

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LA RÉTROACTION AU SERVICE
DES ÉLÈVES FRÉQUENTANT UN CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES
ET ACCESSIBLES AU MOYEN D'UNE PLATEFORME NUMÉRIQUE

PAR
ELISE LEBLANC

NOVEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À mes filles

REMERCIEMENTS

La fin de cette maîtrise qualifiante est pour moi l'atteinte de ce rêve que je chérissais depuis de nombreuses années. Alors que je franchis à peine le fil d'arrivée, il m'est toujours difficile de réaliser que cette grande aventure a pris fin. Face au chemin parcouru, je ne peux passer sous silence ces personnes importantes qui ont marqué mon parcours.

Je voudrais d'abord remercier particulièrement mes filles et mon conjoint qui ont subi, bien malgré moi, les contrecoups de mon horaire beaucoup trop chargé. Votre patience, votre amour et votre support m'ont permis de passer au travers de mes nuits trop courtes.

Je voudrais également remercier ma grande famille et mes amis et amies qui ont su, au cours de ces années, me soutenir par leurs encouragements bienveillants.

Également, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à Nancy Goyette, ma directrice de recherche, pour son support moral et technique, pour sa joie de vivre et pour sa confiance totale et son intérêt contagieux pour mon projet d'essai.

Enfin, un merci particulier à tous les différents élèves que j'ai rencontrés au cours des dernières années, spécialement ceux et celles qui ont participé à ce projet. Vous êtes et vous serez toujours le moteur de ma motivation et de mon inspiration.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
<i>CHAPITRE I</i>	3
<i>PROBLÉMATIQUE</i>	3
1.1 Le contexte historique des transformations de l'éducation des adultes.....	3
1.2 Le portrait de la clientèle 16-24 des CEA	7
1.2.1 Un parcours scolaire parsemé d'embûches	7
1.2.2 Les profils des jeunes adultes apprenants.....	9
1.2.3 Les besoins psychopédagogiques et pédagogiques	12
1.2.3.1 Les besoins psychopédagogiques	12
1.2.3.2 Les besoins pédagogiques	13
1.3 La pertinence de la recherche	14
<i>CHAPITRE II</i>	15
<i>CADRE CONCEPTUEL</i>	15
2.1 La stratégie et les stratégies pédagogiques.....	15
2.1.1 La différenciation pédagogique	16
2.1.1.1 Les quatre axes de la différenciation pédagogique	18
2.1.1.2 Les bénéfices de la différenciation pédagogique	20
2.1.2 La rétroaction	21
2.1.2.1 La rétroaction efficace	22
2.1.2.3 Les formes que peut prendre la rétroaction	23
2.1.2.4 Les bénéfices de la rétroaction	25
2.3 Le Padlet, un support numérique pour mettre en œuvre les stratégies pédagogiques.....	27
2.4 Les objectifs de l'intervention	28

<i>CHAPITRE III</i>	29
<i>MÉTHODOLOGIE</i>	29
3.1 Le type de recherche	29
3.2 Le contexte de l'intervention et les participants	30
3.3 La séquence d'enseignement	31
3.4 Les instruments de collecte des données et analyse des données	38
<i>CHAPITRE IV</i>	42
<i>RÉSULTATS ET ANALYSE</i>	42
4.1 Le compte-rendu critique des interventions réalisées	42
4.1.1 La présentation du fonctionnement du <i>Padlet</i>	43
4.1.2 La présentation du sigle	43
4.1.3 L'activité 1	44
4.1.4 L'activité 2	45
4.1.5 L'activité 3	49
4.1.6 L'activité 4	52
4.1.7 L'activité 5	54
4.1.8 L'activité 6	56
4.2 Les perceptions générales des élèves sur l'intervention	57
4.3 Notre perception générale de l'intervention	58
4.4 L'efficacité de l'outil technologique	59
4.5 La réponse à notre question de recherche	61
CONCLUSION	62
5.1 Le développement de nos compétences	62
5.1.1 La compétence 3	63
5.1.2 La compétence 5	63
5.1.3 La compétence 7	64
5.1.4 La compétence 8	64
5.1.5 La compétence 11	65
5.2 Les limites de cet essai	66
5.3 Les applications possibles	66
RÉFÉRENCES	69
APPENDICE A- PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	76
APPENDICE B- ÉLÉMENTS DU PADLET ASSOCIÉS AUX ACTIVITÉS DE LA SÉQUENCE	92

APPENDICE C- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTIONS : CARTE CONCEPTUELLE.....	101
APPENDICE D- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTIONS : EXERCICE D'ÉCRITURE	102
APPENDICE E- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTIONS : QUESTIONS OUVERTES.....	107
APPENDICE F- JOURNAL DE BORD RÉFLEXIF	111
APPENDICE G – QUESTIONS OUVERTES POSÉES SUR LE PADLET	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le résumé de la séquence d'enseignement.....	37
Figure 2 : Le modèle de la pratique réflexive selon le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb inspiré de Guillemette et al. (2015)	39

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les axes de la différenciation pédagogique	19
Tableau 2 : Les principes d'une rétroaction efficace adaptés de Brookhart (2010)...	23
Tableau 3 : Les participants de l'intervention.....	31
Tableau 4 : Les savoirs ciblés dans le sigle FRA-3106	31

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEA	Centre d'éducation des adultes
DFGA	Direction de la formation des adultes
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
DGEP	Direction générale de l'éducation permanente
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Cet essai professionnel, réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'intéresse à la réalité particulière des centres d'éducation des adultes (CEA). Une lecture approfondie des différents textes et des études abordant ce milieu scolaire nous a conduit vers une problématique précise. L'arrivée d'une clientèle plus jeune dans les CEA a fait ressortir des besoins psychopédagogiques et pédagogiques qui laissent sous-entendre que des modifications à la pratique enseignante seraient bénéfiques dans ces milieux. C'est en ce sens que nous avons réfléchi à la mise en place de deux stratégies à l'aide d'un outil technologique afin de combler les manques à gagner identifiés par Rousseau et Dumont (2016). En concevant une séquence d'enseignement qui exploite la différenciation pédagogique et qui propose une rétroaction efficace, nous souhaitons procéder à un ajustement de notre pratique en plus de répondre aux différents besoins des élèves. Les données recueillies et l'analyse professionnelle qui en ont émergé nous laissent croire qu'il est possible de développer nos compétences associées à notre profession en répondant aux besoins divers des apprenants au moyen de nos deux stratégies ciblées et accessibles grâce à une plateforme numérique.

DESCRIPTEURS : éducation des adultes, enseignement individualisé, différenciation pédagogique, rétroaction, *Padlet*.

INTRODUCTION

La réussite scolaire et la diplomation sont des éléments centraux de notre système d'éducation. D'ailleurs, les différentes politiques éducatives des dernières années nous le confirment (MEQ, 2002 ; MELS, 2009). Cependant, l'obtention du diplôme d'études secondaires, généralement décroché au terme des cinq années passées au secondaire, ne constitue pas la réalité de tous les jeunes. Souvent méconnus du grand public, les centres d'éducation des adultes qui accueillent cette clientèle particulière portent aussi en eux ce désir de les diplômer. C'est dans le but de réfléchir à une amélioration des pratiques enseignantes qui favoriseraient la réussite de ces élèves que nous nous sommes intéressés à ce milieu scolaire.

Le premier chapitre explore l'historique des transformations de l'éducation des adultes qui a fait émerger une nouvelle clientèle, une clientèle plus jeune dont les besoins sont nombreux. C'est à partir de ces états de fait que la question de recherche a été établie. Le deuxième chapitre définit et détaille les stratégies sur lesquelles l'intervention professionnelle s'appuie : la différenciation pédagogique et la rétroaction. C'est aussi à l'intérieur de ce chapitre que l'outil technologique sera présenté de même que les trois grands objectifs de cet essai professionnel. Le troisième chapitre, quant à lui, présente le contexte de l'intervention, la séquence détaillée ainsi que les outils de collecte de données et d'analyse. Le quatrième chapitre met en exergue la réflexion professionnelle qui a émergé de l'utilisation des stratégies pédagogiques dans ce milieu scolaire et détaillée selon chacune des activités pédagogiques proposées. Enfin, la conclusion expose le développement professionnel que l'intervention a su bonifier, et ce, par l'entremise de compétences professionnelles issues du référentiel (MEQ, 2001). En guise de fermeture, les limites de cet essai et les applications possibles face à

l'utilisation des stratégies à l'aide de l'outil numérique dans les centres d'éducation des adultes seront discutées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'éducation des adultes connaît depuis quelques années de profonds changements (Voyer, Potvin, Bourdon, 2014 ; Saint-Laurent, 2007 ; Doray et Bélanger, 2014). Dans ce contexte en mutation, il s'avère impératif de procéder à un réajustement des pratiques, des services et des attitudes (Cauvier et Desmarais, 2013 ; Dumont et Rousseau, 2016). Ainsi, ce premier chapitre abordera la complexité de ce milieu, d'abord en mettant en lumière les grandes lignes des événements ayant contribué à sa transformation, ensuite en détaillant le portrait des élèves fréquentant les centres d'éducation des adultes ainsi que leurs besoins. Au terme de ce premier chapitre, la pertinence ainsi que la question de recherche seront présentées.

1.1 Le contexte historique des transformations de l'éducation des adultes

Bien que l'éducation des adultes ait existé sous différentes formes avant les années 60, ce n'est qu'en 1966 qu'apparaît sa première structure officielle au sein du ministère de l'Éducation : la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) (MELS 2007a). La DGEP, qui deviendra la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) en 1973, puis la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) en 1990, avait pour mandat de développer la formation générale des adultes ainsi que la formation professionnelle (Doray et Bélanger, 2014). Puisant ses racines au cœur du Rapport Parent et sur l'idée de développer l'école tout au long de la vie, l'éducation des adultes de l'époque était déjà vue comme : « [...] une seconde chance, une voie de rechange à la suite d'une scolarisation initiale déficiente ou trop courte » (Doray et Bélanger, 2014, p. 218-219). Les initiatives mises en place par la DGEP pour favoriser le rattrapage de

la population adulte portent fruit puisque, dès 1967, une hausse des inscriptions dans les écoles pour adultes est observée (MELS, 2007a).

L'instabilité politique, économique et sociale qui caractérise les années 70 et 80, n'aura pas main basse sur les visées de l'époque. La DGEA garde le cap et consolide le système éducatif pour cette partie de la population. Dès lors, nous assistons à l'éclosion de plusieurs centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle au Québec (MELS, 2007a). La crise économique qui marqua le Québec durant ces années aura fait ressortir la certitude qu'un niveau de scolarité plus élevé chez les jeunes tend à faire diminuer le taux de chômage. Face à cet état de fait, Doray et Bélanger (2014) constatent un changement de discours au sein de la population pour qui le diplôme d'études secondaires devient dorénavant une norme scolaire minimale.

La fin des années 80 constitue un tournant décisif au sein de l'éducation des adultes. En 1988, la Loi sur l'instruction publique reconnaît légalement l'éducation des adultes comme un secteur distinct (MELS, 2007a). Désormais, toute personne de 16 ans et plus aura le droit d'accéder à la formation générale adulte ainsi qu'à la gratuité des services éducatifs offerts dans les différents établissements (MELS, 2007a). De plus, une nouvelle mesure prise en 1989 viendra redéfinir les conditions d'accès à l'éducation des adultes. Alors qu'une interruption des études pendant 12 mois était obligatoire pour accéder à ce secteur d'éducation, ce temps d'attente se voit désormais aboli facilitant ainsi le passage direct (sans interruption) des élèves du secteur jeunes au secteur adultes. Il semble évident pour plusieurs chercheurs (Doray et Bélanger, 2014 ; Voyer et al., 2014) que ce changement majeur aura un impact important sur la clientèle des CEA.

Caractérisées par de grandes réflexions sur des enjeux touchant l'éducation, les années 90 furent une période charnière pour les CEA. Différents changements d'orientation au sein de ces organisations ont été entamés à la suite de grands événements politiques. Au calendrier, notons la Déclaration de la Conférence

internationale de Hambourg sur l'éducation des adultes (UNESCO, 1997) qui a fait valoir l'accessibilité à l'éducation pour tous et tout au long de la vie et la tenue des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 qui ont insisté notamment sur la formation continue et sur l'importance d'adapter le contexte scolaire à la réalité des jeunes décrocheurs du secondaire (MELS 2007a). C'est dans la foulée de ces grands principes que s'inscrit le plan d'action et la politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue de 2002. Mettant à l'avant-plan les jeunes décrocheurs sans diplôme, cette politique octroie aux CEA la tâche ambitieuse d'augmenter le taux de diplomation des 16-24 ans en plus d'assurer la progression et la persévérance scolaire des jeunes adultes et des adultes plus âgés (MEQ, 2002). Pour Doray et Bélanger (2014), il est incontestable qu'un changement de mission est nettement perceptible. Les adultes plus âgés se voient délaissés au profit des jeunes décrocheurs du secteur jeunes.

Pour donner suite aux enjeux soulevés par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé un nouveau plan d'action connu sous le nom de L'école, j'y tiens ! (MELS, 2009). Réparti en 13 voies d'action, ce plan s'adresse à l'ensemble du réseau scolaire. Les CEA n'y sont pas laissés pour compte et c'est la treizième voie intitulée « Raccrocher le maximum de décrocheuses et de décrocheurs » qui les concerne directement. Cette treizième voie prévoit « une offre systématique de raccrochage, un soutien accru pour la persévérance et la réussite scolaires et une conciliation travail-étude » (MELS, 2009, p.33). Dans cette optique, les différents CEA, les commissions scolaires ainsi que les différents partenaires du milieu devront déployer les ressources et les mesures nécessaires en vue de joindre chaque jeune décrocheur et de les encourager à retourner aux études. Ils auront également la tâche d'assurer la continuité des services pédagogiques et complémentaires lorsqu'un jeune quitte le secteur jeune pour celui des adultes. Enfin, par l'entremise de différentes mesures, ils devront faciliter la conciliation travail-études des élèves de la formation générale adulte et professionnelle (MELS, 2009, p.33). Ces pratiques s'agent aux services et aux programmes

d'études offerts dans les CEA. En effet, depuis la création de l'éducation des adultes, les services ne cessent de se bonifier. Désormais, les CEA disposent des services d'enseignement suivants : alphabétisation, présecondaire, premier et deuxième cycles du secondaire, intégration sociale, intégration socioprofessionnelle, francisation, préparation à la formation professionnelle et préparation aux études postsecondaires (MEQ, 2020). Outre la diversité des services, les adultes inscrits bénéficient aussi d'une flexibilité propre au CEA qui vise à s'adapter à leurs besoins. Ainsi, ils ont la possibilité de s'inscrire et de quitter en tout temps les CEA et de choisir le nombre d'heures qu'ils alloueront à leur formation (MEQ, 2020). Ces entrées et ses sorties variables ainsi que le temps consacré à leurs études permettent aux adultes inscrits de conjuguer avec les obligations propres à leur réalité personnelle (MEQ, 2020). Ces pratiques d'aiguillages comme les appellent Voyer et al. (2014) : « [...] laissent transparaître une tendance à inscrire la formation des adultes dans le prolongement de la lutte au décrochage scolaire» (p. 195).

Enfin, pour Doray et Bélanger (2014) ainsi que pour Voyer et ses collaborateurs (2014) les nombreuses politiques éducatives des 20 dernières années ont contribué à modifier les pratiques dans les différents lieux d'enseignement. Les centres d'éducation des adultes n'y échappent pas et ce sont véritablement les différents plans d'action pour contrer le décrochage scolaire et les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique qui auraient accentué le rajeunissement de la clientèle des CEA. Conséquemment, alors que les plus de 25 ans occupait une place prépondérante parmi la clientèle adulte dans les années 80, les 16-24 ans ont désormais pris le devant. Selon une récente étude du MÉES (2016), pour l'année scolaire 2013-2014, plus de la moitié des élèves inscrits dans un centre d'éducation des adultes étaient âgés de moins de 25 ans, ce qui correspond à près de 133 397 étudiants. De ce nombre, une part importante avait moins de 19 ans et arrivait directement du secteur jeunes. Plusieurs chercheurs ont mentionné l'importance de mieux comprendre cette clientèle afin d'élaborer les stratégies efficaces qui permettront d'assurer leur raccrochage, mais

également leur réussite éducative (Voyer et al., 2014 ; Levasseur, 2016 ; Tremblay, 2015 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). À la lumière des récentes recherches, il est maintenant possible d'établir le portrait de ces adultes émergents.

1.2 Le portrait de la clientèle 16-24 des CEA

D'entrée de jeu, même si plusieurs chercheurs font état de cette clientèle à risque (Saint-Laurent, 2007 ; Cauvier et Desmarais, 2013 ; Tremblay, 2015), nous aurions tort de croire qu'elle constitue un groupe homogène. Des recherches menées notamment par Marcotte et al., (2014) ; Thériault (2016) et Dumont, et al. (2015) auprès de cette clientèle dévoilent un groupe fortement hétérogène qui présente des différences marquées tant au niveau de leur parcours scolaire et personnel qu'au niveau de leurs besoins psychosociaux et pédagogiques.

1.2.1 Un parcours scolaire parsemé d'embûches

Rousseau, et al. (2010) affirment que les raisons qui poussent les élèves âgés de 16 à 18 ans à quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes sont multiples. L'étude de cas orchestré par Rousseau et ses collaborateurs (2010) a permis de mettre en lumière l'expérience scolaire négative comme facteur dominant. En effet, plusieurs jeunes ont souligné que le climat de classe où se conjugue le manque de respect entre les élèves, le stress de performance, le rythme d'apprentissage unique ou encore le manque de temps ou d'ouverture des professeurs face aux élèves ayant des besoins particuliers aura tôt fait de nuire à leur progression, mais également à leur motivation scolaire (Rousseau et al., 2010). Les résultats de l'ethnographie d'enquête de Thériault (2016) vont aussi dans le même sens et font état de ce parcours scolaire hors norme à connotation négative. Difficultés scolaires, redoublement, rejet, relations toxiques et difficultés d'intégration font partie de la liste non exhaustive des éléments ciblés qui

contribuent à développer une perception négative du passage au secondaire de ces élèves.

De plus, la recherche de Rousseau et al. (2010) a permis de faire ressortir que les difficultés liées aux troubles du comportement constituent également un incitatif à quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes. Ces chercheurs mentionnent que certains élèves ont affirmé s'être fait montrer la porte à la suite de conflits répétés avec d'autres élèves ou des membres du personnel. D'autres ont plutôt choisi de quitter leur école secondaire avant que la situation ne dégénère. Carroz et al. (2015) corroborent ces faits. Par ailleurs, ils insistent sur le fait que leur étude de cas réalisée auprès des jeunes adultes de sexe masculin semble révéler que les jeunes aux prises avec des troubles du comportement au secondaire ne semblent plus confrontés aux mêmes problèmes une fois rendus au secteur des adultes. Il s'agit d'un élément qui pourrait les encourager à poursuivre leur cheminement scolaire au sein des CEA.

En outre, il est important de préciser que parmi la clientèle des 16-24 ans, certains passeront directement du secteur des jeunes au secteur adultes, alors que d'autres emprunteront un chemin qui sera caractérisé par des interruptions et des bifurcations au sein de leur trajectoire éducative (Marcotte et al., 2014). Pour certains de ces jeunes adultes, l'arrêt temporaire de leurs études ne sera pas uniquement la conséquence d'une expérience scolaire négative ponctuée par des difficultés de toutes sortes, mais pourra aussi être insufflé par le désir de travailler à temps plein ou encore de voyager (Marcotte et al., 2014 ; Bourdon et Bélisle 2014).

Bref, la clientèle des 16-24 qui fréquente les CEA constitue un groupe hétérogène marqué par les aléas du quotidien et les difficultés de toute sorte. Pour une majorité des jeunes apprenant de 16-24, le choix de s'inscrire à la formation générale des adultes revêt un caractère hautement significatif, celui d'accéder à un premier diplôme d'études secondaires ou professionnelles (Rousseau et al. 2009). C'est dans l'optique de mieux

accompagner cette clientèle émergente que Marcotte et al. (2014) se sont donné comme mandat de répertorier les profils des jeunes adultes apprenant des CEA. Ces profils d'étudiants ont été déterminés notamment en fonction de leur histoire personnelle passée, des différents services reçus, des problèmes de comportement, de la détresse psychologique actuelle ou encore du risque suicidaire (Dumont et Rousseau, 2016). Au terme de cette recherche, quatre profils ont été identifiés.

1.2.2 Les profils des jeunes adultes apprenants

L'étude de Marcotte et ses collaborateurs (2014), réalisée auprès de 386 jeunes adultes fréquentant un CEA, a permis de faire ressortir quatre profils distincts. Le premier profil, qui dénombre plus de la moitié des personnes interrogées, comprend les jeunes sans problèmes psychosociaux majeurs. Selon ces chercheurs : « La trajectoire de ces jeunes semble tout à fait normative, si ce n'est le retard cumulé dans leur parcours scolaire » (Marcotte et al., 2014, p.274). Pour accompagner efficacement ces jeunes et faciliter leur progression scolaire, l'enseignant devra établir des liens concrets entre l'importance de l'apprentissage et les bénéfices évidents qu'ils peuvent avoir au sein de leur vie future (Marcotte et al., 2014).

Le deuxième profil identifié regrouperait des individus caractérisés par leur résilience. Ce groupe constitue un peu moins du quart des élèves interrogés (Marcotte, Lévesque, Corbin et Villatte, 2015). Animé par une quête identitaire, ce groupe présenterait certes quelques difficultés psychosociales ou scolaires, mais serait également caractérisé par leur capacité d'adaptation et leur confiance en l'avenir. Marcotte et al soutiennent que : « [...] le passage en formation générale adultes est susceptible d'agir tel un tremplin dans la trajectoire de ces jeunes qui semblent vouloir réellement profiter de cette seconde chance » (2014, p. 275). L'accompagnement individuel et l'utilisation des services offerts (orthopédagogie, conseiller en orientation, travailleur social, etc.) au sein du CEA favoriseraient leur progression scolaire et leur réussite.

Les troisième et quatrième profils, quant à eux, représenteraient des jeunes dont les besoins s'avèrent plus importants. En effet, ces auteurs précisent que ce sont ces deux groupes qui comportent le plus grand risque de décrochage et qui demandent le plus de soutien et de suivi de la part du personnel des CEA (Marcotte et al., 2014). Voyons tout d'abord le troisième profil associé aux apprenants en grande détresse. Au sein de ce profil, on dénombre un plus grand nombre de jeunes femmes. Les événements traumatisants vécus par le passé (abus physique, sexuel, négligence, etc.) contribueraient à fragiliser leur développement rendant ainsi leur trajectoire éducationnelle susceptible de bifurquer. Pour ces auteurs, il apparaît clair que ce sous-groupe nécessite un accompagnement concerté entre les différents services, que ce soit d'ordre psychoéducatif ou psychologique (Marcotte et al., 2015).

Enfin, le dernier groupe répertorié comprend les élèves ayant des troubles du comportement et un niveau de détresse très élevé (Marcotte et al, 2014). Du fait de leurs nombreux problèmes scolaires et personnels, ces jeunes sont les plus susceptibles de décrocher à nouveau. Marcotte et al. (2014) soulignent que : « Les difficultés (actuelles) de ce sous-groupe semblent découler directement des stigmates laissés par un parcours éducationnel difficile où les échecs scolaires et les problèmes d'adaptation ont entravé le développement de l'estime de soi et de relations positives avec les enseignants et les élèves » (2014 p. 276). En plus d'un important soutien pédagogique, ces jeunes doivent aussi être accompagnés par les ressources en place afin d'encadrer leur développement personnel, leur adaptation ainsi que leur persévérance scolaire.

Somme toute, bien que cette étude semble révéler que près de la moitié de la clientèle inscrite dans les CEA fonctionne sans difficulté psychosociale majeure, elle souligne également qu'une part importante constitue une clientèle à risque (Marcotte et al., 2015). Lavoie et al. (2004) ne sont pas sans rappeler que les multiples difficultés liées à l'apprentissage combiné à une perception négative du cheminement scolaire antérieur

de ces élèves contribuent à diminuer leur confiance en eux quant à leur capacité à réussir leurs études. Pour ces chercheurs, cet ancrage négatif qui les relie au système scolaire et ce sentiment d'incompétence qu'ils éprouvent face à la tâche peuvent véritablement faire entrave à leur motivation scolaire et nuire à la poursuite de leur objectif.

Également, mentionnons que le contexte d'enseignement dans les différents centres d'éducation des adultes peut comporter son lot de défis pour cette clientèle à risque. En effet, afin de répondre aux besoins diversifiés de leurs apprenants, la majorité des classes dans les CEA seront de type multiniveau, c'est-à-dire qu'elles accueilleront des élèves cheminant à de différents niveaux scolaires et dont le nombre d'heures de fréquentation variera d'un individu à l'autre. Face à ce contexte particulier, l'approche pédagogique individualisée est certainement la plus utilisée dans la majorité des centres (CTREQ, 2019 ; Voyer et al., 2012). Ces chercheurs soulignent qu'une part importante des actions pédagogiques posées par les enseignants relèvera du dialogue plutôt que d'un enseignement magistral devant une classe comme au secteur des jeunes. Pour l'élève, les apprentissages se feront par l'entremises d'un cahier d'activités muni d'une clé de correction qui lui permet de s'autoévaluer au fil de sa progression. L'enseignant se retrouve disponible à expliquer certaines notions dans le cas d'une incompréhension. Plusieurs chercheurs s'entendent sur le bien-fondé de cette approche (Thériault, 2016 ; Cauvier et Desmarais, 2013 ; Smaïl, 2019). Parmi les avantages mentionnés par plusieurs se trouve la possibilité de progresser à son rythme et d'évoluer dans un climat calme qui favorise la concentration. Cependant, pour Villemagne et al., ce type d'apprentissage « [...] repose sur plusieurs présupposés, celui de l'autonomie des apprenants et de sa capacité d'autoformation ainsi que celui de sa capacité à saisir ses propres difficultés et à les exprimer » (2014, p.237). Il va sans dire que ce postulat éveille des doutes qu'en aux chances de réussite d'une clientèle plus à risque de décrocher et éprouvant des difficultés d'apprentissage diverses. D'ailleurs, à ce sujet, c'est dans l'optique d'identifier les besoins de cette clientèle et de cibler les pistes

d'intervention les plus prometteuses que Dumont et Rousseau (2016) ont choisi d'orienter leurs recherches vers ce groupe de jeunes adultes. Cette étude d'envergure menée auprès de 610 jeunes inscrits dans un CEA nous amène à réfléchir aux manques à gagner pour permettre à ces jeunes de vivre des réussites multiples.

1.2.3 Les besoins psychopédagogiques et pédagogiques

Dumont et Rousseau (2016), dans leur étude, ont répertorié les besoins particuliers de cette clientèle. Les besoins psychopédagogiques se situent à la jonction de la pédagogie et de la psychologie. On y retrouve tout ce qui est lié à la relation maître-élève ainsi qu'à la perception de soi et de l'autre dans une optique de réussite scolaire et psychoaffective (Rousseau et Dumont, 2016). Les besoins pédagogiques quant à eux font référence à ceux qui s'inscrivent dans le continuum enseignement apprentissage, c'est-à-dire tout ce qui peut se rapporter aux stratégies d'apprentissage (Idem, 2016). Parmi les besoins psychopédagogiques et pédagogiques cités par ces chercheuses, seulement ceux nommés par une grande majorité, et ce, toutes catégories confondues ont été retenus.

1.2.3.1 Les besoins psychopédagogiques

Au niveau des besoins psychopédagogiques, ceux qui font état d'un fort consensus de la part des jeunes interrogés sont notamment :

- Avoir un enseignant qui reconnaît leurs efforts, leurs forces et leurs réussites ;
- Avoir un enseignant soutenant qui accorde l'aide et le soutien nécessaires à leur réussite.

L'identification de ces besoins par les jeunes adultes émergents démontre l'importance du soutien socioaffectif de l'enseignant comme facteur de réussite. Ces élèves soulignent d'ailleurs qu'ils apprécient de leurs enseignants qu'ils reconnaissent

explicitement leurs forces et de leurs réussites. La nécessité de solidifier leur lien avec l'enseignant renvoie au désir de se détacher des stigmates laissés par leur expérience scolaire négative passée (Rousseau et Dumont, 2016). Il serait possible de contrecarrer les effets de ces blessures scolaires en favorisant la création de liens et d'expériences positives au sein de l'établissement scolaire (Anaut, 2006 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Lafortune et Lafortune, 2009).

1.2.3.2 Les besoins pédagogiques

Parmi les besoins pédagogiques, les jeunes interrogés ont identifié plusieurs moyens, par exemple :

- L'utilisation d'exemples concrets, pratiques et réels ;
- L'utilisation de démonstration par la pratique guidée.

Pour Rousseau et Dumont (2016), l'analyse des résultats obtenus met en évidence l'importance de proposer des stratégies d'apprentissage variées aux élèves. Elles soulignent que la flexibilité de l'enseignant témoigne non seulement de son ouverture dans la prise en compte de la particularité de chaque élève, mais favorise également sa compréhension et sa réussite. Les jeunes adultes interrogés dans cette recherche sont éloquents quant à leur besoin de recourir à des pratiques diversifiées. Ils souhaitent également, à travers des exemples concrets, comprendre les attentes de fin de cours afin de mieux réussir (Ibid., 2016). L'utilisation de ces outils pédagogiques semble d'une importance fondamentale puisque d'Ortun (2009) a pu observer que plusieurs jeunes adultes des CEA ne semblent pas toujours comprendre les consignes et la tâche à réaliser. Par ailleurs, ces jeunes adultes insistent sur le besoin d'être guidés par un enseignant à l'écoute qui prend le temps d'expliquer clairement les notions et qui respecte leur rythme d'apprentissage (Rousseau et Dumont, 2016). En somme, les besoins psychopédagogiques et pédagogiques mis en exergue par cette recherche soulèvent les manques à gagner pour faciliter l'apprentissage de ces élèves.

1.3 La pertinence de la recherche

L'évolution qu'a subie l'éducation des adultes au cours des dernières années a fait émerger une nouvelle clientèle. Une clientèle plus jeune dont le parcours atypique est souvent empreint de difficultés d'apprentissage et psychosociales diverses. C'est en ce sens que Rousseau et Dumont (2016) énoncent que les enseignants qui accompagnent ces jeunes doivent tenir compte de leur unicité, tant au niveau de leur parcours de vie qu'à celui de leurs difficultés. Elles ajoutent qu'ils doivent leur offrir un soutien personnalisé et leur proposer des défis scolaires qui leur permettent de vivre des réussites. Également, le contexte de l'enseignement individualisé dans les centres d'éducation des adultes entraîne, certes, des bénéfices importants au sein de la progression scolaire de certains élèves. En revanche, elle expose aussi des lacunes et des faiblesses qui laissent poindre des obstacles face à la progression des élèves en difficulté. À cet effet, Villemagne et ses collaborateurs (2014) proposent de mettre fin à la pratique répandue qui consiste à offrir uniquement aux élèves un soutien en lien avec les apprentissages autonomes qu'ils auraient faits à l'aide d'un cahier d'exercices en leur offrant plutôt des choix pédagogiques et didactiques variés et adaptés à leurs besoins. Face à cet état de fait, il s'avère indispensable de réfléchir à un changement de pratique au sein des CEA afin d'offrir une pratique enseignante qui réponde davantage aux demandes de ces élèves tout en tenant compte du contexte particulier de ce milieu. En ce sens, nous nous posons la question suivante :

Est-il possible d'améliorer notre pratique enseignante dans un contexte d'enseignement individualisé en mettant en œuvre la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace à l'aide d'un outil technologique tel que le *Padlet* ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, les besoins psychopédagogiques et pédagogiques ont été identifiés par l'étude de Rousseau et Dumont (2016). Ces besoins constituent le point de départ de notre réflexion concernant l'identification de stratégies visant l'amélioration de notre pratique au profit des élèves. D'ailleurs, ce deuxième chapitre présentera les concepts sur lesquels se base notre expérimentation. D'abord, nous nous attarderons à définir le terme stratégie. Ce point de départ conceptuel se précisera à travers le concept de stratégie pédagogique dans le but de clarifier son emploi en contexte d'enseignement. Ensuite, nous définirons et détaillerons les deux stratégies pédagogiques qui ont été mises en œuvre dans le cadre de cet essai professionnel. Également, c'est dans cette partie que nous présenterons la plateforme avec laquelle nous avons travaillé et qui nous a permis d'exploiter les stratégies ciblées dans ce contexte d'enseignement individualisé. Enfin, pour clore ce chapitre, nous préciserons les objectifs de notre intervention.

2.1 La stratégie et les stratégies pédagogiques

D'abord, selon le Petit Robert (2022), le concept de stratégie se définit de la façon suivante : « Ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » (p. 2439). Bien que le terme « stratégie » soit utilisé dans de multiples contextes, il convient de rappeler que dans le cadre de cet essai, c'est le terme « stratégie pédagogique » qui sera utilisée puisqu'il est directement associé au contexte scolaire. Dans sa thèse sur la précision de certains concepts utilisés en éducation, Messier (2014) souligne que le terme « stratégie pédagogique » peut parfois renvoyer à une

« organisation » ou à un « ensemble d'opérations » en vue d'atteindre un objectif précis. Pour Messier (2014), puisque l'association du terme « stratégie pédagogique » à une « organisation » et à un « ensemble d'opérations » est très rapprochée au niveau du sens, elle avance l'idée qu'ils sont interchangeable, donc synonymes. Voici la définition du terme « stratégie pédagogique » qui sera retenue dans la cadre de cette expérimentation :

« Ainsi, une stratégie pédagogique évoque une organisation d'un ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage. Une stratégie pédagogique s'élabore donc à partir des caractéristiques des composantes de la situation pédagogique, ainsi que des relations qui la composent. [...] La stratégie pédagogique s'actualise par un ou des procédés pédagogiques, une ou des techniques pédagogiques ou une ou des méthodes pédagogiques, lesquels font partie des opérations qui composent la stratégie pédagogique » (Messier, 2014, p.152).

Donc, l'utilisation d'une stratégie pédagogique précise s'articulera autour de différents choix pédagogiques qui viseront l'apprentissage de l'élève sur un sujet donné.

Certes, de nombreuses stratégies pédagogiques peuvent être mises en place par l'enseignant. De notre point de vue, inspirés des besoins des élèves ciblés dans le chapitre précédent, nous avons choisi de déployer deux stratégies pédagogiques spécifiques, soit la différenciation pédagogique parce qu'elle offre une grande souplesse dans l'utilisation des moyens pour faire apprendre, et la rétroaction dont les impacts positifs probants sur l'apprentissage ne sont plus à remettre en question (Hattie, 2020).

2.1.1 La différenciation pédagogique

Dans un premier temps, c'est la différenciation pédagogique qui a été ciblée comme première stratégie pédagogique. La différenciation pédagogique est une stratégie

pédagogique qui amène l'enseignant « [...] à choisir, à modifier et à varier ses pratiques pédagogiques dans le but de faire apprendre ses élèves et d'assurer leur progression » (Tomlinson et al., 2003; Trépanier et Paré, 2015; cités dans Leroux et Paré, 2016). Pour Leroux et Paré (2016), cette stratégie pédagogique invite donc l'enseignant à faire preuve de flexibilité dans ses choix pédagogiques afin de tenir compte des caractéristiques individuelles et des besoins hétérogènes des élèves, et ce, dans le but de les faire progresser.

Également, cette stratégie pédagogique fait l'objet de nouvelles publications du MEQ (2021) qui voit en la différenciation pédagogique une avenue à emprunter pour permettre aux apprenants de se développer au maximum de leurs capacités et pour lutter contre l'échec scolaire. Levier important qui s'inscrit dans la mission de l'école québécoise, celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves des écoles du Québec, la différenciation pédagogique s'articule autour du principe de l'égalité des chances face à la réussite (MEQ, 2021). En ce sens, les pratiques pédagogiques doivent être revues pour s'adapter à l'hétérogénéité dans les classes (Bénard et al., 2005 ; Leroux et Paré, 2016.) Face à cette réalité, l'enseignant devra donc faire preuve de flexibilité, de souplesse et de créativité dans l'utilisation de différents moyens qui tiennent compte de l'unicité des apprenants, ce qui, par la même occasion, permettra à l'enseignant de donner une couleur personnelle à sa pratique (Bénard et al., 2005).

Toutefois, il convient de rappeler que l'éventail des ressources utilisées pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique ne peut être fait de façon uniquement aléatoire ou improvisée. La différenciation pédagogique ne résume pas à une simple liste contenant diverses possibilités de contenus, de méthodes ou de techniques pédagogiques dans laquelle l'enseignant peut puiser à sa guise (Rioux 2021 ; Leroux et Paré, 2016). La différenciation pédagogique, malgré qu'elle favorise la souplesse, est aussi réfléchie et planifiée et elle doit s'arrimer aux besoins changeants des apprenants (Tomlinson cité dans Rioux, 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021, MEO, s.d.).

Selon cet angle, plusieurs auteurs stipulent que la porte d'entrée de la différenciation est d'abord la connaissance des élèves par l'enseignant (Rioux, 2021 ; Bénard et al., 2005). C'est à travers son observation qu'il pourra détecter les besoins et ajuster les pratiques en fonction des priorités qu'il aura soulevées. (Bénard et al., 2005) Pour planifier la différenciation pédagogique, l'enseignant pourra s'intéresser, notamment, à l'intérêt des élèves, à leurs forces et leurs faiblesses, à ce qui les motive ou a encore à ce qui les aide à comprendre et apprendre (Bénard et al., 2005 ; MEO, s.d.).

2.1.1.1 Les quatre axes de la différenciation pédagogique

Concrètement, la pédagogie différenciée devrait s'articuler autour de quatre grands axes à l'intérieur desquelles des variations seront proposées (MEQ, 2021 ; Rioux, 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; Bénard et al., 2005 ; MEO, s.d.) Ces axes seront en lien avec : les contenus (ce que l'élève apprend), les structures (l'environnement d'apprentissage ou d'évaluation), les processus (les moyens utilisés pour l'apprentissage et l'évaluation) et les productions (supports ou moyens à travers lesquels l'élève démontre ce qu'il a appris). Le tableau 1 présente ces axes de façon plus détaillée en regroupant les différentes propositions des auteurs nommés précédemment.

Tableau 1 : Les axes de la différenciation pédagogique

Les contenus	Les structures
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir des textes variés selon le niveau de lecture de l'élève (MEO, s.d.) ; ▪ Considérer les goûts et intérêts de l'élève en proposant des choix divers lors de SA (textes, matériel, thèmes, etc.) (MEQ, 2021) ; ▪ Offrir des textes sur support audio (Perras, 2014) ; ▪ Présenter des notions à l'aide de supports auditifs et visuels (Perras, 2014). ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varier les modalités de travail : travail d'équipe, individuel, dyade, etc. (MEQ, 2021 ; MEO, s.d.) ▪ Varier les aménagements de la classe (MEQ, 2021 ; Rioux, 2021). ▪ Etc.
Les processus	Les productions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en évidence des stratégies efficaces (MEQ, 2021a) ; ▪ Varier et modéliser l'utilisation des outils d'autoévaluation (MEQ, 2021a) ; ▪ Offrir un modelage (MEQ, 2021a ; Perras, 2014 ; MEO, s.d.) ; ▪ Considérer le rythme d'apprentissage de chaque élève (MEQ, 2021). ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permettre des productions variées : tableau synthèse, carte conceptuelle, etc. (MEQ, 2021 a ; MEO, s.d.) ; ▪ Offrir la possibilité de montrer sa compréhension sous différentes formes : oral, écrit, etc.(MEQ, 2021 a, MEO, s.d.) ; ▪ Permettre d'utiliser les technologies pour témoigner de sa compréhension (MEQ, 2021). ▪ Etc.

2.1.1.2 Les bénéfices de la différenciation pédagogique

Les bénéfices observés sur le cheminement de l'élève à travers l'utilisation de la différenciation pédagogique sont nombreux. Dans un premier temps, une amélioration dans les matières ciblées par la différenciation, une diminution du décrochage scolaire et l'augmentation de l'engagement de l'élève face à ses apprentissages ont été notées (Rioux, 2021, Leroux et Paré, 2016 ; MEO, s.d.). Aussi, Bénard et ses collaborateurs (2005) de même que Rioux (2021) précisent que la pratique de la différenciation pédagogique permet aux élèves d'expérimenter différentes formules et d'apprendre dans de multiples contextes, ce qui les amèneront à mieux se connaître en tant qu'apprenant. De ce fait, ils seront à même de faire des choix en lien avec leur apprentissage, ce qui ne fera qu'accroître leur autonomie et leur sentiment de compétence face à leur réussite (Rioux, 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEO, s.d.). Cette flexibilité, cette souplesse et cette ouverture qu'offre la différenciation ont un lien direct avec l'augmentation de la motivation scolaire (Leroux et Paré, 2016 ; Ducharme, cité dans Rioux, 2021 ; MEO, s.d.). Pour ces chercheuses, cette stratégie pédagogique permet garder les élèves motivés parce que leurs intérêts auront été pris en considération dans la proposition. Également, c'est à travers cette prise en compte de l'unicité de l'apprenant que s'observe la création ou la consolidation du lien affectif entre l'enseignant et l'élève, élément important ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite (Rousseau et Dumont, 2016 ; Cauvier et Desmarais, 2013 ; Fortin, et al., 2011 ; MEO, s.d.).

Bref, les bénéfices associés à l'application de la différenciation pédagogique durant le parcours de l'élève invitent à croire que la mise en œuvre de cette stratégie aura un impact positif dans la réponse aux besoins des élèves, notamment ceux cités par l'étude de Rousseau et Dumont (2016), entraînant du même coup l'amélioration de notre pratique. D'ailleurs, à ce sujet, Leroux et Paré (2016) soutiennent que : « [...] différencier contribue à l'approfondissement des compétences qui touchent à la

conception et au pilotage des activités en classe, à la gestion de la classe, à l'évaluation de la progression des apprentissages et, évidemment, à l'intégration des élèves à risque et EHDAA » (p.13). Alors, pour mettre en œuvre cette stratégie, il conviendra d'offrir aux élèves des contenus variés touchant des thèmes qui susciteront leur intérêt ou qui éveilleront leur curiosité ; de proposer des processus diversifiés qui leur permettront de comprendre la tâche à effectuer notamment à l'aide des explications explicites, des exemples concrets ou des pratiques guidées ; de solliciter des productions qui rompent avec la formule des questionnaires traditionnels sur les connaissances et finalement, de tenter, dans la mesure du possible, de présenter différentes structures qui leur permettent de progresser autrement à travers leur cheminement individualisé. Bref, c'est en mettant un terme à l'apprentissage autonome uniquement à l'aide du cahier d'exercices et en proposant plus de flexibilité, de souplesse et de créativité dans notre offre pédagogique que nous comptons opérer un changement de pratique et offrir un accompagnement personnalisé et soutenant aux élèves fréquentant un CEA. C'est en ce sens que nous développerons les compétences suivantes :

- **Compétence 3** : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme ;*
- **Compétence 7** : *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.*

2.1.2 La rétroaction

Dans un deuxième temps, dans le but d'améliorer notre pratique et de répondre aux besoins variés des élèves, c'est la rétroaction qui a été ciblée comme deuxième stratégie. D'abord, la rétroaction, c'est l'information que l'on donne à l'élève après avoir observé,

analysé ou corrigé une activité liée à l'apprentissage (Hattie, 2020 ; Boucher, 2015 ; Vienneau, 2017, RIRE et CTREQ, 2016). Cette information peut être divulguée tant dans un cadre formel, à la suite d'une évaluation, que dans un cadre informel, au cours d'une situation d'apprentissage (Boucher 2015). Comme le souligne Brookhart (2010), la rétroaction est un excellent outil au service de l'apprentissage. Elle fournit à l'apprenant des informations essentielles sur l'acquisition de ses connaissances, sur le développement de ses compétences et sur ce qu'il doit faire ensuite pour progresser davantage. En outre, Hattie et Timperley (2006, cités dans Hattie, 2020) précisent que ce retour de l'enseignant remplit plusieurs fonctions. D'abord, il fournit des informations qui guident l'élève vers la réussite d'une tâche donnée. Ensuite, il attire son attention sur les processus pédagogiques nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Également, il renseigne sur les éléments fautifs dont l'élève a fait mention. Finalement, il le motive à mettre en œuvre les efforts nécessaires à la réalisation de la tâche.

2.1.2.1 La rétroaction efficace

Selon Boucher (2015), pour qu'une rétroaction soit efficace, elle doit notamment prendre en considération certains éléments essentiels. Par exemple, la rétroaction doit informer l'élève de ses réussites, mais également, nommer un ou des défis à relever. Il faut aussi qu'elle utilise un langage connu de l'apprenant. De cette façon, ce retour sera plus constructif et invitera au dialogue entre l'enseignant et l'élève. Conséquemment, l'apprenant sera plus à l'aise de questionner l'enseignant sur ce qu'il en comprend ou de poser des questions pour obtenir certains éclaircissements. Enfin, pour être efficace, la rétroaction doit, bien sûr, être en lien avec les objectifs d'apprentissage de l'activité pédagogique ou de l'évaluation. Brookhart (2010) abonde dans le même sens et énonce elle aussi plusieurs principes de base d'une rétroaction efficace. Le tableau 2 présente ceux ayant retenu notre attention et qui seront exploités dans le cadre de notre intervention.

Tableau 2 : Les principes d'une rétroaction efficace selon Brookhart (2010)

Principe	Objectif
Le moment	La rétroaction doit être immédiate ou différer légèrement afin que l'apprenant ait toujours le résultat de son apprentissage en tête ou lorsqu'il a encore la possibilité d'améliorer son travail.
L'ampleur	La rétroaction doit cibler explicitement des éléments importants et nécessaires qui permettront à l'élève de progresser. Pour ce faire, l'enseignant peut se questionner, notamment, sur ce que l'élève doit améliorer ou sur les éléments précis sur lesquels l'élève doit s'attarder à corriger. Il peut aussi lui proposer des avenues possibles pour l'aider à s'améliorer sans toutefois effectuer le travail à sa place.
Le destinataire	La rétroaction offerte doit être adaptée à l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle doit être formulée dans un langage courant avec des mots qu'il comprend bien.
La valeur affective	La rétroaction doit fournir des commentaires positifs sur les éléments que l'élève maîtrise bien, sur les bonnes réponses qu'il a fournies ou encore sur les améliorations significatives.

2.1.2.3 Les formes que peut prendre la rétroaction

Grâce aux différentes technologies, il est maintenant possible de fournir à l'élève une rétroaction qui peut prendre différentes formes. Les deux expressions les plus courantes sont la rétroaction écrite et verbale. D'abord, la forme verbale consiste à commenter le

travail d'un élève à l'oral. Selon Brookhart (2010), ce type de retour offre un éventail d'interventions variées. Celles-ci peuvent se traduire par quelques mots soumis à voix basse lors de l'exécution ou encore par un entretien individuel avec l'élève durant lequel l'enseignant explique à l'apprenant les différents éléments qui ont suscité son attention lors de la correction. Selon Brookhart (2010), l'un des aspects négatifs de ce type de rétroaction, c'est qu'il ne permet pas à l'élève de revenir sur les éléments mentionnés par l'enseignant, à moins que celui-ci les ait pris en note. Ensuite, la rétroaction écrite vise à inscrire des annotations et des commentaires à même la copie. Pour Bélec (2016), ce type de retour, qui permet une grande souplesse dans l'énoncé des commentaires, demeure simple à utiliser pour l'enseignant et offre une information personnalisée à l'élève. En revanche, il peut représenter une difficulté majeure pour un élève ayant des troubles dyslexiques ou dysorthographiques. La grille critériée fait partie des autres formes possibles de rétroaction. Pour l'enseignant, cette forme reste très simple à utiliser, cependant elle n'offre pas la possibilité de différencier ni de cibler précisément une erreur à éviter puisque le libellé du critère est formulé de façon à englober une catégorie générale d'erreurs (Bélec, 2016). Bien qu'elle soit peu personnalisée, cette variété de la rétroaction a le mérite d'être claire, ce qui peut dans certains cas s'avérer très utile, surtout quand la grille utilisée lors d'une pratique d'examen est celle prévue pour l'examen sommatif. Elle permet alors à l'élève de savoir exactement où il se situe par rapport aux attentes de l'épreuve finale. En outre, il est désormais possible d'offrir à l'élève une rétroaction audio par l'entremise d'un enregistrement effectué à l'aide d'un outil technologique. Ce type de rétroaction est l'occasion pour l'enseignant de faire des commentaires précis et détaillés sur les éléments réussis ou à améliorer (Bélec, 2016). Le retour audio permet un niveau plus élevé de nuances et de spécificités et a pour effet de procurer une satisfaction plus grande chez les élèves qui en bénéficient en raison de son caractère personnalisé, mais aussi spécifique, ce que les annotations ne peuvent pas toujours exprimer (Bélec et Richard, 2019). Au regard de son caractère unique, il aurait comme conséquence immédiate de renforcer le lien de confiance. Enfin, il est également possible d'offrir

une correction filmée. Cette forme de rétroaction nécessite pour l'enseignant de maîtriser certains outils technologiques. Puisqu'elle exige de formuler des commentaires à haute voix lors d'une correction, elle devient sensiblement plus exigeante au niveau du temps. En revanche, elle semble plus efficace au sens où elle combine des éléments visuels et auditifs (Bélec, 2016).

2.1.2.4 Les bénéfices de la rétroaction

D'entrée de jeu, il ne faut pas sous-estimer l'impact de la rétroaction puisque Hattie (2020), au regard de sa méta-analyse sur les pratiques efficaces, a souligné que la rétroaction est l'un des facteurs les plus importants agissant sur la réussite de l'élève. Il n'est donc pas surprenant de constater que cette stratégie octroie de réels bénéfices sur l'apprenant, et ce, à différents degrés. D'abord, la rétroaction agit sur la progression de l'élève du point de vue des apprentissages. En effet, Boucher (2015) et Hattie (2020) soutiennent qu'une rétroaction efficace qui propose des pistes d'améliorations concrètes en évoquant des solutions réalistes et atteignables permettra à l'élève d'augmenter son engagement et de développer des stratégies qui favoriseront son apprentissage. De ce fait, l'apprenant acquerra une plus grande autonomie et une connaissance, ce qui affectera son sentiment de confiance face à ses capacités de réussir les défis proposés (Boucher, 2015). Également, la rétroaction fournit aussi l'occasion d'entamer un dialogue entre l'enseignant et l'élève (Boucher, 2015 ; Bélec et Richard 2019). Ce discours affectif, respectueux et constructif autour de la tâche demeure une occasion pour l'enseignant de souligner les bons coups et les forces de celui-ci. Plus qu'essentiel, ce discours engagé, différencié, directif et bienveillant (Bélec et Richard 2019 ; Hattie 2020 ; Brookhart, 2010) n'est pas sans rappeler les besoins des apprenants mentionnés dans l'étude de Rousseau et Dumont qui s'expriment à travers le besoin d'avoir un enseignant soutenant qui sait reconnaître leurs efforts. En rendant compte des forces de l'élève, nous lui permettons de développer une image positive de lui-même quant à ses capacités de réussir (MEO), entraînant du même coup une

motivation plus grande face à son apprentissage (Hattie, 2020 ; Boucher 2015 ; MEO, s.d.).

Les élèves fréquentant les centres d'éducation des adultes auraient avantage à bénéficier d'une rétroaction efficace, et ce, sous différentes formes, qui témoignerait non seulement du soutien émotif et engagé de l'enseignant face à la progression et aux réussites de chaque élève, mais qui dévoilerait également son souci de le guider dans l'acquisition de savoirs prescrits. Ainsi, la rétroaction efficace telle que détaillée selon l'expertise de Brookhart (2010) doit être donnée rapidement à l'élève à la suite d'une activité d'apprentissage ou en cours d'apprentissage, elle doit cibler un ou des éléments à améliorer ainsi qu'une piste de solution pour y arriver et elle doit contenir un ou des éléments positifs que ce soit en lien avec une bonne réponse, un effort fourni ou une amélioration signifiante. De cette façon, cette stratégie répondrait aux manques à gagner en ce qui a trait aux besoins psychopédagogiques mentionnés dans l'étude de Rousseau et Dumont (2016) et bonifierait par la même occasion notre développement professionnel au niveau des compétences suivantes :

- **Compétence 5** : *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre ;*
- **Compétence 7** : *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.*

2.3 Le *Padlet*, un support numérique pour mettre en œuvre les stratégies pédagogiques

Face aux particularités qu'offre le contexte d'enseignement individualisé des CEA, il nous est apparu essentiel de trouver une manière de rendre accessibles les deux stratégies pédagogiques ciblées durant notre expérimentation professionnelle. Avec le développement des nouvelles technologies, les possibilités sont multiples quant aux plateformes numériques accessibles. Grâce à son utilisation facile et instinctive et à la possibilité d'organiser les différents contenus selon une logique précise, nous avons choisi d'exploiter l'outil technologique *Padlet*¹. Le *Padlet* est un babillard virtuel sur lequel il est possible de publier des documents, du texte, des liens web, des photos, des vidéos, des fichiers audios et des dessins faits à main levée. L'utilisation de cet outil technologique est multiple. Dans le cadre de cette expérimentation, l'utilisation privilégiée sera de regrouper au même endroit, selon une activité pédagogique ciblée, différents documents (vidéos, textes, ressources en lignes, etc.) susceptibles d'aider l'élève dans sa progression. Également, le *Padlet* sera aussi utilisé sous l'angle de la collaboration puisque certaines fonctions seront exploitées dans le but d'échanger des informations avec l'élève en lien avec le contenu (questionnements, précisions, etc.) et de fournir des rétroactions, écrites ou audios, en lien avec le travail effectué par l'élève (rétroaction de la part de l'enseignant) et en lien avec la pertinence des activités élaborées et des explications fournies (rétroaction de la part de l'élève). Accessible à l'aide d'un ordinateur ou d'un appareil iOS ou Android, l'outil numérique *Padlet* est tout indiqué pour la mise en œuvre de ces stratégies. Enfin, son exploitation nous permettrait de développer la compétence suivante :

Compétence 8 : *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités*

¹ Site web accessible à l'adresse suivante : [Padlet : vous êtes magnifique](#)

d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

2.4 Les objectifs de l'intervention

De toute évidence, la différenciation pédagogique et la rétroaction semblent tout indiquées pour opérer un changement de pratique et pour répondre aux besoins divers des élèves. Dans cette optique, nous nous sommes fixé trois objectifs durant notre intervention :

- 1- Proposer une alternative au cahier d'exercices en concevant une séquence d'enseignement qui met en œuvre la différenciation pédagogique et qui tiendrait compte des besoins des élèves et de leurs intérêts.
- 2- Offrir une rétroaction efficace sous différentes formes (écrite, verbale, enregistrement audio, grille critériée) après chacune des activités qui témoigneraient des forces de l'élève, des défis à venir et des avenues possibles pour les relever dans le but de leur offrir un accompagnement personnalisé et soutenant.
- 3- Vérifier l'efficacité de l'outil technologique dans la mise en œuvre de ces deux stratégies en contexte d'enseignement individualisé.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour objectif de présenter et d'expliquer les différents éléments liés à la méthodologie. Le type de recherche, le contexte de l'intervention et des participants ainsi que la séquence d'enseignement seront divulgués. Également, c'est au cours de ce chapitre que nous exposerons les instruments de collecte de données qui ont été choisis pour cette expérimentation professionnelle ainsi que la démarche d'analyse qui sera privilégiée.

3.1 Le type de recherche

L'expérimentation professionnelle effectuée dans le cadre de notre travail s'apparente à une recherche-action. À ce sujet, Prud'homme et Guay (2018) précisent qu'en éducation, ce type de recherche se définit comme une démarche de recherche et d'éducation qui aspire à transformer ou à modifier une situation pédagogique dans le but de l'améliorer. C'est dans l'action qu'elle entend contribuer au développement professionnel et scolaire des acteurs impliqués, celui des chercheurs, des apprenants ou de l'ensemble de la communauté qui œuvre dans ce domaine. Également, la recherche-action, grâce à l'analyse réflexive inhérente à celle-ci, aspire à améliorer l'état des connaissances sur le sujet.

L'intervention qui a été effectuée dans le cadre de cet essai a pour objectif premier de contribuer à notre développement professionnel en plus d'améliorer la pratique enseignante dans les CEA. Une recension des écrits traitant de l'éducation des adultes nous a conduit vers une problématique précise liée aux besoins psychopédagogiques et

pédagogiques des élèves fréquentant ce milieu. Certains chercheurs ont soulevé des manques à gagner dans ce contexte où l'enseignement individualisé est de mise et c'est à partir de ces informations que nous avons pu établir notre question de recherche. Celle-ci concerne l'efficacité de deux stratégies pédagogiques spécifiques déployées à l'aide d'une plateforme numérique. À travers l'application de celles-ci, nous souhaitons opérer un changement de pratique ayant comme objectif de faciliter l'apprentissage des élèves en leur offrant un accompagnement adéquat, soutenant, positif et personnalisé. L'analyse qui découlera de cette intervention réalisée dans un CEA amorcera une réflexion sur des avenues prometteuses qui peuvent être mises en place pour répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves fréquentant ces milieux, ce qui, nous l'espérons, contribuera à la connaissance de ces établissements scolaires et de leurs apprenants. Ainsi, c'est en ce sens que cette expérimentation professionnelle s'apparente à une recherche-action.

3.2 Le contexte de l'intervention et les participants

L'intervention s'est réalisée dans notre milieu de travail, soit dans un centre de formation professionnelle et générale de la région de la Côte-Nord. L'intervention s'est déroulée au cours du printemps 2021, soit de la mi-avril à la fin mai de 2021. En raison de la particularité des classes multiniveaux et de l'horaire variable des élèves (inscription à temps partiel ou à temps plein, nombre de matières à l'horaire, etc.), le contenu de la séquence d'enseignement a été choisi en fonction du nombre d'élèves présents à ce moment et commençant un sigle² précis. Les élèves ciblés par cette séquence étaient au nombre de cinq et s'apprêtaient, à quelques jours prêts, à commencer le cours FRA-3106, intitulé *Explorer des œuvres de fiction*. Trois d'entre eux étaient de sexe masculin et les deux autres, féminin. Le tableau 3 présente les

² À l'éducation des adultes, les programmes sont découpés par cours. Chaque cours est identifié à l'aide de deux éléments. D'abord une abréviation qui signifie la matière ciblée et une série de chiffres qui représente le niveau scolaire et les savoirs associés.

participants en fonction de leur sexe. Quatre des participants avaient entre 16 et 24 ans, un seul avait plus de 25 ans.

Tableau 3 : Les participants de l'intervention

Élèves	Sexe
Élève 1	Féminin
Élève 2	Masculin
Élève 3	Féminin
Élève 4	Masculin
Élève 5	Masculin

3.3 La séquence d'enseignement

Pour cette expérimentation professionnelle, nous avons ciblé les savoirs essentiels contenus sous le sigle FRA-3106, *Explorer des œuvres de fiction*. Pour cette séquence d'enseignement, seuls les savoirs sous la compétence *Lire et apprécier des textes variés* ont été retenus. Le tableau 4 présente les éléments du programme qui y sont associés³.

Tableau 4 : Les savoirs ciblés dans le sigle FRA-3106 (MÉES, 2015, P.134 et 135)

Savoirs, processus et stratégies Lire et apprécier des textes variés	
Cerner le contenu	Situer la nouvelle ou le récit dans son contexte :

³ Les éléments du tableau ont été sélectionnés à même le programme d'études du MÉES (2015) accessible au https://16.ticfga.ca/files/2017/08/FRA-3106-2_Explorer-des-oeuvres-de-fiction.pdf

Comprendre le texte		<ul style="list-style-type: none"> • En tenant compte du média, de la date de publication et des caractéristiques de l'auteur ; • En s'appuyant sur des repères historiques, géographiques et culturels pour situer le récit et mettre en perspective le traitement des valeurs. <p>Relever certains éléments du texte et les réorganiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments ; • En notant la source, l'énonciateur, le sens contextuel et le point de vue adopté. <p>Reconnaitre le contenu de la nouvelle ou du récit en mettant en relation certains éléments d'un univers :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En dégagant et en interreliant les éléments du récit (personnages, milieu, époque, valeurs, etc.) • En étant attentif à ce qui marque la quête d'équilibre dans le récit.
	Dégager l'organisation, la structure et l'articulation du texte	<p>Reconnaitre la structure de la séquence dominante (narrative) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En dégagant les éléments de la situation initiale ; • En dégagant ce qui marque le déroulement ; • En dégagant les éléments du dénouement et, s'il y a lieu, de la situation finale.

		Reconnaitre l'insertion d'un passage d'un autre type et son intérêt (description, dialogue)
	Cerner le point de vue adopté	Reconnaitre l'énonciateur et attribuer les propos de l'énonciateur approprié. Dégager la vision du monde du narrateur. Reconnaitre l'attitude de l'énonciateur (au regard du thème et des valeurs)
Réagir au texte	Reconnaitre les effets suscités par le texte	<ul style="list-style-type: none"> • En étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscité par le texte ; • En étant attentif à ce que le texte permet d'apprendre.
	Expliciter et justifier ses réactions	<ul style="list-style-type: none"> • En se référant à ses connaissances, ses expériences, à ses lectures antérieures et à ses champs d'intérêt ainsi qu'à sa sensibilité esthétique à l'égard du texte et de la langue. • En mettant en relation sa vision du monde, ses valeurs, ses repères culturels et ceux qui sont présents dans le texte.

La séquence d'enseignement établie à partir des savoirs prescrits par le programme d'études en français de la formation générale adultes (MEQ, 2015) a été murement réfléchi afin d'exploiter la différenciation pédagogique et la rétroaction. Nous avons d'abord travaillé à l'application de la première stratégie pédagogique, soit la différenciation pédagogique, selon ses quatre axes. Ensuite, nous nous sommes concentrés sur le déploiement de la rétroaction sous différentes formes, par exemple un retour transmis au moyen d'un enregistrement audio à l'aide d'une fonction accessible sur le *Padlet* ou à travers un entretien individuel, une grille critériée, des annotations et commentaires sur une copie, et ce, selon le type et l'ampleur de l'activité.

Voyons d'abord la mise en chantier de la première stratégie pédagogique. Premièrement, nous avons créé les notes de cours que nous avons organisées sur une présentation PowerPoint. Les savoirs ont été divisés sous forme de concepts qui suivaient un ordre logique, du plus général au plus précis, ce qui simplifiait la division de la séquence d'enseignement en plus de faciliter la progression de l'élève. La séquence a donc été partagée en six activités. Une fois la division établie, nous avons conçu le *Padlet* du cours afin de structurer son déploiement. Afin de bien visualiser le travail qui a été effectué sur cette plateforme, nous vous invitons à regarder cette courte vidéo qui vous présente l'organisation du *Padlet* ainsi que les différentes fonctions qui ont été utilisées dans le cadre de cette expérimentation professionnelle, vous pouvez y accéder en cliquant sur le lien suivant :

<https://padlet.com/eliseleblanc777/ihfrzdav68ng65or>

Par la suite, pour chacune des sections, nous avons accompagné le document théorique d'un commentaire audio enregistré grâce à l'enregistreur d'écran disponible sur la plateforme numérique. Ce commentaire audio explique en profondeur les savoirs essentiels ciblés dans chacune des activités. Puisque les notes de cours sont aussi déposées sur le *Padlet* sous la forme d'un document PDF, les élèves avaient le loisir, selon leurs besoins, d'imprimer les notes et d'écouter les explications audios ou tout simplement de lire le document sans utiliser le mémo vocal. Aussi, parce que les commentaires étaient enregistrés et déposés sur la plateforme, les élèves pouvaient écouter à volonté les capsules théoriques. Évidemment, il était possible pour eux de venir nous questionner en tout temps sur les différents éléments théoriques présentés pour les approfondir ou tout simplement s'assurer de leur bonne compréhension. Cette façon de procéder nous permettait de varier l'axe des processus.

Deuxièmement, nous avons procédé à la recherche de matériel spécifique susceptible d'intéresser les élèves. Afin de varier les contenus, tels que suggérés dans l'exploitation

de la différenciation pédagogique, nous avons eu le souci de diversifier les thèmes traités et de proposer des supports différents. Également, puisque nous travaillons avec ces élèves depuis quelque temps, nous connaissions déjà certains de leurs intérêts, ce qui a facilité nos recherches. Ainsi, c'est avec l'aide de la bande-annonce, de la nouvelle littéraire, de la bande dessinée et du roman audio que les différents éléments associés à l'univers narratif ont été exploités. Cette variété au niveau des contenus permettait aux élèves de découvrir de nouveaux médiums et contribuait à éveiller leur curiosité et à enrichir leur culture générale.

Troisièmement, nous devons proposer du matériel qui témoignerait de l'apprentissage des élèves. Ainsi, selon le type d'activité, nous avons conçu des formules de production diverse allant de la carte conceptuelle (appendice C), à un exercice d'écriture (appendice D), aux questions traditionnelles de compréhension de lecture (appendice E), en passant par des réponses à donner à l'oral. Bref, l'offre diversifiée des productions permettait à l'élève d'attester de l'acquisition de ses savoirs de maintes façons et lui offrait aussi l'occasion de mieux se connaître en tant qu'apprenant. Également, inspirés par les besoins pédagogiques des élèves ciblés dans l'étude de Rousseau et Dumont (2016), soient l'utilisation d'exemples concrets, pratiques et réels et l'utilisation d'une démonstration par la pratique guidée, nous avons ajouté à certaines activités d'apprentissage un modelage de la tâche à accomplir en prenant soin, grâce à l'enregistreur d'écran, de faire la démonstration du travail à exécuter. Comme mentionné par Messier (2017), le modelage sert à enseigner à l'élève un savoir-faire. C'est par la démonstration que l'enseignant démontrera ce que l'élève devra exécuter. Cette démonstration sera accompagnée d'une réflexion à voix haute qui permettra à l'apprenant d'avoir accès à des questionnements et à des hésitations susceptibles des siens. « L'élève qui l'observe a donc accès à la fois à l'action en direct (ce qu'il voit) et à la pensée dans l'action (ce qu'il entend sur l'action) » (Messier, 2017, p. 41). Encore une fois, la possibilité d'écouter plusieurs fois la démonstration était également possible pour l'élève. Cet enregistrement pouvait aussi être combiné à des explications

fournies par l'enseignante à travers un entretien individuel pour un accompagnement plus soutenu, le cas échéant. L'objectif de réaliser une pratique guidée à l'aide d'un exemple concret relève du besoin spécifique de certains élèves mentionnés par Rousseau et Dumont (2016) et entend répondre, également, aux objectifs de la différenciation qui entend varier les processus.

Enfin, compte tenu du contexte particulier des CEA, c'est la différenciation pédagogique sous l'axe des structures qui nous a posé un problème. En effet, puisque les élèves ne sont pas toujours présents en classe au même moment et qu'ils n'ont pas tous le même rythme d'apprentissage, il était difficile de prévoir des activités dont les modalités auraient différé de l'apprentissage individuel et qui promouvraient une autre formule, comme le travail d'équipe. Or, ce qui nous est apparu le plus réaliste a été de proposer certains apprentissages en mode dyade avec l'enseignante à travers un entretien. Vu sous cet angle, l'enseignant devenait alors un membre de l'équipe de travail et contribuait à l'avancement des apprentissages.

Voici le résumé de la séquence d'enseignement tel qu'illustré à la figure 1. Vous trouverez sous l'appendice A le détail de la planification détaillée de la séquence d'enseignement. Il est à noter qu'aucune référence de temps n'y a été indiquée puisque le rythme de l'apprentissage de l'élève était respecté. Également, vous trouverez sous l'appendice B, les éléments se rapportant aux différentes activités disponibles sur le *Padlet* du cours.

Figure 1 : Le résumé de la séquence d'enseignement

Présentation du sigle

- Contenus du sigle
- Présentations des évaluations finales

Activité 1: Les caractéristiques du récit ou de la nouvelle et de l'univers narratif

- Notions théoriques
- Bande-annonce de film
- Carte conceptuelle

Activité 2: Schéma narratif, évolution du personnage principal et le statut du narrateur

- Notions théoriques
- Pratique guidée d'une analyse de texte
- Analyse d'une nouvelle littéraire et questions sur le texte

Activité 3: Analyse d'une séquence narrative pour comprendre un enjeu du monde contemporain

- Notions théoriques
- Vidéos explicatifs
- Extrait d'une bande-dessinée
- Exercices d'écriture en lien avec la séquence descriptive et le monologue intérieur

Activité 4: L'écoute d'une histoire audio pour comprendre les séquences textuelles secondaires et pour travailler l'évolution du personnage

- Notions théoriques
- Roman audio
- Questionnaire en lien avec le texte

Activité 5: Guide pour répondre efficacement aux questions d'examen

- Retour sur notions théoriques
- Guide de réponse avec exemples
- Texte et questionnaire

Activité 6: Préparation à l'examen de lecture à l'aide d'un prétest

- Explications de la grille critériée
- Choix de prétest

Attardons-nous maintenant à la deuxième stratégie, la rétroaction efficace. Durant notre expérimentation, nous avons fourni à l'élève plusieurs formes de rétroaction qui nous permettait de l'accompagner, de le soutenir, de l'encourager et de le guider dans ses apprentissages. À cet effet, à la suite d'un exercice, nous avons consigné par écrit, sur la copie, les différents commentaires et annotations qui ciblaient les éléments bien réussis ou non. Nous avons offert, à certains moments, un commentaire audio enregistré à même la plateforme technologique afin d'éclairer l'élève sur ses forces et sur les défis à réaliser. Ce mémo vocal nous donnait l'occasion de fournir une rétroaction beaucoup plus détaillée sur la tâche qui venait d'être exécutée. Sous cette forme, nous avons souhaité privilégier les commentaires positifs en lien avec les bons coups réalisés par l'élève, mais également l'inviter à réaliser un défi en lui offrant des pistes de solutions pour l'accomplir. Les différentes formes de rétroaction offertes à l'apprenant durant cette expérimentation ont démontré notre désir de demeurer attentifs aux besoins des élèves d'avoir un enseignant soutenant qui sait reconnaître leur effort, leurs forces et leurs réussites. Également, ces différents retours ont respecté les principes d'une rétroaction efficace telle que définie par Brookhart (2010).

3.4 Les instruments de collecte des données et analyse des données

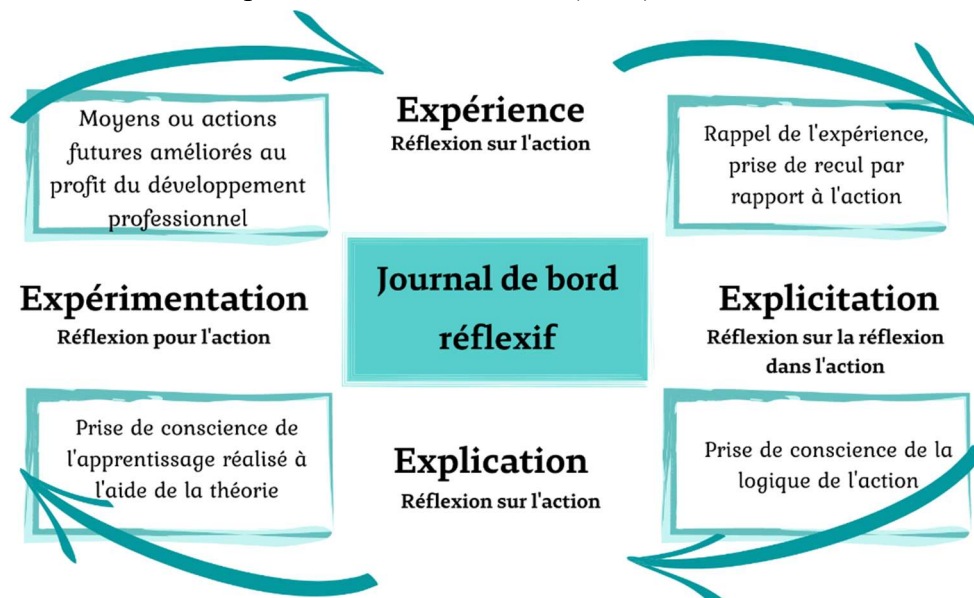
Afin d'atteindre les objectifs de l'intervention, les instruments de collecte de données qui ont été privilégiés sont : le journal de bord réflexif et les questions ouvertes et fermées posées à même la plateforme numérique. D'abord, l'outil de collecte de données qui a été favorisé durant cette expérimentation professionnelle a été le journal de bord. Baribeau (2004) décrit cet outil de la façon suivante :

« Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu de narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner les idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux,

l'argumentation) dont le but est de [...] se souvenir des événements et d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre » (p.108).

Comme l'avance Guay et Prud'homme (2018), le journal de bord, dans le cadre d'une recherche-action permet de rassembler des informations significatives afin de conserver des traces des différentes actions posées. Dans le cas de notre expérimentation professionnelle, l'organisation du journal de bord a été élaborée selon le modèle de Guillemette et al. (2021) adapté de la perspective de Donald Schon et du cycle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb. L'objectif de ce type de journal de bord réflexif est, par la narration de l'expérience vécue, d'engager une réflexion sur ladite action. Cette réflexion devra ensuite être accompagnée d'éléments théoriques dont la cible sera de modifier et d'améliorer l'action future. Ce type de journal permet alors de prendre un moment de recul pour réfléchir dans l'action, sur l'action et pour l'action future améliorée (Guillemette et ses collaborateurs, 2021), ce qui cadrerait très bien avec les objectifs de notre expérimentation qui vise l'amélioration de notre pratique professionnelle (Figure 2).

Figure 2 : Le modèle de la pratique réflexive selon le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb inspiré de Guillemette et al. (2015)



Enfin, Guay et Prud'homme (2018) affirment qu'il est important de mettre de l'avant l'idée que le chercheur-praticien est un outil central dans la collecte de données puisque : « [...] [sa] réflexion rigoureuse sur sa posture contribue à la qualité et à la validité de son travail d'analyste » (p.262). Et, c'est en ce sens qu'un effort important a été déployé dans la consignation des données et des réflexions induites par cet instrument de collecte de données. Vous trouverez le modèle du journal de bord réflexif sous l'appendice F.

Également, en plus du journal de bord, des questions ouvertes et fermées dont la réponse était volontaire ont été posées au fil du *Padlet*. Ces questions, tournées vers les stratégies et les activités en place, visaient à connaître l'intérêt des élèves face à celles-ci et l'impact sur leur apprentissage.

Tout d'abord, les questions ouvertes ont été posées directement sur le *Padlet* du cours, à la suite des activités, dans un espace clavardage. Comme le mentionne Leblanc et Guillemette (2015), ces questions doivent inciter les élèves à s'exprimer librement afin de faire naître leurs opinions, leurs impressions ou leurs suggestions. Ce type de questionnement a été privilégié puisqu'il permettait de recueillir des données précieuses qui ont été analysées et comparées aux descriptions, aux perceptions et aux réflexions inscrites dans le journal de bord. Vous trouverez le libellé des questions ouvertes sous l'appendice G.

Aussi, les questions fermées, bien qu'elles laissaient peu de place à la réflexion, ont été également utilisées dans le but de connaître rapidement l'appréciation des différents documents déposés sur le *Padlet* du cours. Ainsi, il a été possible pour les élèves, à l'aide d'un simple clic, d'aimer ou non une activité, une rétroaction ou une explication audio en particulier. De plus, l'élève a toujours eu l'occasion de commenter chacun des éléments mis sur la *Padlet* dans l'espace clavardage, ce qui leur a permis d'apporter certaines précisions à leur appréciation.

Enfin, les données recueillies durant cette expérimentation professionnelle ont généré des données qualitatives. Ainsi, comme le mentionne Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse de ces informations met à profit : « [...] les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p.9). Ainsi, les données générées par le journal de bord ont été mises en relation avec les réponses aux questions fermées et ouvertes posées aux élèves. Pour procéder à l'analyse qualitative de ces informations, nous avons commencé par poser un regard critique et réflexif sur l'usage et l'efficacité de la première stratégie, soit la différenciation pédagogique. Pour ce faire, nous avons sélectionné les éléments signifiants, à même notre journal de bord, ce qui nous a permis de faire ressortir les différentes données recueillies. Ensuite, nous avons comparé nos perceptions à l'égard de cette stratégie avec les réponses des élèves données à la suite des questions ouvertes et fermées. Cette analyse nous a mené à vérifier l'impact de l'utilisation de cette stratégie pédagogique sur notre développement professionnelle et sur les besoins des élèves. Nous avons ensuite procédé de la même façon avec la deuxième stratégie utilisée, soit la rétroaction. Au terme de cette analyse et de cette réflexion, nous avons souhaité vérifier si les stratégies pédagogiques mises en place et accessibles au moyen de la plateforme numérique semblent être une avenue prometteuse dans la bonification de notre pratique enseignante en contexte d'enseignement individualisé, dans un CEA.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

Vous trouverez dans ce chapitre les résultats et l'analyse de notre expérimentation professionnelle. Tout d'abord, pour chacune des activités, nous ferons le compte-rendu du déroulement des interventions réalisées durant les différentes activités au regard de nos deux stratégies. Nous analyserons l'utilisation de celles-ci à l'aide des questionnements et des réflexions qui en ont découlé et qui ont été notés dans le journal de bord. Puis, nous ferons part de la perception générale des élèves sur l'intervention à l'aide des différentes réponses des élèves obtenues à la suite des questions posées sur le *Padlet* et grâce aux commentaires livrés par les élèves durant le soutien offert par l'enseignant et notés dans le journal de bord. Ensuite, nous dévoilerons notre perception de l'intervention au regard de nos deux objectifs. Enfin, nous ferons un retour sur l'efficacité de l'outil technologique dans la mise en œuvre de nos deux stratégies, ce qui fera le lien avec notre dernier objectif. Au terme de cette analyse, nous répondrons à notre question de recherche.

4.1 Le compte-rendu critique des interventions réalisées

Dans un premier temps, rappelons que l'intention première de cette intervention est d'améliorer notre pratique enseignante à travers l'entremise de deux objectifs. Le premier était de concevoir une séquence d'enseignement qui proposerait une pédagogie différenciée qui s'inspirerait des besoins des élèves mentionnés dans l'étude de Dumont et Rousseau (2016). Le deuxième objectif, quant à lui, était d'offrir une rétroaction, sous différentes formes, qui soulignerait les forces de l'élève, qui

évoquerait les défis et proposerait des pistes de solutions pour y arriver. Voici donc l'analyse du déroulement des activités au regard des deux stratégies.

4.1.1 La présentation du fonctionnement du *Padlet*

Avant d'entamer le sigle FRA-3106, nous avons rencontré individuellement chacun des élèves afin de leur présenter le *Padlet* du cours et son fonctionnement. La procédure pour télécharger les différents documents tout comme celle pour laisser des commentaires ou aimer certains contenus ou explications a été détaillée. Durant notre entretien individuel, nous insistions sur le fait que chaque élève avait un *Padlet* à son nom qui contenait les mêmes activités que les autres élèves. Cette particularité est possible grâce à la fonction « clonage ». Il est donc envisageable de recopier, le nombre de fois désiré, une page en entier. Ainsi, chaque participant avait son propre *Padlet* et les commentaires qui s'y trouveraient ou les différentes formes de rétroactions qui y seraient déposées ne seraient accessibles qu'aux détenteurs du lien web, en l'occurrence, nous et l'élève. Les participants ont posé peu de questions durant cette rencontre. À la fin de l'entretien, nous avons remis à chaque élève la carte conceptuelle qu'il utiliserait pour la première activité. C'est aussi à ce moment que nous avons proposé aux élèves de faire imprimer la théorie sur laquelle il pourrait annoter ou souligner des informations durant les explications enregistrées. Tous les participants ont demandé à avoir la théorie en format papier. À travers leur sourire et leurs commentaires positifs, nous avons perçu leur vif intérêt à entamer ce sigle.

4.1.2 La présentation du sigle

Avant de réaliser la première activité, les élèves devaient commencer par la présentation du sigle. C'est avec l'aide de l'enregistreur d'écran et d'un document PowerPoint que nous avons expliqué les différentes notions qui seraient abordées dans ce sigle et le matériel que nous utiliserions pour travailler les différents savoirs prescrits.

Pour cette section, nous n'avons fait aucune intervention avec les élèves puisque cette partie ne durait que quelques minutes.

4.1.3 L'activité 1

La première activité était en lien avec les caractéristiques de l'univers narratif. Les élèves choisissaient leurs préférences quant à la manière dont il souhaitait consulter les éléments théoriques de cette activité. Ensuite, ils écoutaient le commentaire enregistré qui accompagnait l'exemple fourni de la tâche à réaliser. Cet accompagnement guidé a été effectué à l'aide de la fonction de l'enregistreur d'écran. Puis, une fois leur bande-annonce choisie et visionnée, il devait compléter la carte conceptuelle en lien avec les caractéristiques du récit. Une fois complété, il devait nous rencontrer pour la correction.

D'abord, nous avons observé que les participants ont tous choisi de prêter attention aux deux enregistrements, ceux expliquant la théorie et le modelage de l'exercice. Durant l'écoute, nous avons pu remarquer que les participants étaient très concentrés. Ils hochaient la tête, certains nous ont même fait des pouces en l'air. Quatre ont sélectionné l'une des bandes-annonces proposées sur le *Padlet*, tandis qu'un seul a proposé un élément nouveau : faire la carte conceptuelle d'un jeu vidéo. De façon générale, les élèves ont décidé de caractériser l'univers d'une bande-annonce ou d'un jeu qu'ils connaissaient bien. Nous nous sommes demandé si ce choix était en lien avec le désir de vivre une réussite. Travailler à partir d'éléments connus apporte une certaine sécurité dans la réalisation de l'exercice. Cette perception a ramené notre attention sur l'importance de tenir compte des besoins et de l'intérêt des élèves dans la mise en application de la différenciation pédagogique, telle que mentionnée par plusieurs auteurs (MEQ, 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; Bénard et al., 2005). Également, leur besoin de vivre des réussites, élément soulevé dans l'étude de Rousseau et Dumont (2016), a peut-être orienté leur choix vers un terrain connu. Les réponses obtenues des élèves tendaient vers ces constatations. Parmi celles reçues, un participant a affirmé

avoir été bien heureux que la bande-annonce de son film préféré apparaisse dans les choix, qu'il était plus facile de répondre quand on connaissait le sujet. D'autres ont mentionné que l'utilisation de la bande-annonce les aidait à comprendre les caractéristiques de l'univers narratif. De plus, aucune question de précision sur les notions ne nous a été posée et tous les élèves ont bien réalisé l'exercice. Ce constat nous a amenés à confirmer l'efficacité de présenter un exemple de la tâche à exécuter ainsi que le modelage de celle-ci à l'aide d'un enregistrement audio. D'ailleurs, à ce sujet, un participant nous a laissé un commentaire dans l'espace clavardage en mentionnant que la vidéo explicative de l'exemple l'avait aidé à savoir comment réaliser l'exercice, ce qui nous laisse croire en l'utilité d'un accompagnement qui permet aux élèves d'apprendre à l'aide de différents processus.

Pour cet exercice, nous avons choisi d'offrir une rétroaction à l'aide d'annotation sur la copie. Des mots d'encouragements tels que : « Bravo ! », « Super ! » ou « Excellent ! » ont été utilisés pour les bonnes réponses. Nous avons combiné ses annotations à une brève rencontre individuelle dès que la carte conceptuelle a été complétée. C'est durant cet entretien que nous avons proposé le même défi à tous les participants, c'est-à-dire d'ajouter des exemples ou des précisions à la suite des caractéristiques de l'univers narratif. Les réponses des élèves, bien que véridiques, n'étaient pas toujours appuyées d'exemples précis, ce qui aurait permis de rendre compte explicitement de l'apprentissage de l'élève. Nous avons mentionné l'importance de ces « preuves » pour justifier leurs propos dans l'élaboration de leurs réponses lors de l'épreuve finale. Le contenu de ces deux formes de rétroaction reprenait les principes de Brookhart (2010) énoncés au chapitre 2.

4.1.4 L'activité 2

Pour cette activité, les participants devaient travailler les éléments du schéma narratif, de l'évolution du personnage principal et du statut du narrateur. Après avoir pris

connaissance des concepts théoriques, le modelage d'une lecture approfondie utilisant un code de couleur pour l'analyse des différents éléments de l'univers narratif (le schéma narratif, l'évolution du personnage, les indices qui nous mènent vers la chute et le statut du narrateur) leur a été proposée. À la suite de ce visionnement, les participants devaient lire le texte *Cauchemar en jaune* et appliquer la méthode du code de couleurs. Une fois la lecture effectuée, ils devaient venir nous rencontrer afin de s'assurer de l'exactitude des indices sélectionnés. Au terme de notre entretien, ils poursuivaient leur travail en répondant aux questions associées au texte. Une rétroaction leur était donnée à la fin de l'exercice.

Encore une fois, tous les participants ont utilisé la version papier de la théorie et ont écouté les explications enregistrées. La possibilité d'écouter les commentaires enregistrés semble très appréciée et nous amène à réfléchir à l'importance de proposer cet accompagnement dans notre offre pédagogique. Le fait de lire seulement la théorie en formule autoapprentissage, comme c'est généralement le cas dans les CEA, ne semble pas suffisant, ce qui nous ramène au constat de Villemagne et ses collaborateurs (2014) qui proposaient de rompre avec cette stratégie unique. L'accompagnement vidéo offrait bonifiait les notes de cours par l'ajout des exemples concrets, dans un langage qui leur est connu et en utilisant des expressions et des référents familiers. D'ailleurs, trois participants nous ont indiqué clairement aimer les enregistrements audios comprenant les explications des notions théoriques en cliquant sur le cœur ou en l'affirmant lors d'un échange individuel. Parmi ceux-ci, un participant a été particulièrement explicite sur la clarté de l'explication que nous donnions en le mentionnant dans l'espace clavardage.

Lorsque le premier participant a commencé l'exercice en lien avec l'activité 2, nous avons observé qu'il semblait éprouver des difficultés avec le texte *Cauchemar en jaune*. Il s'est rapidement désengagé et a arrêté de travailler. Puisque la journée se terminait, nous n'avons pu faire une intervention en lien avec le travail qu'il avait à accomplir.

Par la suite, nous avons pensé aux moyens de rendre cette activité plus accessible à l'aide de questions posées au fil du texte. Ces questions permettront de guider l'élève dans la compréhension du texte et de faire ressortir les éléments demandés. Au retour de l'élève en classe, nous lui avons proposé la nouvelle version de l'exercice, ce qu'il a semblé avoir beaucoup apprécié. D'ailleurs, il nous a clairement écrit sur le *Padlet* qu'il trouvait l'exercice beaucoup trop difficile, qu'il y avait trop d'étapes à réaliser, mais qu'une fois les questions au fil du texte ajoutées, c'était beaucoup plus facile. Nous avons donc décidé de poursuivre avec cette version pour les autres participants. Devant la difficulté qu'a vécue cet élève et sa réaction face à celle-ci, nous avons réfléchi à l'importance de rester à l'écoute et d'être attentif aux signes qui laissent entrevoir les difficultés vécues et qui entravent l'apprentissage. Hattie (2017) fait remarquer que les enseignants doivent systématiquement se concentrer sur le travail des apprenants, sur ce qu'ils disent, ce qu'ils font ou ce qu'ils écrivent. Ces informations précieuses sont en quelque sorte une rétroaction de l'élève pour l'enseignant qui peut alors modifier son enseignement afin de le rendre plus efficace. Selon nous, ce regard posé sur l'apprenant révèle certainement le désir d'offrir un accompagnement soutenant et bienveillant qui tient compte de l'importance de le guider vers la réussite tout comme celui de rester ouvert et flexible face aux avenues possibles pour l'aider dans sa progression.

Également, cette difficulté rencontrée par l'élève nous amène aussi à songer aux stigmates laissés par les difficultés scolaires passées. La façon dont a réagi l'élève, c'est-à-dire son désengagement face à la tâche, pourrait être perçue par certains comme de la paresse. Cependant, nous croyons que cela pourrait être plutôt un moyen de se protéger de l'échec. À la suite de cet événement, nous nous sommes concentré sur les actions possibles qui nous permettraient de remédier aux conséquences que pourrait entraîner un défi trop grand à atteindre. D'abord, il nous faudra rester attentif aux signaux et interpeller régulièrement l'élève afin de le questionner sur sa compréhension et sur sa progression. Il faut ne jamais hésiter à lui expliquer différemment les notions

ou à lui proposer une autre tâche qui serait plus adaptée à ses besoins comme le spécifient le MEQ (2021) et le MEO (s.d.). Également, nous pourrions à l'avenir morceler la tâche au niveau de l'utilisation d'un code de couleurs pour faire ressortir les différents éléments du texte narratif. Ainsi, nous aurions pu guider davantage l'élève dans sa lecture du texte en l'accompagnant durant l'identification des éléments. À cette étape de notre intervention, nous réalisons que mettre de l'avant la différenciation pédagogique nous amène à demeurer plus vigilant face à la progression de l'apprenant et nous guide davantage vers la recherche de solutions.

Enfin, au niveau de la rétroaction, puisque nous avons constaté que l'exercice comportait son lot de difficulté, nous avons opté pour un retour par une rencontre individuelle. Durant l'entretien, nous avons aidé l'élève à cibler les nuances du texte qui lui permettaient de répondre aux questions avec plus d'exactitude. Nous avons aussi remarqué que l'une des difficultés principales vécues par la majorité des participants était de justifier leurs réponses à l'aide d'exemples du texte. Face à cette difficulté majeure, nous avons réalisé que le problème venait du fait que les apprenants devaient relever les éléments implicites du texte, ce qui est une difficulté que nous rencontrons couramment chez les élèves de la classe. Face à ce besoin important, nous avons réfléchi à des exercices complémentaires ou à des activités qui cibleraient précisément ce sujet. Aussi, afin de souligner les bons coups de chacun des élèves, nous avons tenu à enregistrer un commentaire à l'aide de l'enregistreur vocal sur la plateforme numérique. Le contenu du message ciblait principalement les forces de celui-ci et l'encourageait à les reproduire dans un autre contexte, comme celui de l'examen final. Cet enregistrement nous permettait de donner, à chacun des élèves, un message personnalisé et stimulant renforçant ainsi notre lien de confiance avec lui (Bélec, 2016).

En somme, durant cette activité, nous avons ressenti le besoin d'encourager les élèves à persévérer à lui faisant réaliser qu'il possède déjà des acquis qui le mèneraient vers la réussite. Face à la difficulté que cet exercice a représentée pour les participants, nous réalisons toute l'importance que revêt l'ajout de commentaires qui souligne les forces de l'élève, car comme le fait remarquer Hattie (2017), il est primordial que l'apprenant ait confiance en sa capacité d'atteindre un objectif si nous voulons qu'il continue à progresser. Également, Brookhart (2010) abonde dans le même sens et mentionne que les élèves ayant vécus de nombreux échecs scolaires peuvent voir dans la rétroaction un moyen de souligner leur incompétence, ce qui ne fait qu'accroître leur inconfort ou leur désengagement face à celle-ci. Conséquemment, si nous voulons encourager les élèves à persévérer, nous devons proposer une rétroaction qui tient compte de leurs forces.

4.1.5 L'activité 3

Pour cette activité, les participants devaient travailler certaines notions à l'aide d'extraits narratifs puisés dans une bande dessinée. Avant d'entamer l'exercice, ils devaient consulter les éléments théoriques sélectionnés. Comme pour les activités précédentes, il était possible de visionner une courte vidéo détaillant les concepts ainsi que d'imprimer une copie papier des notions. Ensuite, puisque la bande dessinée traite d'un sujet assez complexe, c'est-à-dire l'exode d'un jeune père syrien vers la France, nous avons déposé, en guise d'introduction, des vidéos explicatives qui rappellent la genèse du conflit en Syrie. Une fois ces vidéos consultées, l'élève devait, à même le document (appendice D), concevoir de courtes séquences secondaires dans le but de comprendre l'importance de celles-ci dans le texte narratif. Une fois l'exercice complété, l'apprenant devait nous rencontrer pour recevoir une rétroaction sur le travail effectué.

Quand nous avons présenté le sujet de l'activité aux élèves, plusieurs ont été étonnés de travailler avec un extrait de bande dessinée. Souvent considérée comme une lecture facile, la bande dessinée est pourtant riche de son contenu et invite l'apprenant à la réflexion (Tremblay, 2013). Nous désirions, en faisant appel à leurs émotions, à leur expérience de vie et à leur humanité, que cet exercice d'écriture leur permette de comprendre l'importance des séquences secondaires sur le développement de l'intrigue et sur l'évolution de l'état d'esprit du personnage.

D'abord, lors de l'écoute des différentes vidéos explicatives, nous avons évidemment remarqué le sérieux des participants. À ce moment, nous nous sommes demandé s'il n'aurait pas été mieux de prévoir une rencontre à la suite du visionnement, plutôt qu'à la fin de l'exercice, pour aborder ce sujet sensible qu'est l'exil des migrants en Europe. Comme le conseillent Hirsch et al. (2015), il aurait été souhaitable, à la fin du visionnement, de discuter de leur état d'esprit et de répondre à leurs questions, ce qui aurait possiblement facilité leur réflexion critique en désamorçant leur réaction. Dans le futur, ces éléments seront pris en compte dans le déroulement de cette séquence.

Aussi, l'exercice d'écriture s'est révélé problématique pour certains, car nous avons remarqué que la majorité des participants éprouvaient des difficultés à détailler le contenu de leurs séquences. À la suite de ce constat, nous avons réalisé que cet exercice manquait d'accompagnement. Des exemples explicites d'une séquence descriptive ou d'un monologue intérieur et une analyse approfondie de ceux-ci ne leur ont pas été présentés et auraient été certainement bénéfiques dans la réalisation de cette activité. Notre réflexion et notre analyse nous ont aussi menés vers une autre option. Toujours dans l'idée de mettre en œuvre la différenciation pédagogique, nous pourrions également envisager cet exercice à travers l'apprentissage par découverte. Vu sous cet angle, l'élève pourrait être amené progressivement à découvrir le contenu des séquences textuelles secondaires à l'aide d'un extrait d'un texte combiné au questionnement ouvert de la part de l'enseignant (Vienneau, 2011). En proposant cette

approche, nous bonifierions certainement l'utilisation de la pédagogie différenciée et nous permettrions à l'apprenant de travailler autrement à la construction de son savoir.

De plus, dans le but de réinvestir les savoirs abordés au début de ce sigle, il aurait été intéressant d'utiliser à nouveau la carte conceptuelle présentée lors de la première activité. En faisant appel à leurs connaissances antérieures, nous influençons la consolidation de leurs apprentissages (Vienneau, 2011). Bref, cette activité, remplie de potentiel, mérite d'être bonifiée au niveau de la différenciation pédagogique tout comme de l'accompagnement.

Enfin, en ce qui a trait à la rétroaction, les formes qui ont été privilégiées durant cet exercice sont : la forme écrite à l'aide d'annotations sur la copie, l'entretien individuel et pour certains participants, l'ajout d'un commentaire enregistré et déposé sur le *Padlet*. D'abord, les annotations sur la copie visaient à informer les élèves des éléments intéressants mentionnés. C'est souvent à l'aide d'un « cœur » que nous indiquions les éléments que nous avons particulièrement appréciés. Aussi, nous proposons quelques pistes de réflexion afin de guider le participant dans l'amélioration de son travail, le cas échéant. Face à la fréquentation variable de nos participants, il n'était pas toujours possible d'effectuer un retour rapide sur l'exercice effectué, comme le conseille Brookhart (2010). Dans certains cas, nous ne pouvions rencontrer l'élève que plusieurs jours après la réalisation de celui-ci. Face à cette particularité, nous avons tout de même souhaité l'informer de la correction de son travail par l'entremise de l'enregistrement d'un commentaire à l'aide de l'enregistrement vocal disponible sur la plateforme. Avec la possibilité d'offrir cette forme de rétroaction à l'élève, nous réalisons qu'il est possible de l'accompagner efficacement, et ce, peu importe la fréquence de sa présence. L'ajout d'un commentaire, bien qu'elle ne remplace pas l'entretien individuel, nous permet de détailler le contenu des annotations inscrites sur la copie. Comme Bélec et Richard (2019) le mentionnent, l'enregistrement permet de livrer à l'élève des commentaires beaucoup plus spécifiques et détaillés ce qui lui permet de comprendre

clairement ce qu'évoquent les annotations sur la copie. D'ailleurs, nous avons remarqué, à la suite de l'écoute de notre commentaire, qu'un participant avait modifié le contenu de sa séquence descriptive et de son monologue intérieur. Nous avons été agréablement surpris de l'orientation donnée à son écriture qui mettait en valeur les pistes de solutions proposées. Face à ce résultat, nous avons songé à l'impact que peut avoir une rétroaction qui désigne précisément les éléments qui font l'objet d'une amélioration, ce que Brookhart (2010) désigne par « l'ampleur », et qui permet à l'élève de connaître la voie à emprunter pour corriger l'exercice. La pertinence de la réflexion qui guide l'enseignant vers la construction d'une rétroaction efficace a un bénéfice considérable sur l'apprentissage de l'élève (Hattie, 2017 ; Brookhart, 2010) et nous avons tout intérêt à l'intégrer à notre pratique.

4.1.6 L'activité 4

Pour cette activité, les élèves devaient travailler différentes notions à l'aide de l'écoute d'une histoire audio. D'abord, les participants avaient le loisir de prendre en compte la théorie selon les modalités qui leur convenaient. Par la suite, ils écoutaient une première fois le roman audio, ils lisaient ensuite les questions et procédaient à une deuxième écoute. Au terme de ces étapes, ils devaient rendre compte de leurs apprentissages en répondant à une série de questions sur l'histoire. Celles-ci étaient en lien avec le schéma narratif et l'évolution du personnage principal. Vous trouverez le document de travail de l'élève sous l'appendice E. Une fois la réponse aux questions donnée, il venait nous rencontrer pour une rétroaction.

Le premier constat que nous avons eu durant le déroulement de cette activité est l'intérêt et la curiosité dont elle a fait l'objet. Le premier participant à l'avoir expérimenté a évidemment contribué fortement à sa popularité en mentionnant aux autres élèves à quel point c'était intéressant. Au début de ce projet, lorsque nous avons travaillé à la mise en place de cette séquence, nous avons élargi notre recherche quant

aux possibles variations sur les contenus à présenter. Nous avons évidemment notre propre banque de contenus accumulés au fil des ans, mais ce qui importait à ce moment était d'actualiser notre offre afin d'exploiter la différenciation pédagogique à son maximum. La décision de nous arrêter sur ce roman audio a été, à ce moment, un choix judicieux qui a pris naissance grâce à l'intérêt d'un participant pour les baladodiffusions. Comme le soutiennent Bénard et ses collaborateurs (2005), la différenciation pédagogique doit avoir comme point de départ la connaissance de nos participants et c'est à travers celles-ci que peut s'articuler cette stratégie. Nous réalisons que tenir compte des intérêts de nos élèves a effectivement un impact positif, non seulement sur l'apprentissage, mais également sur leur motivation à s'engager dans sa progression (Leroux et Paré, 2016 ; Ducharme, cité dans Rioux, 2021 ; MEO, s.d.). S'intéresser à nos élèves et s'inspirer de leurs préférences dans la conception d'une activité d'apprentissage est un aspect de la différenciation pédagogique qui est assurément un gage de réussite à plusieurs égards. D'ailleurs, quatre participants sur cinq ont mentionné clairement avoir adoré l'exercice, soit par un commentaire déposé sur le *Padlet* ou par un clic sur le cœur. Deux participants nous ont également laissé un commentaire. Pour l'un, écouter le roman lui a permis de sentir l'émotion du personnage à travers sa voix ou sa façon de parler. Pour l'autre, le ton utilisé lui a permis de se sentir davantage imprégné par l'histoire comme s'il en faisait partie.

Du côté de la rétroaction, l'avenue privilégiée a été d'inscrire des annotations directement sur la copie de l'élève combiné à une rencontre individuelle. Dans certains cas, les commentaires inscrits sur la copie ont été accompagnés d'un commentaire audio si le participant n'était pas disponible pour une rencontre individuelle. Selon nous, il était essentiel de discuter avec l'élève des parallèles à identifier entre l'évolution du personnage perceptible à travers son ton de voix et les éléments implicites et explicites d'un texte, les indices, qui nous laissent entrevoir la progression de l'état d'esprit du personnage principal. Également, c'était aussi durant cette rencontre que nous pouvions rattacher ces connaissances avec l'examen de lecture de fin de sigle. Enfin,

le contenu et le ton de ces différentes rétroactions répondaient aux quatre principes sélectionnés d'une rétroaction efficace tels qu'avancés par Brookhart qui tenaient compte de la fréquence, de l'ampleur, du destinataire et de la valeur affective.

À cette étape de notre intervention professionnelle, nous constatons l'importance que revêt l'entretien individuel offert à l'élève à la suite d'un exercice important. Le contexte de l'enseignement individualisé ne permet pas de faire un retour en grand groupe, ce qui généralement encourage un échange entre les pairs sur les difficultés rencontrées ou encore offre la possibilité de répondre à différentes questions qui pourraient bonifier l'apprentissage de plusieurs. Nous nous questionnons sur le potentiel d'intégrer cet aspect d'une rétroaction en grand groupe au sein d'un CEA. Serait-il prometteur sur l'apprentissage des élèves de concevoir un document collaboratif qui leur permettrait d'échanger sur les difficultés rencontrées et sur ce qui les a aidées à les résoudre ? Ce type d'interactions pourrait même être possible grâce aux multiples fonctions disponibles sur la plateforme numérique. Il serait intéressant de se pencher, prochainement, sur ces avenues avec l'équipe-école.

4.1.7 L'activité 5

Pour cette cinquième activité, nous avons choisi de concevoir un guide de réponses afin de préparer l'élève à son examen de lecture. Pour cette activité, nous n'avons pas créé de vidéo à partir d'une capture d'écran. Nous avons simplement déposé ce document explicatif ainsi qu'un texte narratif dont les questions associées permettaient à l'élève de travailler à l'élaboration des explications et des justifications. Deux options s'offraient à l'élève, répondre aux questionnements 1, 3 et 5 et ensuite, utiliser le guide comme une clé de correction ou consulter la réponse aux questions 1,3 et 5 et répondre ensuite aux questions 2, 4, et 6 en utilisant la structure démontrée dans le document d'accompagnement. Au terme de cette activité, les élèves devaient venir nous rencontrer pour un entretien individuel.

Pour cette activité, tous les élèves ont choisi la deuxième option, soit de regarder le guide et de répondre aux questions 2, 4 et 6. Promouvant l'apprentissage par découverte, la première proposition nécessite un temps de travail plus élevé. En raison de notre expérience dans les CEA, nous avons remarqué que les apprenants souhaitent habituellement accélérer leur formation. Ils ont pour la plupart un projet d'avenir et aimeraient l'atteindre le plus rapidement possible. Est-ce que ce besoin a dirigé leur choix vers la première option ? Nous ne pouvons l'affirmer avec exactitude, mais nous pensons que cela peut avoir eu une influence. En ce sens, nous nous sommes questionnés sur l'utilité d'avoir offert ce choix aux participants. Aurait-il été judicieux pour leur apprentissage de favoriser seulement la première proposition ? Comme l'ont souligné plusieurs chercheurs (Tomlinson cité dans Rioux, 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021, MEO, s.d.), la différenciation pédagogique encourage la possibilité de recourir à différentes options, cependant, malgré cette ouverture, elle doit d'abord s'arrimer aux besoins des apprenants. Ainsi, il aurait peut-être été préférable de soumettre l'une ou l'autre des options, selon notre jugement professionnel établi en fonction de l'élève, selon la maîtrise des savoirs abordés depuis le début de ce sigle. En agissant de la sorte, il est évident que l'utilisation de la différenciation pédagogique tiendrait compte de l'hétérogénéité des apprenants et se rattacherait à leurs besoins.

Pour cette activité, nous avons opté pour une rétroaction à l'aide d'un entretien individuel. Puisque les participants se rapprochaient de l'examen de lecture, nous avons préféré donner le plus de détails possibles quant aux éléments fautifs ou à retravailler de manière à les guider adéquatement vers l'obtention d'une bonne réponse. Cette forme de rétroaction nous offrait la possibilité de questionner l'élève afin de connaître l'état de ses connaissances et de le rediriger vers des exercices complémentaires ou de faire le rappel des savoirs acquis durant les activités précédentes. Les participants ont relativement bien réussi la tâche. Certaines des réponses nécessitaient des ajustements. Devant l'importance de cette activité, nous avons réfléchi aux modifications à apporter

afin de rendre la rétroaction plus efficace. Comme l'affirme Brookhart (2010), selon l'ampleur de la rétroaction, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves les éléments à améliorer sans pour autant leur dévoiler les bonnes réponses. Ainsi, nous pourrions proposer à l'avenir de surligner les éléments selon le modèle soumis pour cette activité. En travaillant de la sorte, l'élève pourrait, au même titre qu'une liste de vérification, effectuer une première correction de son travail. Cette étape pourrait même être réalisée avec l'aide de l'enseignante, selon les besoins de chacun des apprenants. Bref, les variations possibles sont multiples et seraient toutes au service de l'élève.

Enfin, durant nos différents soutiens, deux participants nous ont affirmé que le guide les aidait à construire correctement leurs réponses. Également, c'est à ce moment que l'un de ceux-ci nous a mentionné que le fait d'avoir un exemple de réponses personnelles de notre part facilitait sa compréhension. D'autres nous ont mentionné que cela les aidait à construire leurs réponses en vue de réussir l'examen.

4.1.8 L'activité 6

Cette activité constitue la dernière étape avant l'examen de lecture. À ce stade de l'intervention, seulement quatre élèves sur cinq s'y sont rendus, le cinquième participant avait un rythme plus lent et n'a pu compléter toutes les activités avant la fin de l'année scolaire. L'objectif premier de cette situation d'apprentissage ciblait l'explication de la grille critériée, grille qui serait également utilisée lors de l'examen de lecture. Pour ce faire, nous avons procédé à l'enregistrement d'un commentaire qui détaillait les différents critères de cette grille. À la suite de l'écoute de ce commentaire, le participant devait choisir un prétest parmi les choix disponibles. Une fois accompli, l'élève devait nous rencontrer pour recevoir sa rétroaction à l'aide de la grille critériée, le tout accompagné de précisions sur le contenu de ses réponses et sur ce qui a motivé notre choix dans l'attribution d'une cote le cas échéant. L'élève pouvait réaliser le

nombre de prétests qu'il désirait, cela dépendait si le niveau de maîtrise attendu était atteint.

Pour cette dernière activité, les élèves étaient plutôt pressés de la terminer afin de passer rapidement à l'épreuve finale de lecture. Ils semblaient tous très attentifs lors de la rencontre effectuée à la suite du prétest. Un rappel des méthodes utilisées durant les précédentes activités, comme l'utilisation d'un code de couleur pour déterminer l'évolution du personnage principal ou le recours au guide pour répondre efficacement aux questions d'examen leur a été proposée. Durant cet entretien, nous avons évidemment rappelé à l'élève les forces et les acquis qu'il possédait et qui lui permettraient de réussir l'épreuve. Pour nous, il était important de revoir avec l'élève le chemin parcouru et les différentes compétences acquises au cours de cette séquence, démontrant ainsi notre soutien et notre confiance en ses capacités.

4. 2 Les perceptions générales des élèves sur l'intervention

Tout au long de la séquence d'enseignement, les participants avaient le loisir de répondre aux questions posées au fil du *Padlet*, d'aimer toutes les publications en cliquant sur le cœur, de nous laisser des commentaires dans l'espace clavardage ou de nous faire part de leurs impressions de vive voix. D'abord, à plusieurs reprises, par écrit ou à l'oral, les élèves nous ont mentionné aimer les explications audios en lien avec la théorie, qu'elles apportaient de la précision et que cela les aidait à comprendre. Certains nous l'ont clairement indiqué dans l'endroit prévu à cet effet en spécifiant que les notions étaient très claires et bien détaillées. Aussi, un participant nous a expliqué dans l'espace clavardage qu'entendre les explications et qu'avoir la possibilité de les écouter plusieurs fois favorisait sa compréhension. Ensuite, les pratiques guidées et les exemples concrets ont, eux aussi, été appréciés. À plusieurs reprises, les élèves ont aimé les démonstrations à l'aide du cœur et certains d'entre eux nous l'ont explicitement spécifié à l'aide d'un commentaire sur la plateforme en nous indiquant

qu'avoir un modèle les aidait à comprendre comment ils devaient exécuter la tâche. D'autres nous ont simplement avoué de vive voix avoir besoin d'un exemple pour saisir ce qu'il avait à faire. Concernant la rétroaction, les participants ont surtout relevé les retours audios. Pour certains, il était plus facile d'appréhender ce qui avait été réussi, pour d'autres, cela permettait de comprendre leurs faiblesses et c'était motivant d'entendre des commentaires positifs. Finalement, les quatre participants qui ont terminé les activités nous ont mentionné avoir aimé apprendre de cette façon. Un élève nous a partagé, dans l'espace clavardage, avoir adoré travailler avec le sigle à l'aide de la plateforme, qu'il était captivé par les activités et que cela changeait du cahier. Les autres nous ont fait part de leurs commentaires lors des différents soutiens. Plusieurs ont souligné le fait qu'exécuter les apprentissages différemment les a motivés. On nous a également avoué que les situations d'apprentissage étaient diversifiées et que les étapes de réalisation étaient explicites et mieux encadrées. Bref, c'était rassurant de savoir ce qu'il y avait à faire. L'absence de clé de correction leur a permis de venir nous voir plus souvent. Certains se sont sentis moins seuls durant l'exécution de cette séquence alors que d'autres ont aimé interagir avec nous et discuter de leurs apprentissages ou de leurs difficultés. Enfin, deux participants nous ont avoué que travailler toujours à l'aide du cahier peut devenir long et ennuyant. Bref, au regard de ces différents commentaires et impressions, nous croyons que l'intervention a suscité des réactions positives chez les élèves.

4.3 Notre perception générale de l'intervention

À première vue, nous sommes très satisfait de la façon dont s'est déroulée notre intervention. Nos réflexions, nos analyses et les commentaires livrés par nos participants directement sur le *Padlet* ou lors de nos différents soutiens nous ont conduit à plusieurs constats au regard de notre développement professionnel. D'abord, notre sentiment de compétence s'est consolidé. Tout au long de notre intervention, les élèves nous ont fait part de leur contentement face à l'accompagnement que nous avons

offert ainsi qu'aux efforts que nous avons déployés pour les guider vers un apprentissage signifiant. Les activités étaient variées et les exercices, mieux encadrés. Devant les difficultés perçues en lien avec une situation d'apprentissage en particulier, nous n'avons pas hésité à apporter des modifications afin de la rendre accessible. Nous avons également ressenti le besoin des élèves d'être soutenu durant l'exécution des activités et le fait de ne pas avoir de clé de correction comme lors de l'utilisation du cahier leur donnait l'opportunité de venir nous rencontrer plus souvent. Cette dimension affective de l'intervention nous ramène à l'importance de placer l'élève et ses besoins au cœur de notre pratique. Bref, tous au long de cette séquence, nous avons senti que nos choix pédagogiques étaient pertinents et signifiants, que notre accompagnement soutenu, personnalisé et positif nous permettait de percevoir la progression de nos élèves de face à leurs apprentissages. Devant ces constats, nous croyons avoir atteint nos deux premiers objectifs, soit de concevoir une séquence d'enseignement qui proposerait une pédagogie différenciée et d'offrir une rétroaction efficace qui soulignerait les forces de l'élève, qui évoquerait les défis et proposerait des pistes de solutions pour les relever.

4.4 L'efficacité de l'outil technologique

L'hétérogénéité des élèves, les classes multiniveaux et les horaires variables au sein de notre CEA font partie des défis imposés à notre enseignement. Face à ce contexte particulier, nous avons choisi d'utiliser une plateforme numérique qui diffuserait notre offre pédagogique. Grâce à cet outil, le *Padlet*, il nous était possible de mettre en œuvre la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace. À la suite de l'analyse de notre intervention au regard de nos deux stratégies, nous souhaitons maintenant effectuer un retour sur l'efficacité de cet outil technologique.

Premièrement, nous sommes très satisfaites de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique grâce à cette plateforme. D'abord, l'utilisation de cet outil se présente de

façon très instinctive pour les élèves comme pour l'enseignant. Il est aisé d'ajouter du contenu et l'accessibilité de celui-ci se fait à l'aide d'un simple clic. De plus, son visuel attrayant et la facilité avec laquelle il est possible de greffer des informations écrites, qui détaillent les étapes de réalisation de chacune des activités ou qui identifient les documents partagés, facilitent son exploitation. En outre, les multiples fonctions offertes nous ont permis de réaliser de courtes vidéos à l'aide de l'enregistreur d'écran, d'ajouter des commentaires au moyen de l'enregistreur vocal, de partager des fichiers audios et des liens vidéos. Ces diverses fonctions constituent un atout dans l'implantation de la pédagogie différenciée puisqu'elles nous permettent de varier notre offre pédagogique selon les axes des processus, des contenus et des productions. Également, les différentes réflexions que nous avons eues à la suite de notre intervention nous ont menées à songer à d'autres utilités possibles, comme de proposer un espace collaboratif dans lequel les élèves auraient la possibilité de partager leurs expériences d'apprenants, ce qui nous offrirait, par la même occasion, l'opportunité de différencier selon l'axe des structures. La seule ombre au tableau que nous avons trouvée est que la formule gratuite de cet outil permet la création de trois pages uniquement. Si nous voulons accroître le bénéfice d'exploiter plusieurs pages *Padlet*, nous devons obligatoirement prendre la formule payante. Il reste à savoir si les Centres de services scolaires sont prêts à en payer le coût pour profiter de ces nombreux avantages.

Deuxièmement, concernant la mise en œuvre de la rétroaction efficace, nous pouvons soulever quelques avantages et un désavantage. D'abord, la possibilité d'ajouter un commentaire audio dans lequel nous pouvions détailler et expliquer les annotations ajoutées sur une copie nous a grandement facilité la tâche lorsque nous voulions offrir un retour rapide à un élève dont la fréquentation s'avérait plus sporadique. Aussi, toujours à l'aide de cette fonction, nous pouvions attribuer, à un apprenant en particulier, un commentaire audio pour souligner ses bons coups en lien avec un exercice complété. Ce commentaire personnalisé et positif constitue une excellente

façon de reconnaître ses efforts, mais également ses acquis ou ses forces qui confirmaient sa progression face à ses apprentissages et qui développaient sa confiance en ses capacités. Seul petit bémol, l'élève ne recevait pas d'alerte ou de notification lors de l'ajout d'un commentaire audio. Dans ce cas, si l'enseignant oubliait d'en informer l'apprenant, il était possible que celui-ci passe à côté de ces informations précieuses. Aussi, nous croyons qu'il pourrait être possible d'offrir à l'élève une correction filmée et un commentaire à l'aide de l'enregistreur d'écran comme le propose Bélec (2016). Bien que ce type de rétroaction n'ait pas été exploité dans le cadre de notre expérimentation, nous pensons qu'elle pourrait être utile dans d'autres matières comme les mathématiques notamment. Également, cette forme de rétroaction pourrait nous permettre éventuellement d'offrir aux élèves une dernière démonstration des techniques pédagogiques qu'il a acquises durant le sigle et des encouragements qui témoignent de notre confiance face à ses capacités de réussir une épreuve finale.

En somme, face aux nombreux avantages et possibilités qu'offre cet outil numérique et grâce à son utilisation instinctive nous sommes plus que satisfaits de son efficacité dans la mise en œuvre de nos deux stratégies. De ce fait, nous sommes en mesure de faire le lien avec notre troisième objectif et confirmer de l'utilité du *Padlet* au regard de notre intervention.

4.5 La réponse à notre question de recherche

Personnellement, à la lumière de nos analyses et de nos réflexions faites à la suite de cette expérimentation combinée à la réponse des élèves face aux différentes propositions pédagogiques et rétroactions offertes, nous sommes convaincu qu'il est possible d'améliorer notre pratique enseignante en vue de répondre aux besoins variés des élèves dans un contexte d'enseignement individualisé en mettant en œuvre la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace à l'aide d'un outil technologique.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette intervention professionnelle, nous avons bonifié nos connaissances quant aux différentes problématiques vécues dans les centres d'éducation des adultes. C'est à la suite de notre recension des écrits sur le sujet que nous avons pu relever des besoins identifiés par de jeunes adultes fréquentant un CEA. Ces besoins, utilisés comme le point de départ de notre réflexion, nous ont guidés vers l'identification de deux stratégies qui viseraient l'amélioration de notre pratique enseignante dans un contexte d'enseignement individualisé. Face aux particularités du milieu scolaire, c'est au moyen d'une plateforme numérique que nous avons pu exploiter une séquence qui mettait en œuvre la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace. L'analyse et la réflexion qui ont découlé de cette intervention nous ont menés au postulat suivant : il est effectivement possible d'améliorer notre pratique enseignante à l'aide de ses deux stratégies mises en place au moyen d'un outil numérique tel que le *Padlet*. Ainsi, dans cette dernière partie, vous trouverez le détail concernant le perfectionnement professionnel au regard des compétences professionnelles 3, 5, 7, 8 et 11. Également, cette section vous présentera les limites de cet essai ainsi que les variations possibles de l'utilisation de ces stratégies à l'aide d'un outil numérique dans les CEA.

5.1 Le développement de nos compétences

Cette intervention professionnelle réalisée dans un centre d'éducation des adultes a assurément développé notre pratique enseignante. Voici le détail des compétences professionnelles qui ont été sujettes à une amélioration.

5.1.1 La compétence 3

La compétence 3 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001) se définit de la façon suivante : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. » (p. 75) Dans le cadre de cette intervention, nous nous sommes attardés à créer une séquence d'enseignement qui présenterait les savoirs prescrits du cours FRA-3106 du programme d'études en français de la formation générale des adultes (MÉES, 2015). Ayant comme toile de fond la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, nous avons d'abord eu le souci d'organiser une séquence qui présenterait le contenu de façon logique et cohérente et ensuite de créer des activités signifiantes qui tiendraient compte des besoins des élèves. Les différents moyens pédagogiques utilisés, comme les explications audios, les exemples concrets, la modélisation de technique de lecture, la production de carte conceptuelle, les diverses formes de rétroaction, etc., avaient tous comme objectif d'aider l'élève à progresser en tenant compte de son unicité.

5.1.2 La compétence 5

Dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001), la compétence 5 a la signification suivante : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. » (p. 91) Durant cette intervention, des efforts importants ont été déployés afin d'offrir aux participants une rétroaction efficiente. Ainsi, c'est au moyen des quatre principes de la rétroaction efficace de Brookhart (2010) que nous nous sommes assurés de porter à l'attention de l'élève, ses forces, ses défis et des suggestions pour l'aider à les résoudre. De ce fait, tout au long du déroulement de cette séquence d'enseignement, l'élève a pu bénéficier d'un retour varié selon l'importance de la tâche

effectuée. De plus, au su des difficultés rencontrées par celui-ci, nous avons revu et modifié certaines tâches afin de l'aider dans sa progression.

5.1.3 La compétence 7

Selon le MEQ (2001), l'énoncé de la compétence 7 se détaille de la façon suivante : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de handicap » (p. 103). Tout au long de notre expérimentation professionnelle, l'unicité de l'apprenant fut au centre de nos préoccupations. C'est d'ailleurs l'hétérogénéité des élèves quant à leur parcours, leurs besoins et leurs intérêts qui nous ont menés à mettre en place nos deux stratégies. Également, c'est grâce à nos réflexions professionnelles combinées aux informations données par les différents participants que nous avons adapté notre enseignement et nos interventions afin de nous arrimer aux besoins de ceux-ci, et ce, durant le déroulement de notre séquence d'enseignement.

5.1.4 La compétence 8

L'importance associée à la maîtrise et à l'intégration des technologies de l'information dans notre pratique n'est plus à débattre. À ce sujet, le MEQ a dédié une compétence professionnelle à part entière dans le référentiel (2001) : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. » (p. 107) De toute évidence, l'utilisation de la plateforme numérique *Padlet* nous a menés au développement de cette compétence. En plus d'être utilisées pour diffuser différents contenus et production, ces multiples fonctions nous ont permis de nous adapter au contexte de l'enseignement individualisé en créant de courtes vidéos modélisant une tâche à effectuer ou en ajoutant des commentaires audios personnalisés pour accompagner et guider l'élève dans sa progression. En somme, c'est à travers

l'exploitation de cet outil technologique que les élèves ont pu bénéficier d'un enseignement soutenu, diversifié et personnalisé.

5.1.5 La compétence 11

Enfin, bien qu'au départ elle n'ait pas été identifiée comme une compétence à bonifier, nous avons réalisé que la onzième compétence du référentiel avait, elle aussi, été l'objet d'une amélioration. Ainsi, cette dernière compétence visée se définit de cette manière : « S'engager dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel » (p. 125). Notre démarche réflexive axée sur l'utilisation de la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace nous a permis d'acquérir diverses connaissances. D'abord une connaissance plus poussée de ces deux stratégies pédagogiques. Travailler à concevoir une séquence sous le signe de la différenciation a ouvert notre esprit face aux options possibles à proposer à nos élèves et aux manières multiples de les faire apprendre. Réfléchir aux éléments essentiels d'une rétroaction efficace a peaufiné notre analyse professionnelle au regard de l'évaluation et nous a outillé dans la construction d'une rétroaction qui tiendrait compte de différents facteurs dont la dimension affective. Également, exploiter l'outil technologie *Padlet* à son plein potentiel nous a permis de réaliser que varier nos stratégies à l'aide de cette plateforme dans un contexte d'enseignement individualisé est non seulement possible, mais aussi facile à opérer pour l'enseignant et l'élève. Finalement, cette expérimentation professionnelle nous a démontré l'importance d'effectuer un retour réflexif sur le déroulement d'une séquence ou d'une intervention réalisée auprès d'un élève. Les différents questionnements qui en sont ressortis nous ont permis d'approfondir nos connaissances, d'aller chercher des explications et de dénicher des solutions auxquelles nous n'aurions pas pensé sans cette analyse professionnelle.

Finalement, la réflexion professionnelle qui a émergé de cette intervention nous a offert une chance incroyable de contribuer au développement de notre pratique enseignante.

5.2 Les limites de cet essai

Cet essai professionnel comporte évidemment des limites qu'il nous importe de faire ressortir. D'abord, cette intervention a été réalisée auprès de quelques élèves seulement, élèves avec qui nous travaillons depuis plusieurs mois, voire des années. Ainsi, il est possible que notre jugement ainsi que celui des participants au regard de notre enseignement comportent des biais liés à l'attachement que nous éprouvons les uns pour les autres. Afin d'assurer une certaine objectivité, il pourrait être intéressant de réaliser cette recherche dans un milieu différent que celui dans lequel nous œuvrons et auprès d'un plus grand nombre d'apprenants. Également, puisque le lien affectif avec les différents participants était clairement établi, plusieurs informations et commentaires en lien avec la séquence d'enseignement ont été transmis à l'oral lors des multiples soutiens offerts. En ce sens, il aurait été intéressant de vérifier, à l'aide d'une collecte d'informations plus rigoureuse, l'impact de ces différentes stratégies sur l'apprentissage des élèves et sur leur motivation scolaire. Des questionnaires standardisés, des entrevues semi-dirigées effectuées au début et à la fin de l'intervention auraient pu contribuer à la validité des données. Toutefois, il convient de rappeler que cette intervention avait comme visée première d'encourager notre développement professionnel, ce qui a été, de notre point de vue, une réussite.

5.3 Les applications possibles

Tout au long de notre analyse, nous avons songé aux différentes améliorations afin d'exploiter pleinement et à sa juste valeur la différenciation pédagogique et la rétroaction efficace. Plusieurs de ces pistes ont été mentionnées au chapitre 4, durant le compte-rendu de la séquence. Nous aimerions maintenant réfléchir aux applications possibles et réalistes de ces deux stratégies dans les CEA à l'aide de l'outil *Padlet*.

D'abord, nous devons reconnaître que tourner le dos complètement à l'utilisation du cahier d'exercices demande un engagement de temps très important. Cependant, nous croyons qu'il est possible et beaucoup plus envisageable de mettre en place graduellement des activités qui déploieraient la différenciation pédagogique. Concrètement, la plateforme *Padlet* pourrait être utilisée de deux façons. Premièrement, elle pourrait servir d'alternative à certaines activités du cahier d'exercices en offrant l'opportunité d'acquérir des savoirs différemment. Deuxièmement, une page *Padlet* pourrait être créée afin de regrouper l'enseignement de certaines méthodes ou techniques pédagogiques efficaces à l'aide d'un modelage disponible grâce à l'enregistreur d'écran ou par le biais d'un partage d'un lien vidéo. Utilisées dans différents contextes d'enseignement, les multiples fonctions de cet outil technologique pourraient, progressivement, proposer une alternative aux cahiers d'exercices et offrir des méthodes de travail efficace selon les besoins et les intérêts des élèves.

Ensuite, nous pensons qu'il est possible de bonifier notre offre face à la rétroaction efficace. Les explications audios réalisables grâce à l'enregistrement de mémos vocaux peuvent nous permettre de présenter, dès le début d'un sigle, les examens finaux de même que les critères de correction qui serviront à vérifier l'acquisition des savoirs. Cet enregistrement, exécuté une seule fois, serait porté à l'attention de plusieurs élèves et leur permettrait, d'abord de mieux comprendre l'utilité de leurs apprentissages dans un sigle donné, ensuite de saisir le sens et l'orientation donnée par les rétroactions tout au long de l'apprentissage. Aussi, généralement, les élèves fréquentant les centres d'éducation des adultes ont besoin d'être accompagnés de façon soutenue et personnalisée. L'utilisation de l'enregistrement vocal pour souligner leurs forces et leur prodiguer des encouragements s'avère un geste facile et significatif que l'on peut instaurer en tant qu'enseignant. De plus, ce geste contribuerait certainement à augmenter leur sentiment de confiance face à leur réussite.

En somme, nous croyons qu'il est possible, en tant qu'enseignant, de participer à ce réajustement des pratiques, des services et des attitudes dans ce milieu scolaire particulier. Nous sommes d'avis qu'il serait pertinent de s'intéresser à l'impact de l'utilisation de la différenciation pédagogique et de la rétroaction efficace sur la motivation, l'apprentissage et la réussite des élèves puisque celles-ci semblent s'inscrire parmi les avenues prometteuses qui conduisent vers ce vent de changement.

RÉFÉRENCES

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 3 (63), 30-39. <https://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-30.htm>
- Baribeau, C. (2004). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-Série (2), 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20H2-issn.pdf
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. *Pédagogie collégiale*, 29 (2), 20-26. [La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie \(eduq.info\)](#)
- Bélec, C. et Richard, E. (2019). *La rétroaction multitype. Rapport de recherche*. Campus Notre Dame de Foy. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37855/belec-richard-retroaction-multitype-gerald-godin-cndf-parea-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bénard, C. Bisson, L., Bourgignon, R., Cadieux, A. Enright, M., Groulx, M., Tissot, J. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. [La différenciation pédagogique : théories et applications \(uqac.ca\)](#)
- Boucher, C. (2015). La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. *Le tableau*, 4. (3). <https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v4-n3-2015.pdf>
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 287-307. <https://doi.org/10.7202/1028422ar>

- Brookhart, S., (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Chenelière éducation.
- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et politiques* (70), 45–62.
<https://doi.org/10.7202/1021155ar>
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils ? Dans C. Villemagne et J. Myre-Bissaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (47-67). Presses de l'Université du Québec.
- CTREQ (2019). Saviez-vous que... *Objectif persévérance et réussite*. 14, 9. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèques et Archives nationales du Canada. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/Bulletin-14_version-editiee_VF.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/04/50-0148-RF-defi-reussite-qualite-rebe-92-93.pdf>
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 215–251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>
- D'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (28-47). Les Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/enjeux-defis-associes-qualification-1867.html>
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F. et McKinnon, S. (2015). Une description des profils et des besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bissaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (27-45). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention. Presses de l'Université du Québec.

- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe sur la persévérance scolaire.
<https://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. 4^e édition. (235-267). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Guillemette, F., Leblanc, C. et Renaud, K. (2015). *Listes de stratégies pédagogiques pour les différentes phases du cycle de Kolb*. UQTR.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/strategies_pedagogiques_cycle_Kolb.pdf
- Guillemette, F., Leblanc, C. et Renaud, K. (2021). *Journal réflexif. Document de présentation*. UQTR. [Journal réflexif \(uquebec.ca\)](http://www.uqtr.ca/journal-reflexif)
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants* (traduit par M. Denis). Presses de l'Université du Québec.
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*. Guide pédagogique. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys et Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.
<file:///C:/Users/VIP/Downloads/Sujets%20sensibles%20-%20CSMB.pdf>
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Université du Québec à Rimouski. Les Éditions Appropriation. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf
- Leblanc, C. et Guillemette, F. (2012). *Type de questionnement*. UQTR.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC22/O0002819643_03_M_02_Doc_Diversifier_les_questions.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Guérin
- Leroux, M., Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique. AQEP. *Vivre le primaire*, 29 (1), 35-37. https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/VLP_Vol29No1_DossierSpecial-aperçu.pdf
- Levasseur C. (2016). Mieux connaître ses élèves à la formation générale des adultes pour mieux les accompagner [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].

Université de Sherbrooke.

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9590/Levasseur_Caroline_MEd_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 253–285.
<https://doi.org/10.7202/1028421ar>
- 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. Myre-Bissaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (9-26). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. [Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal] Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, Automne (41-43). <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. [La formation à l'enseignement \(gouv.qc.ca\)](http://www.gouv.qc.ca/formation/la-formation-a-l-enseignement)
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes, apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-7018.pdf
- Ministère du l'Éducation des Loisirs et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2009). *L'école, j'y tiens*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). *Programme d'études, français, langue d'enseignement. Formation générale des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec. [Cours FRA — 3101-1 \(gouv.qc.ca\)](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistique de l'Éducation (édition 2015)*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adultes-formation-continue/FGA-doc-admin-2020-21.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'éducation du Québec (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago_outil-complementaire1.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (s.d.). *À l'écoute de chaque enfant grâce à la différenciation pédagogique, Partie 1*.
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/A_EcoutePartie1.pdf
- Ouellet, S. (dir.) (2018). *Soutenir le goût de l'école (2^e édition)*. Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Muccielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2^e édition)*. Paris : Armand Colin.

- Paré, M., Leroux, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Perras, C. (2014, 22 mai). Qu'est-ce que la différenciation pédagogique?. *TA @ l'école*, <https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/>
- RIRE, CTREQ (2016). *Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves*. CTREQ. [Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves ? – CTREQ – RIRE](#)
- Rioux, M. (2021). Différencier pour tirer profit de la diversité dans sa classe, à l'aide du numérique (ou pas !). *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/dossier-differenciation-pedagogique/>
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes ! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (28-47). Les Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/enjeux-defis-associes-qualification-1867.html>
- Saint-Laurent, H. (2007). Les dix grands défis de l'enseignement à l'école des adultes. *Québec français* (144), 66-67. <https://id.erudit.org/iderudit/47552ac>
- Smaïl, D. (2019). *L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes*. [mémoire. Université de Montréal.]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23575/Smail_Djamil_2019_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Thériault, M. (A.) (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes. *Formation et profession*, 24 (3), 32-45. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.381>
- Tremblay, M. (2013). La bande dessinée pédagogique. [Mémoire de maîtrise. Université Laval]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24018>
- Tremblay, V. (2015). *Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes*. [Mémoire de maîtrise. UQAC] Constellation, dépôt institutionnel de l'UQAC. https://constellation.uqac.ca/3718/1/Tremblay_uqac_0862N_10164.pdf

- UNESCO (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final*. <https://uil.unesco.org/fr/education-adultes/confintea/cinquieme-conference-internationale-leducation-adultes-hambourg>
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement*. Théories et pratiques, 2^e édition. Chenelière Éducation.
- Villemagne, C. Beaudoin, C., Daniel, J., Correa Molinea, E. et Myre-Bissaillon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Rapport de recherche FQRSC, Université de Sherbrooke.
DOI: [10.13140/RG.2.2.21912.21765](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21912.21765)
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal. : 25 mai 2012. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf
- Voyer, B., Potvin, M. & Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 191–213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>

APPENDICE A- PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Présentation du sigle FRA-3106			
Étapes de réalisation	Écouter ou lire le document de présentation sur le contenu et les objectifs des évaluations finales.		Matériel proposé : <ul style="list-style-type: none"> • Document sur PowerPoint
Utilisation des stratégies	Différenciation pédagogique <ul style="list-style-type: none"> • Lire le document de présentation ; • Écouter l'enregistrement audio expliquant en détail le contenu de ce sigle et les évaluations finales. 	Rétroaction : Aucune	

Activité 1	Savoirs ciblés	
Caractéristiques de la nouvelle ou du récit et de l'univers narratif	Reconnaitre le contenu de la nouvelle ou du récit en mettant en relation certains éléments d'un univers : <ul style="list-style-type: none"> - Le ou les personnages, le contexte social, l'époque, le ou les thèmes abordés et le milieu. 	
Étapes de réalisation	a) Prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec la caractérisation d'un univers narratif ; b) Visionner la bande-annonce <i>Seul au monde</i> et consulter l'exemple du travail à effectuer ;	Matériel proposé : <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrement audio

	<p>c) Demander à l'enseignante d'imprimer une carte conceptuelle vierge ;</p> <p>d) Compléter la carte conceptuelle de l'univers narratif à l'aide d'une bande-annonce de son choix ou en puisant dans celles proposées sur le <i>Padlet</i> ;</p> <p>e) Faire corriger l'exercice par l'enseignante ;</p> <p>f) Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple d'un exercice complété (bande-annonce, carte conceptuelle complétée et enregistrement audio) • Proposition de diverses bandes-annonces de film
<p>Utilisation des stratégies</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p><i>Processus</i></p> <p>Durant cette première activité, l'élève pourra prendre connaissance de différentes façons des éléments théoriques entourant l'univers narratif : Lecture du document, écoute des commentaires audios.</p> <p><i>Processus</i></p> <p>Également, l'élève aura la possibilité de consulter l'exemple fourni du travail à exécuter. Une bande-annonce, une carte conceptuelle complétée ainsi qu'un commentaire audio modélisant la réflexion</p>	<p>Rétroaction</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante procédera à la correction de l'exercice. Des informations seront inscrites à même le document.</p> <p>Un commentaire audio sera aussi déposé sur le <i>Padlet</i> de l'élève afin qu'il puisse prendre connaissance des forces de son travail et des éléments à améliorer.</p>

	<p>de l’enseignante lors de la réalisation de l’activité seront aussi disponibles sur le <i>Padlet</i>. Cette pratique guidée précisera la tâche à exécuter.</p> <p><i>Contenu</i> De plus, l’élève aura la possibilité de choisir une bande-annonce selon ses goûts ou intérêts. Il pourra puiser dans celles soumises sur le <i>Padlet</i> ou en proposer une. Il aura également la possibilité de caractériser l’univers narratif d’un jeu vidéo en utilisant la même carte conceptuelle.</p> <p><i>Production</i> L’élève rendra compte de son apprentissage à l’aide d’une carte conceptuelle</p>	
--	--	--

Activité 2	Savoirs ciblés
Le schéma narratif, l’évolution du personnage	Reconnaitre la structure de la séquence narrative : <ul style="list-style-type: none"> - En dégagant les éléments du schéma narratif ; - En étant sensible à la quête d’équilibre du personnage ;

et le statut du narrateur à l'aide d'un texte modèle	- En ciblant le statut du narrateur.	
Étapes de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> a) Prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec la structure du schéma narratif, l'évolution du personnage et le statut du narrateur ; b) Imprimer le texte <i>Le manteau écarlate</i> et écouter la pratique guidée pour comprendre comment analyser une nouvelle à l'aide de stratégie de lecture ; c) Demander à l'enseignante d'imprimer le texte <i>Cauchemar en jaune</i> d) Compléter l'analyse de la nouvelle <i>Cauchemar en jaune</i> selon la méthode proposée ; e) Faire approuver par l'enseignante ; f) Répondre aux questions à la suite du texte ; g) Faire corriger l'exercice par l'enseignante ; h) Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction. 	Matériel proposé : <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrement audio • Texte modèle <i>Le manteau écarlate</i> avec annotation • Texte modèle <i>Le manteau écarlate</i> sans annotations. • Texte <i>Cauchemar en jaune</i> et questionnaire
Utilisation des stratégies	Différenciation pédagogique <i>Processus</i> Durant cette activité l'élève pourra prendre connaissance, de différentes	Rétroaction Une fois l'annotation du texte complétée, l'enseignante procédera à la correction. Au fil de son observation, l'enseignante fournira à l'élève

	<p>façons, des éléments théoriques en lien avec la structure du schéma narratif, l'évolution du personnage et le statut du narrateur à travers la lecture des documents ou l'écoute des commentaires audios. L'élève pourra aussi faire les deux simultanément.</p> <p><i>Processus</i> Également, l'élève aura la possibilité de consulter la pratique guidée qui présente l'analyse d'une nouvelle en utilisant un code de couleur. Cette pratique guidée offre à l'élève une nouvelle façon de travailler un texte narratif.</p> <p><i>Production</i> Pour cet exercice, l'élève aura à répondre aux questions sur le document prévu à cet effet.</p>	<p>une rétroaction à l'oral sous forme de discussion. De cette façon, l'enseignante pourra connaître les différentes connaissances acquises par l'élève au même titre que les éléments à approfondir ou ajuster. Une fois que l'élève aura acquis une meilleure compréhension du texte, il pourra retourner à sa place et remplir le questionnaire. Une fois complété, il le retournera à l'enseignante qui procédera à la correction de celui-ci en y inscrivant des commentaires à même la copie. Un commentaire audio sera également enregistré pour fournir à l'élève des informations en lien avec son travail : ses bons coups et les défis à relever.</p>
--	--	--

Activité 3	Savoirs ciblés	
<p>Analyser du séquence narrative pour comprendre un enjeu du monde contemporain.</p>	<p>Situer la nouvelle ou le récit dans son contexte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tenant compte du média, de la date de publication et des caractéristiques de l’auteur ; - En s’appuyant sur des repères historiques, géographiques et culturels pour situer le récit et mettre en perspective le traitement du thème et des valeurs. <p>Reconnaitre le contenu de la nouvelle ou du récit en mettant en relation certains éléments d’un univers : le ou les personnages, le contexte social, l’époque, le ou les thèmes abordés et le milieu.</p> <p>Reconnaitre la structure de la séquence narrative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En dégagant les éléments du schéma narratif ; - En étant sensible à la quête d’équilibre du personnage ; - En ciblant le statut du narrateur. <p>Reconnaitre l’insertion d’un passage d’un autre type et son intérêt (description et monologue intérieur).</p> <p>Reconnaitre l’attitude du narrateur au regard du thème et des valeurs.</p>	
<p>Étapes de réalisation</p>	<p>a) Prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec la bande dessinée et les séquences textuelles secondaires ;</p>	<p>Matériel proposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrements audios • Vidéos

	<p>b) Écouter la vidéo explicative de Radio-Canada pour saisir l'ampleur de la crise des migrants dans le monde ;</p> <p>c) Écouter les vidéos, <i>Historique d'un conflit en Syrie</i> et <i>Camp de réfugiés en Grèce</i>, pour comprendre le conflit en Syrie ;</p> <p>d) Imprimer le document présentant la bande dessinée <i>L'Odyssée d'Hakim</i> ;</p> <p>e) Répondre aux questions sur le document ;</p> <p>f) Faire corriger l'exercice par l'enseignante ;</p> <p>g) Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction.</p> <p>❖ À la suite de la correction du document, l'enseignante rencontre l'élève pour une discussion sur l'activité. Des questions seront posées sur le sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Document <i>L'Odyssée d'Hakim</i> • Vidéos d'enrichissement
<p>Utilisation des stratégies</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p><i>Processus</i></p> <p>Durant cette activité l'élève pourra prendre connaissance de différentes façons des éléments théoriques en lien avec la bande dessinée et les séquences</p>	<p>Rétroaction</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante procédera à la correction de l'exercice. Des informations seront inscrites à même le document.</p> <p>Un commentaire audio sera aussi déposé sur le <i>Padlet</i> de l'élève afin qu'il puisse prendre</p>

	<p>textuelles secondaires à travers la lecture des documents ou l'écoute des commentaires audios. L'élève pourra aussi faire les deux simultanément.</p> <p><i>Contenu</i> Également, dans cette activité, le choix de la bande dessinée plutôt qu'un texte narratif vise à faire découvrir à l'élève un autre type de texte narratif.</p> <p><i>Structure et Production</i> À la fin de l'exercice, des questions posées à l'oral à l'élève lui permettront de faire un retour sur les connaissances acquises durant ce sigle. Les réponses de l'élève seront données à l'oral et seront alimentées par des questions de précision posées par l'enseignante. Le but de cette formule est de permettre à l'enseignante de vérifier la compréhension de l'élève sur les éléments théoriques en variant les formes de productions de l'élève pour rendre compte de ce qu'il a appris.</p>	<p>connaissance des forces de son travail et des éléments à améliorer.</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante fera un entretien individuel avec l'élève pour lui poser quelques questions en lien avec le contenu et le sujet.</p>
--	---	--

	Également, ce type de production est intéressant dans la mesure où ce sujet sensible peut mener à de belles discussions entre l'élève et l'enseignant.	
--	--	--

Activité 4	Savoirs ciblés	
L'écoute d'une histoire audio pour comprendre les séquences textuelles secondaires et pour travailler l'évolution du personnage principal	Reconnaître la structure de la séquence narrative : <ul style="list-style-type: none"> - En dégagant les éléments de la situation initiale ; - En dégagant ce qui marque le déroulement ; - En dégagant les éléments du dénouement et, s'il y a lieu, de la situation finale ; - En étant sensible à la quête d'équilibre du personnage ; - En ciblant le statut du narrateur. 	
Étapes de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> h) Prendre connaissance à nouveau des éléments théoriques en lien avec l'évolution du personnage ; i) Écouter le livre audio <i>Les vieux livres sont dangereux</i> sur l'application <i>Odhio</i> de Radio-Canada ; j) Demander à l'enseignante d'imprimer le questionnaire ; k) Lire les questions et écouter une deuxième fois le roman audio ; 	Matériel proposé : <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrement audio • Livre audio <i>Les vieux livres sont dangereux</i> • Questionnaire

	<p>l) Répondre aux questions sur le document ; m) Faire corriger l'exercice par l'enseignante ; n) Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction ; o) Prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec la variété de langue ; p) Répondre à la question sur le <i>Padlet</i>.</p>	
<p>Utilisation des stratégies</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p><i>Processus</i> Durant cette activité l'élève pourra de nouveau prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec l'évolution du personnage principal à travers la lecture du document ou l'écoute des commentaires audios. L'élève pourra aussi faire les deux simultanément.</p> <p><i>Contenu</i> Également, pour cette activité, c'est le roman audio qui a été retenu. En plus de faire découvrir à l'élève un autre type de texte narratif, ce roman audio comprendra</p>	<p>Rétroaction</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante procédera à la correction de l'exercice. Des informations seront inscrites à même le document.</p> <p>Un commentaire audio sera aussi déposé sur le <i>Padlet</i> de l'élève afin qu'il puisse prendre connaissance des forces de son travail et des éléments à améliorer.</p> <p>L'enseignante corrigera également la question posée sur la variété de langue à même l'outil technologique par un commentaire dans la section clavardage.</p>

	explicitement l'évolution du personnage à l'aide d'indices très concrets : le ton de voix du personnage principal, les réflexions personnelles de celui-ci ou encore des sons présents dans le roman audio qui laissent deviner l'ambiance des lieux.	
--	---	--

Activité 5	Savoirs ciblés	
Guide pour répondre efficacement aux questions d'examen	Comprendre et interpréter un texte en : <ul style="list-style-type: none"> - Cernant le contenu ; - Dégageant l'organisation, la structure et l'articulation du texte ; - Cernant le point de vue adopté. Réagir au texte en : <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaisant les effets suscités par le texte ; - Explicitant et en justifiant ses réactions. 	
Étapes de réalisation	a) Prendre connaissance à nouveau des éléments théoriques en lien avec le point de vue du narrateur ; b) Demander à l'enseignante d'imprimer le texte <i>Un geste inattendu</i> ;	Matériel proposé : <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrement audio • Texte <i>Un geste inattendu</i>

	<p>c) Lire le texte en utilisant les stratégies de lecture proposées à l'activité 2 ;</p> <p>d) Lire les questions ;</p> <p>e) Choisir parmi les 2 options suivantes :</p> <p>1- Répondre aux questions 1,3 et 5. Regarder le guide de réponses contenant le corrigé des questions 1,3 et 5. Modifier et corriger les éléments fautifs. Répondre aux questions 2,4 et 6. Faire corriger par l'enseignante. Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction.</p> <p>2- Regarder le guide de réponses pour les questions 1,3 et 5 pour comprendre comment répondre efficacement aux questions à développement. Répondre aux questions 2,4 et 6 selon le modèle proposé dans le guide. Faire corriger l'exercice par l'enseignante. Modifier ou ajuster les réponses fournies à la suite de la rétroaction.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Document <i>Guide pour répondre efficacement aux questions d'examen</i>
--	---	---

<p>Utilisation des stratégies</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p><i>Processus</i> Durant cette activité l'élève pourra de nouveau prendre connaissance des éléments théoriques en lien avec le point de vue du narrateur à travers la lecture du document ou l'écoute des commentaires audios. L'élève pourra aussi faire les deux simultanément.</p> <p>Également, pour aider l'élève dans la rédaction de leurs réponses, un guide a été construit. Ce guide présente, en étape, les éléments obligatoires que devra contenir leur réponse ainsi qu'un exemple.</p> <p><i>Contenu</i> Pour cette activité, c'est une nouvelle littéraire qui a été retenue. C'est ce type de texte que les élèves auront à analyser lors de l'examen de lecture.</p> <p><i>Production</i></p>	<p>Rétroaction</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante procédera à la correction de l'exercice. Des informations seront inscrites à même le document.</p> <p>Une rencontre aura aussi lieu entre l'enseignant et l'élève pour communiquer verbalement les points forts et les éléments à modifier dans l'élaboration de la réponse. C'est aussi à ce moment que l'enseignante pourra faire le point sur les connaissances acquises depuis le début de ce sigle et diriger l'élève vers de nouveaux exercices si le besoin se fait sentir.</p>
--	---	---

	<p>L'élève aura à rendre compte de ses connaissances en répondant aux questions à la suite du texte.</p> <p><i>Structure</i> Échange en dyade avec l'enseignante concernant les connaissances acquises dans ce sigle.</p>	
--	---	--

Activité 6	Savoirs ciblés	
Préparation à l'examen de lecture à l'aide d'un prétest	<p>Comprendre et interpréter un texte en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cernant le contenu ; - Dégageant l'organisation, la structure et l'articulation du texte ; - Cernant le point de vue adopté. <p>Réagir au texte en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaisant les effets suscités par le texte ; - Explicitant et en justifiant ses réactions. 	
Étapes de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> a) Prendre connaissance de la grille de correction de l'examen de lecture de fin de sigle ; b) Demander à l'enseignante d'imprimer un prétest ; 	<p>Matériel proposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notions théoriques sur PowerPoint • Enregistrement audio • Prétests

	<p>c) Lire le texte et répondre aux questions à l'aide du guide de réponses fourni lors de l'activité précédente ;</p> <p>d) Faire corriger par l'enseignante ;</p> <p>e) Répéter l'exercice au besoin.</p>	
<p>Utilisation des stratégies</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p><u>Processus</u> Durant cette dernière activité, l'élève prendra connaissance de la grille de correction. Il aura la possibilité de consulter la grille ou d'écouter les explications audios en lien avec celle-ci. Il pourra également choisir de faire les deux simultanément.</p> <p><u>Contenu</u> Pour cette activité, l'élève pourra choisir le prétest de son choix parmi ceux proposés.</p>	<p>Rétroaction</p> <p>Une fois l'exercice complété, l'enseignante procédera à la correction de l'exercice. Des informations seront inscrites à même le document.</p> <p>Également, la correction se fait à l'aide de la grille critériée identique à celle de l'évaluation finale de façon à rendre les attentes de fin de cycle plus explicites.</p> <p>Une rencontre aura aussi lieu entre l'enseignant et l'élève pour communiquer verbalement les points forts et les éléments à modifier dans l'élaboration de la réponse. C'est aussi à ce moment que l'enseignante pourra faire le point sur les connaissances acquises depuis le début de ce sigle</p>

	<p><u>Production</u> L'élève aura à rendre compte de ses connaissances en répondant aux questions à la suite du texte.</p> <p><u>Structure</u> Échange en dyade avec l'enseignante concernant les connaissances acquises dans ce sigle.</p>	<p>et diriger l'élève vers de nouveaux exercices si le besoin se fait sentir.</p>
--	---	---

APPENDICE B- ÉLÉMENTS DU PADLET ASSOCIÉS AUX ACTIVITÉS DE LA SÉQUENCE

Présentation du sigle

The image shows a screenshot of a Padlet board with a dark blue background. At the top, there is a header bar with the text "FRA-3106: Présentation du sigle" and a three-dot menu icon on the right. Below the header, there is a list of items:

- Écoute le document audiovisuel pour prendre connaissance des éléments à l'étude dans ce sigle!

Below the list, there are two smaller Padlet cards:

- Introduction au sigle**: A video card with a yellow background, a play button icon, and the text "FRA-3106". It has a "Vidéo" label and "screenshare" text below it.
- Théorie à imprimer**: A PDF card with a yellow background, a document icon, and the text "FRA-3106". It has a "PDF" label and "pages 1-5" text below it.

Each card has a heart icon and a comment icon at the bottom, both with a "0" next to them.

Activité 1

Activité 1: Caractéristiques de la nouvelle ou du récit et de l'univers narratif

- Écoute le document audiovisuel pour comprendre les caractéristiques de ce type de texte et les éléments rattachés à l'univers narratif. Tu peux aussi faire imprimer le document si tu as besoin d'un support visuel!
- Visionne la bande-annonce de *Seul au monde* et consulte l'exemple fourni pour savoir comment faire le travail demandé.
- Choisis deux bandes-annonces parmi les choix proposés et complète la carte conceptuelle en lien avec l'univers narratif pour chacune des bandes-annonces.
- * Tu pourrais aussi me présenter l'univers narratif de tes 2 films préférés ou encore de ton jeu vidéo favori.



Théorie

Les caractéristiques de la nouvelle ou du récit

Vidéo

screenshare

♥ 0

💬 0

Théorie à imprimer

Les caractéristiques de la nouvelle ou du récit

PDF

6-12

♥ 0

💬 0

Bande-annonce

SEUL AU MONDE Bande Annonce VF (Tom Hanks - HD)

Seul au monde
Aventure/drame

♥ 0

💬 0

Exemple

univers narratif

Vidéo

screenshare

♥ 0

💬 0

Univers narratif

univers narratif

Seul au monde

♥ 0


💬 0

Pratique de l'activité 1

Documents pour la pratique

♥ 0 0

Carte conceptuelle




PDF

univers narratif bande annonce

à imprimer

♥ 0 0

Avatar




YouTube

Bande Annonce AVATAR

Science-Fiction

♥ 0 0

Enlèvement




YouTube

Taken - Bande Annonce VF - 2008

Suspense

♥ 0 0

Harry Potter 4




YouTube

Harry Potter et la Coupe de Feu - Bande Annonce Officielle (VF) - Daniel Radcliffe / Emma Watson

Fantastique

♥ 0 0

Titanic




YouTube

Titanic (2012) bande-annonce VF HD

Drame

♥ 0 0

Ça




YouTube

ÇA Bande Annonce VF (2017) Epouvante, Horreur

Horreur

♥ 0 0

Kuessipan



YouTube

Kuessipan - Un film de Myriam Verreault - Bande-annonce officielle

♥ 0 0

Correction et rétroaction

♥ 0 0

Question

As-tu aimé cet exercice?
Est-ce que l'utilisation de la bande-annonce te permet de comprendre l'univers narratif? Dis-moi en quoi cela t'a aidé?

♥ 0 0


Activité 2

Activité 2: Le schéma narratif, l'évolution du personnage principal et le statut du narrateur à l'aide d'un texte modèle

- Écoute le document audiovisuel pour connaître les éléments du schéma narratif, de l'évolution du personnage principal et du statut du narrateur.
- Imprime le texte *Le manteau écarlate* et écoute la pratique guidée pour analyser une nouvelle.
- Complète l'analyse de la nouvelle *Cauchemar en jaune* et réponds aux questions à la suite du texte.

♥ 0 🗨 0

Théorie schéma narratif et évolution du personnage




Vidéo

screenshare

♥ 0 🗨 0

Théorie sur le narrateur




Vidéo

screenshare

♥ 0 🗨 0

Théorie sur le point de vue du narrateur




Vidéo

screenshare

♥ 0 🗨 0

Analyse d'une nouvelle




Vidéo

screenshare

♥ 0 🗨 0

Théorie à imprimer




PDF

14-24

♥ 0 🗨 0

Texte à imprimer



PDF

Manteau carlate analyse

♥ 0 🗨 0

Pratique de l'activité 2

The screenshot shows a digital learning interface with a dark blue background. At the top, a dark grey header bar contains the title "Pratique" and the instruction "Imprimer le document et répond aux questions!". Below the header, there are three main content cards:

- Cauchemar en jaune**: This card features a PDF document viewer showing a page with text and a yellow highlight. Below the viewer, it says "cauchemar en jaune_commentaires" and "à imprimer".
- Correction et rétroaction**: This card is currently empty, showing only a heart icon and a comment icon, both with a "0" next to them.
- Question**: This card contains a question: "Est-ce que les enregistrements audios et l'analyse guidée t'ont permis de réaliser l'exercice plus facilement? De quelle façon?".

Each card has a heart icon and a comment icon at the bottom, both with a "0" next to them. The interface also includes a top navigation bar with a menu icon and a bottom navigation bar with a home icon.

Activité 3

Activité 3: Analyse d'une séquence narrative pour comprendre un enjeu du monde contemporain

- Écoute la théorie en lien avec la bande dessinée et les séquences textuelles secondaires.
- Écoute la vidéo explicative de Radio-Canada pour saisir l'ampleur de la crise des migrants dans le monde.
- Écoute les vidéos : *Historique du conflit en Syrie* et *Camp de réfugiés en Grèce* pour comprendre le conflit en Syrie.
- Tu peux écouter ou lire les documents supplémentaires.
- Imprime le document *L'odyssée d'Hakim* et réponds aux questions.

Théorie de la BD

La B.D. pour raconter

Vidéo

screenshare

Théorie sur les séquences secondaires

Les séquences secondaires (décrire et raconter)

Vidéo

screenshare

Vidéo explicative sur les migrants

YouTube

D'où viennent les migrants dans le monde?

Écoute cette vidéo introductive sur les mouvements de population.

Camp de réfugiés en Grèce

ici.radio-canada.ca

Le camp de la honte à Lesbos | Vidéos | ICI Radio-Canada.ca

L'odyssée d'Hakim

La brève d'odyssée

PDF

LA BD_F

Les Syriens prennent la parole

syria10years.icrc...

Une décennie perdue : enquête auprès de la jeunesse syrienne | CICR

Document supplémentaire

Théorie à imprimer

La B.D. pour raconter

PDF

25-28

Les séquences secondaires

Les séquences secondaires (décrire et raconter)

PDF

33-36

Historique du conflit

france24.com

Syrie : comprendre la genèse du conflit et ses conséquences

France 24

Corrections et rétroaction

Questions

As-tu aimé l'activité en lien avec la bande-dessinée? T'a-t-elle permis d'en apprendre un peu plus sur la situation des migrants?

Accueil des migrants en Grèce

ici.radio-canada.ca

L'accueil mitigé des migrants sur l'île de Lesbos | Segment | Le Téléjournal avec Céline Galipeau | ICI Radio-Canada.ca

Document supplémentaire

Activité 4

Activité 4

Activité 4: L'écoute d'une histoire pour comprendre les séquences textuelles secondaires et pour travailler l'évolution du personnage


- Écoute le document audiovisuel revoir l'importance de l'évolution du personnage principal dans le récit.
- Écoute le livre audio *Les vieux livres sont dangereux*.
- Imprimer le document contenant les questions.
- Écoute le livre audio une deuxième fois et réponds aux questions.

Consignes pour l'écoute



Vidéo
screenshare

Les vieux livres sont dangereux



radio-canada.ca
EP1 - Les vieux livres sont dangereux

Questionnaire




PDF
Ne pas couter la nuit
À imprimer

Corrections et rétroaction

Question


L'écoute du livre audio t'a-t-il permis de saisir l'importance des séquences textuelles secondaires et l'évolution du personnage? De quelles façons selon toi?

Consignes à imprimer



PDF
29-30

Théorie sur les variétés de la langue



Vidéo
screenshare

Question

Quelle était la variété de la langue employé par Mathieu dans ce récit? Quelle était celle du bibliothécaire? Réponds dans l'espace clavardage!

Activité 5

Activité 5: Guide pour répondre efficacement aux questions d'examen

- Fais une lecture attentive du texte *Un geste inattendu*.
- Lis les questions
- Choisi parmi l'une des options suivantes:
 - Réponds aux questions 1,3 et 5 et ensuite regarde le guide de réponses.
 - Réponds aux questions 2, 4 et 6 en suivant la démarche proposée dans le guide de réponses.



0



0

La vision du monde du narrateur

La vision du monde du narrateur

Pour découvrir le texte narratif

Vidéo

screenshare

Heart icon 0

Comment icon 0

Un geste inattendu

Un geste inattendu

DOCX

2e texte

Texte et questions modèles

Heart icon 0

Comment icon 0

Guide pour répondre aux questions d'un texte narratif

Guide pour répondre questions texte narratif

PDF

Heart icon 0

Comment icon 0


Activité 6

Activité 6: Préparation à l'examen de lecture

- Écoute le document audiovisuel te présentant les critères de correction.
- J'ai plusieurs prétest, viens me voir et nous en trouverons un qui correspond à tes goûts!
- Si tu ne veux pas attendre, il y a toujours *Coup de gigot* et *Le prix du crime*.

♡ 0 💬 0


Critères d'évaluation



Vidéo
screenshot

♡ 0 💬 0

Critères d'évaluation




PDF

DDE FRA 3106 2
FRA-3106/lecture

♡ 0 💬 0

Prétest




PDF

coup de gigot texte et questionnaire juin 2020 2
Coup de gigot

♡ 0 💬 0

Prétest



DOCX

FRA3106-Le-prix-du-crime_Texte-et-questionnaire
Le prix du crime

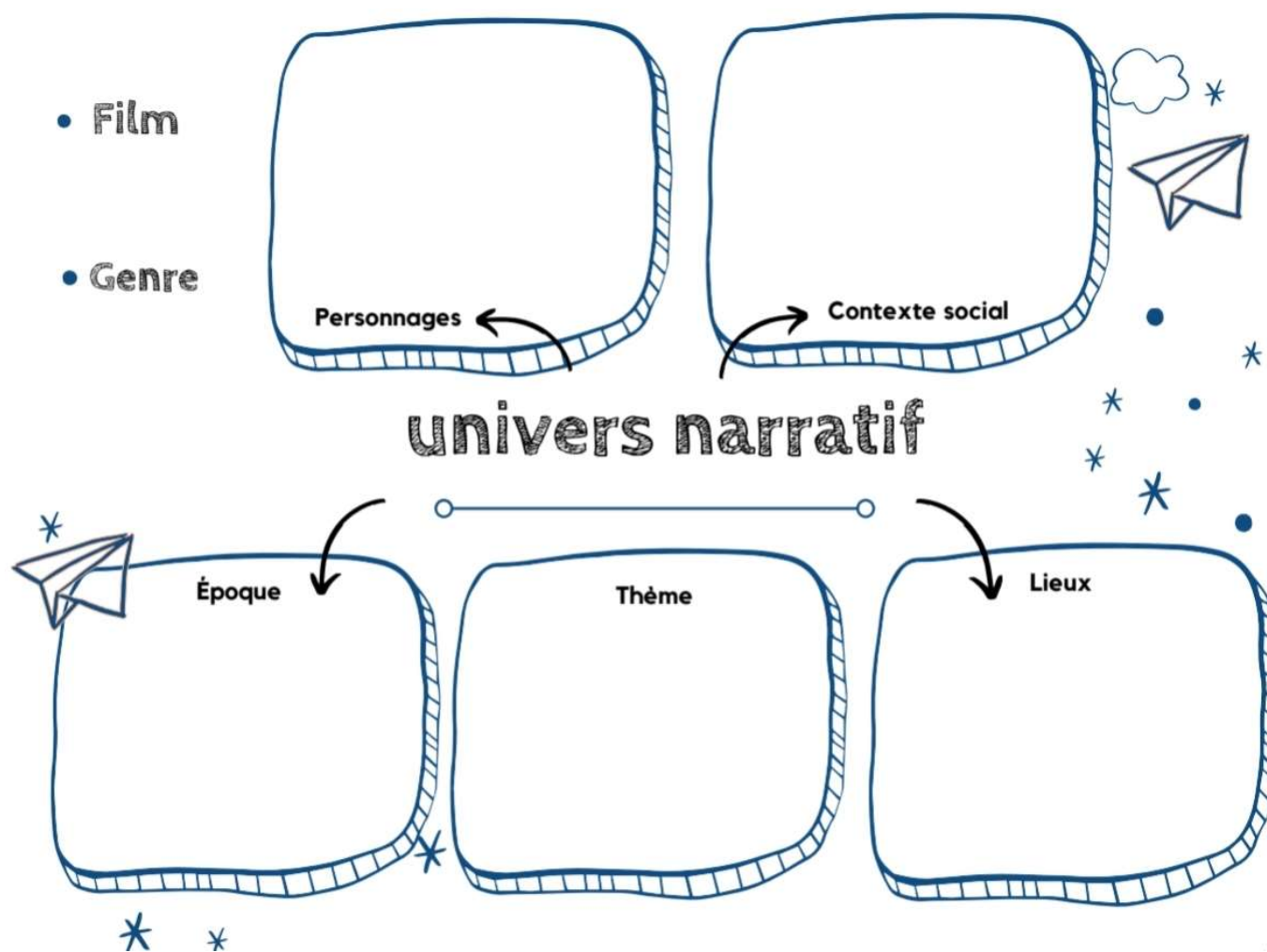
♡ 0 💬 0

Question

Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à comprendre les notions: les explications audios, les activités, le guide de réponses, les commentaires audios? Explique comment cela t'a aidé.

♡ 0 💬 0

APPENDICE C- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTION : CARTE CONCEPTUELLE



APPENDICE D- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTIONS : EXERCICE D'ÉCRITURE

La bande dessinée

L'auteur, Fabien Toulmé, a voulu à travers l'histoire d'Hakim sensibiliser les gens à la réalité des migrants. L'ODYSSÉE D'HAKIM raconte le parcours véridique d'un syrien en quête d'un avenir meilleur pour lui et sa famille. Parti de sa terre natale, la Syrie, c'est au péril de sa vie et de celle de son fils qu'il entamera un long parcours pour aller rejoindre sa femme en France. Cet univers narratif nous plonge au cœur d'un drame humain, un drame qui nous porte à réfléchir sur un enjeu important du monde contemporain, celui des migrants.



Auteur: Fabien Toulmé
Titre: L'Odysseée d'Hakim, tome 1, 2 et 3
Édition: Delcourt/Encrages
Année de publication: 2019 et 2020

Contexte historique

10 ans de guerre en Syrie

C'est en mars 2011 que les premières manifestations ont débuté contre le régime de Bachar Al-Assad. Rapidement, cette révolution s'est transformée en une guerre civile qui n'est pas terminée et qui a fait de nombreuses victimes.

(Ximena Sampson, Radio-Canada, 2021)

Après dix ans de guerre, que reste-t-il de la Syrie?

"Au moins 400 000 morts. Plus de six millions de réfugiés. Six millions de Syriens de plus déplacés à l'intérieur de leur pays ravagé. Des dizaines de milliers de prisonniers détenus ou disparus dans les geôles du régime"

(Agnès Gruda, La Presse, 17 mars 2021)

Conflit en Syrie: les enfants les principales victimes

"La guerre, d'une rare violence, traumatise les populations contraintes soit à vivre dans la terreur, soit à se déplacer à l'intérieur du pays ou à se réfugier à l'étranger. Près de 2,6 millions d'enfants ont été déplacés à l'intérieur du pays, dont 566 000 enfants dans le nord-est de la Syrie depuis décembre 2019. Près de 2,5 millions sont réfugiés dans les pays voisins..."

Unicef: <https://www.unicef.fr/dossier/syrie>

Réfugiés

Selon l'ONU, les réfugiés sont des personnes se trouvant hors de leur pays d'origine en raison d'une crainte de persécution, de conflit, de violence ou d'autres circonstances et qui, par conséquent, ont besoin d'une protection internationale.

Migrants

Selon l'ONU, un migrant peut être défini comme toute personne ayant résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, et ce, quelles que soient les causes et les moyens utilisés pour migrer.

<https://refugeesmigrants.un.org/fr/d%C3%A9finitions>

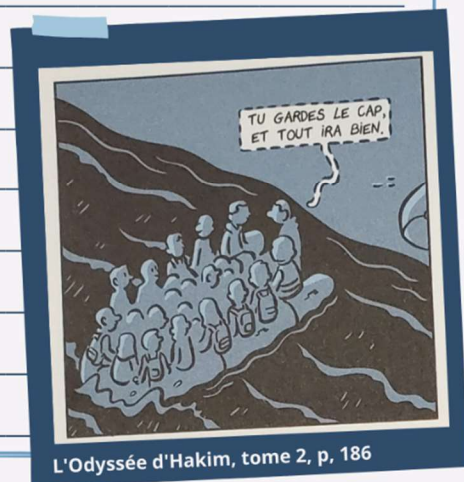
Dans une bande dessinée, l'image bonifie le texte et intensifie le sens. . .

Tremblay, M. (2013) file:///C:/Users/VIP/Downloads/29836%20(2).pdf

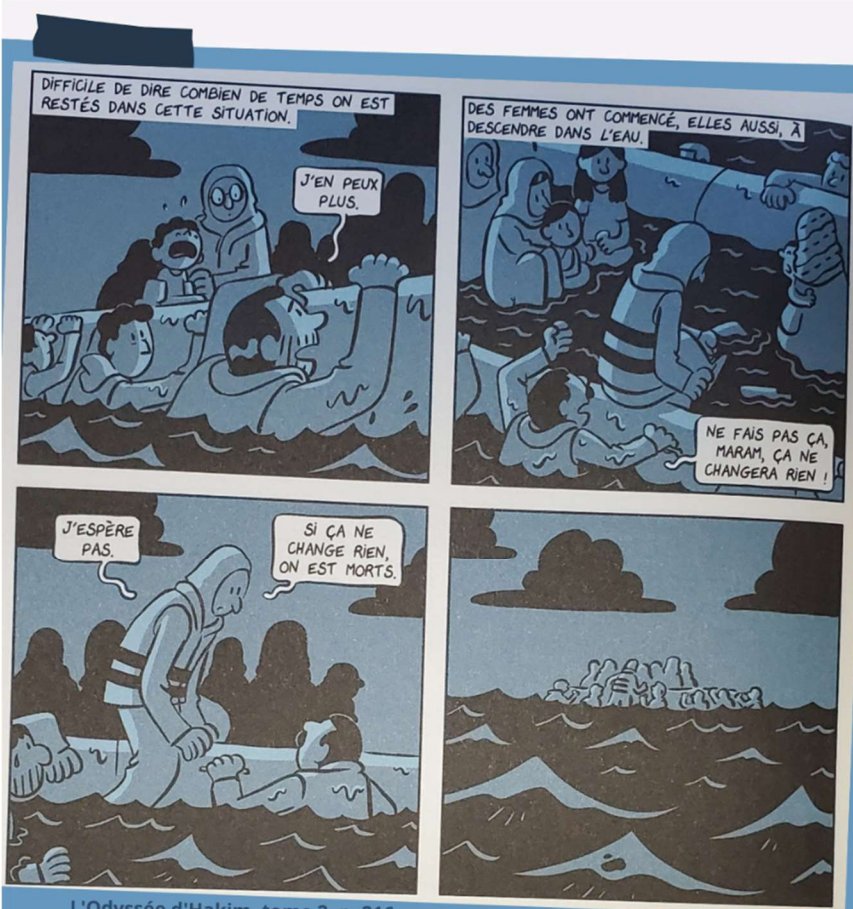
Dans cette partie, Hakim doit se départir de ce qu'il possède pour alléger le bateau. Les émotions qui le traversent sont perceptibles. Comment se sent-il d'après toi? Quel serait son état psychologique? Invente ce qui aurait pu être le monologue intérieur d'Hakim. Pour t'aider, fais des liens avec le contenu des images.



L'Odyssée d'Hakim, tome 2, p. 178



L'Odyssée d'Hakim, tome 2, p. 186



L'Odyssée d'Hakim, tome 2, p. 216

Selon l'ONU, depuis 2014, c'est plus de 20 000 réfugiés et migrants qui sont morts en tentant de traverser la Méditerranée.

Source: ONU (2020)
<https://news.un.org/fr/story/2020/03/1063431>

Hakim, accompagné de son jeune garçon, a décidé comme beaucoup d'autres migrants de traverser la mer Méditerranée pour atteindre l'Europe. La traversée aurait pu leur être fatale.

Comment réagis-tu en regardant ces images? Explique ton émotion en t'appuyant sur le contenu des dessins, du texte et sur tes valeurs.

Séquence descriptive



L'Odyssée d'Hakim, tome 2, p, 227

Après son épreuve en mer, Hakim se retrouve dans un camp de réfugiés en Grèce. Les conditions de vie y sont très difficiles!



Dans une bande dessinée, quand l'image est saisissante, elle remplace la description et nous permet de saisir l'atmosphère qui se dégage des lieux. ⁽¹⁾ En t'inspirant des images sur cette page, écris une séquence descriptive qui reflèterait l'ambiance de la place. N'hésite pas à faire appel à tes sens pour décrire ce lieu!

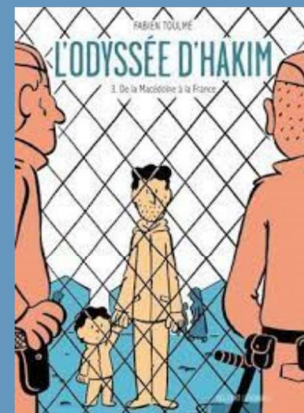
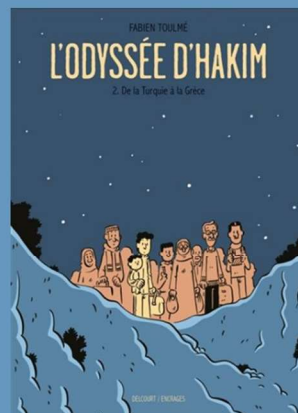
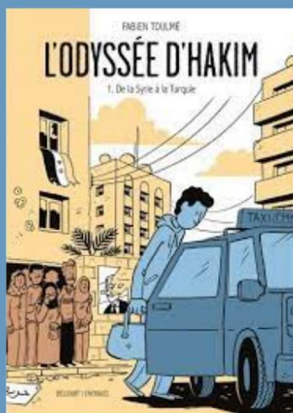
(1) Tremblay, M. (2013) file:///C:/Users/MP/Downloads/29836%20(2).pdf



L'Odyssée d'Hakim, tome 2, p, 227

L'odyssée d'Hakim

C'est au prix de nombreux efforts qu'Hakim et son fils réussiront à atteindre la France. Même établie dans une petite ville tranquille, la famille, nouvellement réunie, aura de nombreux défis à relever. L'odyssée n'est pas encore terminée pour eux, mais leur sécurité n'est plus remise en question...



Si la lecture de l'odyssée d'Hakim t'intéresse, voici les trois tomes!



*Pour en apprendre plus
sur les migrants*

<https://ici.radio-canada.ca/dossier/60025/crise-migrants-europe-ameriques>

<https://www.unicef.fr/dossier/syrie>

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1515746/migrants-europe-lesbos-dumont-baron>

Fait par Elise Leblanc-2021

APPENDICE E- DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, AXE DES PRODUCTIONS : QUESTIONS OUVERTES



À PROPOS

Ne pas écouter la nuit est une série de balados dans lesquels cinq adolescents se regroupent pour raconter des histoires effrayantes qui leur sont arrivées.

« Dans une vieille école, sur le bord d'un lac, dans un cimetière... Ils font face à des fantômes. Marqués à vie par leurs expériences, ils nous plongent dans leurs récits angoissants et troublants. Ils sont loin de se douter qu'un plan terrifiant est en cours. »

<https://ci.radio-canada.ca/ohdio/balados/8221/ne-pas-ecouter-la-nuit#a-propos>

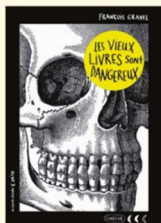
SCHÉMA NARRATIF

Complète le schéma narratif suivant

ÉPISODE 1

LES VIEUX LIVRES SONT DANGEREUX

Adaptation du roman de François Gravel
Les vieux livres sont dangereux (2017)



SITUATION INITIALE:

- Mathieu

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR

- Mathieu est envoyé à la bibliothèque.

DÉROULEMENT

- Mathieu fait la rencontre du bibliothécaire.
- Il accepte de travailler pour lui.

DÉNOUEMENT

QUESTIONS



TOUT AU LONG DE L'HISTOIRE, ON PEUT CONSTATER L'ÉVOLUTION DU PERSONNAGE PRINCIPAL. VOICI QUELQUES QUESTIONS QUI TE PERMETTRONT DE LA RETRACER :

1- Comment était Mathieu au début de l'histoire? Comment se comportait-il? Pourrais-tu décrire des traits de sa personnalité? Justifie en ciblant des comportements ou des propos qu'il dit.

2- À partir de quel moment as-tu l'impression que son attitude change? Quels sont les éléments qui te permettent de dire cela? Justifie à l'aide d'éléments de l'histoire.

3- Comment Mathieu réagit-il quand il découvre ce que le bibliothécaire compte lui faire subir? Quels sont les éléments de l'histoire qui te permettent d'affirmer cela ?

4- Dans cette histoire, le narrateur est le personnage principal. Tout au long de son récit, il s'adresse à son destinataire. On dit alors que le narrateur entretient une certaine complicité avec son lecteur. En général, quelles informations nous livre-t-il lorsqu'il s'adresse à nous? Qu'est-ce que cela apporte à la compréhension de l'histoire?

5-Tout au long de l'histoire, certains indices qui mènent à la chute nous sont révélés. Retracer 7 de ces indices.

6-Vers la 11e minute du récit, quand ils sont dans l'entrepôt, le bibliothécaire semble plus sympathique. Pourquoi selon toi?

7- Trouves-tu que la chute était prévisible? Justifiant en t'appuyant sur des éléments de l'histoire.

8- Selon toi, est-ce que cette histoire est vraisemblable? Justifie ta réponse en utilisant des éléments de l'histoire et en te basant sur tes repères culturels.



À SUIVRE..

*Pour écouter les autres
épisodes de cette série,
rendez-vous sur:*

[https://ici.radio-
canada.ca/ohdio/balados/8221/ne-
pas-ecouter-la-nuit](https://ici.radio-canada.ca/ohdio/balados/8221/ne-pas-ecouter-la-nuit)

APPENDICE F- JOURNAL DE BORD RÉFLEXIF

Date de l'intervention :
Durée :
Élève concerné par l'intervention :
Sujet de l'intervention :

Expérience

Que s'est-il passé ? Quelles étaient les interrogations de l'élève ou de l'enseignante ?
Quelles ont été les réponses fournies ?

Explicitation

Comment me suis-je senti(e) durant l'intervention ? Quelles sont mes perceptions ? Qu'est-ce qui semble avoir été bien compris et moins bien compris par l'élève ?

Explication

Quels sont les questionnements et réflexions à la suite de l'intervention ? Quels liens pourrais-je faire avec la théorie ?

Expérimentation

Comment pourrais-je améliorer mes interventions

APPENDICE G – QUESTIONS OUVERTES POSÉES SUR LE PADLET

Activité 1

As-tu aimé cet exercice ? Est-ce que l'utilisation de la bande-annonce te permet de comprendre l'univers narratif ? Dis-moi en quoi cela t'a aidé.

Activité 2

Est-ce que les enregistrements audios et l'analyse guidée t'ont permis de réaliser l'exercice plus facilement ? De quelle façon ?

Activité 3

As-tu aimé l'activité en lien avec la bande dessinée ? T'a-t-elle permis d'en apprendre plus sur la situation des migrants ?

Activité 4

L'écoute du livre audio t'a-t-il permis de saisir l'importance des séquences textuelles secondaires et de l'évolution du personnage ? De quelles façons selon toi ?

Activité 6

Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à comprendre les notions : les explications audios, les activités, le guide de réponses, les commentaires audios ? Explique comment cela t'a aidé.