble du réseau, mais elles peuvent assurément être bonifiées. N'hésitez pas à nous faire des suggestions en ce sens, en utilisant le lien créé à cet effet dans chacune des trousse.

Bonne lecture !

LES CONVENTIONS TACITES

ENTREVUE AVEC
MME JOËLLE MORRISSETTE

Joëlle Morrissette

Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Julie Bourcier

Conseillère pédagogique, Carrefour FGA

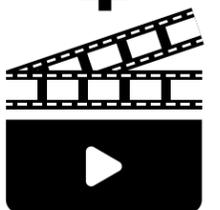
C'est avec grand plaisir que nous vous présentons une entrevue avec Joëlle Morrissette, Ph.D., professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Son expertise porte notamment sur l'insertion professionnelle (IP), en particulier celle des enseignants venant d'autres cultures professionnelles.

Dans cet entretien, elle se penche sur un sujet crucial en IP : les conventions tacites qui influencent l'intégration des nouveaux enseignants, qu'ils soient issus de l'étranger ou de cultures professionnelles différentes. Madame Morrissette explore ainsi les transitions et les stratégies d'adaptation aux nouveaux environnements professionnels tout en nous éclairant sur les défis et les opportunités que rencontrent ces enseignants. Son expertise offre, en outre, un regard précieux sur les enjeux de l'IP et contribue à une meilleure compréhension des réalités vécues dans les différents milieux.

Destinée aux enseignants et aux intervenants de la FGA, aux directeurs d'établissements scolaires et responsables de programmes, aux chercheurs en éducation et en sociologie, ainsi qu'à toute personne intéressée par les questions d'IP et d'interculturalité, cette entrevue, d'une durée d'environ 45 minutes, vous est offerte en format vidéo et audio.



l'entrevue en balado



l'entrevue en vidéo

Durée de l'entrevue :
Environ 50 minutes

UNE INSERTION NUMÉRIQUE À PETIT CLIC

Marie-Eve Ste-Croix

Conseillère pédagogique Service national du RÉCIT FGA pour les CSS francophones

C'est en mai 2019 que le ministère de l'Éducation présentait pour la première fois le Cadre de référence de la compétence numérique (CRCN). Ce référentiel, basé sur de nombreuses recherches internationales, vise à favoriser le développement de la compétence numérique dans l'ensemble de la communauté éducative pour que toutes et tous soient autonomes, créatifs, mais aussi critiques dans leur utilisation du numérique. Le numérique peut avoir un impact positif sur l'apprentissage. Mais comment apprendre, intégrer et faire les bons choix dans cet univers numérique? Un clic à la fois!

L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE DANS LES PRATIQUES : DES COMPÉTENCES HUMAINES À DÉVELOPPER

Peu importe notre parcours de vie, le numérique est devenu un incontournable dans notre société moderne actuelle marquée par des innovations technologiques en constante évolution. Il est donc essentiel d'adapter notre accompagnement en classe où le numérique devient un levier pour faciliter l'apprentissage. Cette compétence, transversale au sein des compétences professionnelles en enseignement, se base sur des compétences très humaines à développer toute la vie : collaboration, communication, pensée critique, résolution de problèmes, citoyenneté éthique, etc. Cette éducation du 21^e siècle

permet donc d'allier à la fois compétences disciplinaires et compétences humaines à travers le numérique et les grands principes d'inclusion et d'accessibilité mis de l'avant dans les dernières années.

LES PREMIERS CLICS DANS L'UNIVERS NUMÉRIQUE DE SON MILIEU

Tout aussi humainement, il est important d'y aller un clic à la fois dans son appropriation de l'environnement numérique qui évolue très rapidement, mais qui est également essentielle à la réalisation des tâches quotidiennes du personnel enseignant. C'est ainsi que les ressources régionales du RÉCIT FGA-FP des régions Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches ont créé la

[trousse de départ TIC](#) pour les nouveaux employés en insertion ou en retour à l'emploi. Il s'agit d'une structure qui établit les connaissances de base et d'un modèle qui permet aux responsables numériques de chaque centre de services scolaire de l'adapter à leur milieu.

On retrouve d'abord, avec une certaine saveur humoristique, la pyramide des besoins numériques pour permettre au personnel d'identifier leurs propres besoins et de mobiliser les ressources nécessaires au développement de leur compétence numérique. Cette infographie fait référence à la pyramide des besoins de Maslow qui montrent les besoins les plus élémentaires à satisfaire pour conduire ensuite à la réalisation des étapes supérieures (physiologiques, sécurité, appartenance, estime et réalisation de soi). Le parallèle est particulièrement intéressant d'autant plus que la pyramide se complète d'une liste d'éléments incontournables à acquérir en lien avec le numérique accompagnée de suggestions et d'autoformations.

LES PREMIÈRES QUESTIONS À SE POSER AVEC LE NUMÉRIQUE

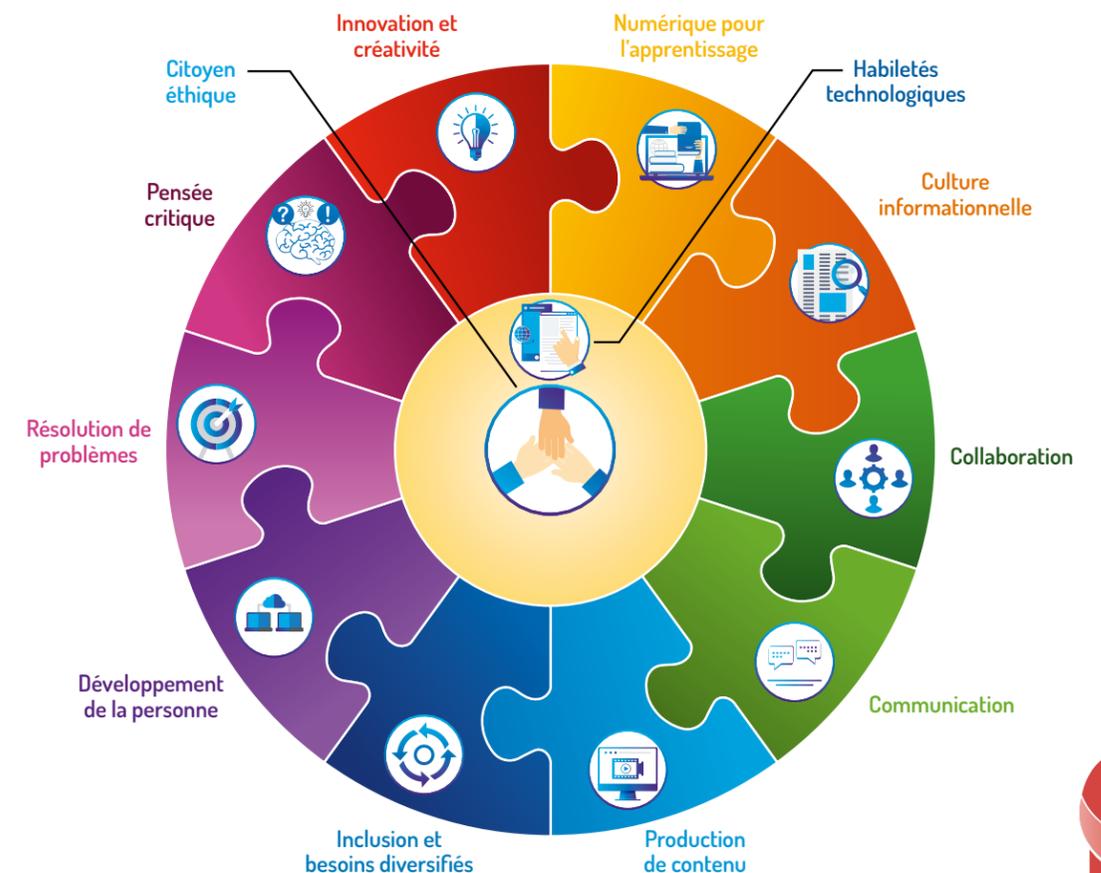
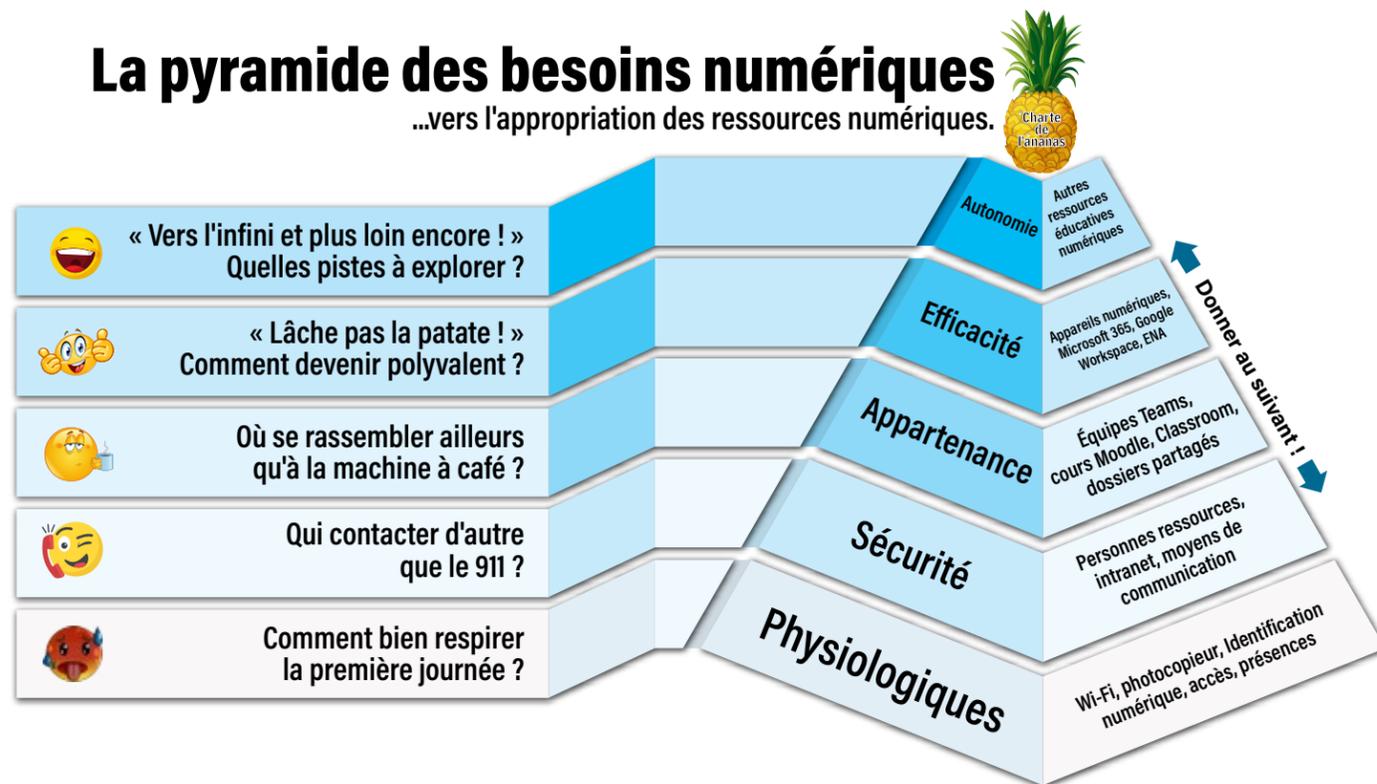
Une fois que les bases numériques de l'environnement et que des outils sont installés, comment peut-on développer la compétence numérique? Le CRCN

s'appuie sur cinq grands principes : inclusion, savoir-agir (compétence), ouverture aux innovations technologiques, mise en œuvre itérative, développement contextuel. La compétence numérique est divisée en 12 dimensions qui ont chacune leurs propres éléments à développer et leurs niveaux de compétence à atteindre. Elles sont fortement liées entre elles et peuvent être sollicitées simultanément lors d'une tâche donnée ou se rejoindre l'une l'autre. Il est impératif de les mobiliser à travers une diversité de ces contextes pour développer pleinement la compétence numérique. Dans l'infographie suivante, nous vous proposons différents exemples et quelques questions à se poser pour démarrer une réflexion et poser des actions pour développer professionnellement chacune des dimensions.

Rappelez-vous : personne ne vous demande de tout savoir! L'insertion et l'appropriation de l'environnement numérique se fait en développant ses compétences humaines une étape à la fois, un clic à la fois! Pour plus d'informations sur la compétence numérique, d'autres exemples, des stratégies et des outils en lien avec les questions de l'infographie, rendez-vous dans [cet article](#) de la section Plan numérique du site du RÉCIT FGA. (recitfga.ca).

La pyramide des besoins numériques

...vers l'appropriation des ressources numériques.



Dimensions de la compétence numérique	Exemples	Questions à se poser
1 Agir en citoyen éthique à l'ère numérique 	Exemple en apprentissage Vérifier la source et le contenu d'un courriel avant d'ouvrir une pièce jointe ou de cliquer sur un lien afin d'éviter l'hameçonnage et de préserver ses données confidentielles. Exemple en accompagnement Mettre une création musicale à la disposition des apprenant(e)s et vérifier au préalable les conditions légales de partage spécifiques à cette œuvre.	Quels sont les comportements à adopter et à utiliser par les citoyens numériques compétents ? Comment bien appliquer les règles liées au respect du droit d'auteur (documentation, audio, vidéo, image, etc.) dans le choix du matériel ou la diffusion de matériel ? Comment appliquer les lignes directrices pour assurer une cybersécurité pour moi et mes élèves, par exemple dans l'ouverture d'un courriel ou la préservation des données confidentielles ?
2 Développer et mobiliser les habiletés technologiques 	Exemple en apprentissage Apprendre à utiliser les outils numériques pour améliorer ses productions écrites. Exemple en accompagnement Initier les apprenant(e)s à l'organisation de leurs apprentissages grâce aux outils de leur environnement numérique d'apprentissage.	Comment le numérique peut-il m'aider à accomplir des tâches variées ? (Créer, présenter, résoudre, réfléchir, communiquer, collaborer). Comment apprendre à maîtriser l'environnement numérique d'apprentissage et les outils communs de mon milieu ? Comment évaluer la diversité des niveaux de compétence de mes élèves par rapport aux outils numériques ?
3 Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage 	Exemple en apprentissage Choisir de façon stratégique ses outils de prise de notes et d'organisation afin de favoriser la rétention de l'information et de soutenir ses apprentissages. Exemple en accompagnement Proposer une situation d'apprentissage impliquant l'usage de questionnaires interactifs dans le modèle de la classe inversée.	Quels outils ou quelles ressources peuvent m'aider à apprendre et à développer mes compétences ? Comment apprendre à bien sélectionner les outils numériques qui seront pertinents pédagogiquement pour l'enseignement ou l'apprentissage ? Comment évaluer si les outils et les ressources numériques permettent un engagement, une persévérance et une autonomie dans l'apprentissage ?
4 Développer et mobiliser sa culture informationnelle 	Exemple en apprentissage Dans le cadre d'une présentation orale, planifier et mettre en œuvre une stratégie de recherche qui vise à en apprendre davantage sur un sujet. Exemple en accompagnement Traiter d'un fait d'actualité en classe, en amenant les apprenant(e)s à analyser la crédibilité des médias et, au besoin, à déconstruire certains rumeurs.	Quelles stratégies me permettent d'être efficace dans ma recherche d'information ? Comment puis-je apprendre à gérer, filtrer et à organiser la multitude d'informations provenant des nombreuses sources disponibles ? Comment permettre à mes élèves de sélectionner, utiliser, analyser et évaluer de l'information et les ressources mis à leur disponibilité ?
5 Collaborer avec le numérique 	Exemple en apprentissage Participer activement à un projet collaboratif en échangeant avec ses collègues dans une classe virtuelle. Exemple en accompagnement Concevoir et piloter une activité visant à contribuer à un répertoire collectif et collaboratif en ligne (pour la classe ou le personnel).	Comment le numérique peut-il m'aider à collaborer et à cocréer au service de la collectivité dans mon milieu ? Partage, respect, efficacité. Comment puis-je utiliser le numérique pour collaborer avec mes collègues dans notre planification, notre gestion de classe, notre évaluation, notre création de ressources ? Comment puis-je utiliser le numérique pour permettre à mes élèves de collaborer ou cocréer pour favoriser leur apprentissage ?
6 Communiquer à l'aide du numérique 	Exemple en apprentissage Choisir un outil de discussion approprié selon la nature de sa communication (privée ou publique). Exemple en accompagnement Utiliser les outils numériques de communication pour échanger de façon confidentielle avec un(e) apprenant(e) au sujet de ses progrès d'apprentissage	Comment utiliser le numérique pour faciliter mes communications avec mes collègues ? Comment utiliser le numérique pour faciliter les communications des élèves entre eux pour favoriser leur engagement et leur autonomie ? Comment utiliser le numérique pour faciliter la rétroaction afin de permettre une vérification continue de la compréhension des concepts, des connaissances, des stratégies de mes élèves ?

Dimensions de la compétence numérique	Exemples	Questions à se poser
7 Produire du contenu avec le numérique 	Exemple en apprentissage Créer un blogue, une présentation, un balado ou une vidéo pour présenter un projet réalisé en classe. Exemple en accompagnement Produire une capsule vidéo interactive qui sera publiée en ligne pour faciliter la compréhension ou la révision de concepts.	Quels outils peuvent m'aider à faciliter l'apprentissage, susciter l'engagement et/ou dynamiser l'enseignement ? Comment permettre à mes élèves d'utiliser différents supports médiatiques tels que du texte, du son ou des images pour produire leur contenu et les choisir en fonction de leurs besoins ? Comment utiliser les différents supports médiatiques pour rendre mes présentations et mes activités d'apprentissage plus dynamiques et intéressantes ?
8 Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés 	Exemple en apprentissage Opter pour un outil qui répond, le plus précisément possible, aux exigences d'une situation d'apprentissage parmi un éventail d'outils de remplacement. Exemple en accompagnement Soutenir un(e) apprenant(e) éprouvant des difficultés en proposant des outils avec des fonctions d'accessibilité adéquates.	Quels sont les besoins de ma classe ? Quelles stratégies peuvent m'aider ? Comment intégrer les aides technologiques et d'autres outils numériques associés à l'inclusion pour aider mes élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ? Comment m'assurer que les activités d'apprentissage répondent aux besoins de tous mes élèves ?
9 Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation 	Exemple en apprentissage Découvrir des occasions professionnelles en utilisant le numérique pour s'informer et pour interagir avec le milieu. Exemple en accompagnement Amener les apprenant(e)s à réaliser et à publier un reportage vidéo sur la réalité professionnelle d'un métier.	Comment développer sa posture professionnelle à l'aide du numérique ? Comment développer mes compétences numériques pour bonifier et dynamiser mes activités pédagogiques ? Comment réseauter pour développer mes compétences professionnelles ?
10 Résoudre une variété de problèmes avec le numérique 	Exemple en apprentissage Se renseigner auprès d'une communauté numérique, dans un forum de discussion, pour discuter d'un problème rencontré et trouver une solution innovante. Exemple en accompagnement Accompagner les apprenant(e)s pour chercher des solutions dans lesquelles le numérique peut servir à sensibiliser la population sur un sujet.	Comment utiliser le numérique pour représenter un problème à résoudre dans un contexte pédagogique ? Comment soutenir mes élèves à mobiliser différentes ressources numériques pour résoudre un problème ?
11 Développer sa pensée critique du à l'égard le numérique 	Exemple en apprentissage Évaluer la fiabilité d'une affirmation provenant d'un site Web à l'aide de critères rigoureux et de sources divergentes. Exemple en accompagnement Discuter avec les apprenant(e)s et favoriser les échanges entre eux autour de grandes questions contemporaines, par exemple en matière d'intelligence artificielle.	Comment évaluer si un contenu numérique me convient ? Comment développer ma compétence et celle de mes élèves à évaluer la pertinence, la fiabilité et la crédibilité d'une ressource, par exemple un site Web, avant de l'utiliser ? Comment prioriser les outils numériques à utiliser selon leurs avantages et leurs inconvénients potentiels ?
12 Innover et faire preuve de créativité avec le numérique 	Exemple en apprentissage Partager virtuellement avec son milieu de nouvelles productions inspirées par des créations trouvées sur le Web. Exemple en accompagnement Utiliser la réalité virtuelle pour simuler un événement marquant de l'histoire ou la robotique pour simuler un événement.	Comment le numérique peut m'aider à créer ou à apprécier les innovations des autres ? Comment permettre au numérique d'éveiller ou d'alimenter ma créativité ? Comment permettre à mes élèves de saisir les possibilités technologiques pour développer et exprimer leur créativité à travers des activités d'apprentissage ?

DIGITAL INTEGRATION

ONE CLICK AT A TIME

Giovanna Salvagio

Pedagogical consultant, Provincial service RÉCIT AGE

In May 2019 the Ministry of Education published the [Digital Competency Framework \(DCF\)](#). This framework, based on numerous international research studies, aims to foster the development of digital skills across the educational community as a way of ensuring that everyone achieves autonomy, creativity and also critical thinking in their use of digital tools. We know that digital technology has a positive impact on learning. But how can we integrate, learn, and make the right choices in this digital world? One click at a time!

THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGY INTO OUR DAY-TO-DAY PRACTICES IS COMPARABLE TO DEVELOPING HUMAN SKILLS

The digital world has become an inescapable part of modern society which is defied by its constant technological innovations. It is therefore essential to adapt our classroom practices, where digital technology becomes a key driver of learning. This cross-curricular competency included in the [professional teaching competencies](#), draws on very human skills to be developed at all stages of a person's life. Such as: collaboration, communication, critical thinking, problem-solving, ethical citizenship, and so on. 21st-century education therefore makes it possible

to combine both disciplinary skills and human skills through digital technology and the major principles of inclusion and accessibility put forward in recent years.

THE FIRST CLICKS IN YOUR SCHOOL'S DIGITAL ENVIRONMENT

On a human level, it is important to begin your digital pedagogical journey one click at a time. It is impossible to escape from using technology in a rapidly evolving digital world. This affects the day-to-day tasks performed by teaching staff. In response, RÉCIT FGA-FP's regional resources in the Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches region have created an [ICT starter kit](#) for teachers entering or returning to the workforce. It's a

tool that establishes basic knowledge, and a model that allows digital leaders from each school board to adapt it according to their needs.

This whimsical hierarchy of digital needs is intended to encourage teachers to identify their own needs and gather the necessary resources to develop their digital skills. The diagram refers to [Maslow's hierarchy of needs](#), which defines the most basic needs to be satisfied, and then leads to the higher stages (physiological, security, belonging, self-esteem and self-actualization). The parallel is all the more interesting when you consider that the pyramid is supported by a list of must-have digital skills, as well as suggestions for self-training.

INITIAL QUESTIONS YOU CAN ASK YOURSELF WHEN INCLUDING TECHNOLOGY INTO YOUR TEACHING PRACTICE

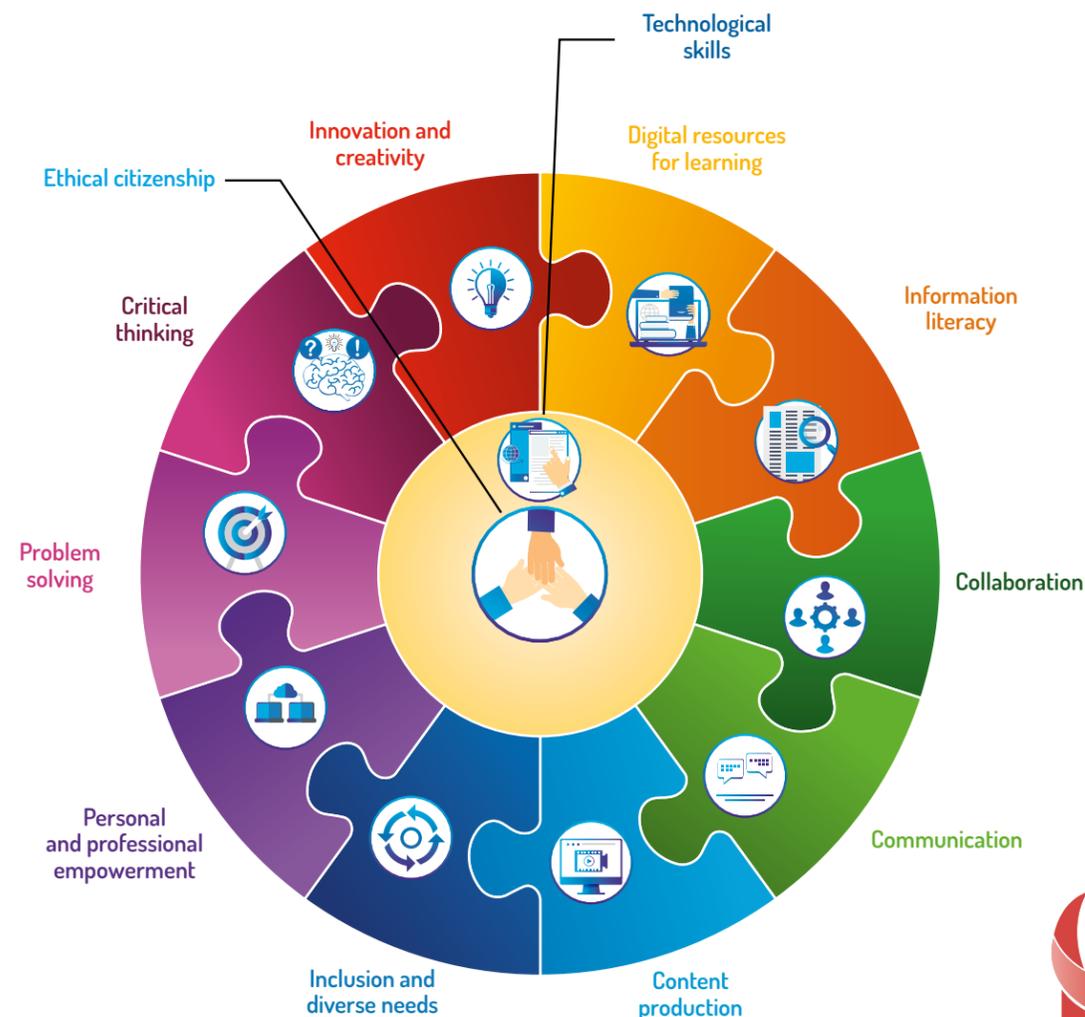
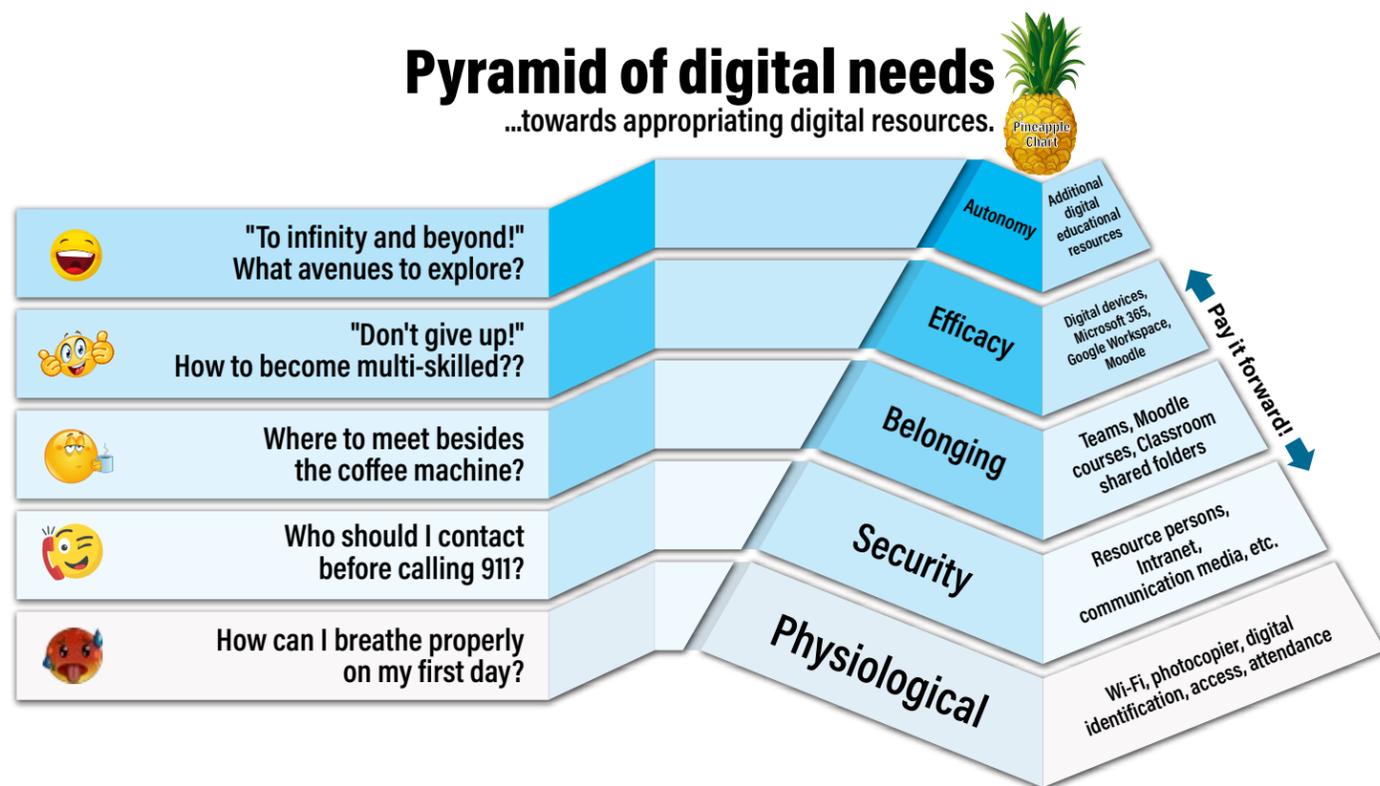
Once you've covered a few digital basics including environment and tools, you are ready to begin developing your digital competency. But how? The DCF is based on

five core principles, they are: inclusion, knowing how to act (competence), openness to technological innovations, iterative implementation, and contextual development. The digital competency is divided into 12 dimensions, each with its own specific components to develop and proficiency levels to achieve. They are interlinked, and can be used simultaneously in a given task, or in conjunction with one another. To fully develop one's digital competency, it is necessary to use these skills in a variety of contexts. In the following graphic, we provide a number of examples and some questions to ask yourself when starting to think about and acting on developing each of these dimensions.

Remember that you don't have to know everything! You can integrate and learn each digital environment the same way one develops human skills one step at a time, one click at a time! For more information on the digital competency, other examples, strategies and tools related to the questions in the Infographic, visit: [Digital Competency in Action](#) and [Recitfga.ca](#)

Pyramid of digital needs

...towards appropriating digital resources.



Dimensions of the Digital Competency	Examples	Questions to Consider
1 Exercising ethical citizenship in a digital age 	<p>Example In training Check the source and content of an email before opening an attachment or clicking on a link to avoid phishing and preserve confidential data.</p> <p>Example as a facilitator Checking the copyright sharing permission when creating and sharing musical content.</p>	<p>What behaviors should be adopted and used by competent digital citizens?</p> <p>How to properly apply copyright laws (for texts, audio, video, images, etc.) in the selection and distribution of material?</p> <p>How do I apply the guidelines to ensure cybersecurity for me and my students, for example when opening an email or preserving confidential data?</p>
2 Developing and mobilizing technological skills 	<p>Example In training Learn to use digital tools to improve your written productions.</p> <p>Example as a facilitator Introduce learners to organize their learning by using tools in their digital learning environment.</p>	<p>How can technology help me accomplish various tasks? (Create, present, solve, reflect, communicate, and collaborate)</p> <p>How do I learn to master digital learning too in my environment and other commonly used tools?</p> <p>How do I assess the diversity of my students' skill levels when choosing and using digital tools?</p>
3 Harnessing the potential of digital resources for learning 	<p>Example In training Use your note-taking and organizational tools strategically to promote retention of information and support your learning.</p> <p>Example as a facilitator Offer learning situations involving the use of interactive questionnaires in a flipped classroom model.</p>	<p>What tools or resources can help me learn and develop my skills?</p> <p>How can we learn to properly select digital tools that will be pedagogically suited for teaching or learning?</p> <p>How can we assess whether digital tools and resources enable engagement, perseverance and autonomy in learning?</p>
4 Developing and mobilizing information literacy 	<p>Example In training When preparing for an oral presentation, plan and implement a research strategy that aims to learn more about a topic.</p> <p>Example as a facilitator Discuss a current event in class, leading learners to analyze the credibility of the media and, if necessary, to deconstruct certain rumors.</p>	<p>What strategies allow me to be effective in my search for information?</p> <p>How can I learn to manage, filter and organize the multitude of information from the many sources available?</p> <p>How can I enable my students to select, use, analyze and evaluate the information and resources available to them?</p>
5 Collaborating via digital technology 	<p>Example In training Actively participate in a collaborative project by exchanging with colleagues in a virtual classroom.</p> <p>Example as a facilitator Design and pilot an activity aimed at contributing to a collective and collaborative online space (for the class or staff).</p>	<p>How can digital tools help me collaborate and co-create in the service of the community in my area? Sharing, respect, and efficiency.</p> <p>How can I use digital tools to collaborate with my colleagues for planning, classroom management, assessment, and the creation of resources?</p> <p>How can I use digital technology to allow my students to collaborate or co-create to promote their learning?</p>
6 Communicating via digital technology 	<p>Example In training Choose an appropriate discussion tool depending on the nature of the communication (private or public).</p> <p>Example as a facilitator Use digital communication tools to communicate confidentially with a learner about their learning progress.</p>	<p>How can I use digital technology to facilitate my communications with my colleagues?</p> <p>How can we use digital technology to facilitate student communications with each other to promote their engagement and autonomy?</p> <p>How can I use digital technology to facilitate feedback in order to continually check my students' understanding of concepts, knowledge and strategies?</p>

Dimensions of the Digital Competency	Examples	Questions to Consider
7 Producing content via digital technology 	<p>Example In training Create a blog, a presentation, a podcast or a video to present a project carried out in class.</p> <p>Example as a facilitator Produce an interactive video capsule that will be published online to facilitate the understanding or review of concepts.</p>	<p>What tools can help me facilitate learning, generate engagement and/or liven up my teaching?</p> <p>How do I encourage my students to choose and use different types of media such as text, sound or images to produce content according to their needs?</p> <p>How can I use different media to make my presentations and learning activities more dynamic and interesting?</p>
8 Using digital tools to foster inclusion and address diverse needs 	<p>Example In training Opt for tools that respond to diverse needs of learners when presenting a learning situation.</p> <p>Example as a facilitator Support a learner experiencing difficulties by offering tools with adequate accessibility functions.</p>	<p>What are the needs of my class? What strategies can help me?</p> <p>How do I integrate technological aids and other digital tools associated with inclusion to help my students with learning or behavioral difficulties?</p> <p>How do I ensure that the learning activities meet the needs of all my students?</p>
9 Mobilizing digital technology for personal and professional empowerment 	<p>Example In training Discover professional opportunities by using digital technology to get information and interact with your professional community.</p> <p>Example as a facilitator Encourage learners to produce and publish a video to report on the professional reality of a profession.</p>	<p>How can you develop your professional posture using digital technology?</p> <p>How to develop your digital skills to improve and liven up educational activities?</p> <p>How do I network to develop my professional skills?</p>
10 Solving diverse problems via digital technology 	<p>Example In training Exchange with a digital community, in a discussion forum, to discuss a problem encountered and find an innovative solution.</p> <p>Example as a facilitator Support learners in seeking solutions in which digital technology can be used to raise awareness about a subject to a broader audience.</p>	<p>How to use digital technology to present a problem to be solved in an educational context?</p> <p>How can I support my students in mobilizing different digital resources to solve a problem?</p>
11 Developing critical thinking with regard to the use of digital technology 	<p>Example In training Assess the reliability of a claim from a website using rigorous criteria and divergent sources.</p> <p>Example as a facilitator Discuss with learners and encourage exchanges between them around major contemporary issues, for example: artificial intelligence.</p>	<p>How do I assess whether digital content is suitable for me?</p> <p>How can I develop my skills and that of my students in evaluating the relevance, reliability and credibility of a resource such as a website before using it?</p> <p>How to prioritize digital tools to use according to their potential advantages and disadvantages?</p>
12 Adopting an innovative and creative approach to the use of digital technology 	<p>Example In training Virtually share with one's peers new productions inspired by creations found on the Web.</p> <p>Example as a facilitator To use virtual reality to simulate a significant event in history or robotics to simulate an event.</p>	<p>How can technology help me create or appreciate the innovations of others?</p> <p>How can I allow digital technology to awaken or fuel my creativity?</p> <p>How can I enable my students to seize technological possibilities to develop and express their creativity through learning activities?</p>



MES PREMIERS PAS DANS L'ENVIRONNEMENT DE LA FAD

Marie-Eve Ste-Croix

Conseillère pédagonumérique,
Service national du RÉCIT FGA pour les CSS francophones

Julie Bourcier

Conseillère pédagogique, Carrefour FGA

Certes, la pandémie a propulsé la formation à distance (FAD) sur le devant de la scène dans le domaine de la formation générale des adultes (FGA). Les mesures sanitaires ont contraint les acteurs de l'éducation à repenser les modes d'apprentissage traditionnels, favorisant l'essor de solutions numériques et flexibles. Cependant, la FAD ne se résume pas à un simple palliatif à la crise sanitaire. Elle offre un éventail d'avantages et de possibilités qui la positionnent comme un véritable atout pédagogique, capable de transcender les limites du présentiel.

En tant que mode de formation flexible et accessible, la FAD permet aux adultes d'acquérir des connaissances et des compétences à leur rythme et selon leurs besoins. Elle s'appuie sur une variété de technologies et d'outils pédagogiques pour créer un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif. Bien qu'elle possède plusieurs avantages évidents en matière de flexibilité d'horaire, d'accessibilité, de diversité pédagogique et d'interactivité, elle présente également des défis comme la

motivation des apprenants, la gestion du temps et le besoin de compétences numériques de base.

En ce sens, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle crucial dans la réussite des apprenantes et des apprenants. Afin de garantir un environnement d'apprentissage efficace et enrichissant, il est souvent amené à concevoir des contenus adaptés tout en devant animer les interactions, assurer un soutien individualisé, rétroagir régulièrement avec les

apprenants et évaluer les apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant doit également guider, accompagner, encadrer, expliquer et fournir des ressources, documenter les rencontres et les stratégies mises en place, et développer ses outils et ses techniques de suivi et de communication.

Aussi, pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants de la FAD qui se demanderaient par où commencer, plusieurs ressources sont disponibles pour vous guider dans votre démarche. Le RÉCIT FGA constitue assurément une première étape importante, puisqu'on y offre une variété de ressources et de services, notamment des formations, des accompagnements, des guides et des outils pédagogiques spécifiquement conçus pour la FAD. Des [conseillères et conseillers régionaux](#) ainsi qu'une [ressource nationale](#) sont disponibles pour vous soutenir.

En outre, diverses initiatives sont en cours dans le cadre de la FAD afin de créer des guides visant à accompagner le personnel dans leur intégration professionnelle et leur développement continu, ainsi qu'à améliorer la qualité des services offerts. [Un document d'accompagnement dédié à la conception d'un guide destiné aux enseignants débutants en FAD](#) sera ainsi bientôt disponible, abordant plusieurs éléments particuliers à ce mode d'enseignement :

- Le contexte unique de la FAD;
- Les défis rencontrés par les nouveaux enseignants en FAD;
- Les informations et des références utiles à transmettre;
- Les rôles et responsabilités de l'enseignant;
- La mise en place de stratégies d'accueil et du premier contact académique;
- L'organisation de l'environnement d'apprentissage;
- Le soutien pédagogique et relationnel;
- Les rôles et responsabilités dans le cadre du mentorat;
- Les étapes de conception d'un guide d'insertion professionnelle en FAD personnalisé à son milieu;
- La mise en œuvre pratique du guide d'insertion professionnelle en FAD.

Incidemment, de nombreuses ressources sont à disposition pour vous aider dès maintenant à approfondir vos compétences en matière de formation à distance.

Bref, n'hésitez pas à explorer les ressources disponibles et à vous connecter avec d'autres enseignants en FAD pour partager vos expériences et vos meilleures pratiques. Une [communauté sur les Après-cours FGA](#) se rencontre d'ailleurs mensuellement pour favoriser le partage et l'élaboration de pistes de solution. N'oubliez pas que le succès en FAD repose sur une collaboration étroite entre vous et les apprenantes et les apprenants. En misant sur vos compétences pédagogiques et votre passion pour l'éducation, vous contribuerez à l'épanouissement et à la réussite des adultes qui vous font confiance!

RESSOURCES DU RÉCIT FGA

- [Après-cours - Communauté FAD](#)
- [Page Web pour la FAD à la FGA](#)
- Cadre d'analyse d'un service FAD (Fonctions tutorales)
 - [Introduction](#)
 - [Guides, ressources et témoignages](#)
 - [Vidéos explicatives](#)

RESSOURCES DU RÉCIT SERVICES ÉDUCATIFS À DISTANCE

- [Site RÉCIT SED](#) et [Offre de service](#)
- [Youtube RÉCIT SED](#)
- [Vitrine Moodle](#)
- [Infographies](#)
- Campus RÉCIT (Autoformations)
 - [Boîte à outils Moodle](#)
 - [Microformations](#)
 - [Enseigner à l'aide de la visioconférence](#)

AUTRES RESSOURCES

- [Infographie La gestion de classe de Nancy Gaudreau en enseignement à distance](#)
- [Outils de soutien pour l'évaluation à distance](#)
- [Répertoire de ressources](#) pour l'enseignement à distance en FGA
- [Enseigner à distance](#) (TÉLUQ)
- [Bonnes pratiques pour une visio réussie](#)
- [Améliorer son enseignement en ligne](#)
- [Dynamiser son cours en ligne](#)
- [Enseignants en FP / FGA et l'utilisation du matériel Web interactif en FAD](#) (FADIO - Semaine de la FAD)



DES STRATÉGIES GAGNANTES POUR SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU NOUVEAU PERSONNEL ENSEIGNANT FORMÉ HORS QUÉBEC EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Don Durvil Youyou

Doctorant en sciences de l'éducation
Université de Montréal.

En raison de la pénurie en personnel enseignant au Québec, les voies d'accès à la profession enseignante se multiplient (Harnois et Sirois, 2022). Dans ce contexte, le profil du personnel enseignant tant au niveau de la formation générale des jeunes qu'au niveau de la formation générale des adultes devient de plus en plus diversifié. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2023), une pluralité de parcours atypiques est observée chez ces personnes : des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés (ENLQ) qui ont étudié et travaillé dans d'autres domaines, des enseignantes et enseignants formés à l'étranger (EFÉ), mais aussi des personnes enseignantes novices formées localement qui commencent à peine leur carrière en enseignement.

La recherche suggère que les personnes enseignantes novices, qu'elles soient formées localement ou ailleurs, sont exposées à toutes sortes de défis en début de carrière, peu importe l'ordre d'enseignement considéré (Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et al., 2019). Ils sont souvent en lien avec la lourdeur du travail due à de nombreuses tâches administratives notamment, mais surtout avec la gestion de classe. Un autre grand défi de l'expérience d'insertion professionnelle est l'adaptation à la culture de travail dans les milieux scolaires. Morrissette et al. (2018) abordent ce défi sous l'angle des épreuves de terrain correspondant aux attentes mutuelles dans le milieu professionnel à l'égard des nouveaux venus. Il s'agit pour la personne enseignante novice de maîtriser

les routines de travail, les manières de le concevoir, ainsi que les ententes tacites qui sous-tendent les interactions entre les partenaires de travail. Bref, la culture professionnelle est faite de conventions de travail qui constituent la base d'un savoir-faire collectif qui doit être décodé et appris par une personne enseignante novice afin d'évoluer avec compétence dans son milieu de travail (Becker et al., 2010). Vu leur dimension tacite, ces conventions de travail sont souvent découvertes au travers des interactions avec les autres collègues qui, eux, y sont pleinement socialisés. Voilà pourquoi un accompagnement par des partenaires comme les personnes enseignantes mentores ou les personnes conseillères pédagogiques (CP) est à favoriser.

DES STRATÉGIES GAGNANTES POUR SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE

J'ai conduit une recherche portant sur l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger par des CP. Les résultats obtenus mettent en exergue plusieurs stratégies gagnantes mobilisées par les CP pour soutenir l'ajustement des EFÉ aux conventions de travail en usage dans les écoles québécoises. Aussi, lors de diverses formations données à des personnes enseignantes mentores, j'ai pu constater qu'elles mobilisent également des stratégies similaires pour aider l'insertion socioprofessionnelle des novices. Je présente donc ici les trois stratégies les plus mobilisées.

LA RÉFLEXIVITÉ PAR LE QUESTIONNEMENT

Une convention de travail de l'école québécoise en lien avec les pratiques pédagogiques est l'enseignement différencié. La valeur de l'éducabilité de tous les élèves et personnes étudiantes en est le fondement. Les CP et les personnes enseignantes mentores rencontrées rapportent que l'enseignement différencié est pourtant un défi de taille pour les personnes qu'elles ont accompagnées. Certaines ne l'ont jamais expérimenté, d'autres pensent tout simplement qu'il est impossible d'enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers. Pour tenter d'atténuer ce genre de problèmes, les CP mobilisent une approche réflexive reposant sur le questionnement : « Les gens ne se remettent pas en question tout de suite, mais ça sème des petites graines qui peuvent germer plus tard. Donc, questionner les gens : " Comment tu pourrais faire ? Est-ce que tu crois que telle pratique fait une différence pour tel enfant ? " » (CP). Par ces questions, cette CP invite la personne enseignante à développer une réflexivité critique vis-à-vis de ses propres pratiques, afin de susciter le changement souhaité, mais sans lui donner l'impression que ses compétences ou croyances sont remises en question.

LA MODÉLISATION DES PRATIQUES ATTENDUES ET PARTAGÉES

Une autre stratégie mobilisée par les CP et les personnes enseignantes mentores consiste à présenter aux EFÉ des modèles à suivre. C'est ce que font les CP en modelant les pratiques suggérées ou attendues. Si je reprends l'exemple de l'enseignement différencié, certaines personnes enseignantes manifestent la volonté de l'appliquer, mais ne savent pas comment s'y prendre : « Ça va être dans le comment on fait avec des exemples concrets. Par exemple, je parle de la différenciation, donc je vais leur montrer comment, tout ce qu'on peut faire » (CP). Profitant du modelage réalisé par la CP, les EFÉ arrivent à faire les ajustements nécessaires en fonction de leur contexte de pratique.

L'EXPLICITATION DES PRATIQUES PRESCRITES

Une troisième stratégie d'accompagnement fréquente consiste à expliciter les pratiques prescrites. Par exemple, selon une enseignante mentore rencontrée, certaines personnes enseignantes novices font surtout de l'enseignement magistral. Or, selon elle, une pédagogie interactive est une convention de travail incontournable, laquelle correspond au mode d'enseignement privilégié en formation des adultes. Elle explicite pour ces enseignantes et enseignants l'intérêt d'encourager la participation des élèves en classe : « C'est important de leur expliquer comment ça fonctionne et de préciser les attentes du milieu. Au Québec, on s'attend à ce que les élèves donnent une opinion, qu'ils soient capables de manifester leur incompréhension. Les interactions orales sont importantes pour le développement cognitif » (EnsMentore).

Les CP et les personnes enseignantes mentores mobilisent d'autres stratégies que celles rapportées ici. Cependant, je tenais à mettre en lumière particulièrement celles-ci en raison de leur potentiel de socialisation aux conventions locales de travail, processus qui favorise l'adhésion de la personne accompagnée aux valeurs qu'elles sous-tendent (Morrissette et Demazière, 2018). Même si les stratégies rapportées ici ont été mobilisées dans des situations bien précises, elles demeurent pertinentes pour le contexte de la formation des adultes étant donné que les expériences vécues par le nouveau personnel enseignant face aux conventions de travail sont relativement similaires quel que soit l'ordre d'enseignement. Toutefois, peu importe la stratégie mobilisée, l'établissement d'une relation de confiance au sein de la dyade est un préalable. L'empathie, l'écoute active, l'ouverture et la bienveillance sont les postures qui semblent favoriser ce climat de confiance.

FRANCISATION

LES DÉFIS DES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

Charles Durocher et Judith Girardin

Conseillers pédagogiques

Service d'accompagnement en francisation



La francisation est en plein essor aux quatre coins du Québec. Ce contexte s'avère réjouissant, puisqu'on offre la possibilité à un plus grand nombre de nos concitoyens d'apprendre le français. On embauche alors du nouveau personnel enseignant en renfort. Puis, quand ces nouveaux collègues arrivent en classe de francisation, ils découvrent toute la richesse du temps passé avec nos élèves, dont les parcours très variés et les expériences de vie parfois surprenantes ne peuvent que nous inspirer. Des rencontres humaines et culturelles se produisent, riches de sens pour tout le monde.

ON NE S'IMPROVISE TOUTEFOIS PAS ENSEIGNANT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Parler français et maîtriser le code linguistique est-il suffisant? Assurément pas. Est-ce qu'on enseigne une langue seconde comme on enseigne une langue première? Non plus. Est-ce qu'on enseigne aux adultes comme on enseigne aux élèves du primaire ou du secondaire? Poser la question, c'est y répondre. Chaque

nouveau membre du personnel enseignant en francisation a assurément des forces à déployer en classe, acquises grâce aux expériences passées ou à des formations, mais des aspects de la tâche enseignante demeurent à perfectionner.

D'entrée de jeu, il est important de s'approprier les fondements et les contenus des cours du programme d'études Francisation : ce processus est garant d'un parcours cohérent et progressif pour les apprenants.

S'appuyer sur le programme d'études permet de s'assurer que seront enseignés les contenus prévus et préalables aux autres cours qui viendront par la suite. Organiser le tout dans une planification à court et à moyen terme n'est pas une mince tâche! Il faut planifier des séquences d'enseignement variées, signifiantes et utiles afin de mener les élèves vers ce qui est attendu d'eux au terme de chacun des cours.

De surcroît, orchestrer le tout lorsqu'on enseigne en contexte multiniveau est un défi supplémentaire! Tout compte fait, il est d'une grande pertinence de comprendre les contenus en détail, mais aussi leur progression tout au long du parcours proposé aux élèves inscrits en francisation

Puis, au-delà de l'organisation des contenus, il faut savoir les enseigner efficacement. Le domaine des langues secondes possède sa propre didactique. Comment s'y prend-on pour développer des compétences langagières? Comment enseigne-t-on la phonétique? La grammaire du texte? Le vocabulaire? Comment enseigne-t-on les stratégies de lecture? Les repères culturels? Enseigner une langue seconde, c'est enseigner une large variété d'éléments connexes et interreliés, mais de natures différentes : nous sommes au carrefour de plusieurs sciences! De plus, aiguïser notre regard évaluatif sur les apprentissages des élèves se révèle essentiel pour mieux soutenir leur cheminement, ajuster plus adéquatement notre planification et leur donner plus efficacement de la rétroaction. Cela fait appel au jugement professionnel et à la fine connaissance des outils dont on dispose. Il en va de même pour l'évaluation aux fins de sanction. Bref, la dimension didactique de l'enseignement et de l'évaluation reste assurément un axe de développement professionnel à développer lorsqu'on débute en francisation. Nourrir cet aspect tout au long de sa carrière permettra d'adapter son enseignement selon les caractéristiques, les besoins et les champs d'intérêt variés des élèves et des groupes.

En effet, le portrait de nos élèves en francisation est des plus variés. Déjà, nous pouvons nous retrouver avec des élèves ayant des études universitaires très avancées assis à côté d'élèves n'ayant pas terminé l'équivalent d'un niveau d'études secondaires. Parfois, certains élèves ne sont jamais allés à l'école, ou très peu. Certains élèves sont autonomes dans leur apprentissage, voire autodidactes, alors que d'autres ont des besoins particuliers. Il est donc très facile de se rendre compte du caractère essentiel de la différenciation pédagogique

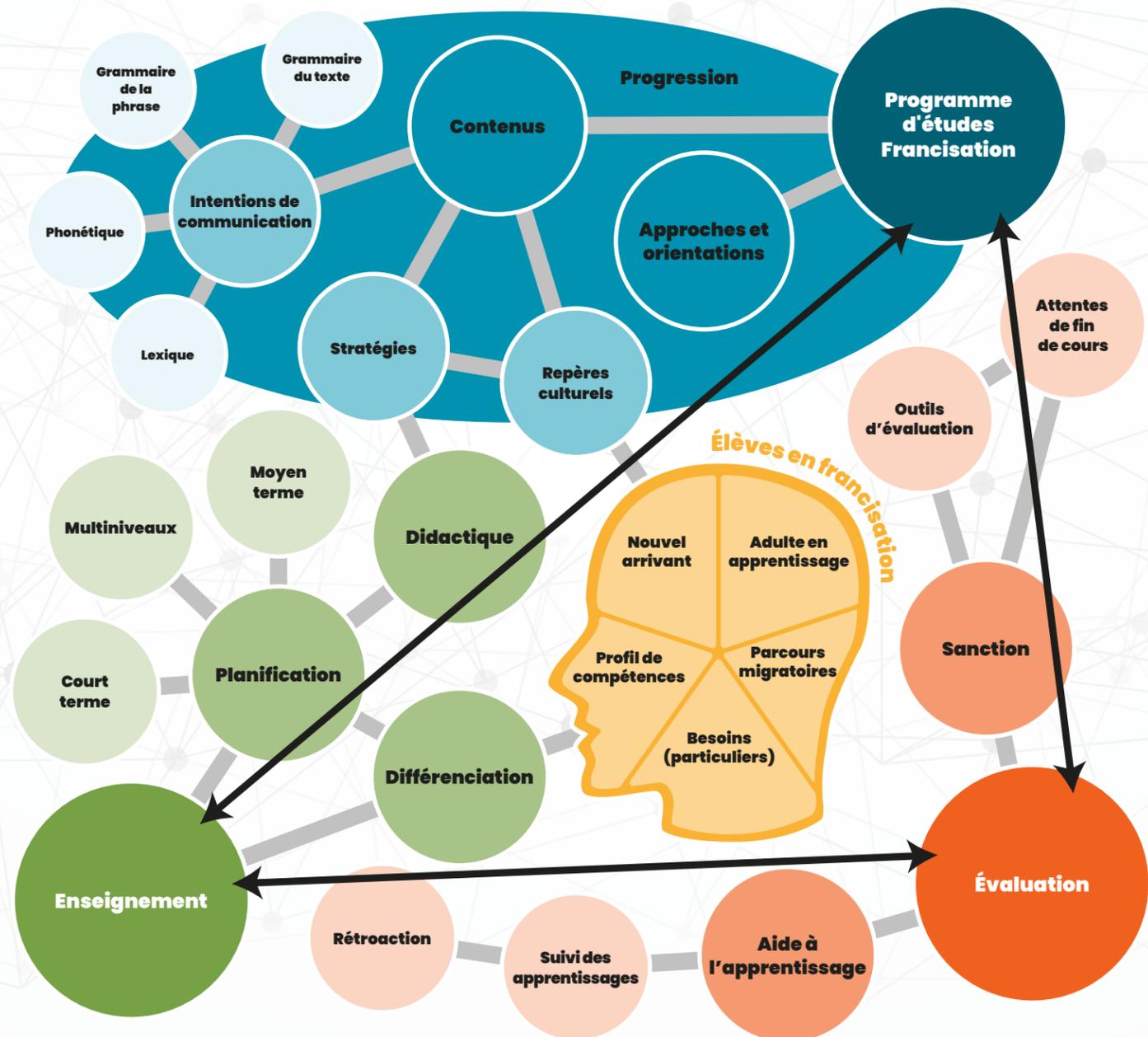


dans notre enseignement. De plus, les élèves sont de tous les âges et issus de contextes culturels très diversifiés. Or, la distance culturelle (et linguistique) entre le contexte québécois et celui d'où viennent les élèves est une variable considérable, car elle aura un impact important sur l'apprentissage.

De manière plus large, enseigner à des adultes comporte son lot de singularités : chaque adulte a un bagage, des zones de vulnérabilités qui lui sont propres et un besoin de compréhension de l'utilité concrète de son investissement de temps dans son apprentissage.

Avec raison, il ne veut pas être infantilisé et il peut être critique envers les services qui lui sont offerts autant qu'envers ses propres progrès. En francisation, l'avenir de nos élèves, nouveaux arrivants pour la plupart, est un projet en cours de définition. Ils n'apprennent pas tous le français pour les mêmes raisons, ce qui conditionne – inconsciemment, peut-être – leur engagement dans leur parcours d'apprentissage. Plusieurs ont aussi la pression de « réussir » leur immigration, qu'elle ait été choisie ou pas. À cet effet, les parcours migratoires des élèves ne sont pas toujours simples : certains ont traversé de lourdes épreuves, induisant parfois des besoins psychosociaux qui ne sont pas sans effet sur leur apprentissage. Enseigner en francisation implique la prise en compte de toutes ces caractéristiques, parfois fort complexes, dans notre façon d'établir une relation de confiance avec nos élèves.

En somme, tous les aspects mentionnés ci-haut sont autant d'avenues de développement professionnel à considérer pour soutenir les nouveaux membres de nos équipes enseignantes en francisation. Tous n'ont pas les mêmes besoins. Ils arrivent avec leur bagage, issus de parcours diversifiés eux aussi. Il nous importe de mettre à profit leurs forces dans notre équipe : il serait bien dommage de s'en priver ! Néanmoins, pour mieux les accueillir et les soutenir, les membres des équipes qui sont responsables du soutien pédagogique pourront réfléchir aux meilleures modalités d'accompagnement à leur offrir. Il y a une multitude d'aspects à approfondir, mais il faut prioriser, question de ne pas surcharger non plus les nouveaux enseignants, en pleine appropriation. Il importe de s'appuyer sur les besoins perçus et exprimés, mais de proposer aussi, dans le temps, des parcours différenciés.



RÉFÉRENCES

UN VIRAGE ANDRAGOGIQUE À ENTAMER, Alain Drolet

Conseil supérieur de l'éducation (2016). Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016; Publication du gouvernement du Québec : Québec.
 Dumont M. et Rousseau, N. (2016) Les 16-24 ans à l'éducation des adultes; besoins et pistes d'intervention ; presses de l'université du Québec
 Gagnon, C et Coulombe, S (dir) (2016) Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel, Presses de l'Université du Québec
 Jellab, A. (2014). L'émancipation scolaire : pour un lycée professionnel de la réussite. Toulouse, France : Presses universitaires du Murail
 Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) (2013). Un état de situation de la réforme en formation générale des adultes. Mémoire de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). Document téléchargeable à https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Memoire_CSE_11nov13.pdf

LES OUTILS À NOTRE DISPOSITION POUR ACCOMPAGNER LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS, Vanessa Boily

https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf
 Boutin, Gérald et Dufour, France (2021). Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement. Loyer, Ariane (2016). Le journal réflexif comme outil d'élaboration d'un cadre de référence éthique personnel pendant un stage en enseignement du français au secondaire. Mémoire, UQTR.
<https://cnipe.ca/fr/ressource/81/le-journal-reflexif>
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignant.pdf
https://tact.ulaval.ca/sites/default/files/2022-01/cries_conditions_organisationnelles_0.pdf
<https://cap.ctreq.qc.ca/cest-quoi/>
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignant.pdf
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Mesure15014-Guide.pdf
https://rire.ctreq.qc.ca/cap_reussite/
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15821/Carpentier_Genevieve_PhD_2019.pdf?sequence=6
[https://cnipe.ca/files/Ressources%20\(pdf...\)/Ressources%20responsables%20programme%20local/CNIPE_Le%20plan%20d'accompagnement.pdf](https://cnipe.ca/files/Ressources%20(pdf...)/Ressources%20responsables%20programme%20local/CNIPE_Le%20plan%20d'accompagnement.pdf) (plan d'accompagnement)
<https://cnipe.ca/fr/ressource/31/trousse-daccueil-des-nouveaux-enseignants> (trousse d'accueil)
<https://cnipe.ca/fr/ressource/26/les-roles-des-acteurs-en-insertion-professionnelle> (rôle des acteurs)

COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA FGA : UNE CLEF POUR UN SOUTIEN DE QUALITÉ, Brigitte Voyer

FSE-CSQ (Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec). (s.d.). Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants. Formation générale des adultes. <https://sevf.ca/wp-content/uploads/sites/60/2023/03/guideinsproffgaoctobre2022-1.pdf>
 Harnois, V. & Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
 Mukamura, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec », dans J. Mukamura, J.-F. Desbiens, et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*. (p. 189-238). Les éditions JFD.
 Niyubahwe, A., Mukamura, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
 Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C. et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes : une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec.
 Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. Récupéré de http://bv.cdeac.ca/EA_PDF/159015.pdf.
 Voyer, B. (2016). *L'insertion professionnelle au secteur de la formation générale des adultes (FGA) : les savoirs mobilisés pour affronter les conditions de précarité*. Communication présentée au Congrès du Centre de recherche interuniversitaire sur la profession enseignante (CRIFFE). Montréal, 16 mai 2016.

Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement individualisé en milieu de travail. Récits de récits de coaches, mentors et compagnons*. Presses de l'université du Québec.

EMPOWERING TEACHING: TRANSVERSAL PEDAGOGICAL PRACTICES FOR NON-QUALIFIED EDUCATORS, Julie Robitaille et Micheline Ammar

<https://unevoc.unesco.org/home/TVEtipedia+Glossary/lang=en/show=term/term=transversal+skills>

NE TABLETTEZ PAS VOS EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES!, Julie Bourcier

Smith, J., Jones, M., & Brown, D. (2018). *The importance of non-academic skills in the workplace*. *Journal of Education and Training*, 50(2), 123-134.
 Davis, J., & Humphrey, N. (2012). *The role of empathy in teaching and learning*. *Educational Psychology*, 34(4), 435-445.
 Jennings, P., & Frank, J. (2019). *Teacher emotional regulation and classroom climate*. *Teaching and Teacher Education*, 80, 110-118.
 CREAM. (2019). *Les arts et la culture à l'école : une contribution essentielle à la réussite des élèves*. Montréal, QC: Conseil des arts de Montréal.
 Johnson, B., Smith, K., & Jones, R. (2017). *Individualized learning in adult education: A review of the literature*. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 334-347.
 Commission Canadienne pour l'UNESCO (CCUNESCO). (2018). *Compétences numériques pour le 21^e siècle*. Ottawa, ON: CCUNESCO.

UNE INSERTION NUMÉRIQUE À PETIT CLIC, Marie-Eve Ste-Croix

Article Connaissez-vous le cadre de référence de la compétence numérique
 Infographie résumée du cadre de référence de la compétence numérique
 Présentation résumée du cadre de référence de la compétence numérique
 Revue annuelle du RÉCIT FGA 2019-2020
 Trousse de départ TIC (version modèle)
 Dossier Le numérique en éducation
 Référentiel des compétences professionnelles - Personnel enseignant

DIGITAL INTEGRATION ONE CLICK AT A TIME, Giovanna Salvagio

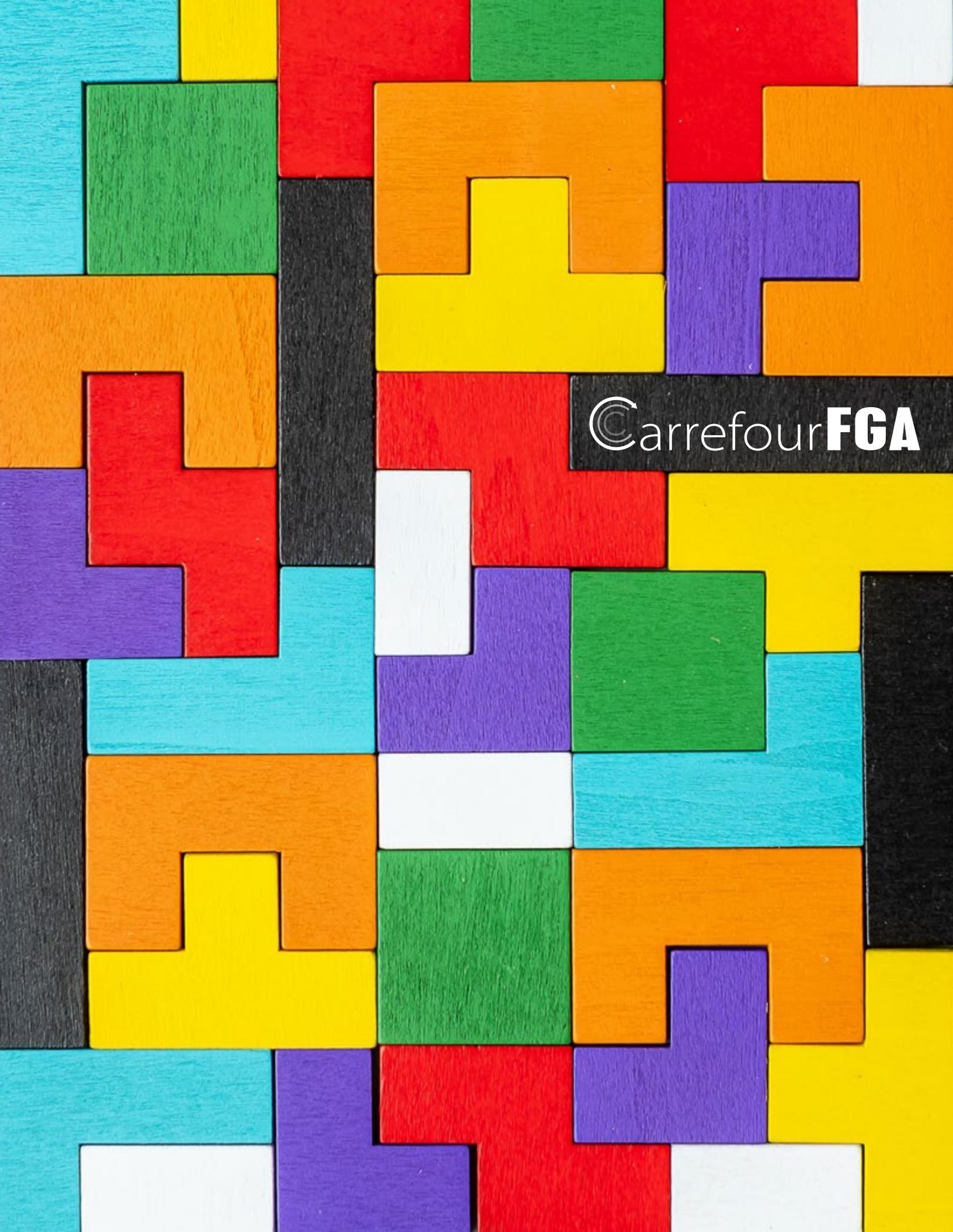
Digital Action Plan- Learn
 Digital Competency Framework explained- Learn
 The Dimensions of digital competencies-
 Revue Annuel- RÉCIT FGA 2019-2020 (Recitage anglos- pg 35)
 Technology planning day- April 2019
 ICT starter kit (model version)- french version only
 Dossier Spéciale 2019- technology in education (Anglos 10 & 11)
 Professional teacher competencies reference guide

DES STRATÉGIES GAGNANTES POUR SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU NOUVEAU PERSONNEL ENSEIGNANT FORMÉ HORS QUÉBEC EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, Don Durvil Youyou

Becker, H. S., Menger, P.-M. et Bouniort, J. (2010). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
 Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Profession enseignante au Québec : Voies d'accès actuelles et potentielles : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023* (p. 141). Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignant.pdf>
 Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : État des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1097038ar. <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
 Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : Portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
 Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). Qualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
 Morrissette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. et Segueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : L'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
 Mukamura, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1, Article 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>

PRÉSENTATION DES TROUSSES D'INSERTION PROFESSIONNELLE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, Vanessa Boily et Julie Bourcier

Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) (s.d.) <https://cnipe.ca/fr>



© Carrefour **FGA**