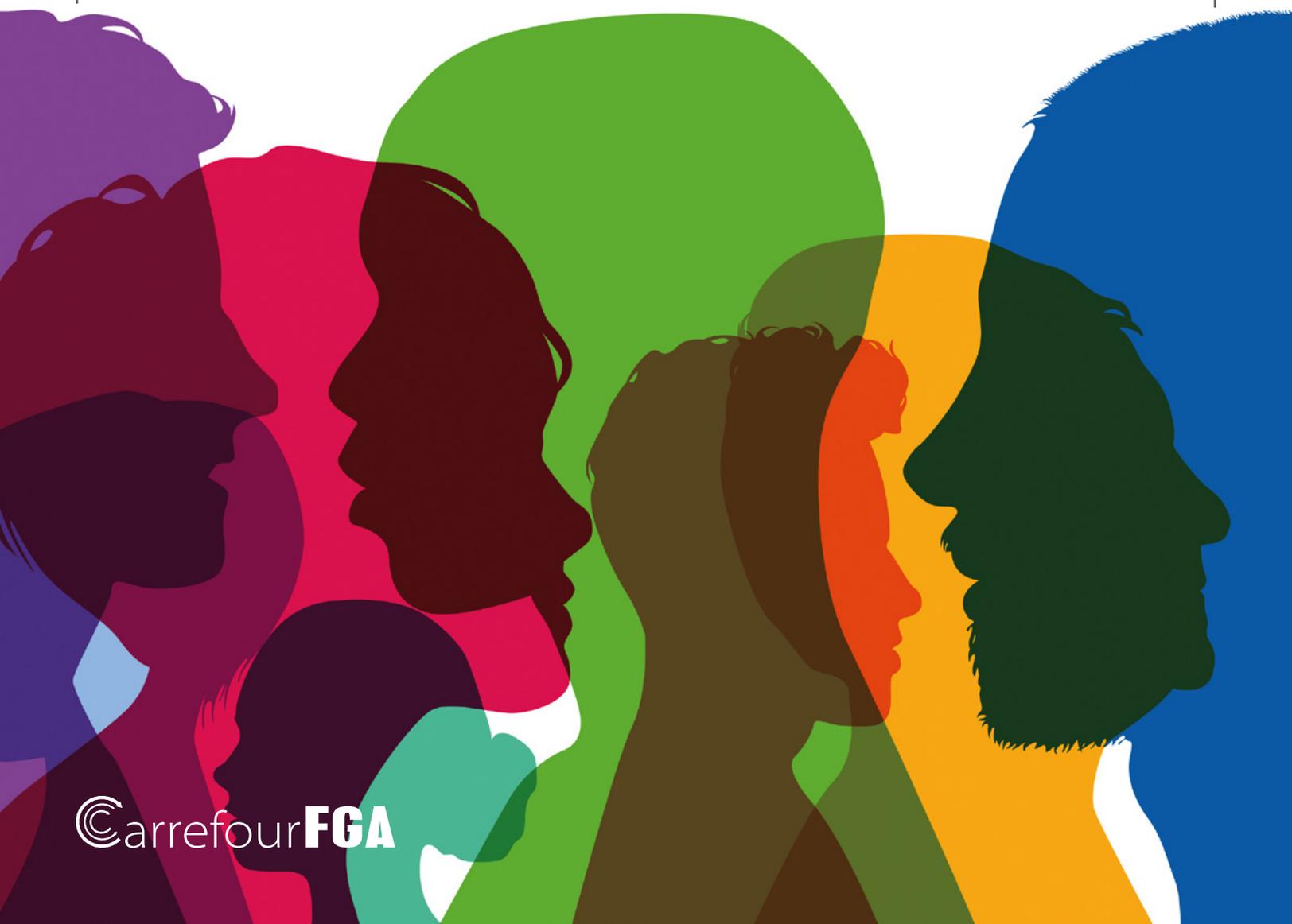


VOLUME

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ



É R A M M O S

04

MOT DU RESPONSABLE

06

OÙ EST-CE QU'ILS S'EN VONT AVEC LEURS PROFESSEURS DE PAPIER ?

10

LES PRATIQUES GAGNANTES EN ANDRAGOGIE

12

ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE À LA FGA

14

QUE PENSENT LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

16

LA GROSSE PARESSE

18

ENSEIGNER EN MULTINIVEAU

20

LES ÉMOTIONS EN FGA, UN TERREAU FERTILE

22

**UTILISER LES COURS EVR EN INDIVIDUALISÉ/
CST COURSES FOR INDIVIDUALIZED LEARNING**

24

MIEUX COMPRENDRE LA CHARGE COGNITIVE

26

PÉDAGO MOSAÏQUE VOUS OFFRE...



28 | **GATHER RASE : STUDENT AUTONOMY
AND TEACHER EFFICIENCY ONLINE**

30 | **MOTIVATION ET THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION**

34 | **ENSEIGNER SANS CAHIER, MISSION IMPOSSIBLE ?**

36 | **L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE**

38 | **LABOS DE SCIENCE À LA FGA/
AGE SCIENCE LABS**

40 | **LE PORTRAIT DE CLASSE POUR SOUTENIR
LE CHANGEMENT VERS LA RÉUSSITE**

42 | **L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ
EN MILIEU CARCÉRAL**

46 | **L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

49 | **RÉFÉRENCES**

51 | **MYTHES ET RÉALITÉS**



MOT DU RESPONSABLE

«Un système souple de **stratégies** et de **matériel didactique** qui se veut adapté aux façons d'apprendre de l'étudiant, système dans lequel l'étudiant peut exercer une **responsabilité** substantielle pour déterminer, planifier et réaliser son plan d'étude avec le soutien (cognitif, humain et technique) d'éducateurs, système qui s'efforce de **respecter les différences entre étudiants**, de même que leurs choix et besoins, système enfin où un intérêt est manifesté face à la totalité du développement de l'étudiant et où l'individu est d'abord **mis en compétition avec lui-même.**»

(TREAQ, 1992)





L'enseignement individualisé fait partie de l'ADN de la formation générale des adultes (FGA). Pourtant, peu de futurs enseignants en entendent parler durant leur formation universitaire. Lors de mon baccalauréat, on a bien mentionné la FGA une ou deux fois, mais rien, nada, sur l'enseignement individualisé. J'ai été formé sur le Programme de formation de l'école québécoise basé sur le courant socio-constructiviste. J'ai appris à piloter des activités de groupe. J'ai appris à planifier des activités de groupe. Mais pas un mot ni sur nos programmes particuliers, ni sur notre régime pédagogique ou ni sur notre modèle d'évaluation.

Plusieurs questions ont guidé l'équipe du Carrefour FGA et ses collaborateurs lors de la préparation de ce dossier spécial.

Qu'est-ce que l'enseignement individualisé et quels en sont les paramètres?

Comment l'enseignement individualisé est-il perçu par les élèves?

Quelles formes prend-il aujourd'hui?

En quoi a-t-il changé?

Les six principes de Knowles énoncés dans les années 70 sont-ils toujours d'actualité?

Comment favoriser l'apprentissage des adultes?

Au fil des pages de ce dossier spécial, vous pourrez explorer avec nous diverses facettes de l'enseignement individualisé et j'espère que vos réflexions seront aussi enrichissantes que les nôtres au fil de votre lecture. Je vous invite particulièrement à vous attarder à mes articles coup de coeur :

- *La grosse paresse* de Marie-Ève Hébert m'a permis de découvrir que de petites actions peuvent dynamiser et influencer considérablement le parcours des élèves.
- *Où est-ce qu'ils s'en vont avec leurs professeurs de papier?* de Jean-Pierre Mercier m'a fait entrer dans un univers caché de l'évolution de la FGA et de l'enseignement individualisé.
- *Les émotions en FGA, un terreau fertile* d'Annie Marchand m'a fait remettre en question mes pratiques pédagogiques.
- *Enseigner la lecture et l'écriture à la FGA* de Véronique Bernard m'a fait réaliser que la recherche n'est pas seulement entre les murs des universités. Le rapprochement entre la recherche et le terrain est essentiel au développement des pratiques enseignantes.

Je tiens également à remercier Jean-Pierre Mercier de son extrême générosité. Il a épluché les archives et affronté la poussière pour nous présenter un article des plus intéressants.

Je vous souhaite beaucoup de plaisir et une bonne lecture!

Benoit Millette

conseiller pédagogique Carrefour FGA



OÙ EST-CE QU'ILS S'EN VONT AVEC LEURS PROFESSEURS DE PAPIER?

**ORIGINES DE L'ENSEIGNEMENT MODULAIRE
INDIVIDUALISÉ EN FORMATION GÉNÉRALE
DES ADULTES (1964 À 1980)**

*Jean-Pierre Mercier, professeur, section éducation
et formation des adultes, Département d'éducation
et de formation spécialisées, UQÀM*

On peut faire remonter les origines de l'enseignement modulaire individualisé (EMI) à la 2^e Guerre mondiale, alors que les besoins de formation rapide de la main-d'œuvre, notamment féminine, à des tâches spécifiques exigeaient la création de dispositifs alignés avec ces besoins (UNESCO, 1988). D'autres attribuent les origines de l'EMI aux travaux sur l'enseignement programmé, eux-mêmes influencés par les approches behavioristes (Laliberté & Carpentier, 1977; Voyer et al., 2012). Il faut aussi reconnaître les travaux conceptuels conduits au Québec par Barbara et Marcel L. Goldschmid, de l'Université McGill, et leur contribution à la définition de l'EMI, posée en 1972 et toujours valable aujourd'hui. Pour cette chercheuse et ce chercheur, l'enseignement modulaire individualisé

a pour caractéristique première d'être centré sur une répartition programmatique des contenus et des activités d'enseignement et d'apprentissage en unités indépendantes selon des modules dédiés à l'étude autonome (Goldschmid & Goldschmid, 1972). Dans sa mise en œuvre, l'enseignement modulaire peut inclure toutes les variations d'enseignement à un groupe ou à un sous-groupe d'apprenantes et d'apprenants. Il peut aussi s'inscrire dans une démarche d'autodidaxie. Mais en formation générale des adultes (FGA), la formule privilégiée a combiné l'enseignement modulaire et l'aide individualisée de l'enseignante ou de l'enseignant, dès les années 1970 (Ledoux, 1981), jusqu'à devenir la formule « quasi universelle » (Baillargeon et al., 1992, p. 3) dans les années 1980.

Le but du présent article est de repérer les origines de l'EMI au sein du secteur de la FGA. Pour atteindre cet objectif, il faut se tourner vers des textes se trouvant sur des supports divers, dont la microfiche ou le Duo-Tang assemblant des feuilles jaunies par le temps. À la lecture de ces textes, on peut avancer que les origines de l'EMI, comme on le connaît aujourd'hui en formation de base commune ou diversifiée, couvrent toute la décennie des années 1970. Ces origines s'inscrivent toutefois déjà dans le texte intitulé *Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes* (comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964). Ce comité a été mandaté en 1962 pour réaliser ses travaux en parallèle de ceux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Ce rapport est aussi connu sous le nom de rapport Ryan. Dans ce rapport, le comité a formulé un certain nombre de recommandations que l'on peut aujourd'hui associer à l'EMI en FGA. Le comité recommandait, par exemple, l'adaptation des programmes d'études « à la mentalité et à la situation particulière des adultes » (Comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964, p. 19); l'adoption d'un « système de crédits et un régime d'examen [...] répartis sur tout le cycle d'études, [ainsi que d'un] horaire d'examen plus souple qu'autrefois » (p. 26). De plus, le comité signalait que « pour les adultes, les années scolaires n'ont pas besoin, non plus, d'être divisées automatiquement en période de dix mois [...] et qu'il faudrait assouplir les horaires » (p. 26) [...] et offrir des cours par correspondance » (p. 28).

Ainsi, le rapport du comité peut être lu comme porteur, dès le milieu des années 1960, du discours annonçant les changements d'ordre pédagogique et administratif que connaîtra la FGA : réforme des programmes, adoption d'un régime d'études spécifiques, mais aussi assouplissement de la structure de l'enseignement général aux adultes. Toutefois, c'est dans les années 1970 que ces changements se concrétiseront et feront progressivement naître l'EMI. Ces changements ont suivi deux grandes phases : la phase de création et d'expérimentation de l'EMI, suivie par son implantation progressive.

CRÉATION ET EXPÉRIEMENTATION (1968-1973)

En 1968, la Direction de l'éducation permanente¹ a lancé l'Opération Départ (Montréal). Au terme de ces travaux, les bases de réflexion concernant les changements pédagogiques et administratifs jugés nécessaires ont été fournies au réseau de l'éducation des adultes (Baillargeon et al., 1992). Partant de ces bases, en 1970, l'Opération éducation permanente a été lancée. Son mandat était de créer un régime de formation individualisé. Celui-ci devait permettre, selon l'expression consacrée, les entrées continues et sorties variables des adultes

participant à un programme de formation. Comme l'a rapporté Nicole Tremblay (1980), un tel régime était conçu comme « un système très souple de stratégies et de matériel didactique dans lequel l'étudiant exerce une responsabilité substantielle pour planifier et réaliser (à sa manière et à son rythme) son plan d'étude avec le support d'éducateurs [et d'éducatrices] » (Tremblay, 1980, p.6). Rétrospectivement, René Baillargeon, Paul-André Gascon et André Rivard ont vu dans ce régime un avantage économique de rentabilité des ressources dédiées à la formation des adultes : « Lorsqu'une place se libère dans un groupe, la commission scolaire fait appel à un nouveau candidat. Ainsi, les équipements disponibles sont utilisés au maximum et les places sont toujours comblées » (1992).

Toujours en 1970, au sein de la Direction générale de l'éducation permanente, le Service des programmes et examens reçoit le mandat de créer des banques de prétests associés aux programmes par objectifs, les fameux PPO. Il est intéressant de noter que le titre de l'instance *Services des programmes et examens* évoquait déjà le lien fort qui a existé, et qui existe encore aujourd'hui, dans l'EMI entre la programmation de l'apprentissage et la création des examens pour l'évaluer. Les prétests étaient alors vus comme des outils permettant à l'adulte d'être au centre de son processus d'apprentissage en s'autoévaluant et en mesurant lui-même l'atteinte des objectifs (Tremblay, 1980).

En 1972, le régime individualisé d'apprentissage voit effectivement le jour. Sa mise en œuvre a coïncidé avec l'annonce, la même année, de la diffusion des PPO sur lesquels les équipes du Services des programmes et examens avait travaillé. Cette innovation pédagogique et administrative semble aussi avoir été influencée, à l'époque, par les besoins d'une organisation scolaire différente de celle connue jusqu'alors et alignée avec le programme fédéral de formation de la main-d'œuvre, auquel devaient participer bon nombre d'adultes à temps plein (1992).

Ce semble aussi être pendant cette période que le Services des programmes et examens « produi[t] massivement des tests de mesure des objectifs » (Tremblay, 1980, p. 12). Cette production de matériel d'évaluation allait de pair avec l'idée que :

« Si l'on accepte le fait qu'un étudiant peut reprendre un test tant qu'il ne maîtrise pas l'habileté proposée, [cela] exige la disponibilité d'une multitude de formes à un même test »

(Tremblay, 1980, p. 19).

[1] La Direction générale de l'éducation permanente est devenue, en 1973, la Direction générale de l'éducation des adultes.

MYTHE OU RÉALITÉ

**PARCE QU'IL
EST UN ADULTE,
L'ÉLÈVE EN FGA
EST AUTONOME**

Réponse à la p. 51

IMPLANTATION PROGRESSIVE (1974-1977)

De 1974 à 1977, l'Opération implantation des programmes par objectifs a été déployée à l'échelle provinciale (Laliberté & Carpentier, 1977, p. 30). Dans les textes que j'ai pu lire, la phase de création et d'expérimentation des PPO, ainsi que du régime individualisé d'apprentissage, est assez précisément évoquée. Mais les travaux entourant la création du matériel d'enseignement et d'apprentissage, pendant la période d'implantation, paraissent peu documentés. Aussi, il est difficile de savoir, dans la limite des textes que j'ai pu lire pour produire le présent article, si une ou plusieurs institutions (ministère, maison d'édition, etc.) de production de matériel d'enseignement et d'apprentissage ont été à l'œuvre après 1973. Il semble que cette tâche de production incombait alors au personnel enseignant. Comme l'a écrit Nicole Tremblay en référence à la période d'implantation : « [O]n a tôt fait de voir des praticiens s'atteler à la tâche de produire des documents d'accompagnement des PPO (guides méthodologiques, guides pédagogiques, démarches d'apprentissage) dans lesquels ils peuvent, tout en tenant compte du programme par objectifs, proposer des activités plus en accord avec ce qu'ils croient nécessaire à un apprenant adulte dans le domaine, compte tenu de la structure pédagogique avec laquelle ils ont à composer. C'est pourquoi on assiste également à une certaine forme de "délinquance" pour pallier la rigidité des programmes et la multiplicité des formes d'examen » (1980, p. 17).

Cette nécessité de production de matériel résidait aussi dans le fait qu'il ne suffisait pas d'inviter chaque adulte à « jouer un rôle actif dans son apprentissage » en lui

C'est en quelque sorte la combinaison du régime individualisé d'apprentissage et des PPO qui a rendu possible l'émergence de l'EMI en FGA. Sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, les PPO étaient vus comme permettant l'individualisation de l'apprentissage (Services des programmes et examens, 1972 dans Tremblay, 1980). Quant au régime individualisé d'apprentissage, il était considéré comme respectueux de chaque personne en lui offrant la possibilité de commencer la formation au moment qui lui convient et de réaliser les apprentissages visés à son rythme. Sur ce sujet spécifique, Nicole Tremblay a d'ailleurs apporté une précision quant au sens de l'individualisation dans la mise en œuvre du régime individualisé d'apprentissage : « Individualiser ne veut pas dire faire exécuter le même travail à tous, mais à des rythmes différents, mais veut plutôt mettre l'accent sur la possibilité d'arriver à trouver pour chacun [et chacune] le contenu et l'apprentissage qui lui convient » (1980, p. 9). Cette conception de l'individualisation paraît idéale, du point de vue de la personne qui apprend, mais elle soulève l'incontournable nécessité de produire du matériel permettant une telle individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage. J'y reviens un peu plus loin.

Alors que quelques expérimentations du régime individualisé d'apprentissage et des PPO ont été réalisées en 1971, c'est véritablement en 1973 que l'expérimentation commence. Dans trois centres d'éducation des adultes, le dispositif des entrées et sorties continues de même que les PPO et les banques d'examens disponibles devaient permettre aux adultes en formation et aux personnes enseignantes d'expérimenter les pratiques développées et promues par la Direction de l'éducation des adultes (Baillargeon et al., 1992).



demandant « d'avoir en main le programme », comme l'a écrit Nicole Tremblay (1980, p. 18). En effet, l'idée semblait courir que le PPO, réalisé dans le contexte du régime individualisé d'apprentissage, suffisait en soi pour guider les adultes dans leurs apprentissages. Cette idée est aussi présente dans le texte de Louise Laliberté et de Renée Carpentier (1977), ainsi que dans celui de Gilles Sénéchal (1978), qui rapportent que les PPO avaient été : conçus comme des « outils au service de l'étudiant, conçus de façon à l'informer de ce qu'on attend de lui » et comme « décri[van]t] aux étudiants ce qu'ils devront être capables de faire au terme de leur formation » (Laliberté & Carpentier, 1977, p. 30) et « conçus de façon à informer l'étudiant des objectifs d'apprentissage qu'il devra atteindre, des cheminements possibles qu'il aura à effectuer et des règles du jeu concernant l'évaluation de ses apprentissages » (Sénéchal, 1978, p. 55).

Ainsi, les adultes en formation étaient aussi les destinataires des PPO, semble-t-il. L'un des usages des PPO préconisés, dans les années 1970, par la Direction générale de l'éducation des adultes et ses agents d'implantation des programmes était de « fournir une copie du programme aux étudiants et surtout de les inciter à s'en servir » (Laliberté & Carpentier, 1977, p. 31). Une telle approche préconisée pour l'usage des PPO par les adultes et jugée favorable à leur autoformation négligeait cependant le sentiment de déroute et le découragement pouvant être éprouvé vis-à-vis le langage jargonneux des programmes. Comme l'a décrié une apprenante citée par Nicole Tremblay à ce sujet : « Où est-ce qu'ils s'en vont avec leurs professeurs de papier ? » (1980, p. 18)

Ce semble être en partie pour remédier aux limites de la production individuelle du matériel d'enseignement

par le corps enseignant que la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) a décrété, pour les années 1977-1978 et 1978-1979, un moratoire sur l'implantation de l'enseignement individualisé dans les commissions scolaires (Baillargeon et al., 1992, p. 4). Le début de ce moratoire coïncide avec la fin de l'Opération implantation des programmes par objectifs. Les deux années du moratoire auront permis à l'équipe d'aide au développement, constituée par la DGEA, de prendre la mesure des défis d'implantation des PPO et du régime individualisé d'apprentissage et d'offrir son soutien aux commissions scolaires. On peut penser que la fin de l'implantation de l'EMI en FGA correspond approximativement avec la fin du moratoire et la diffusion, dans les centres d'éducation des adultes du Québec, du matériel produit par l'équipe de la DGEA. Comme l'écrivent Baillargeon, Gascon et Rivard : « C'est ainsi qu'à la levée du moratoire, l'enseignement individualisé s'est généralisé en formation générale dans toutes les commissions scolaires [...] alors que les guides d'apprentissage individualisé et les tests de classement devenaient disponibles » (1992, p. 10).

CONCLUSION

On peut poser un regard critique sur l'EMI, tel qu'il a été créé, expérimenté et implanté en FGA, et surveiller en pensant à ses origines associées à une vision utilitaire et économique de la formation. On peut aussi se dire, avec raison, que les approches behavioristes n'ont plus tout à fait leur place en éducation et formation des adultes, du moins si l'on adopte une perspective émancipatrice. Mais lorsqu'on considère les programmes d'études de la formation de base commune et ceux de la formation de base diversifiée présentement implantés par blocs morcelés de 25, 50, 75 ou 100 heures programmées d'apprentissage, ainsi que l'organisation scolaire de la FGA qui maintient les entrées continues et sorties variables, on peut se demander comment l'EMI pourra être remplacé, à moyen terme, par une nouvelle formule d'enseignement. Même la Politique d'évaluation des apprentissages de 2003 évoque, dans le chapitre 6 réservé à la FGA, que les programmes d'études offerts sous la forme de modules et le mode d'organisation scolaire correspondent « aux besoins des adultes dans un contexte de partenariat avec d'autres ministères qui achètent ou commanditent des services éducatifs et des formations particulières » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 53). S'il a accompagné des changements majeurs dans les formules d'enseignement en FGA au cours des années 1970, l'EMI ne semble pas avoir connu – notamment en formation de base diversifiée depuis l'implantation des plus récents programmes d'études et considérant le maintien de la formule d'organisation scolaire – des changements de même envergure que ceux qui ont transformé la FGA entre 1964 et 1980.



LES PRATIQUES GAGNANTES EN ANDRAGOGIE

Benoit Millette, conseiller pédagogique Carrefour FGA

Dans une vidéo pour introduire son projet *the Visible Learning project*¹, John Hattie affirme que 97 % des actions que nous posons en salle de classe améliorent les apprentissages. Il a travaillé avec son équipe pendant 15 ans à analyser plus de 900 méta-analyses et 50 000 articles scientifiques portant sur les pratiques pédagogiques. Pour comparer les différentes stratégies, il a utilisé la taille d'effet. Une stratégie qui a une valeur supérieure à 0,4 est une stratégie très favorable. Une valeur négative est une stratégie qui nuit à l'apprentissage et une valeur entre 0 et 0,4 est une stratégie qui a peu d'effets, mais qui a quand même des effets positifs. On y constate aussi que LA meilleure pratique qui répond aux besoins de tous les apprenants n'existe pas. Il n'y a pas de recette magique. Nos apprenants sont tous très différents et ils réagissent différemment à nos enseignements.

Qu'est-ce que Hattie dit plus spécifiquement de l'enseignement individualisé? Il nous indique qu'il s'agit d'une stratégie ayant peu d'impact (0,22). Devrions-nous alors, sur la base de ce constat, changer le programme et le fonctionnement de la FGA? Précisons qu'Hattie s'est surtout appuyé sur la littérature, s'intéressant à la pédagogie (secteur jeune) pour analyser cette stratégie plutôt que sur celle traitant d'andragogie (secteur adulte) et que l'enseignement individualisé semble répondre aux besoins des adultes tels qu'identifiés par Knowles dans les années 70.

Les six principes andragogique de Knowles

- L'apprenant a besoin de savoir pourquoi il doit apprendre avant de s'engager.
- L'apprenant est participatif à son projet.
- Les apprentissages s'appuient sur la diversité des expériences antérieures de l'apprenant.
- L'apprenant doit vouloir apprendre (prêt à l'apprentissage).
- L'adulte doit savoir comment les apprentissages vont lui servir dans le futur.
- L'adulte doit être motivé à apprendre.

En se basant sur les caractéristiques de l'apprenant de Knowles (1973, 2020), certaines stratégies utilisées en enseignement individualisé ont plus d'effet auprès de la clientèle adulte. Par exemple, créer des conflits cognitifs

(0,6) est très profitable pour stimuler l'apprentissage. Les élèves adultes ont un bagage plus grand que les jeunes enfants, tout simplement, car ils ont vécu plus longtemps. La probabilité est plus grande de relier l'objet de l'apprentissage à une expérience antérieure de l'apprenant (principe 3). Chaque élève part d'un endroit différent. Tous vont se rendre au même endroit, mais le chemin sera différent pour chacun. L'enseignement individualisé permet justement d'individualiser le chemin de chacun des apprenants. De plus, l'élève peut participer à l'élaboration de son parcours en prenant part à la prise de décision (principe 2).

Lorsque j'enseignais dans un centre FGA, nous regroupions parfois les élèves par habilité (0,12) ou encore nous préparions ces derniers aux examens (0,27). Il est vrai que ces actions ont un effet bénéfique sur les élèves, mais seulement de faible intensité. Privilégier la vérification des connaissances antérieures (0,67) au sens où Hattie l'entend, c'est-à-dire juste avant une leçon et non à l'aide d'un outil diagnostique, pourrait être beaucoup plus optimal. Je me permets ici un aparté sur les outils diagnostiques. Ceux-ci nous conduisent souvent, sans qu'on le souhaite, à apposer une étiquette à nos élèves. Étiqueter les élèves, que ce soit volontaire ou non, entre en contradiction avec l'une des pratiques ayant le plus d'impact sur l'apprentissage, soit celle de croire en l'élève et en ses capacités (1,44). Ne devrions-nous pas plutôt accueillir nos élèves en ayant des attentes élevées (0,9) et croire que toutes et tous sont capables de réussir? Les outils diagnostiques sont, à mon sens, nuisibles. Comment un élève peut-il avoir confiance en ses moyens pour réussir lorsque, dès le départ, on l'accueille avec ce qui pour lui est un examen et qui le place devant ses difficultés? Les élèves qui ont été moins performants par le passé sous-estiment leurs capacités, la recherche est claire sur ce point et en s'imposant des barrières, il devient encore plus difficile pour eux de réussir. Nous devrions plutôt miser sur le développement de leur capacité à prédire leur résultat et leur niveau réel. Est-ce que ma réponse est bonne? Est-ce que ce que j'ai produit correspond aux attentes? Pour y arriver, nous devons les guider, leur permettre de s'entraîner à estimer leur progression et à reconnaître les défis qu'ils doivent relever. Se sentir en contrôle, réaliser qu'ils ont une réelle influence sur leurs apprentissages et leur réussite est certainement un chemin gagnant.

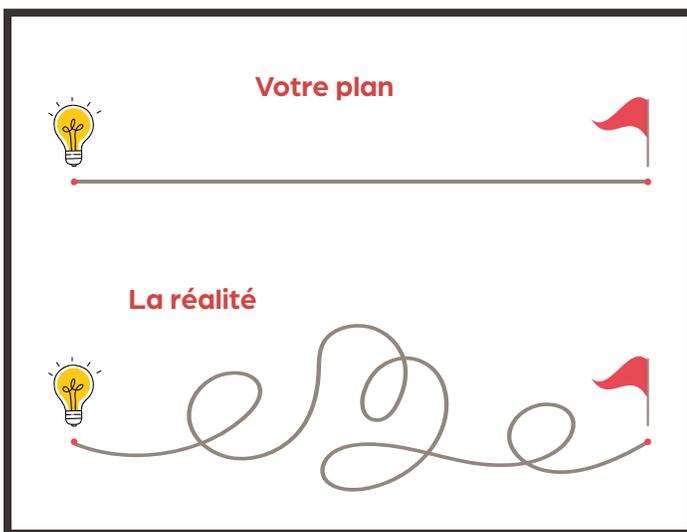
En parlant de processus mental, une bonne stratégie à utiliser avec les élèves est l'enseignement explicite (0,59). Elle permet d'avoir accès au processus d'un expert. Pour en savoir plus sur cette stratégie, je vous invite à lire l'article *L'enseignement explicite en FGA*. Pour l'acquisition d'un nouveau concept, l'utilisation de vidéos de micro enseignement (0,88) est également une stratégie gagnante tant en formation à distance qu'avec nos élèves en classe. Ils obtiennent l'information dont ils ont besoin, au moment propice, en fonction de la tâche qu'ils réalisent. Comme par hasard, cette stratégie répond aux grands principes de Knowles. L'élève a le contrôle. Il peut lire, relire, reculer, ralentir ou accélérer le rythme.

Dans le sport de haut niveau, une stratégie fort utilisée par les entraîneurs et préparateurs mentaux est la détermination d'objectifs. Il y a des objectifs à court (la séance), à moyen (pour une ou deux semaines) et à long terme (annuel ou cycle de 4 ans). Ces objectifs liés au processus et non au résultat sont établis selon le modèle SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporel). L'athlète peut savoir ce qu'il a besoin de travailler, pourquoi il doit le travailler et ce que cela lui apportera. De plus, une régulation de ces objectifs lui permet de confirmer qu'il est toujours sur la bonne voie ou de corriger le tir. Cette stratégie est facilement transférable dans nos classes et elle permet à l'élève de vivre plusieurs réussites. Il est également intéressant d'utiliser l'effet Super Mario² : une stratégie pour présenter un objectif. Un test peut être difficile et décourageant lorsqu'il y a un échec, mais si on pense à le présenter comme un défi ou un jeu, cela devient plus motivant pour les élèves. Par exemple, lorsque j'enseignais au secteur des jeunes, en secondaire un et quatre, j'ai lancé le même défi technologique à mes élèves. J'ai été surpris par les élèves de quatrième secondaire qui ont dépassé mes attentes, mais ce qui était le plus formidable, c'est que plusieurs équipes de première secondaire ont dépassé les résultats des plus vieux. De plus, 100% des élèves étaient en réussite. Lorsqu'on établit des

attentes élevées, les élèves vont inévitablement nous surprendre, apprendre davantage et être fiers de leurs réalisations (0,92).

Pour aider les élèves à atteindre leurs objectifs, la rétroaction (0,79) est essentielle. Lors de leurs débuts en FGA, les élèves sont dépendants de la rétroaction que nous leur donnons. C'est tout à fait normal, car ils doivent apprendre le mode de fonctionnement de la classe qui est très différent de leurs expériences antérieures. Par contre, la personne enseignante doit retirer graduellement son soutien pour permettre à l'élève de développer son autonomie. En effet, les enseignantes et les enseignants parlent 70-80 % du temps³. C'est un piège dans lequel nous tombons tous. Nous souhaitons faire sortir l'élève de sa passivité, alors nous parlons. Il faudrait, en fait, lui donner plus de temps pour passer du monologue vers la discussion. Il ne faut pas non plus oublier que la stratégie qui a le plus d'effet sur la réussite des élèves est la collaboration entre les membres du personnel enseignant (1,57). Lorsque les enseignantes et les enseignants travaillent ensemble et partagent leurs pratiques, ils apprennent et les grands gagnants sont les élèves.

En conclusion, la grande majorité des actions que nous allons poser vont aider les élèves à apprendre. Il n'y a pas de solution magique. L'enseignement individualisé permet de respecter les grands principes de l'andragogie si nous varions nos stratégies. Il répond aussi à un besoin organisationnel : les entrées et sorties continues.



MYTHE OU RÉALITÉ

**UTILISER LES STYLES
D'APPRENTISSAGES
VAK AMÉLIORE
CONSIDÉRABLEMENT
LES APPREN-
TISSAGES
DES ÉLÈVES**

Visuel, Auditif, Kinesthésique

Réponse à la p. 51

[2] The Super Mario Effect - Tricking Your Brain into Learning More | Mark Rober | TEDxPenn. tinyurl.com/EI23/06

[3] Apprentissage visible pour les enseignants J. Hattie. tinyurl.com/EI23/04

ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE À LA FGA

Véronique Bernard, coordonnatrice Services éducatifs aux adultes CSSMI

Une équipe de chercheurs de l'UQAM dirigée par Brigitte Voyer s'est intéressée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture à la FGA dans son étude exploratoire *Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la formation générale des adultes (FGA) : une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en français écrit.*

Nous avons eu le privilège de discuter avec Mme Voyer de la démarche et des conclusions tirées par elle et son équipe.

RECHERCHE-ACTION

Une recherche-action vise l'acquisition des connaissances scientifiques générées par une collaboration entre le milieu universitaire et le terrain. L'équipe multidisciplinaire étudie qualitativement des situations problématiques. Puis, tous les membres effectuent une réflexion critique sous forme de discussion et apportent, chacun leur tour, des pistes de solutions et des suggestions pour améliorer la situation. Une analyse de ce que les participants ont appris à la suite des échanges est également réalisée.

POURQUOI UNE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE À LA FGA ?

L'équipe de recherche souhaitait mieux connaître comment se pratique l'enseignement à la FGA, puisque les connaissances sur le sujet sont peu nombreuses et que la maîtrise de l'écriture et de la lecture des adultes est essentielle pour leur réussite éducative et l'exercice de la citoyenneté.

Sous forme de recherche-action, nous voulions travailler à partir d'études de cas. Pendant deux ans, nous avons examiné, avec deux conseillères pédagogiques et six enseignantes, six situations d'enseignement considérées comme difficiles par les enseignantes participantes. Chacune des enseignantes devait présenter, à l'ensemble du groupe, une situation tirée de sa pratique sous forme de récit. De plus, le groupe visionnait des séquences vidéos qui avaient été captées en classe. Nous avons comme visées de décrire et d'analyser les compétences, approches, postures et gestes d'enseignement en FBC et en FBD, puis d'identifier des difficultés singulières et de conceptualiser, ensuite, des principes d'une pratique améliorée.

CONSTATS

L'engagement de tous les intervenants et intervenantes dans ce projet a été remarquable. Bien qu'au départ, le rythme de travail ait été considéré comme trop lent par les participantes des centres de services scolaires, le fait de prendre le temps de bien s'imprégner de la culture des différents milieux et de développer un vocabulaire commun a permis à toutes et tous de mieux se comprendre et de voir que les situations vécues étaient similaires peu importe le centre dans lequel l'enseignante travaillait. Les échanges ont été ainsi facilités. Le lien de confiance ainsi instauré a permis le partage et l'analyse des situations.

Le premier constat fait par l'équipe de recherche est l'utilisation assez limitée de termes propres à la profession et à l'enseignement du français par les participantes et le recours à un vocabulaire assez général. Ce phénomène observé lors de la description des situations d'enseignement présentées dans le cadre de la recherche-action et du visionnement des séquences vidéos captées en classe ne favorise pas l'apprentissage du français écrit chez les apprenants. Selon nous, ceci est en partie attribuable à une formation universitaire lacunaire qui ne combine pas la connaissance disciplinaire et la connaissance de l'enseignement modulaire individualisée (EMI) pour les adultes. Cinq des six enseignantes participantes estiment d'ailleurs leur formation insuffisante et disent se sentir « incompetentes » dans leur travail bien que la situation soit d'origine contextuelle. Des formations portant sur la connaissance du français, sur les programmes d'études de la FGA, sur l'accompagnement individualisé en EMI ainsi que sur les divers profils d'adultes se retrouvent parmi les recommandations formulées dans le rapport de recherche.

Le deuxième constat concerne la représentation qu'ont les enseignantes participantes des adultes apprenants. À la grande surprise de l'équipe universitaire, ce sont les traits déficitaires des élèves et un lexique clinique issu de la psychologie ou de la médecine qui ont été majoritairement mis de l'avant pour décrire les apprenants plutôt que l'expérience académique de ces derniers. Cette tendance à la médicalisation des difficultés scolaires peut potentiellement stigmatiser l'apprenant. Envisager l'apprenant dans sa globalité et se concentrer sur une analyse des faits d'enseignement et des stratégies didactiques peut permettre aux enseignantes de

mieux comprendre le rapport au savoir de ce dernier et aiderait à aborder les contenus.

Le troisième constat est lié aux gestes posés par les enseignantes dans leur pratique. Peu de gestes de tissage ont été observés même si ces derniers aident habituellement l'apprenant à relier ce qu'on veut lui faire apprendre avec ses propres expériences ou ses perspectives d'accomplissement. Le savoir est surtout abordé en tant qu'exercice à faire ou cahier à compléter plutôt que comme objet utile pour le développement personnel de l'adulte. Les gestes d'étayage sont prédominants; les enseignantes passent beaucoup de temps à combler des déficits de compréhension de leurs élèves. Dans le modèle de l'EMI, les cahiers d'apprentissage jouent un rôle central. Conçus à l'origine pour l'étude autonome, le manque d'autonomie des apprenants et l'opacité du vocabulaire employé dans les cahiers amènent les enseignantes participantes à centrer leurs interventions sur la transmission du savoir, à préciser des consignes et à préparer les apprenants à l'examen. Cette approche cahier repose sur une connaissance préalable des outils, ce qui représente un travail imposant pour les enseignantes. Il faut bien connaître les nombreux cahiers, choisir le plus adéquat, se repérer à l'intérieur de ceux-ci et s'adapter à chacune des consultations individuelles. C'est pour cette raison que le pilotage est l'un des gestes les plus importants dans la pratique des enseignantes bien qu'il soit énergivore. Il est aussi source de tensions avec les élèves, car ces derniers veulent réussir l'examen le plus rapidement possible sans nécessairement s'attarder aux apprentissages.

Cette recherche-action a permis le rapprochement entre le milieu de la recherche et le terrain. Travailler en collaboration avec des chercheurs et des conseillères pédagogiques autour d'une situation issue de la pratique a permis aux enseignantes de prendre une pause et de réfléchir sur leur pratique. De plus, elle a permis de favoriser les échanges de matériel entre les enseignantes. Cette formule est certainement une avenue intéressante pour favoriser le développement du personnel enseignant. Il pourrait être intéressant de s'inspirer de cette expérience pour travailler à partir de situations difficiles en équipe-centres. Si vous désirez en savoir un peu plus sur la recherche-action, les gestes et les postures des enseignants en FGA, [consultez le rapport de recherche](#) ou surveillez la publication et le lancement de la prochaine monographie de madame Voyer et son équipe vers la mi-septembre 2023.

QUE PENSENT LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Rita Nassif, conseillère pédagogique CSSMI

Benoît Millette, conseiller pédagogique Carrefour FGA

Nous avons sondé une soixantaine d'élèves de différentes régions quant à leurs perceptions liées au fonctionnement de la FGA. Les élèves étaient libres de répondre anonymement au questionnaire numérique composé de quatre questions.

- Qu'est-ce que tu aimes de la FGA ?
- Qu'est-ce que tu penses de l'enseignement individualisé ?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas de la FGA ?
- Décris-moi une journée typique.

Nous n'avons conservé que les réponses qui avaient un lien avec l'enseignement individualisé. À la suite de l'analyse, nous avons constaté que la grande majorité des élèves apprécie le mode de fonctionnement de la FGA et plus précisément le contrôle qu'ils ont sur leur rythme d'apprentissage. Par contre, une certaine insatisfaction de leur niveau de progression scolaire est remarquée. Quelle belle contradiction ! Nos élèves veulent progresser à leur rythme, mais ils ne sont pas vraiment satisfaits de leur progression.

En analysant les réponses des élèves à notre sondage, la relation maître-élève est l'élément que les élèves apprécient le plus à la FGA. On retrouve le même constat dans la recherche de Djamila Smaïl (2019) « L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes ». Cette relation positive contribue à susciter l'engagement des élèves dans leurs études et favorise leur réussite scolaire (J.S. Fallu et Michel Janosz, 2003). Parfois, pour certains élèves, l'enseignant devient même comme une sorte de parent; un parent qui, en plus du soutien d'ordre scolaire, leur donne un cadre et croit en leur réussite.

Le deuxième constat fait à la suite du sondage concerne les transitions. Celles-ci sont vécues difficilement par nos élèves lors de leur arrivée en FGA. Plusieurs vivent un choc culturel. Nos élèves arrivent d'endroit différents et doivent s'adapter à une culture bien différente de celle qu'ils connaissent. « Au début de l'année, quand tu arrives dans ta classe, là où tu commences tes vrais cours pis que le/la prof te dit rien, te dit rien par quoi commencer. Je comprends que nos devoirs on les fait par nous-mêmes et à notre rythme, mais pour certains dont moi, qui reviens du secondaire pendant cinq ans, même primaire, que j'ai toujours été habitué d'avoir un plan donné par l'école et



non par moi-même, ça devient confus au début. Après ça, on prend notre route par nous-même. »

Ce commentaire fait écho au fait que 25 % des élèves qui entrent en FGA abandonnent dans les premières semaines (Drolet 2017). En effet, les élèves ont évolué dans un système où l'enseignant est l'acteur principal et les apprenants sont passifs. Leur rôle est bien différent dans nos centres. Ce sont eux qui posent les questions. Pour certains, il s'agit d'un avantage, mais pour beaucoup d'autres, c'est le contraire. Les élèves que nous avons interrogés apprécient le fait que les enseignants répondent précisément à leur besoin immédiat. Mais, poser les bonnes questions pour apprendre n'est pas une chose évidente pour eux.

Travailler seul dans son livre apporte aussi son lot de défis sur le plan de la motivation. Les enseignants se plaignent souvent que les élèves ne sont pas motivés, les élèves aussi : « Se forcer à ne pas dormir et magasiner sur marketplace. Tout en se disant qu'il faudrait peut-être faire des pages et avancer » est un exemple de ce qui se passe trop souvent dans nos salles de classe. Selon Viau (2009), la motivation repose sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et sur les conditions d'apprentissage. Pour beaucoup d'élèves, les activités incluses dans les manuels scolaires ne proposent pas un défi atteignable et significatif. De plus, ils n'en tirent pas de plaisir immédiat. Malheureusement, il en résulte souvent des échecs. Alors, le cellulaire devient la solution facile et une excellente stratégie d'évitement. L'évitement mène au désengagement et « le décrochage scolaire [est] l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement » (Archambault 2006).

Plusieurs élèves ont également mentionné se sentir isolés. À l'exception de la relation avec leur enseignant, les élèves n'ont que très peu d'interactions avec leurs pairs. Selon Chouinard (2007), le lien d'affiliation est l'un des

plus puissants déterminant la persévérance scolaire. Pour y arriver, les élèves doivent participer activement et significativement aux activités du groupe. L'entraide entre les pairs est un excellent exemple d'actions prouvant que les élèves sont un engrenage essentiel du groupe. Alors, ils s'identifient à leur groupe et développent une fierté de groupe qui favorise un sentiment d'appartenance (Boynton 2009).

Les élèves anxieux sont de plus en plus présents dans nos classes. Pour certains, il s'agit même de la raison principale de leur présence en FGA. L'environnement de nos classes leur est favorable. « C'est nice, tu n'as pas besoin d'interrompre le cours pour poser des questions et que les autres te défigurent comme au secondaire, pas besoin de rusher pour rejoindre les autres. » L'enseignement individualisé permet à ces élèves de prendre une certaine distance, de ne plus se comparer et de ne plus être comparés aux autres apprenants. Mais notre mode de fonctionnement crée aussi de l'anxiété chez certains. L'évaluation et la fameuse salle d'examen sont toujours des sources importantes de stress. Et nous ne sommes pas toujours habiles lors de nos interventions pour les aider à apprivoiser cette réalité.

En conclusion, l'enseignement individualisé pousse les élèves à être des partenaires actifs dans leur apprentissage, plutôt que des récepteurs passifs. Et ils aiment ce changement de paradigme auquel ils doivent cependant s'acclimater. Discuter avec eux des modalités d'enseignement en leur offrant des choix peut être fort pertinent tout comme les impliquer dans les décisions concernant leur parcours, la sélection de certaines activités d'apprentissage ou la séquence dans laquelle ils réalisent les tâches. Par contre, il ne faut pas tomber dans le piège d'être au service de l'élève et de répondre seulement à leurs questions. L'enseignant doit piloter le parcours de l'élève pour l'aider à s'épanouir et à atteindre son objectif.



LA GROSSE PARESSE

Marie-Eve Hébert, enseignante CSSMI

J'ai toujours été celle qui préférerait réfléchir longtemps avant de passer à l'action, question d'optimiser mon temps et mes efforts. Et comment la paresse peut-elle se concrétiser...

Mais comment une telle paresse peut-elle se concrétiser pour un enseignant, un éducateur, ou un parent? Par l'autonomie de l'apprenant! En utilisant différentes stratégies d'enseignement et de gestion de classe qui favorisent un climat positif, participatif et inclusif, je parviens à réduire la quantité de mes interventions, la durée de mes explications, la longueur de ma liste au tableau... et même la hauteur de ma pile de corrections!

J'enseigne à des adultes en adaptation scolaire les mathématiques, le français, mais j'enseigne surtout les comportements à adopter à l'école et au travail, la connaissance de soi, les stratégies d'apprentissage et les saines habitudes de vie. Dans une autre vie, j'étais prof de français en formation de base diversifiée. Et devinez quoi, je retrouve les mêmes défis, j'applique les mêmes stratégies et je gère ma classe de la même manière avec l'intention de multiplier les contacts significatifs dans un temps restreint.

Au tout début de ma carrière, une direction a imposé les ilots de travail dans ma classe. On pourra crier au non-respect de mon autonomie professionnelle tant qu'on le voudra... ça restera un moment tournant qui a changé ma pratique enseignante. Depuis, j'ai expérimenté plusieurs façons de gérer les ilots en lien avec les différents besoins de la clientèle (créer des liens entre les élèves, en séparer d'autres, les regrouper selon leurs défis, leur rapidité d'apprentissage ou les notions à travailler...) et je ne changerais pas de façon de travailler.

Puis, la pandémie est arrivée, me faisant découvrir Google Chat. Au départ, je m'en servais pour saluer les élèves à distance et prendre les présences, puis je me suis mise à enseigner individuellement aux élèves avec cet outil et à faire de l'enseignement en groupe. J'ai également reproduit les ilots en créant des sous-groupes en ligne, en plus du groupe principal auquel toute la classe avait accès. Je me suis surprise à continuer de travailler de cette façon après le retour en présentiel en envoyant des commentaires en privé, de la documentation et des procédures aux élèves.



Je me suis aussi mise à faire de la discipline silencieuse de cette façon, souvent dans l'humour, parfois avec des émojis, puisque les élèves avaient déjà les yeux rivés à leur écran. Voyant que ça constituait une méthode de communication fort efficace, même en classe, j'ai commencé à répondre aux questions rapides de cette façon et à demander des réponses en secret pour des exercices en grand groupe, me retrouvant avec un système à deux vitesses.

C'est à la suite d'un changement de local que m'est venue l'idée d'installer un bureau en face du mien en permanence : un bureau pour les tête-à-tête. J'ai poussé la blague jusqu'à dire que c'était un concept de souper aux chandelles. Selon les besoins, j'invite un élève ou je les laisse venir s'y installer à leur guise. Ils s'y sentent plus concentrés, ont tendance à mettre leur cellulaire de côté, savent que je supervise leurs avancées et que, s'il y a lieu, je les aiguillerais... comme si je les tenais silencieusement par la main. J'obtiens le même effet que si je circulais pour aller voir les élèves à leur bureau. La proximité physique, c'est magique ! C'est même devenu une récompense, cette place *VIP*. Une façon d'inciter les élèves à venir à l'école... même lorsqu'ils songent à s'absenter le jour de leur anniversaire ! Quant à moi, j'utilise cet espace privilégié pour créer un lien avec mes plus récalcitrants, mais surtout pour soutenir plus longuement des élèves dans une tâche, tout en me permettant de répondre aux questions des élèves que je continue à appeler tour à tour à mon bureau. C'est un peu comme une casserole qu'on laisse mijoter à feu doux, pendant qu'on cuisine autre chose à plus haute intensité... Et c'est ainsi que j'ai mis en place ma troisième vitesse. Maintenant, ils s'entassent à mon bureau et les quatre chaises devant moi ne suffisent parfois même pas !

Outre mon enseignement individualisé à trois vitesses, je réserve également du temps tous les jours pour des moments en grand groupe. Je prends de leurs nouvelles au début de chaque cours : on se parle de nos vies, de l'actualité... En maths, on fait des courses (à la fois contre soi-même et contre quelqu'un d'autre) de multiplications et on réfléchit parfois à des problèmes complexes. En français, je leur lis un roman pour travailler les stratégies d'écoute et 1000 autres choses, puis on fait une dictée d'une seule phrase, pendant laquelle je me promène dans la classe pour voir ceux qui pensent avoir zéro faute... jusqu'à ce que ce soit vrai ! Ils peuvent alors obtenir un collant sur leur copie.

Lorsque je me sens submergée par la quantité d'élèves qui ont besoin d'une intervention de ma part, je fais du *speed-teaching*, en référence au principe du *speed-dating* : cinq minutes tapantes par personne. Fini, pas fini, au suivant ! Le résultat : ils se préparent pour bénéficier au maximum du temps qui leur est accordé.

Dans l'optique où je veux inconsciemment économiser le plus d'énergie possible, j'ai remarqué que je me lève de moins en moins pour faire le tour de la classe lors de moments de travail individuel. Je me suis mise à questionner les élèves, assise à ma place, que ce soit sur un exercice qui semble trainer en longueur ou pour vérifier les connaissances d'un élève qui me semble moins actif, question de le sortir de sa torpeur. Je peux ainsi ramener subtilement (ou pas !) mes élèves à l'ordre. Sans nécessairement y être invités, les autres s'empressent bien souvent de répondre eux aussi aux questions de ce quiz improvisé, pendant lequel on apprend, on révise et on se permet de faire des erreurs.

Enfin, comme dans toute bonne famille, rien n'est parfait. On apprend l'acceptation de soi et des autres, le respect, la bienveillance et la positivité. Certaines de mes initiatives ne fonctionnent pas toujours aussi bien que prévu, mais en général, tout roule bien.

En résumé, en mettant de l'avant les besoins de mes élèves et en ayant comme objectif d'en faire le plus possible avec un effort minimal, je me suis retrouvée avec une classe à trois (et même quatre ou cinq !) vitesses, où le plaisir prime et où l'on apprend à se faire confiance. Ils sont donc constamment stimulés, sollicités... et moi aussi ! Pour moi, c'est moins lourd, moins long, moins laborieux.

La grosse paresse !

MYTHE OU RÉALITÉ

EN ENSEIGNEMENT
INDIVIDUALISÉ,
IL EST DIFFICILE
D'AMENER
LES ÉLÈVES À
COLLABORER

ENSEIGNER EN MULTINIVEAU

Judith Girardin, conseillère pédagogique CSSRDN

Enseigner en contexte de classe multiniveau comporte son lot de défis : autonomie des élèves, gestion du temps, gestion de classe, planification, maintien des élèves en action, engagement dans la tâche, etc. Cette réalité, c'est celle de la majorité des enseignantes et des enseignants qui œuvrent en francisation, particulièrement en région. En effet, il est fréquent que les centres doivent regrouper les élèves de différents niveaux dans une même classe. Parfois, deux, trois, quatre ou même huit niveaux se retrouvent ensemble. Dans ce contexte, comment peut-on répondre aux différents besoins des élèves ? Voici quelques pistes de réflexion et de solution colligées lors d'échanges avec les collègues.

**COMMENT NE PAS
RESSEMBLER À
« UNE POULE
PAS'D' TÊTE »
OU À
« UNE PIEUVRE
À 12 TENTACULES » ?**

DIFFÉRENCIER DE QUATRE FAÇONS !

1 Les contenus
Pour répondre aux besoins des élèves, les enseignantes ou les enseignants ont très fréquemment le réflexe de faire de la différenciation pédagogique. Pour ce faire, ils proposent aux élèves des activités d'apprentissage où les intentions pédagogiques et les savoirs sont différents selon le niveau auxquels ils sont inscrits.

Diversifier le contenu est en effet le dispositif de différenciation pédagogique le plus fréquemment utilisé, mais il est très énergivore pour les personnes enseignantes en contexte multiniveau. Il existe trois autres dispositifs qui peuvent être utilisés et qui sont souvent sous-exploités : la structure, le processus et la production demandée.

2 La structure
Lorsque l'enseignante ou l'enseignant planifie son cours, il doit aussi planifier de quelle façon les élèves vont apprendre.

En francisation, l'approche magistrale est souvent privilégiée comparativement à celle individualisée en FBC et FBD. Mais comment enseigner de manière magistrale dans une classe où il y a plusieurs niveaux ?

Modifier et varier la structure est l'un des moyens qui vous permettra de répondre à cette problématique. En effet, vous pouvez regrouper vos élèves en sous-groupes de besoins (par niveau, par compétence, par langue parlée, etc.), recourir au plan de travail, faire travailler les élèves en ateliers (ou stations), jumeler les élèves de même niveau pour travailler en équipe, jumeler les élèves de différents niveaux pour favoriser l'enseignement par les pairs, utiliser une plateforme numérique pour faire la classe inversée et même faire du décroisement avec d'autres classes multiniveaux selon les compétences travaillées.

Il est important de rappeler qu'il est essentiel de réfléchir à la structure avant le cours, de la planifier (et non improviser) et surtout de la varier en fonction des besoins. Cela signifie-t-il qu'il n'y aura jamais d'enseignement magistral en classe multiniveau ? Non ! Il y a des thèmes et des contenus (repères culturels, stratégies, etc.) qui peuvent être enseignés à tous les niveaux en même temps. Ceux-ci peuvent être de nouveaux apprentissages pour certains élèves et servir de révision pour d'autres. En effet, la révision n'est jamais une perte de temps. Au contraire, cela procure à l'enseignante ou à l'enseignant une occasion de favoriser l'apprentissage en spirale, lequel permet de consolider les connaissances des élèves et de contribuer à leur faire développer leur aisance. Il est même conseillé de planifier des moments où l'apprentissage se fera en collectif, notamment au début et à la fin d'un cours. En effet, cela permet à la personne enseignante de prendre le temps de bien accueillir son groupe, de prendre le pouls de sa classe, de réactiver des connaissances antérieures, de vérifier la compréhension des apprentissages et de créer un climat de classe dynamique. Du point de vue des élèves, cela leur permet de s'autoévaluer, de vérifier leur compréhension et de sentir qu'on s'intéresse à eux.

3 Les processus
Les processus touchent la façon dont se font les apprentissages et l'évaluation, que ce soit par la diversification des méthodes ou la variété des modes de communication et d'interaction avec les élèves.

Par exemple, au lieu d'expliquer une activité au groupe en entier ou de donner des consignes verbalement à chaque sous-groupe, il est possible d'utiliser des consignes visuelles, auditives préenregistrées ou écrites. Cela permet de diminuer le temps d'attente et de diminuer la charge d'informations à assimiler d'un coup. De plus, si un enseignant opte pour un plan de travail, il peut y apposer des codes QR. L'élève pourra avoir facilement accès aux différentes consignes sans l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. Il aura l'avantage de pouvoir réécouter la consigne le nombre de fois dont il a besoin. Une autre approche pour structurer sa leçon consiste à organiser des ateliers ou des stations à l'aide de fiches explicatives préalablement créées et déposées dans l'espace physique dédié à l'atelier. Chaque fiche indique le titre de l'atelier, le matériel nécessaire, la consigne à l'écrit ou sous forme audio et les attentes.

Encore une fois, il est primordial de planifier le type de consignes qui sera utilisé. Offrir plus d'un format de consignes permettra aux élèves de développer leur autonomie et évitera à l'enseignant d'avoir à courir d'un sous-groupe ou d'un élève à l'autre. En effet, l'enseignant peut se concentrer sur ses gestes d'enseignement, car les élèves sont tous actifs dans leurs apprentissages pendant ce temps. Il est essentiel toutefois de modéliser aux élèves le fonctionnement des différents outils utilisés afin d'éliminer toute barrière.

Lorsqu'on parle du processus, cela comprend les outils d'apprentissage, comme le matériel de manipulation, le type d'activités (exercices dans un cahier, situation d'apprentissage, activités sur une plateforme numérique,

utilisation de jeux, etc.) et les approches pédagogiques (apprentissage par tâches, approche communicative, enseignement explicite, etc.). En classe de francisation, les pictogrammes et les images, les différents sites internet qui permettent l'apprentissage autonome, comme Quizlet ou Learning apps, ainsi que l'utilisation de jeux pédagogiques (dont le format reste le même) permettent de faciliter les apprentissages. Réutiliser les mêmes gabarits d'activités permet à l'enseignant de ne pas avoir toujours à en réexpliquer le fonctionnement : les élèves sont autonomes dans leur démarche.

4 La production demandée
La production touche la manière dont l'élève va démontrer ce qu'il a appris. La personne enseignante peut attribuer aux élèves un type de production et un médium de présentation différent selon leur niveau.

Ainsi, tous les élèves d'un même groupe pourraient travailler sur la même intention de communication ou le même domaine général de formation, mais avoir à réaliser une production différente pour permettre à chacun de démontrer ce qu'il a appris. Par exemple, des élèves d'un niveau X auraient à travailler en PO (production orale) tandis que les élèves du niveau Y auraient à travailler en PÉ (production écrite). L'activité, le vocabulaire et les apprentissages seraient les mêmes, mais le produit demandé serait différent. Les élèves ayant à développer la compétence en PO pourraient s'enregistrer sur leur téléphone ou à l'aide d'une application (Flip ou Vocaroo) et envoyer l'enregistrement par Teams. La personne enseignante évite ainsi la surcharge cognitive et améliore son sentiment d'efficacité personnelle. Pour bien piloter ce type d'activités, il est essentiel de bien connaître le programme de francisation et d'utiliser tous les outils d'aide à la planification existants comme la progression des intentions de communication (CSSMV), la progression des savoirs en CO-PO et en CÉ-PÉ (CSSDM) ainsi que les documents d'arrimage des savoirs aux intentions de communication. Il est aussi primordial que les élèves reçoivent d'abord un enseignement explicite du fonctionnement des différents outils choisis.

CONCLUSION

En résumé, varier et combiner les dispositifs de différenciation pédagogique rendent le défi d'enseigner en contexte de classe multiniveau en francisation moins imposant pour les enseignants. En plus de contribuer au développement de l'autonomie des élèves et de permettre de s'assurer que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages, cela favorise l'engagement. Certaines conditions sont toutefois essentielles : la planification, l'enseignement explicite du fonctionnement et des outils et la variation selon les besoins du groupe.

Atelier oral
Compréhension orale
Les activités quotidiennes

1. Écoute «Ma routine du matin » (Judith)



2. Mets les activités dans l'ordre à l'aide des images.



3. Réponds aux questions et écris les réponses sur la feuille.



Autres exemples d'activités pédagogiques. tinyurl.com/EI23-16



LES ÉMOTIONS EN FGA, UN TERREAU FERTILE

Annie Marchand, enseignante CSSMI

Quelques pensées lues ici et là m'ont inspirée. Curieusement, plusieurs sont tirées de l'univers de la botanique. Voici mes préférées et le sens qu'elles ont pour moi.

QUAND ON SE PLANTE, ON POUSSE

(pensée adaptée de Claude Berthoumieux)

Nous pensons souvent que l'échec et le sentiment d'incompétence amènent forcément le découragement et l'abandon des apprenants. Mais si c'était le cas, les classes de FGA seraient vides! Nous accueillons des élèves ayant un bagage d'expériences scolaires douloureuses. Il est important d'admettre que l'école a le pouvoir de marquer des êtres humains.

Heureusement, les épreuves ne sont pas toujours un frein à l'apprentissage, au contraire. Apprendre est une suite d'assez longs moments d'inconforts ponctués de courts moments de fierté. Leonard Cohen chantait : « **Il y a une fissure en toute chose. C'est ainsi qu'entre la lumière** ». C'est normal de se sentir incompétent quand on apprend. Ce n'est pas une émotion agréable, mais ce n'est pas négatif en soi. Une émotion déplaisante peut devenir un moteur tout comme une émotion plaisante peut s'avérer être un frein. Au lieu de juger les émotions de façon binaire, soulignons la persévérance de l'individu qui vient jour après jour à l'école pour se replonger volontairement et courageusement dans l'inconfort de l'apprentissage. Souvent, je dis à mes étudiants (surtout quand ils arrivent en retard) : « Merci d'être là ».

« ON NE TIRE PAS SUR UNE FLEUR POUR QU'ELLE POUSSE PLUS VITE »

Ce proverbe africain me rappelle qu'apprendre, ça prend du temps, surtout si des émotions envahissantes viennent perturber le processus. Le complexe amygdalien, qui fait partie du système limbique, encode un message émotionnel (principalement la peur) avec chaque souvenir

(Sousa 2011). Il suffit que ce dernier interprète un contexte ou une situation en l'associant à des émotions intenses issues du passé, et au revoir les apprentissages! Autrement dit, si un étudiant interprète l'école comme étant une menace à son bien-être (consciemment ou non), vous pouvez faire le clown autant que vous le voulez, son cerveau attendra d'être prêt. Les zones où apparaissent les émotions dans le cerveau préfèrent souvent répéter ce qui est déjà connu... Il faudra donc attendre patiemment que l'élève « reprogramme » sa perception de l'école, d'une matière ou simplement d'une nouvelle notion. Tout ça prend du temps, parfois des années. Heureusement, les émotions positives pendant l'apprentissage provoquent l'effet contraire. Une forte émotion positive aide à la mémoire à long terme (Glick, 2011).

L'IMPORTANT EST DE SEMER

Dans certains cas, c'est si long avant qu'un individu s'ouvre ou nous donne accès à son potentiel que nous n'aurons jamais le plaisir de le voir s'épanouir dans la réussite. Ce sera probablement un autre enseignant qui verra les merveilles se produire, voire un futur employeur. Cependant, notre travail est de semer des encouragements qui donnent espoir, de faire germer des microréussites et d'ensemencer le plaisir d'apprendre. Il ne faut pas sous-estimer le pouvoir de nos neurones miroirs par lesquels nous « absorbons » les émotions de l'autre. Chaque enseignant a ainsi le pouvoir infini d'envoyer à ses élèves le reflet de la confiance en ses capacités. Semer le germe de l'estime de soi ou un grain de sentiment d'efficacité, c'est déjà pas mal utile pour la vie future.



« UNE MAUVAISE HERBE EST UNE PLANTE DONT ON N'A PAS ENCORE TROUVÉ LES VERTUS »

(Ralph Waldo Emerson) Ceux qui enseignent depuis quelques années ont connu ceci : rencontrer un ancien élève et découvrir avec joie qu'il a tiré son épingle du jeu, alors qu'un avenir plutôt sombre se dessinait devant lui la dernière fois que vous l'aviez vu... Les élèves performants ne sont pas nécessairement ceux qui sauront le mieux affronter les écueils de la vie. Toutefois, au moment où ils font partie d'une classe, ils se comparent inévitablement, dans un milieu où ce sont les réussites scolaires qui sont d'abord valorisées. Je crois qu'il est important de se rappeler que la société a besoin de diversité et que le monde à l'extérieur de l'école ne tourne pas seulement autour des qualités mises de l'avant dans une école. Ce qui nous semble un défaut ou une faiblesse aujourd'hui dans notre classe sera peut-être une force attractive sur le marché de l'emploi. Tâchons de voir dans chaque comportement un talent possible à faire fleurir.

L'ALLÉGORIE DE LA LAITUE

En résumé, cette histoire raconte que jamais nous ne verrons le jardinier invectiver ses laitues si elles ne poussent pas bien. Jamais il ne remettra en question la faculté qu'elles ont de grandir. Le jardinier doutera de ses soins. Les laitues ont-elles suffisamment de soleil, d'eau, de vitamines ou d'espace ? Le jardinier va se remettre en question ainsi que l'environnement, mais toujours, il aura confiance que ses laitues, s'il les entoure de soins adéquats, finiront par se développer. Cette métaphore m'inspire et me rappelle qu'il faut éviter de tomber dans le jugement facile : « C'est un élève paresseux, il est démotivé, il ne veut

pas faire d'efforts, etc. » Tout le monde a une motivation. Laquelle ? Avec nos élèves, nos interventions se doivent d'être individualisées, diversifiées, réfléchies et adaptées, comme le jardinier avec ses laitues. N'oublions surtout pas que le cerveau limbique prend son temps. Ainsi, tel le jardinier avec ses laitues, n'hésitons pas à nous remettre en question : Est-ce que j'aimerais étudier dans ma classe ? Respecter mes propres règles ? Faire un test de classement dès mon premier jour au centre ?

Rappelons-nous que les émotions jouent un rôle primordial dans l'apprentissage. Certains experts affirment même que c'est le facteur qui influence le plus l'efficacité (ou la futilité) de notre enseignement. Dans ma pratique, une bonne partie du temps passé avec mes élèves est dédié au ressenti. Au cours des années, ce que j'appellerais « l'empathie tranquille » est devenu mon plus précieux et puissant outil de travail. Consacrer du temps à ce qui est vécu, perçu, n'est pas une perte de temps.

Finalement, l'enseignement individualisé, c'est la possibilité de pouvoir individualiser nos actions pédagogiques en fonction du vécu de l'élève. Voyons-le comme une chance. La chance d'être dans un mode d'enseignement très relationnel (la force du lien d'attachement n'est plus à démontrer). Voyons-le aussi comme une responsabilité ; la responsabilité de la relation, avec tout ce que ça implique.

**MYTHE
OU RÉALITÉ**

**AVOIR AVEC SOI
SON TÉLÉPHONE
INTELLIGENT EN
CLASSE NUIT AUX
APPRENTISSAGES**

Réponse à la p. 51

UTILISER LES COURS EVR EN INDIVIDUALISÉ

Julie Bourcier, conseillère pédagogique
Équipe-choc pédagogique Premières Nations et Inuit /
Equipe-choc Pedagogical First Nations and Inuit



Vidéo publicitaire du projet
tinyurl.com/EI23-56

Promotional video of the project
tinyurl.com/EI23-57

On entend souvent que le programme Engagement vers sa réussite (EVR) est un véritable cadeau du Ministère. Et pour cause! Conçus pour aider l'élève adulte à mieux comprendre son style d'apprentissage, les cinq cours de 25 heures tablent essentiellement sur l'avantage de mieux se situer comme apprenant dans son propre parcours scolaire.

Proposés dans plusieurs centres FGA comme démarche d'entrée en formation, ils peuvent aussi être utilisés en enseignement individualisé. C'est d'ailleurs ce que le projet des séquences pédagogiques articulées autour des cours EVR met de l'avant.

We often hear that the Commitment to Success (CST) program is a true gift from the Ministry, and for good reason! The program is designed to help adult students better understand their own learning style, and the five 25-hour courses offered focus on the benefits of situating oneself as a learner in their own educational path.

While the courses are offered as an entry-level program in several AGE centers, they can also be used for individualized instruction. This is precisely what the digital pedagogical sequence project based on CST courses is all about.

CST COURSES FOR INDIVIDUALIZED LEARNING

Giovanna Salvagio, conseillère pédagonumérique /
Digital Pedagogy Consultant

RECIT Premières Nations et Inuit / RECIT First Nations and Inuit

PODCAST

- Est-ce possible d'utiliser les cours EVR en enseignement individualisé ?
- Quels sont les avantages d'utiliser les cours EVR en enseignement individualisé ?
- Pourquoi utiliser le portfolio numérique ? De quelle façon ?



Podcast anglophone
tinyurl.com/EI23-60

Podcast francophone
tinyurl.com/EI23-61

PODCAST

- Can CST courses be used for individualized instruction?
- What are the benefits of using CST courses for individualized instruction?
- Why use a digital portfolio and in what ways?

ET SI ON DEMANDAIT AUX ÉLÈVES DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS AUTREMENT ?

Réfléchir, c'est avant tout être en mesure de faire des liens significatifs entre des contextes, des stratégies, des choix effectués ou anticipés, etc. Pour l'évaluation, doit-on nécessairement utiliser l'écriture d'un texte pour y arriver? Pas nécessairement!

Utiliser un portfolio numérique implique justement la possibilité de multiplier les moyens de répondre aux questions et les angles d'approche. Créer un nuage de mots est un exercice très intéressant, surtout si l'élève doit expliquer et justifier ses choix.

WHAT IF WE ENCOURAGED STUDENTS TO APPROACH REFLECTIVE QUESTIONS IN DIFFERENT WAYS ?

Reflection is primarily about making meaningful connections among different contexts, strategies, and choices - but do we have to rely solely on written texts to accomplish this? Not necessarily!

By using a digital portfolio, we can open up a range of possibilities to answer questions and explore different perspectives. For example, asking students to create a word cloud can be a powerful exercise, especially when they are asked to explaining their choices.



MIEUX COMPRENDRE LA CHARGE COGNITIVE

Karine Martin, orthopédagogue Équipe-choc SEC

Malgré la croyance populaire, l'humain évite la plupart du temps de « **réfléchir** ». En effet, le cerveau préfère de loin se référer à ses automatismes. Par exemple, si vous devez cuisiner un pâté chinois, il y a peu de chances que vous vous mettiez à fouiller dans des livres de recettes ou sur des sites Internet pour dénicher une recette alléchante. Fort est à parier que vous referez votre recette habituelle puisque vous la maîtrisez bien et que vous savez quel résultat vous obtiendrez.

Cet exemple met bien en lumière l'importance de la mémoire à long terme dans l'exécution des tâches. Quand le cerveau connaît bien le chemin vers une solution, il est heureux parce qu'il n'aura pas trop d'efforts à faire pour s'en sortir ! Plus une personne possède de connaissances et d'automatismes bien organisés en mémoire à long terme, plus elle a la vie facile.

Chez plusieurs des élèves en formation générale aux adultes, les connaissances encodées en mémoire à long terme sont souvent peu nombreuses, fragiles, erronées ou encore difficilement accessibles. Ils doivent donc « **réfléchir** » de façon plus importante, ce qui peut s'avérer très énergivore.

Pour réaliser un apprentissage, les élèves doivent investir une certaine quantité de ressources cognitives, c'est inévitable. C'est ce qu'on appelle la **charge cognitive**. Quand un élève ne possède pas toutes les ressources suffisantes à la réalisation d'une tâche, on parle alors de **surcharge cognitive**.

TROIS ÉLÉMENTS PEUVENT AFFECTER LA CHARGE COGNITIVE DES APPRENANTS

LA COMPLEXITÉ DE LA TÂCHE

(ou charge cognitive intrinsèque)

La complexité de la tâche correspond à toutes les informations qu'il faut traiter pour réaliser l'apprentissage. L'influence de l'enseignante ou de l'enseignant sur la complexité de la tâche est assez faible.

Par exemple, si je vous présente le mot **abondante** sur un support visuel pendant 10 secondes et que je vous demande 30 secondes plus tard de l'écrire sur un papier, la tâche sera probablement facile. Vous maîtrisez déjà l'alphabet et avez déjà été exposé à ce mot. C'est un peu comme si vous n'aviez qu'un seul élément d'information à conserver en mémoire.

Si je répète l'activité avec le même mot, mais en bulgare : **изобилен**, la tâche, qui demeure la même, sera autrement plus complexe à réaliser ! L'alphabet est différent, on devra mémoriser chacun des symboles (sans en connaître le nom !) ainsi que leur ordre dans le mot. Il y a de grandes chances pour que vous sentiez une certaine saturation de votre mémoire de travail, ce qui vous empêchera de réaliser l'apprentissage.

Finalement, si je répète encore mon activité, mais, pour vous épargner, avec le mot en anglais : **abundant**. La charge cognitive cette fois est plus acceptable. L'alphabet est le même et le mot ressemble à son équivalent français.

Selon le bagage que porte l'apprenant, la charge cognitive variera. C'est pour cette raison qu'il est important que les enseignants morcellent les tâches et s'assurent que les élèves possèdent les préalables nécessaires.

LA PRÉSENTATION DE LA TÂCHE

(ou charge cognitive extrinsèque)

La charge extrinsèque est liée à l'organisation du support d'apprentissage. Elle correspond à toutes les informations superflues, non nécessaires à l'apprentissage (Bellec & Tricot, 2013). Ici, l'influence de l'enseignante ou de l'enseignant est majeure.

La disposition des informations, la présence de trop de stimuli externes, le support de présentation de la tâche ou le vocabulaire utilisé sont tous des éléments qui peuvent provoquer la surcharge chez les élèves. Rien de plus frustrant que de devoir copier au verso d'une feuille les éléments que l'on retrouve... au recto !

RESSOURCES DE L'ÉLÈVE

(ou charge cognitive essentielle)

La charge essentielle, c'est l'effort nécessaire pour encoder les nouvelles connaissances en mémoire à long terme, les rattacher aux connaissances qui y sont déjà. Au moment de réaliser une activité, l'influence de l'enseignant sur les ressources de l'élève est nulle. Il est donc important de planifier des moments pour enseigner des stratégies cognitives en amont.

Il faut enseigner aux élèves la mémorisation, l'organisation de l'information et la création de liens. Il faut aussi soutenir les fonctions exécutives des élèves pour

leur permettre de développer des stratégies efficaces.

Les trois types de charges se cumulent. Si la complexité et la présentation de la tâche consomment trop de ressources, il n'en restera plus pour l'utilisation des stratégies cognitives de l'élève. Pour faciliter les apprentissages et l'encodage en mémoire à long terme, il faut donc limiter au maximum la complexité de la tâche et bien présenter l'information pour dégager les ressources cognitives de l'élève.

Est-ce mission impossible en enseignement individualisé d'abaisser la charge cognitive des élèves ? En fait, la clé, c'est d'agir en prévention et de bien planifier nos actions !

STRATÉGIES À PRIVILÉGIER

Vérifier les connaissances maîtrisées

Morceler au besoin

Automatiser les éléments de façon isolée avant de les associer entre eux (sans perdre de vue le sens donné à l'apprentissage)

Éviter les tâches en attention partagée ou alternée

Regrouper l'information

Activer les connaissances antérieures

Combiner l'information verbale et visuelle

Alléger le visuel en s'en tenant à l'essentiel

Adopter une gestion de classe favorable

PEDAGO MOSAÏQUE VOUS OFFRE...

Marie-Eve Ste-Croix,
conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT FGA
pour les CSS francophones

STRUCTURE

Structure du dossier *Pratiques d'enseignement*

Le contenu est regroupé par thèmes :

- Les incontournables
- Les vidéos inspirantes
- Les stratégies pédagogiques
- L'intégration du numérique

Structure de chacune des céramiques

Chaque céramique est construite de la même façon, soit :

- Quelques questions de réflexion pour bien amorcer la lecture
- Des aspects théoriques et des liens vers des ressources
- Des exemples concrets inspirés du vécu d'enseignants et d'élèves en classe
- La présentation des collaborateurs qui ont participé à la rédaction de la céramique

LES INCONTOURNABLES

D'abord, *Les essentiels* qui présentent des ressources pour amorcer la réflexion sur le renouvellement des pratiques d'enseignement, *Les grands accompagnateurs* qui peuvent vous aider à mettre en œuvre des stratégies efficaces et le dossier *Les fonctions tutorales* qui propose six angles de réflexion pour améliorer les pratiques en formation à distance, selon les travaux de Rodet.

- *Les essentiels* (Pour commencer)
- *Les grands accompagnateurs* (Ressources pour l'enseignement)
- Dossier *Les fonctions tutorales* pour la formation à distance

LES VIDÉOS INSPIRANTES

L'expression « Une image vaut mille mots » prend tout son sens ici. Voici quelques céramiques proposant des vidéos comme ressources de développement professionnel pour améliorer vos pratiques d'enseignement, les approfondir ou innover :

- Astuces en littérature
- Enseignement de l'oral
- Pédagogie active en mathématique

PRÉSENTATION PÉDAGO MOSAÏQUE

Pédago Mosaïque est une plateforme de développement professionnel. Elle offre de la théorie, des ressources pratiques et des exemples concrets d'application en classe. Les contenus se présentent sous forme de céramiques regroupées en quatre catégories :

- Stratégies d'enseignement et d'apprentissage (dont le dossier *Pratiques d'enseignement*)
- Curriculum
- Services éducatifs complémentaires
- PAN (Plan d'action numérique)

À la plateforme s'ajoute également une [infolettre](#) qui permet de connaître les nouveautés du site ainsi que les céramiques incontournables à consulter ou à reconsulter.

DES IDÉES INSPIRANTES POUR LE NUMÉRIQUE!

PRÉSENTATION DOSSIER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'idée de la section *Pratiques d'enseignement* dans *Pédago Mosaïque* vient des nombreuses questions reçues sur le sujet en lien avec la mise en œuvre de stratégies gagnantes en enseignement et de l'intégration pédagogique du numérique à travers ces pratiques. Le besoin de regrouper en un seul et même endroit plusieurs ressources selon différentes thématiques nous apparaissait utile et nécessaire afin de soutenir les enseignants et les conseillers pédagogiques.



LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Développer des séquences d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'apprentissage et la réussite des apprenants est au cœur des réflexions sur les pratiques d'enseignement. Voici quelques idées inspirantes pour soutenir l'innovation et la création d'une pédagogie engageante :

- [Différenciation pédagogique](#)
- [Classe inversée](#)
- [Apprendre en stations](#)
- [Des pratiques d'évaluation flexibles](#)
- [Pour un développement de la compétence en résolution de problème](#)
- [Enseigner la prononciation explicitement \(en anglais\)](#)
- [Situation d'apprentissage en science : porte ouverte sur une expérimentation en classe](#)
- [Enseignement explicite des stratégies de lecture](#)
- Enseigner sans cahier

L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE

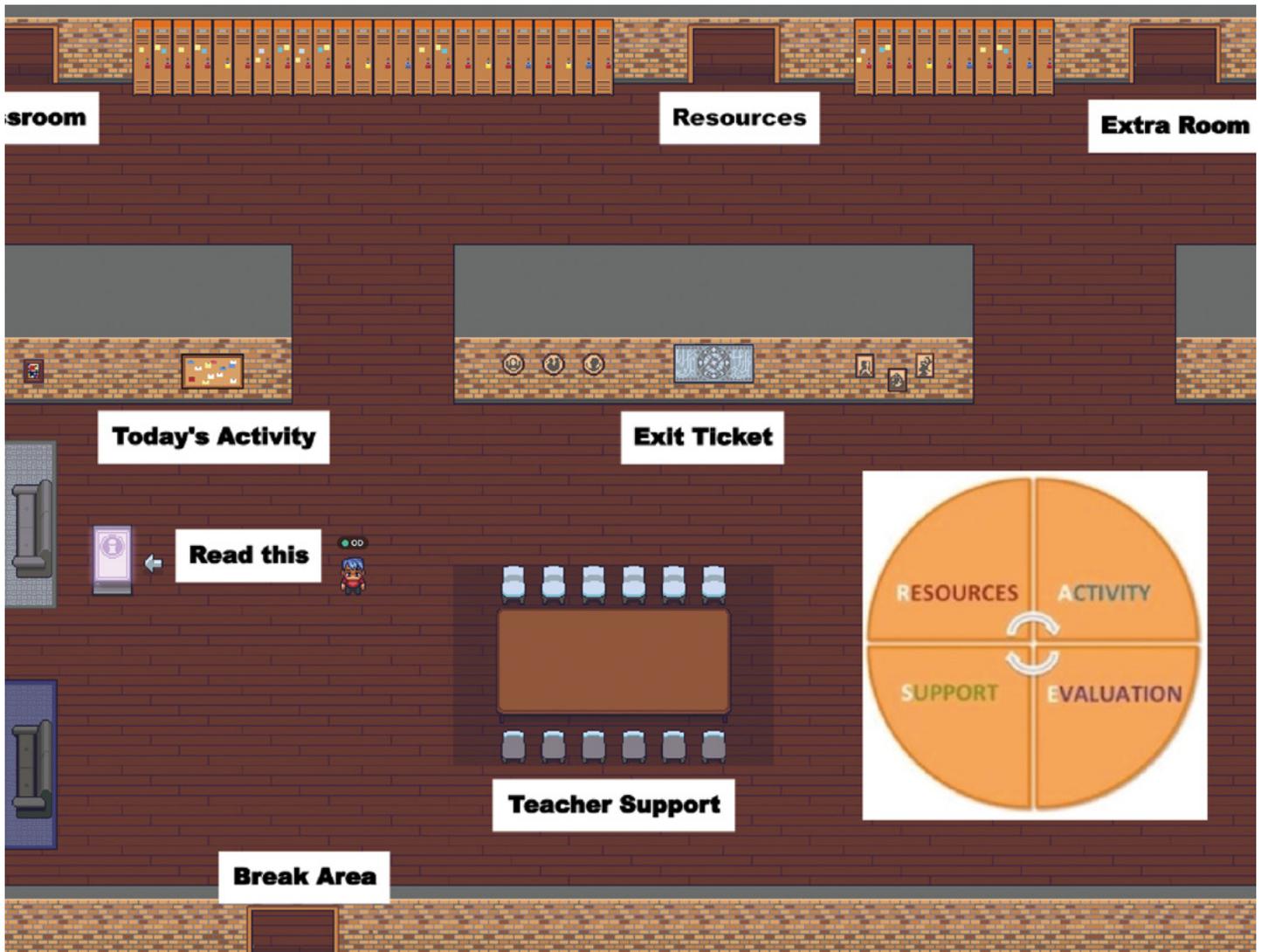
Du matériel et des idées pour différencier l'apprentissage en intégrant le numérique dans les pratiques pédagogiques. Voici différentes approches et de nouveaux outils pour enseigner différemment :

- [Réalité virtuelle pour l'écriture](#)
- [Écriture collaborative](#)
- [Découvertes avec la robotique](#)
- Innovation en région
- [Desmos](#) et [Scratch](#) à la FGA
- Dossier *Dans un centre près de chez vous*
- Dossier *Espace de laboratoire flexible en FGA*

ÉCRIVEZ-NOUS!

Le dossier *Pratiques enseignantes* sur *Pédago Mosaïque* en est encore à ses débuts. Vous voulez contribuer ou vous souhaitez un coup de pouce pour bonifier vos pratiques et vos stratégies? **Écrivez-nous!**

- RÉCIT FGA (recitfga.ca)
- Équipe-choc pédagogique (tinyurl.com/EI23-63)
- Carrefour FGA (carrefourfga.ca)



GATHER RASE

STUDENT AUTONOMY AND TEACHER EFFICIENCY ONLINE

Marc Gariépy, Education Consultant RÉCIT AGE

I began my current position as a RÉCIT Provincial Service on the first day of school closures in March of 2020. On that fateful Friday, I hurried through my corrections and prepped a few activities for my substitute as I ventured into the wonderful world of digital teaching and learning.

I had the chance to really think about online teaching and learning right from the start. The RÉCIT AGE team hosted a slew of workshops and video conference discussions on how to transition from traditional to digital teaching. For almost two years, we dove deeply into how teachers can

be efficient in their pedagogy. More importantly, how they could engage and empower adult learners in a distance education context. We focused on course design and organization rather than trying to emulate an in-person classroom. This inspired me to create the Gather RASE environment.

Gather RASE is a virtual class that uses the Gathertown platform. Those of you who have been to an ACE Online conference may remember it. Gather is a video conferencing website that looks like an 80s video game.

Watch [this](#) if you have never seen it before. You move an avatar around a digital environment and can interact with objects or video chat with other participants.

Whether you teach in-person, online, or a combination of both, organisation is key. I saw the potential for Gather as a tool to help adult learners become autonomous by allowing for movement and choice. If they have access to information and know how to get it, it should require less teacher intervention and foster more autonomy. Of course, we would like to believe that, but it is not always easy.

In a traditional or online classroom using standard video conferencing, it is possible for learners to raise their hand, or write a question in the chat instead of trying to find information on their own. It is often more efficient for teachers to answer those questions immediately so that learners can return to the task quickly and with a high level of motivation...until the next question. In the Gather RASE environment, learners can do all of that and move their avatar around the environment to get information on their own or help from other students instead of going to the teacher first. The gamification element should appeal to many learners.

I incorporated the RASE model to provide structure. It stands for **R**esources, **A**ctivity, **S**upport, **E**valuation. [This web page](#) explains its practical applications.

THE RASE MODEL

RESSOURCES
ACTIVITY
SUPPORT
EVALUATION

Teachers should firstly focus on their pedagogical **Activity**, because learners must be clear about what to do or how to do it. The Gather RASE environment will be successful if learners have the opportunity to be autonomous.

The **Activity** must be student-centered, meaning that students control where they go and how they get there. As a teacher, you provide instructions and a map. To keep student engagement at a high level, activities should be authentic and rooted to some extent in the real world.

Resources represent anything that a student can use to help them to accomplish a task. A lexicon or a list of mathematical equations are good examples. In the online world, those could be housed on a website or in a shared folder. In Gathertown, objects (such as icons) can serve as places to store information. For instance, you can add an instructional video to a television icon. Students go to the icon and click the letter “x” to watch the video.

Support means asking questions but not only to the teacher. Students can seek help from other students or in a chat or forum. Teachers may even want to create checklists or rubrics that students can use to be sure that they stay on the right track.

Evaluation for student learning and the activity itself are also important. They need an outlet to let teachers know how the activity was received. Also, students need to be able to adjust according to feedback and formative assessment.

In an individualized context, teachers can create different spaces in the virtual environment for different course codes or levels or simply label resources and activities by course code. The principles of the RASE model can be applied in any context or LMS. You do not need Gather to use the RASE model. MS Teams, Moodle, and Google Classroom will work just as well.

To know more, or to start co-creating your own Gather environment, contact me at recitage@recit.qc.ca.



MOTIVATION ET THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Cyrille Rustom, conseiller pédagogique Service national du RÉCIT FAD pour la FGA

Jean-Félix Giguère Groulx, conseiller pédagogique Service régional du RÉCIT FGA pour la région Laurentides

L'enseignement individualisé mise beaucoup sur un apprentissage autonome accompagné pour outiller l'apprenant à apprendre. Que ce soit durant sa formation ou une fois sur le marché du travail, l'apprenant développe des habiletés pour acquérir de nouveaux savoirs, tisser des liens avec son environnement et chercher ce dont il a besoin pour réaliser une tâche (Parr, 2012). Le terme d'apprenant est employé justement pour souligner l'implication de ce dernier dans la conduite de ses apprentissages avec, dans le cas qui nous intéresse, l'accompagnement d'un enseignant.

À l'échelle de la cellule, apprendre est le fruit de connexions complexes entre des milliards de neurones qui créent de nouveaux liens ou solidifient ceux qui sont déjà existants (Masson, 2020). Le processus d'apprentissage est donc interne, dynamique et complexe. À notre échelle, il conserve ces caractéristiques, mais exhibe aussi d'autres aspects essentiels au changement qu'il doit entraîner chez l'apprenant qui apprend. Il s'agit de **volonté** et d'ajustement d'un **effort** pour atteindre un **but** qu'il **choisit**. En un mot, il s'agit de **motivation**. Comme la motivation d'un apprenant prédit très fortement sa réussite (Plante et al. cité par CAPRES, 2021), mieux comprendre son fonctionnement est très important. C'est ce que nous nous proposons de faire brièvement dans cet article à partir de la théorie de l'autodétermination.

LES MOTIVATIONS

La motivation est souvent un terme à plusieurs visages qui exprime la force qui se cache derrière un comportement ou une action en devenant, selon le contexte, un « but », un « désir », une « envie », un « besoin », une « émotion », un « intérêt », etc. Les définitions issues de la recherche sont plus précises. Par exemple, F. Fenouillet (2006, 2011) parle d'une force intérieure, influencée en interne et en externe, qui oriente le comportement (**direction**), le modifie (**enclenchement**), le prolonge (**persistance**) ou ajuste l'effort consenti pour lui (**intensité**). En contexte scolaire, Potvin et Lacroix (2009) précisent que les sources de la motivation sont dans les perceptions générale et spécifique de soi en lien avec l'**atteinte d'un but**. Elles se manifestent selon quatre indicateurs que sont le **choix**, la **persévérance**, l'**engagement** et la performance.

PAROLES D'ARTISTES ET DE POLITIENS

« *Nous sommes nos choix.* » J.-P. Sartre

« *Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir, mais de le rendre possible.* » A. de Saint-Exupéry

« *Voir, c'est savoir; vouloir, c'est pouvoir; oser, c'est avoir.* » A. Musset

« *L'humanité se divise en trois catégories : ceux qui ne peuvent pas bouger, ceux qui peuvent bouger, et ceux qui bougent.* » Benjamin Franklin

« *Le succès c'est tomber sept fois, se relever huit.* » Proverbe japonais

« *Il n'y a pas de réussites faciles ni d'échecs définitifs.* » M. Proust

« *Un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité, un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté.* » Winston Churchill

« *Les gagnants trouvent des moyens, les perdants des excuses.* » F. D. Roosevelt

PAROLES DE CHERCHEURS

« La **recherche** d'une interaction efficace avec l'environnement est essentielle. » Robert W. White

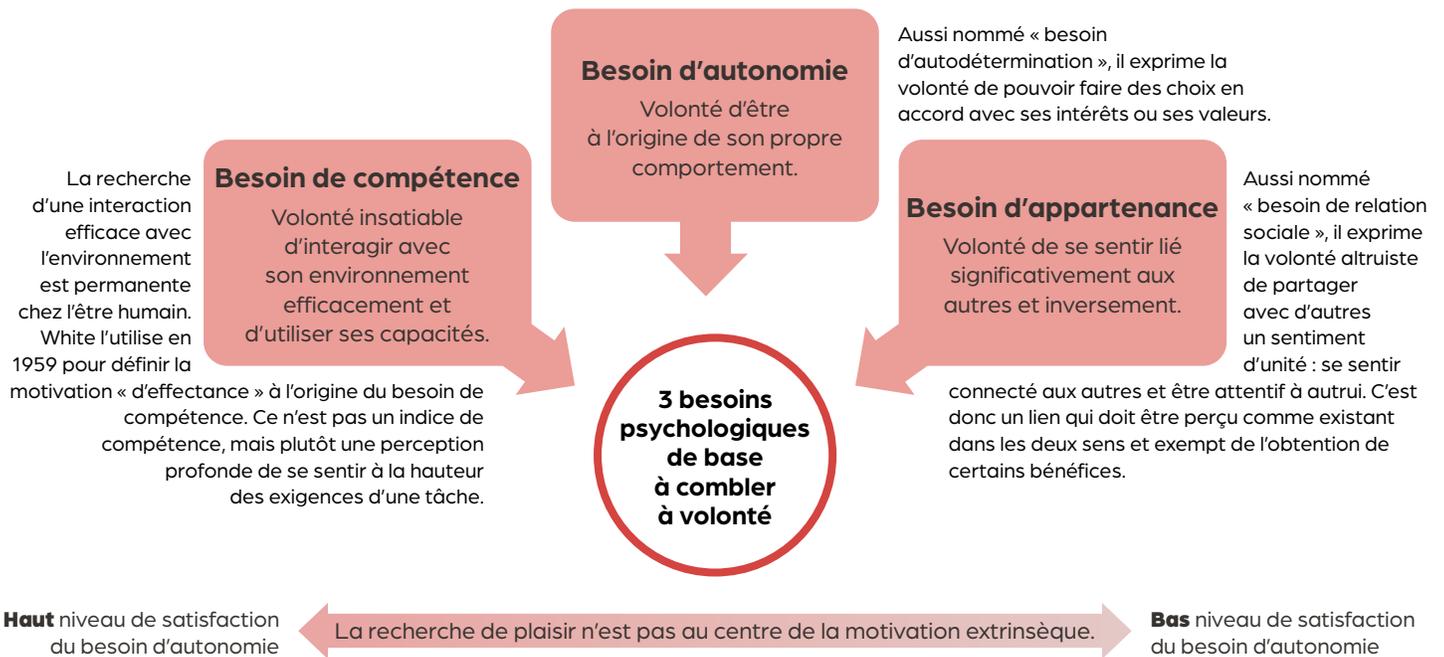
« La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la **direction**, le **déclenchement**, la **persistance** et l'**intensité** du comportement ou de l'action. » F. Fenouillet

« La **motivation** à apprendre en contexte **scolaire** est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même, de son environnement, de la tâche, et qui l'incite à **choisir une activité**, à **s'y engager**, à **y participer** et à **y persévérer** afin d'**atteindre un but**. » Tardif et Viau

THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Trois besoins psychologiques et cinq types de motivation

Parmi les innombrables théories qui expliquent la motivation, trois sont dominantes (Fréchette-Simard et al., 2019). L'une d'elle, la **théorie de l'autodétermination** de Deci et Ryan (1985), postule que tout individu peut atteindre son plein potentiel dans des conditions où ses trois besoins psychologiques de **compétence**, d'**autonomie** et d'**appartenance** sont comblés. C'est à l'environnement social de les satisfaire « à volonté » pour que le rendement, la motivation et le bien-être des individus soient optimaux (Deci et Ryan, 2000). Leur prise en compte en milieu scolaire influence donc la réussite des apprenants (Blanchard et al., 2004).



Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque identifiée	Motivation extrinsèque introjectée	Motivation extrinsèque externe	Amotivation
<ul style="list-style-type: none"> « J'éprouve un plaisir <i>naturel</i> à faire l'activité. » Ce type de motivation se manifeste lorsque l'exercice d'une activité procure à <i>elle seule</i> du plaisir à l'individu. C'est la première forme de motivation à être développée chez l'humain. Elle permet de découvrir de nouvelles choses et de faire des apprentissages. Degré maximal d'autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> « Je n'éprouve pas de plaisir, mais <i>je sais que c'est bon pour moi.</i> » Besoin d'autonomie comblé fortement puisque l'individu choisit consciemment, et de façon raisonnée, de faire cette activité inintéressante en soi (malgré le peu de plaisir qu'elle suscite chez lui). Ce choix est acceptable, car l'activité est identifiée comme aidant à atteindre un but que l'individu reconnaît important pour son bien-être. 	<ul style="list-style-type: none"> « Je n'éprouve pas de plaisir, mais je me résous à faire l'activité, <i>car sinon une conséquence que je considère grave va arriver.</i> » Besoin d'autonomie comblé moyennement, car l'individu ne fait pas souvent des choix qui correspondent à ses intérêts ou ses valeurs puisqu'il est soumis à des pressions internes comme l'anxiété et la culpabilité par rapport à cette conséquence. 	<ul style="list-style-type: none"> « Je n'éprouve pas de plaisir, mais, <i>sans anxiété ni culpabilité ni compréhension de son bienfondé,</i> je me résous à faire l'activité, car je vais obtenir une récompense ou éviter une conséquence. » Besoin d'autonomie comblé faiblement, car l'individu fait rarement des choix qui correspondent à ses intérêts ou ses valeurs. Seules les récompenses ou l'évitement de conséquences le guide <i>machinalement</i> à faire certaines actions. 	<ul style="list-style-type: none"> « Je n'ai plus de plaisir à faire l'activité, je n'en vois pas l'importance, je ne me sens pas coupable et les récompenses possibles ne m'intéressent même plus. » Besoin d'autonomie non comblé, car l'individu fait le choix que toute activité proposée ne correspondra jamais à ses intérêts ou à ses valeurs. Aucune satisfaction interne ou externe possible. Dans un contexte scolaire, l'amotivation est à l'origine de l'abandon scolaire.

Types de motivation favorisant la réussite scolaire

Au niveau scolaire, la recherche montre que plus la motivation est autodéterminée, plus la réussite scolaire est au rendez-vous. Ainsi, de hauts niveaux d'autodétermination influencent positivement l'effort déployé par l'apprenant, ses émotions, sa concentration, sa performance scolaire et son intention de poursuivre ses études (Blanchard et al., 2004). Comme la **motivation intrinsèque** et la **motivation extrinsèque identifiées** sont deux types de motivation fortement autodéterminées, elles ont un impact positif similaire sur la réussite scolaire. De par sa nature « raisonnée », il est possible de travailler la motivation extrinsèque identifiée de l'apprenant, et il est donc judicieux de s'y employer (Cabot et Dagenais, 2016). C'est moins le cas pour sa motivation intrinsèque qui offre peu de prise, même si Viau (2002) nous rappelle que soutien et encouragements restent des incitatifs qui peuvent l'aider à germer ou à persister.

Par où commencer ?

Des moyens existent pour aider à combler les trois besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance de l'apprenant afin de développer chez lui un haut niveau d'autodétermination. Ils reflètent d'ailleurs bien les trois constats de la recherche sur ce qui peut influencer la dynamique de la motivation (CAPRES, 2021) :

- l'établissement d'un lien pédagogique significatif (ex. en interagissant, en personnalisant les rétroactions, en valorisant les intérêts de l'apprenant);
- l'exercice central du rôle de l'enseignant (ex. en diversifiant les stratégies d'enseignement, en utilisant le quotidien des apprenants, en leur offrant des choix);
- la présence précoce et permanente d'un encadrement (ex. en offrant une intégration sociale, scolaire et une écoute intentionnelle active).

Besoin de compétence	Besoin d'autonomie	Besoin d'appartenance
<p>Pour combler ce besoin, il faut développer la connaissance et l'estime de soi, ainsi que la perception d'efficacité et de contrôle.</p>	<p>Pour combler ce besoin, il faut développer l'habileté à effectuer des choix, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à se responsabiliser et à se rassurer.</p>	<p>Pour combler ce besoin, il faut s'assurer d'être concerné par la situation de l'apprenant et de susciter son implication dans le dispositif de formation.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Transmettre sa conviction que l'apprenant peut réussir.• Mettre en place un contexte où le droit à l'erreur est roi.• Donner des responsabilités qui soient dans la zone proximale et les intérêts de l'apprenant.• Proposer des activités en lien avec la perspective et les intérêts de l'apprenant.• Utiliser des rétroactions précises et équilibrées (forces et défis).• Faire prendre conscience du chemin parcouru vers une réussite.• Mettre en évidence ce qui résulte du travail accompli par rapport à ce qui est fortuit.• Valoriser les réussites scolaires ou non, individuelles ou non.	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer la raison des activités.• Clarifier les attentes de réussite.• Aider l'apprenant à se fixer des objectifs de réussite réalistes pour son étude, travail, examen.• Clarifier la progression des apprentissages à suivre pour atteindre cette réussite.• Proposer à l'apprenant de s'observer, s'évaluer, se féliciter.• Guider l'apprenant dans l'adoption d'un discours interne rassurant.• Modéliser la résolution de problèmes en mettant en scène les situations du quotidien.• Prévoir un cadre participatif comprenant des conséquences si des attentes ne sont pas remplies (il ne s'agit pas forcément de punitions ou de récompenses).• Prévoir une certaine liberté de choix dans les activités : modalité de réalisation, durée, ressources, outils, format final, conséquences en cas de manquement, etc.• Éviter d'être le porte-parole de l'apprenant auprès du service.	<ul style="list-style-type: none">• Faire preuve d'une écoute intentionnelle active en démontrant de l'intérêt pour les difficultés et les apprentissages de l'apprenant tout en ayant des attentes positives et réalistes quant au développement de ses compétences.• Consulter le groupe si le nombre d'apprenants est un obstacle au développement d'une connaissance fine de leurs intérêts.• Utiliser l'humour permet de développer un lien significatif qui facilite la découverte réciproque de l'enseignant et de ses apprenants.• Offrir des activités collaboratives de socialisation pour créer des liens en se familiarisant avec l'environnement scolaire et social, ou en apprenant autour d'un projet commun.• Aider à l'appropriation, la réflexion et l'émergence de propositions sur le dispositif de formation.

Adapté de Duchaine et al. (2022)



CONCLUSION

La loi sur l'instruction publique demande à l'enseignant de développer le goût d'apprendre chez l'élève et l'enseignement individualisé n'y échappe pas. En travaillant le niveau d'autodétermination de l'apprenant, l'enseignant améliore la qualité de sa motivation, l'aide à viser son plein potentiel et favorise sa réussite. La recherche montre qu'un apprenant autodéterminé s'absente moins, ne développe pas l'envie de décrocher, est proactif, s'implique dans le dispositif de formation et utilise ses erreurs pour avancer (Duchaine et al., 2022).

Le programme d'engagement vers la réussite (ex. EVR-5001) aide l'apprenant à expliciter les éléments motivationnels qui l'animent et aide l'enseignant à déterminer à quel point la motivation de l'apprenant est influencée par des facteurs externes ou non. Cette introspection se faisant au démarrage de son plan de formation à la FGA, l'apprenant apprend donc à se connaître davantage et à cibler les leviers qui le mèneront vers un sentiment d'accomplissement, vers un sentiment d'autodétermination dans son projet scolaire et, qui sait, dans son projet de vie!



ENSEIGNER SANS CAHIER, MISSION IMPOSSIBLE?

Benoit Millette, conseiller pédagogique Carrefour FGA

Depuis maintenant sept ans, une équipe d'enseignantes d'anglais langue seconde du CSSPS a opté pour une approche un peu différente en classe. Cette approche est très appréciée des élèves et les enseignantes constatent une diminution de l'absentéisme, une augmentation de la mobilisation des élèves, une augmentation des résultats, une augmentation des transferts des connaissances vers de nouvelles situations et un épanouissement sur le plan personnel pour les élèves. Mais quelle est cette approche ?

Cette approche consiste à mettre de côté les manuels traditionnels pour travailler avec des situations d'apprentissage (SA). Est-ce la fin de la drill habituelle? Non, mais celle-ci sera seulement proposée aux élèves au moment opportun si l'enseignante ou l'enseignant juge qu'elle est nécessaire. L'équipe du CSSPS me dit d'emblée que les élèves connaissent moins bien les règles de grammaire par cœur, mais qu'ils les utilisent plus souvent et plus efficacement, car ils les comprennent au lieu de les réciter. Ils sont donc beaucoup plus fluides dans leur discours et ils sont plus à l'aise de faire des transferts vers des situations variées. N'est-ce pas l'objectif?

LORS DE LA PREMIÈRE PHASE de la démarche d'apprentissage de l'élève, l'adulte choisit une SA dans une banque. C'est déjà un changement pour lui de participer aux choix des tâches qui l'aideront dans ses apprentissages et c'est motivant. Lors de la réalisation de cette première SA, les enseignantes visent à ce que l'élève s'approprie la démarche de travail. Il n'y a pas de contraintes de temps. Il peut utiliser toutes les ressources disponibles autour de lui et il peut demander de l'aide autant qu'il le désire. La rétroaction de l'enseignante joue également un rôle clé. Lorsqu'il termine la tâche, l'enseignante ne donne pas de note. Elle identifie avec l'élève ses défis et ce qu'il maîtrise. Par la suite, ils établissent ensemble les prochaines étapes. Cette façon de travailler est beaucoup plus constructive pour l'élève; moins de déceptions et d'émotions négatives, plus de contrôle sur ses apprentissages.

LORS DE LA SECONDE SITUATION D'APPRENTISSAGE, l'enseignante peut ajuster les consignes en fonction des défis de l'élève. C'est le moment où l'enseignante ajoute graduellement des contraintes pour s'approcher des conditions de la situation d'évaluation. L'enseignante doit toujours donner beaucoup de rétroaction, mais la dépendance de l'élève s'amenuise. L'avantage de cette pratique est que l'enseignante a la liberté d'adapter la situation à l'élève. C'est le moment où les objectifs disciplinaires sont travaillés ainsi que les autres compétences comme la gestion du stress ou l'organisation. Vous vous dites peut-être que la banque de SA en classe doit être immense pour travailler de cette manière. Au contraire, elle est constituée d'environ 70 SA pour l'ensemble du programme d'anglais langue seconde, mais elle n'a pas toujours été aussi garnie. Elle s'est développée avec le temps et en collaboration avec toutes les enseignantes. Par ailleurs, un élève peut refaire plusieurs fois la même SA, mais avec un objectif différent. Par exemple, il peut travailler une SA au temps présent, puis la refaire au temps passé. Cela permet de diminuer la charge cognitive reliée à l'appropriation de la situation.

Cette pratique est transférable dans d'autres champs. Imaginez-vous en mathématique... Un élève pourrait se concentrer sur la résolution d'une situation problème la première fois et, la seconde fois, se concentrer sur l'organisation de sa démarche ou sur l'application d'un concept difficile.

LA TROISIÈME ET DERNIÈRE PHASE de la démarche est la validation. L'élève choisit toujours une SA provenant de la banque, mais cette fois-ci, il devra la réaliser dans les mêmes conditions qu'en évaluation. Après avoir réalisé cette situation, lors du retour avec son enseignante, l'élève pourra savoir s'il est prêt ou non à être évalué; il pourra savoir s'il répond aux attentes de fin de cours. Bien évidemment, l'élève doit connaître les objectifs du cours qu'il suit. Au CSSDPS, l'élève achète un petit carnet au magasin scolaire à l'intérieur duquel il y a un outil de suivi et les objectifs du cours.

L'avantage de cette démarche est que l'élève développe un sentiment d'*empowerment* puisqu'il est partie prenante de sa démarche d'apprentissage. Il est conscient de sa progression. Selon les enseignantes, il est fréquent qu'un élève demande à faire une autre SA avant d'aller en évaluation. Sachant que le secteur adulte est souvent vu comme une « course aux unités » (TRÉAQ, 1992), c'est impressionnant. Par ailleurs, même si un élève est rendu à la dernière étape de sa démarche, il a toujours le choix de retourner à l'étape précédente s'il n'est pas prêt.

Normalement, un élève réalise trois ou quatre SA lors d'un cours. Par contre, certains n'en font qu'une seule et d'autres peuvent en faire jusqu'à huit. L'enseignement est individualisé et adapté aux besoins de l'élève. Autre fait intéressant, il arrive que des élèves créent leur propre SA pour enrichir la banque de la classe. Imaginez le sentiment de contrôle qui se développe ainsi que la fierté ressentie lorsqu'un élève en voit un autre choisir sa SA.

Cette approche rend la classe très dynamique. Tout le monde est en mouvement. Autant les élèves que les enseignantes, ils ne voient pas le temps passer. C'est un excellent signe. Bien évidemment, cette approche demande beaucoup d'énergie à l'équipe enseignante, mais le progrès et les résultats des élèves sont si motivants qu'elles adorent leur façon de travailler. L'équipe me précise qu'elle connaît en tout temps le niveau de tous ses élèves grâce à cette approche et que ce n'est plus le cahier qui enseigne, mais bel et bien l'enseignant!

EN CONCLUSION, le commentaire le plus fréquent des élèves du centre à la fin de leur parcours est : « J'ai appris ! » C'est très révélateur de l'efficacité de cette pratique pédagogique.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Sarah Lapré, enseignante et personne ressource en Univers social CSS Samares

L'enseignement explicite est une approche favorable au développement des apprentissages et des compétences des apprenants à la formation générale des adultes. Il est tout à fait réaliste d'y recourir que ce soit lors de petites capsules avec plusieurs élèves ou encore lorsque nous travaillons avec un seul élève à notre bureau.

QUEL EST LE SECRET ?

C'est que l'enseignement explicite permet de répondre aux besoins des apprenants de tous les niveaux. Ce soutien de la part de l'enseignant fait partie de l'étayage : « l'enseignant efficace met en place un ensemble de mesures de soutien pour assister les élèves dans leur processus d'apprentissage [...] et cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage » (Gauthier et Bissonnette, 2013).

L'enseignement explicite est une pratique pédagogique qui se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Ces trois étapes nous assurent que les apprenants ayant davantage de difficulté obtiennent l'aide dont ils ont besoin, tout en offrant aux apprenants experts la possibilité d'expérimenter de façon plus autonome. Chaque étape peut être reprise en fonction des besoins de l'apprenant. Cette reprise permet à ce dernier de réduire sa charge cognitive et l'aide à développer ses connaissances.

Dans des activités d'apprentissage basées sur le problème ou l'enquête, comme cela est fréquent en univers social ou en mathématiques, le soutien de l'enseignant est essentiel pour favoriser l'apprentissage et assurer la compréhension de l'ensemble des apprenants. La réalisation d'une démarche scientifique, historique ou mathématique nécessite un accompagnement particulier. L'enseignement explicite rend alors l'apprentissage plus significatif et permet l'automatisation des connaissances, ce qui inscrit l'apprentissage dans la zone de développement proximal de l'apprenant.

QUELLES SONT LES ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ?

Avant l'expérimentation de l'enseignement explicite en classe, une phase importante de préparation est nécessaire, car cette pratique ne s'improvise pas : Est-ce que ma séquence est bien planifiée ? Quelle est l'intention de la tâche ? Est-ce que les éléments essentiels et les stratégies à retenir ont bien été ciblés ?

Il faut également préparer l'apprenant : A-t-il les connaissances préalables ? Connait-il déjà la démarche ? Est-ce que cette démarche a du sens pour lui ?

LES ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

LE MODELAGE

L'enseignant rend explicite les étapes pour réaliser une tâche. Il doit énoncer à voix haute les actions, les réflexions et les stratégies appliquées tout au long du processus.

LA PRATIQUE GUIDÉE

C'est au tour de l'apprenant de verbaliser ses actions, ses réflexions et ses stratégies. Lorsque l'apprenant met en pratique ce qu'il a appris lors du modelage, l'enseignant le guide dans la réalisation de sa tâche. La rétroaction immédiate permet d'orienter rapidement l'apprenant vers les bonnes stratégies.

LA PRATIQUE AUTONOME

L'enseignant laisse l'apprenant réaliser la tâche seul. Lors de la rétroaction, l'enseignant peut vérifier s'il y a eu un transfert de l'information. Si l'apprenant ne parvient pas à réaliser cette étape, il convient de reprendre les deux premières étapes afin de bien répondre aux besoins de l'apprenant.



APRÈS AVOIR TRAVERSÉ LES TROIS ÉTAPES, IL EST UTILE DE FAIRE UN RETOUR AVEC L'APPRENANT :

- **A-T-IL TOUJOURS DES QUESTIONNEMENTS ?**
- **PEUT-IL REFORMULER L'INFORMATION ?**
- **EST-IL PRÊT À L'ÉVALUATION ?**

PISTES POUR FACILITER L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE À LA FGA

- Privilégier l'enseignement de petites tâches.
- Privilégier plusieurs courtes rencontres plutôt qu'une seule longue; ainsi, l'apprenant peut traiter l'information plus facilement et vous pouvez réorganiser votre enseignement pour la suite.
- Rassembler plusieurs apprenants en sous-groupe afin de maximiser votre temps. Vous pouvez faire le modelage et la pratique guidée en sous-groupe, puis soutenir individuellement la pratique autonome de chaque apprenant. En expérimentant la pratique guidée en sous-groupe, vous favorisez le partage des expériences entre les apprenants et vous rendez leurs questionnements plus riches. Pendant la pratique guidée, l'enseignant et les apprenants peuvent ainsi intervenir pour guider celui qui accomplit la tâche.

Convaincu ?

LABOS DE SCIENCE | À LA FGA

Micheline Ammar

La partie pratique en science et technologie amène son lot de défis. Plusieurs centres ne sont pas bien équipés pour réaliser toutes les activités de laboratoires nécessaires à la réussite des cours du programme, alors que d'autres n'ont que très peu d'élèves inscrits en sciences. Certains enseignants doivent aussi jongler avec l'enseignement de plusieurs disciplines dans une même classe.

Pour soutenir ces milieux, l'Équipe-choc Pedagogical a créé, en partenariat avec le CDC LACHUTE, une banque de capsules vidéos présentant des exemples de manipulations effectuées en laboratoire. Les élèves peuvent les utiliser pour apprendre divers procédés et se préparer aux activités pratiques. Cette vidéothèque est disponible gratuitement. Elle permet aux enseignants de ne plus être les seuls porteurs du savoir. Ils peuvent ainsi jouer le rôle d'agents facilitateurs et se concentrer sur les stratégies d'apprentissage que doivent acquérir les élèves.

VIDÉOS POUR

- Se préparer à réaliser un laboratoire
- S'exercer à formuler un protocole expérimental
- S'exercer à élaborer une gamme de fabrication
- Se familiariser avec les mesures de sécurité
- Se familiariser avec le matériel de laboratoire
- S'exercer à rédiger un cahier de charges
- Réaliser des laboratoires à distance
- Réviser un concept mathématique préalable
- Critiquer et améliorer un protocole

AVANTAGES

Contrôle sur la vitesse et la fréquence de visionnement par l'élève

Accès à des révisions de prérequis mathématiques

Accès à la liste des termes scientifiques utilisés

Accès à des démonstrations claires et efficaces

Développement de l'autonomie et responsabilisation de l'apprenant

Augmentation du sentiment de contrôle

Solutions clés en main pour les enseignants non spécialisés en science et technologie

Des idées pour enrichir la banque, écrivez-nous!

infoequipechoc@carrefourfga.com



AGE SCIENCE LABS

*conseillère pédagogique Équipe-choc Pedagogical /
Pedagogical Consultant Équipe-choc Pedagogical*

Labos Science-FGA
AGE-Science Labs
tinyurl.com/EI23-62

ADVANTAGES

Control over the speed and frequency of student viewing

Access to review of mathematical prerequisites

Access to the list of scientific terms used

Access to clear and efficient demonstrations

Development of learner autonomy and accountability

Increased sense of ownership

Turnkey solution for non-Science and Technology teachers

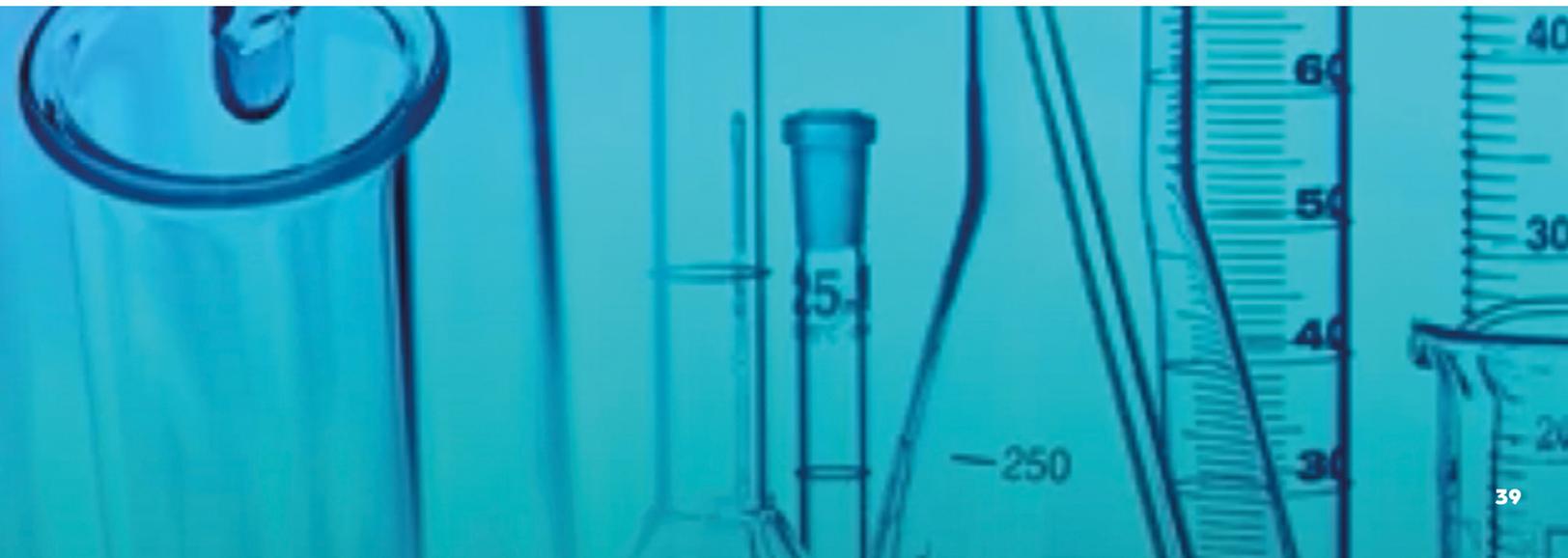
If you have any ideas for enriching the bank, please write to infoequipechoc@carrefourfga.com. We are looking forward to hearing from you!

The hands-on portion of the Science and Technology curriculum presents its own set of challenges. Many centers are not equipped to allow all the laboratory activities necessary to complete the courses. Others have very few students enrolled in science courses, which implies that some teachers often have to juggle multiple subjects in one class.

To support the different contexts, l'Équipe-choc Pedagogical, in partnership with CDC LACHUTE, has created a bank of video lessons that present examples of laboratory experiments. Students can use them to learn various processes and prepare for hands-on activities. This video library is available free of charge. It allows teachers to be more than just the bearers of knowledge. They can act as facilitators and focus on the learning strategies to be acquired by the students.

VIDEOS FOR

- Preparing to conduct a laboratory
- Practicing formulating an experimental protocol
- Practicing developing a production line
- Becoming familiar with safety measures
- Becoming familiar with laboratory equipment
- Practicing writing specifications
- Carrying out remote laboratories
- Reviewing a previous mathematical concept
- Critiquing and improving a protocol





LE PORTRAIT DE CLASSE POUR SOUTENIR LE CHANGEMENT VERS LA RÉUSSITE

Karine Jacques, orthopédagogue Services éducatifs complémentaires FGA-FP



Le Projet WOW est un projet unique à la FGA qui repose sur l'idée que le numérique doit être au service de l'apprentissage et sur l'importance de l'intelligence collective. Ce projet auquel collaborent enseignants, CP disciplinaires, CP RÉCIT et ressources SEC et SARCA depuis près de deux ans vise le développement de pratiques pédagogiques et d'interventions préventives pour les élèves de la FBC. Trois objectifs sont au cœur des actions des participants, soit la déstigmatisation de l'utilisation des outils numériques en classe, le développement d'une approche collaborative entre les intervenants et la réussite éducative de tous les élèves en FBC.

Traditionnellement, dans l'approche individualisée préconisée à la FGA, les intervenants répondent aux besoins spécifiques des adultes-apprenants. Pour réfléchir à cette façon de travailler et explorer d'autres avenues, les participants ont été invités à créer des portraits de leurs classes afin d'avoir une photo de l'ensemble des besoins de leurs élèves. Les portraits de classe se sont révélés fort utiles dans la planification des interventions; cet outil évolutif permettant de mieux connaître les élèves et d'identifier des besoins généraux qui peuvent être travaillés en mini-leçons ou en sous-groupes. Les portraits de classe ont également incité les enseignants à inviter les ressources spécialisées telles que les orthopédagogues et les conseillers en orientation à intervenir en classe plutôt que lors de rencontres individuelles à l'extérieur de celle-ci.

UN PORTRAIT DE CLASSE COMPOSÉ DE QUATRE PORTRAITS À COCONSTRUIRE

Aucun gabarit n'a été imposé pour construire l'outil de cueillette de données permettant de bâtir les portraits de classe; ce fut plutôt une démarche collective encadrée par la nécessité de mieux connaître les élèves qui habitent les classes selon quatre axes qui a été mise de l'avant.

1 Le portrait personnel pour faire ressortir les données nominatives des apprenants telles que l'âge, le lieu de résidence, l'arrivée en FGA ainsi que les manifestations pouvant affecter l'apprentissage.

2 Le portrait technologique pour déterminer les besoins des élèves au niveau de l'utilisation autonome du numérique.

3 Le portrait professionnel pour connaître les objectifs professionnels des élèves ou l'absence d'objectifs et les acquis extra-scolaires. Cette analyse s'inscrit dans la vision de l'éducation des adultes selon laquelle les acquis se font tout autant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci ([Politique de l'éducation des adultes et de la formation continue](#), 2002) et les acquis influencent la persévérance scolaire et doivent être considérés dans un enseignement efficace ([Réunir Réussir](#), 2016). Ici, l'apport des intervenants des SARCA et des SEC est indéniable et permet à l'enseignant de constater que plusieurs actions sont réalisées avant que les apprenants arrivent en classe.

4 Le portrait disciplinaire identifié comme prioritaire par les enseignantes et les enseignants. En communauté de pratique, les [différents référentiels d'intervention](#) ont servi d'assises aux réflexions. L'expertise des différentes Équipes-choc ainsi que des CP RÉCIT nationaux et régionaux a permis de renouveler les connaissances et d'actualiser les pratiques. Par des activités de dépistage, les besoins prioritaires ont pu être ciblés. Ce portrait permet de suivre les progrès, les besoins et les interventions à prioriser puis les ressources à mobiliser.

LE NUMÉRIQUE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

L'analyse en équipe des portraits a mené à l'intégration d'outils numériques en classe en réponse aux besoins des élèves. Les apprenants ont été encouragés à utiliser de façon constante certains outils et à recourir aux fonctions d'aide de ceux-ci. Cela a permis de développer leur autonomie et de travailler l'un des buts de la [FBC](#), soit de développer l'agir compétent des adultes afin qu'ils incarnent des citoyens actifs et autonomes en société (MELS, 2007).

Pour que tout cela prenne forme, il est impératif que les intervenants croient au potentiel des apprenants et des outils numériques. Certains mythes doivent être déconstruits comme l'idée que les outils numériques sont de la triche ou rendent les gens paresseux (Lachance Demers, 2022) ou encore que la technologie alourdit la gestion de classe. Il faut voir l'intégration du numérique comme une plus-value, il faut voir le potentiel de la technologie pour la réussite de nos élèves et pour leur insertion professionnelle. Comme le dénote le Conseil supérieur de l'éducation dans son [Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020](#), la fracture numérique est importante chez les gens moins scolarisés et ces mêmes personnes ont d'importantes difficultés à utiliser le numérique au travail. Nous avons un grand rôle à jouer ici. Il est aussi impératif d'enseigner explicitement l'utilisation des outils technologiques. Il ne suffit pas de laisser les élèves utiliser leurs outils; l'enseignant doit jouer le rôle de modèle, et ce, peu importe la discipline et l'âge des apprenants.

DU PROJET WOW VERS L'APPROCHE WOW

À petits pas, on ne recule pas! C'est le leitmotiv du projet WOW. L'analyse de deux groupes de 15 élèves, dont l'un des deux a participé au projet WOW et l'autre non, nous a permis de faire ressortir quelques réussites : une diminution de la durée pour un même cours, une diminution de l'absentéisme et une augmentation du nombre de passations d'examen. Un sondage auprès des intervenants des centres participants indique une amélioration au niveau de la collaboration et une meilleure compréhension des rôles de chacun. Le recours aux différents services du RÉCIT est en augmentation dans les centres participant au projet. Rappelons qu'au départ, sept intervenants sur dix n'avaient jamais interpellé les CP RÉCIT régionaux et nationaux pour des besoins en lien avec la pédagogie.

En terminant, le cadre pédagogique connu par les acteurs de la FBC peut aussi s'actualiser en répondant à des besoins communs. La FGA ne doit pas être un calque de l'école secondaire, certes, mais il demeure qu'elle peut être active, inclusive et s'actualiser autour des besoins des élèves qui la fréquentent.



L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ EN MILIEU CARCÉRAL

Maude Proulx, enseignante CSS de Portneuf

L'accès à l'enseignement pour les personnes incarcérées est un droit fondamental et universel qui a pour objectif, et ce, partout à travers le Canada, d'« aider les délinquants à réintégrer la collectivité en tant que citoyens respectueux des lois en accroissant leur niveau d'instruction au moyen de la prestation de programmes agréés ou certifiés par la province ».

(SCC, Directive du commissaire No 720, 2007)

En raison des nombreux avantages qu'il offre, l'enseignement individualisé est la formule proposée en milieu carcéral. De fait, cela permet de répondre à une clientèle éclectique avec une variété de besoins et de remédier aux imprévus de la détention.

UN CHOIX ÉVIDENT

Tout comme les centres « réguliers » de formation des adultes, la composition des groupes en milieu carcéral est très hétérogène : des élèves analphabètes côtoient ceux qui sont en voie d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Se joint à eux la clientèle anglophone qui poursuit sa formation dans la langue de Shakespeare ou qui montre un intérêt pour l'apprentissage du français comme langue seconde.

La multiplicité des profils d'apprenants en milieu carcéral se distingue également par la présence grandissante d'élèves ayant des problèmes de santé mentale, de même qu'une population de plus en plus vieillissante. Pour chacun d'entre eux, le service demeure le même, mais il est évidemment adapté aux différents degrés de besoin et de sécurité de chaque élève. Par conséquent, dans cette réalité particulière et complexe où les élèves ont des expériences de vie singulières et que l'ensemble de leurs acquis scolaires est fort dissemblable, la formation de groupes homogènes n'est pas envisageable et donc, la formule éducative d'enseignement individualisé est un choix indéniable.

Les imprévus de la détention

Au-delà des entrées et des sorties de détention, notamment en raison des transferts et des nouvelles incarcérations, c'est l'incertitude quant aux présences quotidiennes qui est un enjeu de taille. À l'intérieur des murs, le concept d'échéancier est « élastique » parce que, par exemple, les cours peuvent être subitement suspendus ou annulés à tout moment pour diverses raisons, essentiellement d'ordre sécuritaire, ou encore un élève peut s'absenter pour une période indéterminée pour différents motifs (visites, programmes, arrêt médical, mesures disciplinaires, convocation à la cour, etc.). Dans tous les cas, les opérations carcérales et la sécurité primeront toujours sur les programmes sociaux dont fait partie l'école.

Contrairement à un enseignement traditionnel, l'enseignement individualisé offre alors la possibilité à chaque élève de suspendre sa formation, pour une raison ou une autre, et de reprendre où il en était rendu à son retour, sans être pénalisé. De plus, dans le cas là où un élève change de secteur ou qu'il est transféré dans un nouvel établissement, il est en mesure de poursuivre sa formation au point où il l'avait interrompue.

Par ailleurs, la formule individualisée en milieu carcéral est idéale puisqu'elle permet de tenir compte des im-

dérables qui impactent la concentration : médication tardive, préoccupations personnelles, bruits de clés et de portes, etc. De fait, avec la flexibilité qu'offre l'enseignement individualisé, l'enseignant peut se permettre à tout moment d'adapter le cours, de proposer de nouvelles stratégies ou de trouver l'équilibre au regard des besoins des élèves et des situations présentes dans un milieu carcéral.

Le vécu des élèves

Les enseignants en milieu carcéral se doivent de considérer chaque élève avec leur passé ou, à tout le moins, de tenir compte des caractéristiques qui rappellent les délinquants qu'ils ont été. La plupart des élèves ont rarement évolué dans des structures qui étaient favorables à l'apprentissage et la majorité a un parcours atypique, un passé scolaire marqué par des expériences négatives, rempli d'embûches, d'échecs à répétition... Certains viennent donc à l'école pour apprendre et/ou obtenir des unités menant à un diplôme, alors que d'autres se présentent uniquement pour se changer les idées et sortir de leur cellule. Dans tous les cas, il revient aux enseignants de les intéresser et de leur réapprendre à apprendre.

L'enseignement individualisé permet alors de rendre la formation accessible pour ces élèves qui ont, pour la plupart, un a priori négatif envers l'école, en respectant le rythme et le cheminement de chacun d'eux. La formule permet de prendre le temps de travailler précisément sur les faiblesses de chaque élève tout en ciblant leurs forces. Les enseignants ont ainsi le pouvoir d'aider chaque apprenant à atteindre un plein potentiel d'apprentissage en s'ajustant selon les besoins et les capacités de chacun.



MYTHE OU RÉALITÉ

LA MEILLEURE
STRATÉGIE POUR
L'ÉTUDE EST LA
RELECTURE DE
SES NOTES OU
DU MANUEL

Réponse à la p. 51

La valorisation

« S'il est un endroit où la réussite doit être encouragée, [...], c'est bien en milieu carcéral¹ » (Pross, 1995). Considérant les échecs et les difficultés que les élèves incarcérés ont généralement rencontrés dans leur passé scolaire, il importe de changer les stigmates de leur parcours. Pour contrer les expériences antérieures qui ont engendré des sentiments de piètre estime d'eux-mêmes et de manque de confiance en eux, le format pédagogique individualisé permet une valorisation nécessaire grâce à des gratifications plus immédiates; le découpage des programmes par modules permet aux élèves d'avancer à petits pas, d'acquérir de l'assurance, une plus grande confiance quant à leurs compétences et de réaliser de petites victoires ponctuelles. Les expériences de succès forgeront le sentiment de compétence et les élèves réaliseront que la réussite n'est pas un objectif inatteignable. Ils reprendront alors une confiance en eux qu'une vie plus ou moins parsemée d'échecs et de déceptions leur ont fait perdre et ils renoueront avec l'idée d'une possible réussite personnelle.

De plus, l'individualisation de l'enseignement permet de préserver la réputation devant les pairs : « en dedans » la notion d'image est très importante. Montrer ses faiblesses et dévoiler ses difficultés, c'est se rendre vulnérable devant les autres, dans un milieu où le statut revêt une grande importance. Qui plus est, la formule individualisée empêche une certaine compétition entre les élèves. Compte tenu du passé des élèves, une telle situation pourrait susciter des réactions démesurées et ruiner l'environnement éducatif et sain souhaité. En travaillant individuellement, chaque élève est plutôt mis en compétition avec lui-même.

L'accueil

En milieu carcéral, l'accueil de chaque élève dans la classe est primordial. Pour éviter un retour à l'école anxieuse, l'enseignant doit prendre le temps de discuter avec chaque nouvel élève pour qu'une fois à l'école, il y reste et s'investisse. Cette intervention, qui monopolise l'enseignant durant un bon moment, est évidemment possible dans la mesure où les autres élèves poursuivent individuellement leurs apprentissages.

Au-delà des informations d'organisation physique et matérielle, l'accueil favorise le contact. C'est bien connu, la relation enseignant-élève est un facteur clé de la réussite scolaire, et cela est encore plus vrai en milieu carcéral. Ce lien est fondamental, puisqu'il est à la base d'une relation de confiance et qu'il favorise les interactions respectueuses.

De plus, il importe d'emblée d'amener les élèves à se fixer des buts et à établir des objectifs concrets et rapidement atteignables (comprendre une notion, compléter un module, réussir un examen, etc.) ainsi que des objectifs à long terme qui donnent un sens et une pertinence aux apprentissages (obtenir des préalables ou un diplôme, accéder au marché du travail, etc.). Grâce à l'enseignement individualisé, les enseignants peuvent assurer un encadrement pédagogique soutenu et rigoureux dans le processus de chaque projet de formation.



FONCTIONNEMENT

À l'instar de l'organisation qui diffère dans les centres de formation aux adultes, chaque centre de services scolaire qui assume l'enseignement en milieu carcéral doit se conformer à un fonctionnement prescrit par l'établissement carcéral auquel il est rattaché. Ainsi, l'horaire, le déroulement des activités, le nombre d'élèves par classe, etc. varieront d'un établissement carcéral à un autre, voire d'un secteur à un autre dans un même établissement.

Le contenu (objectifs pédagogiques, savoirs essentiels, SAE et évaluations) est identique et les approches pédagogiques (exposés magistraux, travail individuel, travail en équipe...) rejoignent ce qui se fait ailleurs. Toutefois, en milieu carcéral, les enseignants doivent se moduler aux imprévus et réajuster les périodes d'enseignement, et ce, en fonction des besoins des apprenants certes, mais également au regard des conditions propres à l'environnement carcéral.

Des ressources numériques limitées...

Dans une ère où la technologie et les outils numériques sont omniprésents et utilisés quotidiennement dans un contexte d'enseignement individualisé, la réalité carcérale est tout autre. Tout d'abord, bien que certaines salles de classes soient munies d'ordinateurs, l'accès à Internet est, pour des raisons de sécurité, interdit pour les élèves. Ainsi, impossible pour eux d'utiliser un cahier de l'élève en ligne, de visionner une vidéo ou une capsule Web, de faire une recherche sur Internet, d'écouter un balado, etc. L'utilisation de cahiers en format papier est alors de mise et il revient ensuite aux enseignants d'imprimer toutes les ressources externes nécessaires dont les élèves auront besoin. Régulièrement, les enseignants doivent modifier leurs recherches, s'adapter et envisager des solutions de rechange afin de concevoir des outils pédagogiques permettant de contrer cette inaccessibilité au réseau Internet.

Une diversification de l'offre de services

Pour pallier l'absence d'outils d'aide technologique en classe et réussir malgré cela à dynamiser les parcours scolaires, les enseignants se doivent de varier les activités d'apprentissage. Pour ce faire, l'école en milieu carcéral présente une offre de formation souple et adaptée, rendue possible en raison de la formule individualisée. En effet, parce que chaque élève se fixe des objectifs différents, les enseignants peuvent proposer des projets et/ou des cours afin d'éviter le désintérêt. Par exemple, il n'est pas rare d'ajouter des cours optionnels au profil d'un élève, même si celui-ci a déjà le nombre de crédits nécessaires, ou de créer du matériel didactique adapté à chaque élève, notamment en mettant à profit les expériences de vie qu'ils ont déjà cumulées. L'objectif est de soutenir en permanence l'intérêt ainsi que de favoriser l'engagement et la participation des apprenants incarcérés.

L'enseignant comme personne-ressource

En milieu carcéral, l'école fait partie du plan correctionnel de chaque élève incarcéré. Par conséquent, l'enseignement individualisé favorise la dimension « intervention », qui n'est pas à négliger. Pour les élèves en contexte d'incarcération, les objectifs d'apprentissage ne sont pas uniquement reliés au contenu, le développement des savoirs va au-delà des connaissances scolaires : l'éducation en prison fournit l'occasion d'acquérir une méthode de travail transférable à la vie quotidienne ainsi que de comprendre la nécessité de la persévérance et de la patience. C'est aussi l'éducation qui amène à reconnaître la valeur de l'effort et du travail bien accompli. De plus, l'élève apprend à s'exprimer et à écouter; il apprend à échanger des idées plutôt que de les imposer. Au final, l'acquisition d'habiletés sociales permet de donner un sens à la détention et d'envisager des perspectives positives dans le futur. De fait, l'effet qu'aura le passage à l'école sur la réinsertion sociale doit toujours être considéré.

CONCLUSION

En somme, enseigner en prison, c'est savoir s'adapter tout en individualisant les enseignements auprès d'élèves différents. C'est faire preuve d'ingéniosité avec une clientèle pas ordinaire, dans un contexte pas ordinaire. Les enseignants sont des agents sociaux significatifs. Ils jouent un rôle important dans le projet éducatif carcéral et, pour soutenir chaque élève dans sa démarche de formation, ils doivent faire preuve de souplesse, de simplicité, de bienveillance et de beaucoup de patience. Pour y arriver, l'enseignement individualisé est tout indiqué. Cela permet un environnement inclusif, au cadre défini, mais variable. Cette formule éducative permet d'encourager les élèves à déployer l'énergie nécessaire pour évoluer dans un processus d'apprentissage dont le dessein ultime est d'envisager un retour harmonieux dans la société.





L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Martin Hébert, conseiller pédagogique CSSDL

Lors d'une journée de formation, un enseignant m'a dit : « Moi, je n'enseigne pas, je suis en individualisé. » Après le choc de cette déclaration, j'ai décidé de regarder plus précisément en quoi consiste vraiment l'enseignement individualisé. Est-ce que les enseignants enseignent toujours ? Comment se définit l'enseignement individualisé ? Quel est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et celui de l'élève dans ce paradigme ? Quels sont les liens entre enseignement individualisé et andragogie ?

Dans un premier temps, il faut préciser que le concept d'enseignement individualisé (EI) en formation générale des adultes (FGA) fait référence à l'enseignement modulaire individualisé (EMI) ou à l'autoformation. Il existe une multitude de définitions de l'enseignement individualisé dans la littérature. En effet, l'EI réfère généralement à un enseignement dont les objectifs répondent à un besoin spécifique de l'apprenant. Par exemple, une personne pourrait avoir besoin d'écrire une lettre de réclamation. Il ne cherche pas nécessairement à apprendre d'autres aspects de l'écriture. Il souhaite répondre à ce besoin.

Lorsque les objectifs de la formation répondent à un programme établi, mais que les modalités d'enseignement sont adaptées à l'apprenant, il s'agit d'EMI ou d'autoformation. Smail (2019) utilise le concept d'autoformation éducative qui regroupe « l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997). Dans la mesure où nous fournissons du matériel didactique à nos élèves et qu'ils peuvent se débrouiller sans nous, le rôle de la personne enseignante a changé. Le but de nos interventions est bien de les rendre plus autonomes même s'il auront toujours besoin de nous.

Dans le modèle traditionnel pour lequel nous sommes formés, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui détermine le contenu qui sera vu dans un cours et les modalités pour l'apprendre. Le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2020) comprend les compétences trois et quatre qui sont de planifier et de mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage. Or, dans l'EMI, l'élève a tout ce qu'il faut pour choisir ce qu'il verra durant le cours. Il progresse à son propre rythme. Houssaye (2014) représente les relations possibles dans le triangle pédagogique. L'élève a un accès direct avec le savoir et il entretient une relation d'apprentissage avec ce savoir. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant n'est

plus de servir de seul intermédiaire entre ce savoir et l'élève par un enseignement structuré et planifié. Il convient alors de réfléchir sur le rôle que devrait jouer la personne qui enseigne dans ce contexte.

RÔLE DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE

Dans le modèle proposé par Carré (1992), on présente sept piliers de l'autoformation, c'est-à-dire sept aspects à considérer pour soutenir l'autoformation. Le quatrième pilier traite du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. On y suggère que cette personne joue un rôle de formateur facilitateur et que son but n'est pas tant d'enseigner le contenu, mais d'enseigner à apprendre. Pour développer progressivement l'autonomie des élèves, il faut porter une attention particulière à leur façon d'utiliser les ressources mises à leur disposition. Évidemment, la personne enseignante est aussi une ressource, mais son rôle principal est d'accompagner l'apprenant à trouver ses propres réponses et à développer des stratégies pour faire ses apprentissages. L'objectif est que l'élève apprenne à organiser son travail et à utiliser les ressources disponibles pour pouvoir apprendre par lui-même.

Selon Costa & Kallick (2004), l'enseignante ou l'enseignant doit créer des conditions qui favorisent l'auto-régulation des élèves. Par exemple, en français, le but ultime n'est pas tant que l'élève fasse une rédaction sans erreur, mais plutôt de développer chez lui la compétence à écrire et à détecter lui-même ses erreurs pour se corriger. À ce sujet, Masson (2020) explique que chez les élèves adultes, ce sont les rétroactions où l'on indique comment détecter les erreurs qui ont le plus d'efficacité sur les apprentissages. Quand la personne enseignante repère une erreur, elle doit être explicite sur les éléments que l'apprenant aurait dû remarquer lui-même. Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant est moins de corriger un texte que d'apprendre à l'élève à juger son travail et à se corriger par lui-même.

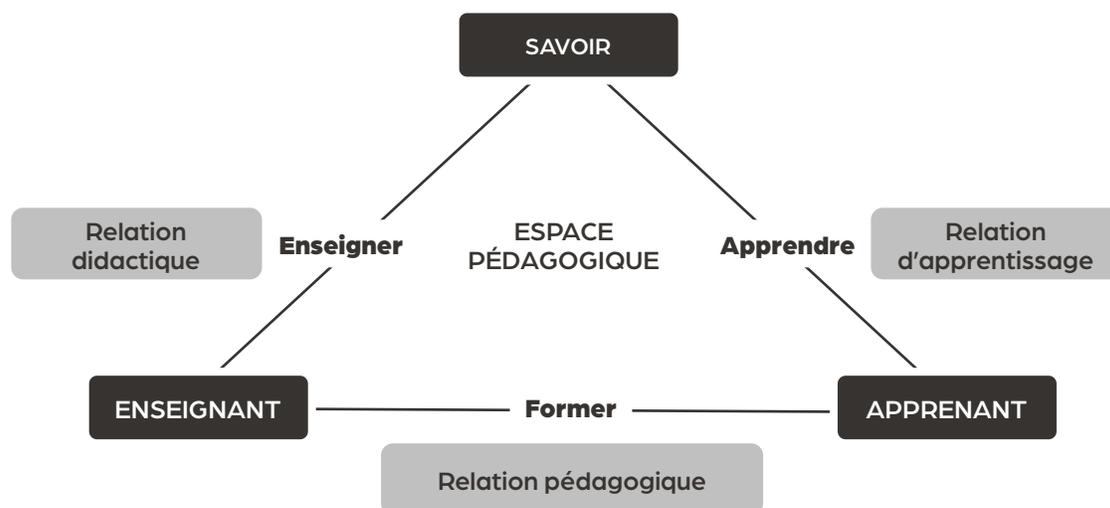


Figure tirée de Smail (2019), p.70

[1] Triangle pédagogique. (2023, 20 mars) . Dans Wikipédia. [tinyurl.com/EI23/48](https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique)

RÔLE DE L'ÉLÈVE

Si le rôle de la personne enseignante est différent, qu'en est-il de celui de l'élève? Selon Yagoubi (2020), plusieurs enseignantes et enseignants tiennent pour acquis que les élèves connaissent déjà les outils technologiques. Ils les utilisent de nombreuses heures par jour de façon ludique. De plus, il est généralement assez facile de s'approprier la technologie pour les jeunes, mais il y a une grande variation de compétence lorsqu'il s'agit de l'utilisation à des fins d'acquisition de connaissances ou de compétences. Il en va de même pour les notes de cours. Les élèves prennent des notes, mais ils ne savent pas toujours ce qui est pertinent. Il en va de même pour l'apprentissage dans un contexte d'enseignement individualisé. À leur arrivée en FGA, ils ne savent pas bien ce qu'ils doivent faire. D'ailleurs, Carré (1992) suggère de prévoir des mécanismes de préformation qui auraient pour but d'assurer qu'ils connaissent les mécanismes d'accompagnements, ce qu'ils doivent faire et les ressources qui seront à leur disposition pour leurs apprentissages. Il faut leur apprendre à apprendre.

De plus, Costa & Kallick (2004) proposent de développer trois habiletés chez l'apprenant. Premièrement, l'habileté à s'organiser et à planifier son travail. Il doit identifier ses objectifs, ses connaissances antérieures et celles à acquérir. Ainsi, il peut identifier les ressources dont il aura besoin et ce qu'il doit apprendre. Deuxièmement, il doit apprendre à s'autoréguler en développant sa pensée métacognitive. L'apprenant doit prendre conscience des stratégies qui favorisent ses apprentissages et celles qui leur nuisent. Finalement, il doit adapter sa façon de travailler à la suite de ses prises de conscience. L'élève développe l'habitude de se demander ce qu'il fait de bien et ce qu'il fait pour réussir afin de maintenir les bonnes stratégies et de délaissier les actions qui lui nuisent. Selon Carré (1992), l'enseignante ou l'enseignant doit instaurer un

dialogue à égalité avec la personne apprenante pour la soutenir dans le développement de ses compétences. La personne enseignante doit être chaleureuse et ouverte aux changements tout en ayant une haute estime des compétences des apprenants.

Exemples de compétences à développer par l'élève pour développer son autonomie selon Khiat (2017) :

- Évaluer la qualité des sources d'information
- Identifier l'information pertinente
- Organiser les informations
- Gérer son temps
- Mémoriser ce qui a été appris
- Utiliser des stratégies de résolution de problèmes
- S'autoréguler dans ses apprentissages

MODÈLES D'AUTOFORMATION

Le concept d'autoformation est complexe et plusieurs modèles existent. Merriam (2001) trace l'évolution du concept d'andragogie et de celui de l'autoformation. Malcolm S. Knowles (2020), l'un des grands penseur en andragogie, a identifié assez tôt dans ses recherches le fait qu'en gagnant en maturité, la personne apprenante souhaite davantage avoir la maîtrise de ses apprentissages. Dans la foulée de ses recherches, les premiers modèles d'autoformation proposent un parcours plutôt linéaire. On débute par un diagnostic des éléments à apprendre, on identifie des ressources et on propose des tâches pour terminer par une évaluation des apprentissages. Les modèles plus récents suggèrent de suivre les élèves pour s'assurer qu'ils développent leur compétence à apprendre de façon autonome. Merriam (2001) rappelle que ce n'est pas parce qu'un élève a appris de façon autonome une partie du programme qu'il est autonome dans une autre partie. Selon ses aptitudes, il est possible qu'il ait besoin de soutien quand on lui présente de nouveaux contenus. De plus en plus, on n'envisage plus l'enseignement individualisé comme une démarche linéaire, mais plutôt comme une situation d'apprentissage dynamique qui s'adapte autant à l'adulte en formation qu'à la personne enseignante qui le guide.

En conclusion, il y a une excellente réflexion à faire sur nos pratiques en FGA. L'enseignement individualisé auprès d'élèves adultes n'est pas un sujet très développé au niveau de la recherche, mais celle-ci nous offre quelques pistes de solution pour aider nos élèves. Les programmes de formation en FGA se concentrent sur un modèle qui repose sur des activités papier-crayon et préparent peu à soutenir les apprenants dans un contexte d'apprentissage autonome. Il est du devoir des enseignantes et des enseignants de réfléchir à des solutions pour favoriser les apprentissages des élèves.



RÉFÉRENCES

OÙ EST-CE QU'ILS S'EN VONT AVEC LEURS PROFESSEURS DE PAPIER? Jean-Pierre Mercier

Baillargeon, R., Gascon, P.-A., & Rivard, A. (1992). L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. tinyurl.com/EI23-01

Comité d'étude sur l'éducation des adultes. (1964). Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes.

Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1972). Modular instruction in higher education. A Review. Center for Learning and Development.

Laliberté, L., & Carpentier, R. (1977). Quatre ans d'expérience : l'implantation des programmes par objectifs en éducation des adultes au Québec. *Formation des adultes*, 3(1), 30-33.

Ledoux, A. (1981). L'enseignement individualisé du français. *Dimensions*, 2(3), 3-4.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle. Être évalué pour mieux apprendre. tinyurl.com/EI23-02

Sénéchal, G. (1978). Le régime individualisé d'apprentissage pour les adultes au Québec: cinq ans de travail acharné accompli par les institutions de formation. *Formation des adultes*, 10, 53-57.

Tremblay, N. (1980). Un moyen d'incitation à l'individualisation : les programmes par objectifs.

UNESCO. (1988). *L'approche modulaire dans l'enseignement technique*.

Voyer, B., Brodeur, M., & Meilleur, J.-F. (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 au Québec. Analyse, constats et pistes de réflexion (Document de travail)*. tinyurl.com/EI23-03

LES PRATIQUES GAGNANTES EN ANDRAGOGIE, Benoit Millette

Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Presse de l'Université du Québec. tinyurl.com/EI23-04

Massé, F. (2023, 2-3 février). Assurer la réussite de chaque élève : une transformation culturelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle. CSSMI.

Taylor & Francis Books (2023, 25 février). *John Hattie on Visible Learning and Feedback in the Classroom*. YouTube. John Hattie on Visible Learning and Feedback in the Classroom. tinyurl.com/EI23-05

TEDxPenn, (2018, 31 mai), *The Super Mario Effect - Tricking Your Brain into Learning More* | Mark Rober | TEDxPenn. YouTube. tinyurl.com/EI23-06

ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE À LA FGA, Véronique Bernard

Landry, M. (2017). Pratiques déclarées de Marcotte, J., Lévesque, G. Corbin, J. et Villatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Dans C. Villemagne et J. MyreBisaillon, *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoin d'accompagnement*, (p. -25). Québec : Presses de l'Université du Québec. tinyurl.com/EI23-08

Mercier, J.-P. (2019). Pratiques scolaires de l'écrit et temporalités dans le travail par modules. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 1-25. tinyurl.com/EI23-09

Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*. 40 (2), 373-396.

Roiné, C. (2009). Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux.

Rousseau, N, Dumont, M., Leclerc, D, Massé, L., Beaumier, F., Bergevin, S et McKinnon, S. (2015). Mise en relation des besoins d'aide à l'apprentissage et des besoins de formation des enseignants exerçant à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, (p. 141- 164) Dans C. Villemagne et J. MyreBisaillon, *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoin d'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Solar, C. et Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne, *Savoirs*, 3(3), 105-116. tinyurl.com/EI23-10

QUE PENSENT LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ? Rita Nassif et Benoit Millette

ARCHAMBAULT, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. tinyurl.com/EI23-12

BOYNTON, M., BOYNTON C. et MERCIER M. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*, Chenelière Éducation, dans MEQ (2015).

CADRE DE RÉFÉRENCE ET GUIDE À L'INTENTION DU MILIEU SCOLAIRE : *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (ISBN 978-2-550-72511-4 PDF). tinyurl.com/EI23-13

CHOUINARD, R., et collaborateurs (2008). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. dans MELS (2008).

Bulletin objectif persévérance et réussite, volume 1, numéro 2, printemps 2008. tinyurl.com/EI23-14

FALLU, J.S. et JANOSZ, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection à l'échelle scolaire, *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 31, no 2, 7-30. tinyurl.com/EI23-15

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5e éd.), De Boeck Supérieur.



AVEZ-VOUS
BESOIN DE FAIRE
IMPRIMER?



ENSEIGNER EN MULTINIVEAU, Judith Girardin

Bénard, C., Bisson, L., Bourginon, R., Cadieux, A., Enright, M., Groulx, M., Tissot, J. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Activités pédagogiques. tinyurl.com/EI23-16

LES ÉMOTIONS EN FGA, UN TERREAU FERTILE

Annie Marchand

Glick, M. (2011). *The Instructional Learner and the Brain : Using Neuroscience to Inform Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Sousa, D. A. (2011). *How the Brain Learn*, 4th edn. Corwin.

UTILISER LES COURS EVR EN INDIVIDUALISÉ / CST COURSES FOR INDIVIDUALIZED LEARNING

Julie Bourcier et Giovanna Salvagio

Vidéo publicitaire du projet. tinyurl.com/EI23-56

Promotional video of the project. tinyurl.com/EI23-57

Podcast anglophone. tinyurl.com/EI23-60

Podcast francophone. tinyurl.com/EI23-61

MIEUX COMPRENDRE LA CHARGE COGNITIVE, Karine Martin

Bellec, D., Tricot, A. (2013). Étude des systèmes techniques en enseignement secondaire : apports de la théorie de la charge cognitive. *RDST*, 8, 47-64. tinyurl.com/EI23-17

Goudeseune, D. (2019). Théorie de la charge cognitive : notions de charge intrinsèque et extrinsèque. *Par temps clair*. Par Temps Clair, pratiques enseignantes éclairées par la recherche. tinyurl.com/EI23-18

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving : Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12: 257-285. tinyurl.com/EI23-19

Tricot, A. (s.d). [Interview] Qu'est-ce que la charge cognitive. tinyurl.com/EI23-20

Tricot, A. (s.d). Surcharge cognitive, *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 30 mars 2023. tinyurl.com/EI23-21

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students like School?: a Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for Your Classroom*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

PEDAGO MOSAÏQUE VOUS OFFRE... DES IDÉES INSPIRANTES POUR LE NUMÉRIQUE, Marie-Eve Ste-Croix

www.pedagogomosaïque.com

GATHER RASE : STUDENT AUTONOMY AND TEACHER EFFICIENCY ONLINE, Marc Gariépy

Gather Virtual Events : tinyurl.com/EI23-64

Course Design Model - RASE : tinyurl.com/EI23-65

MOTIVATION ET THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Cyrille Rustom et Jean-Félix Giguère Groulx

Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. tinyurl.com/EI23-22

Cabot, I. et Dagenais, A. (2016). La motivation. *Bulletin de la documentation collégiale*, 17. tinyurl.com/EI23-23

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, NY : Plenum

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. tinyurl.com/EI23-25

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. tinyurl.com/EI23-27

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Duchaine, Gaudreau et Bernier (2022). Soutenir le développement de l'autodétermination : un levier pour la réussite éducative des élèves. *La Foucade*, 22(2), 10-12. tinyurl.com/EI23-28

Fenouillet, F. (2006). Historique : aux origines de la motivation. *La motivation*. tinyurl.com/EI23-29

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. tinyurl.com/EI23-30

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. tinyurl.com/EI23-31

Parr, M. (2012). *L'apprentissage autonome* [vidéo]. tinyurl.com/EI23-32

Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes : A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78.

Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2009). La motivation scolaire. *Réseau d'information pour la réussite éducative, CTREQ*. tinyurl.com/EI23-33

Masson, S. (2020). *Qu'est-ce que la neuroplasticité?* tinyurl.com/EI23-34

Viau, R. (2002, 18 avril). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. *Conférence du cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner »*, Luxembourg. tinyurl.com/EI23-35

ENSEIGNER SANS CAHIER, MISSION IMPOSSIBLE ?

Benoît Millette

TREAQ (*Table des Responsables de l'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires du Québec*). (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. 5 mars 1992. Québec : TREAQFP.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE, Sarah Lapré

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. St-Laurent : Les éditions du renouveau pédagogique.

Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite : une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (4e édition)*. Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire ».

Hmelo-Silver et al. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning- a response to Kirschner, Sweller and Clark. *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.

Kirschner et al. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work An Analysis of the Failure of Constructivist Discovery Problem Based Experiential and Inquiry. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.

Lapré, Sarah (2022). *Synthèse des arguments sur les approches pédagogiques associées à la communauté d'apprentissage*. Dans le cadre de l'activité DID732-Communauté d'apprentissage et TIC. Université de Sherbrooke.

Viola, S. (2007). Enseignement stratégique. Dans C. Rabat et S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 203-220). Les Éditions CEC : Québec.

LABO DE SCIENCE À LA FGA / AGE SCIENCE LABS

Micheline Ammar

Labos Science-FGA / AGE-Science Labs, tinyurl.com/EI23-62

LE PORTRAIT DE CLASSE POUR SOUTENIR LE CHANGEMENT VERS LA RÉUSSITE, Karine Jacques

MEQ (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (ISBN 2-550-39082-2). tinyurl.com/EI23-36

Réunir réussit (2013). *Agir ensemble pour la réussite éducative*. tinyurl.com/EI23-37

MEQ (2023). *Référentiels d'intervention*. tinyurl.com/EI23-38

MELS (2007). *Programme de la formation de base commune* (ISBN 978-2-550-50510-5 PDF). tinyurl.com/EI23-39

Conseil supérieur de l'éducation (2020, novembre). *Éduquer au numérique* (ISBN: 978-2-550-87814-8 version PDF). tinyurl.com/EI23-40

Gravelle, F., Masse Lamarche, M.-H., Monette, J., Gagnon, C., Montreuil, F., & Lachance Demers, L.-P. (2022). Gestion et leadership pédago numérique : stratégies de gestion pour favoriser l'implantation du numérique dans les établissements d'enseignement au Québec. *Médiations Et médiatisations*, (12), 98-113. tinyurl.com/EI23-41

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ EN MILIEU CARCÉRAL

Maude Proulx

Pross, K. (1995). *Comment se vit le rôle d'un enseignant en milieu carcéral*. Québec : Mémoire de Maitrise, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, p. 58.

MYTHES ET RÉALITÉS

P.8 Parce qu'il est un adulte, l'élève en FGA est autonome.

Réponse : Faux, il a un besoin d'autonomie, mais il n'est pas entièrement autonome. Vous pouvez lire l'article *Motivation et théorie de l'autodétermination* ou l'article suivant. P. 30 tinyurl.com/EI23-49

P.11 Utiliser les styles d'apprentissages VAK améliore considérablement les apprentissages des élèves. Visuel, Auditif, Read and write, Kinesthésique.

Réponse : Faux, aucune évidence. tinyurl.com/EI23-50

P.17 En enseignement individualisé, il est difficile d'amener les élèves à collaborer.

Réponse : Faux, il est possible de faire collaborer les élèves sur des thèmes communs. Par exemple, Marc-Antoine Drewitt le fait avec ses élèves en français FBD. tinyurl.com/EI23-53

P.21 Avoir avec soi son téléphone intelligent en classe nuit aux apprentissages.

Réponse : Vrai, il y a une diminution de la capacité de la mémoire de travail si le cellulaire est sur le bureau, dans la poche ou dans le sac comparativement à si le cellulaire est à l'extérieur de la classe. Il en est de même pour les tâches liées à l'intelligence fluide. tinyurl.com/EI23-51

P.29 Il n'y a pas de gestion de classe à faire en FGA.

Réponse : Faux. Les enseignants en FGA doivent utiliser diverses stratégies pour transmettre des connaissances et engager les élèves. Apprenez-en davantage sur la gestion de classe dans une approche andragogique. tinyurl.com/EI23-52

P.44 La meilleure stratégie pour l'étude est la relecture de ses notes ou du manuel.

Réponse : Faux, la meilleure stratégie est la récupération en mémoire. tinyurl.com/EI23-54

ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ, Martin Hébert

Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. La documentation française.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : Presses universitaires de France.

Costa, A., & Kallick, B. (2004). *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*. Corwin Press. doi : tinyurl.com/EI23-42

Khlat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning : The adult student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), pp. 44-59. doi : tinyurl.com/EI23-43

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Montréal : Odile Jacob.

MEQ. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning : Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), pp. 3-14. doi : tinyurl.com/EI23-44

Smail, D. (2019, avril). L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. *Mémoire de maîtrise*. Université de Montréal. Récupéré sur tinyurl.com/EI23-45

Triangle pédagogique. (2023, 20 mars) . Dans *Wikipédia*. tinyurl.com/EI23-46

Yagoubi, Amina (2020). Cultures et inégalités numériques : usages numériques des jeunes au Québec, Montréal, Printemps numérique : Jeunesse QC 2030, 236 p., réf. de septembre 2020. tinyurl.com/EI23-47





© Carrefour **FGA**