

S'INSPIRER DE LA FINLANDE POUR AMÉLIORER SES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES



ANNE-MARIE LAFORTUNE

Professeure
Cégep de la Gaspésie et des Îles

LES ÉLÉMENTS CLÉS : L'AUTONOMIE, LE CHOIX ET LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

La Finlande est réputée pour avoir l'un des meilleurs systèmes éducatifs au monde. Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les étudiants finlandais ont moins de devoirs et de travaux à faire en dehors de la classe que n'importe quel autre étudiant. Pourtant, ils obtiennent toujours des résultats au-delà de la moyenne de l'OCDE au Programme international pour le suivi des acquis des étudiants (PISA). Ils révèlent des niveaux élevés de satisfaction de la vie étudiante et de sentiment d'appartenance à l'école, de même qu'ils présentent de faibles niveaux d'anxiété liés au travail scolaire (OCDE, 2018). Quelles sont donc les raisons de tels succès ?

Au mois de novembre 2019, grâce au Programme de soutien à la mobilité enseignante financé par la Fédération des cégeps, j'ai parcouru les quelque 6 000 km qui séparent le Québec de la Finlande afin d'aller rencontrer des collègues de l'Université d'Helsinki qui pourraient m'aider à comprendre le modèle pédagogique finlandais et me pister sur des pratiques inspirantes pour bonifier la pédagogie collégiale au Québec. Dans cet article, je présente mes principaux constats qui tournent autour des concepts d'autonomie, de choix et de communauté d'apprentissage. J'expose aussi quelques exemples de modes de fonctionnement et d'activités dans le but d'alimenter la réflexion sur les pratiques pédagogiques au collégial.

► UN SYSTÈME PÉDAGOGIQUE ANCRÉ DANS DES VALEURS DE SOCIÉTÉ

L'Université d'Helsinki favorise un milieu d'enseignement global qui vise l'équité, encourage la coopération plutôt que la compétition et met l'accent sur l'individu dans un contexte collectif d'égalité. Son système scolaire personnalisé tente de répondre aux besoins propres à chacun des étudiants et à ceux de la communauté, en créant un environnement d'apprentissage holistique (Colagrossi, 2018).

Cette conception de l'école représente bien le système éducatif finlandais qui, selon Irwin (2018), est axé sur le capital humain et valorise énormément l'éducation et l'apprentissage. En effet, le gouvernement finlandais estime que l'investissement dans l'éducation est bénéfique pour la société dans son ensemble et que l'enseignement supérieur est un puissant outil pour le développement et la réalisation des objectifs de l'État. Cette philosophie vient aussi d'un filet social solide qui considère naturellement les individus comme étant égaux tout en cherchant activement à assurer le bien de tous et toutes (Sustainable Governance Indicators, 2019). Leur système scolaire reflète donc

une certaine homogénéité où, contrairement notamment au Palmarès des cégeps que l'on trouve au Québec et qui dénote un aspect compétitif, les Finlandais aiment savoir que les (excellentes) moyennes sont similaires dans toutes les écoles du pays. Ainsi, le modèle éducatif finlandais est très inclusif. La loi finlandaise promet en outre l'accès à un système éducatif de qualité gratuit.

La profession d'enseignant est grandement convoitée – presque au même titre que celle d'un médecin. La plupart des professeurs finlandais ont au minimum un grade de maîtrise, à l'exception des enseignants de maternelle où un baccalauréat suffit. L'innovation des professeurs dans la conception d'activités pédagogiques est attendue partout : par exemple, l'Université d'Helsinki encourage fortement son personnel à explorer et à essayer diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation. L'éventualité que l'expérience ne fonctionne pas ne devrait pas limiter les professeurs, croit-on là-bas, car chaque expérience en est une d'apprentissage... même pour le personnel enseignant.

► UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE QUI FAIT PLACE À L'AUTONOMIE ET AU CHOIX

Les professeurs finlandais m'ont expliqué que leur système scolaire privilégie grandement deux aspects qui favorisent la motivation scolaire : l'autonomie et le choix. Lorsque les étudiants ont plus de contrôle en ce qui concerne leurs apprentissages, ils démontrent également un plus grand engagement, un plus grand sens d'autonomie et s'impliquent davantage dans leur expérience d'apprentissage. Tout au long des deux semaines passées là-bas, mes discussions avec les étudiants allaient dans le même sens.

Il n'y a aucun test standardisé au primaire et au secondaire. Au niveau postsecondaire, les évaluations formatives sont privilégiées et les étudiants sont soumis à peu d'examens ministériels. Plutôt que de faire apprendre dans le simple but de passer les



examens ou de répondre à une exigence (du professeur, des parents, de la société ou pour une note), l'école finlandaise a comme objectif que l'étudiant ait le goût de réaliser les activités pédagogiques parce qu'il en voit la pertinence pour sa croissance personnelle. Cela implique que les apprenants doivent assumer la responsabilité de leur propre formation, en se fondant sur le principe que l'apprentissage est une aventure qui dure toute une vie. Le dialogue étudiant-professeur s'avère donc d'une grande importance pour amener les étudiants à donner du sens aux apprentissages et leur faire voir la valeur des activités pédagogiques, stimulant ainsi leur motivation à s'engager dans le processus d'apprentissage.

En Finlande, on apprend très jeune à développer des habiletés métacognitives, d'autoévaluation et de réflexion; l'indépendance et l'autonomie étant grandement valorisées. Par exemple, les professeurs incitent les étudiants à prendre part de manière autonome à des activités d'apprentissage actif en situations authentiques et à démontrer leur capacité à faire face aux problèmes liés à divers sujets réels tels que l'évolution, la guerre, la perte d'un emploi, les problèmes politiques, la violence, les technologies, l'éthique en général, les sports ou la musique populaire. Ces questions couvrent une variété de domaines et nécessitent souvent des connaissances et des compétences multidisciplinaires (Sahlberg, 2014).

Le dialogue étudiant-professeur s'avère d'une grande importance pour amener les étudiants à donner du sens aux apprentissages.

Le niveau d'autonomie des étudiants se reflète aussi à travers les projets pédagogiques réalisés où sont encouragés la créativité, le développement de la pensée critique ainsi que le plaisir d'apprendre. La confiance du professeur envers ses étudiants s'avère alors un élément essentiel du développement de cette autonomie; elle se traduit par l'anticipation que tous sont non seulement capables d'apprendre, mais aussi qu'ils vont réussir à l'école et dans la vie. Les attentes positives des professeurs envers les capacités de leurs étudiants constituent pour ces derniers une grande source de motivation pour persévérer malgré les difficultés.

À l'Université d'Helsinki, les étudiants ont un grand nombre de décisions à prendre en ce qui concerne leurs apprentissages, cela entraînant un engagement plus sérieux et un sens des

responsabilités plus aigu. Par exemple, ils ont à déterminer par eux-mêmes quelle activité ou quelle stratégie plutôt qu'une autre leur sera utile pour réaliser les apprentissages prévus. Évidemment, cela suppose qu'ils puissent prendre des décisions éclairées par la rétroaction du professeur qui doit les aider à cerner ce qu'ils ont compris, ce qu'ils n'ont pas compris et les raisons de leurs incompréhensions.

Le contexte social favorise l'apprentissage flexible plutôt que la conformité à des règles rigides. Entre autres, le grand volume de travaux scolaires en équipe donne lieu à un travail de qualité et remis à temps, car les étudiants ont à cœur le bien de leur équipe et de leurs pairs. De fait, en règle générale, la ponctualité et les dates limites ne sont pas perçues comme des contraintes externes, mais plutôt comme des habiletés professionnelles démontrant le respect et la courtoisie.

Le système d'éducation finlandais offre par ailleurs des espaces organisés pour favoriser le bien-être et la flexibilité d'aménagement, et il favorise un environnement d'apprentissage détendu. Lorsque j'ai demandé à mes collègues de l'Université d'Helsinki s'ils avaient des classes d'apprentissage actif (CLAAC), ils ne savaient pas à quoi je faisais référence! Sur place, j'ai vite constaté que les CLAAC, peu nombreuses ici, sont courantes là-bas: la plupart des salles de cours sont disposées en îlots, avec du mobilier confortable et mobile, des tables de différentes formes, une variété de tableaux blancs et d'outils technologiques. Un grand nombre d'étudiants apportent leur propre appareil électronique en classe (tel ordinateur portable ou tablette). Cet environnement favorise leur collaboration et la prise en charge de leur processus d'apprentissage respectif.

UN EXEMPLE DU MODÈLE PÉDAGOGIQUE FINLANDAIS

Comme professeure d'anglais langue seconde, je me suis bien sûr attardée au centre de langues de l'Université d'Helsinki, où j'ai pu mieux comprendre le modèle finlandais mettant en œuvre le choix et l'autonomie. Pour un cours de 2 crédits en langue (soit 54 heures sur une période de 7 semaines)¹, les étudiants ont le choix, en début de session, de suivre un cours plus traditionnel, avec des heures de classe et des travaux à remettre, ou de cheminer à travers le module autonome d'apprentissage (*Autonomous learning modules* ou ALMS²). Il s'agit d'une approche pédagogique novatrice au cours de laquelle seulement 10 des 54 heures seront passées avec le professeur, les étudiants étant ainsi responsables de leur formation pour les 44 autres heures du curriculum.

¹ Un cours de 4 crédits (108 heures) est également possible en format ALMS.

² [blogs.helsinki.fi/alms-helsinki].



Durant la première semaine du module, quatre heures sont passées en groupe ALMS avec le professeur pour réviser les compétences métacognitives: les étudiants doivent d'abord cibler leurs forces et les éléments à améliorer. Ils travaillent alors sur trois dimensions:

- Définir (leurs besoins, leurs méthodes d'apprentissage, etc.);
- Réaliser (leurs méthodes d'organisation et d'apprentissage);
- Évaluer (leurs préférences d'apprentissage, le suivi de leurs progrès, etc.).

Ensuite, au cours de la deuxième semaine avec le professeur, deux heures visent à clarifier les compétences à développer ainsi que les méthodes de présentation des travaux à remettre. C'est que le module ALMS est réellement conçu en fonction de l'étudiant et vise le développement de son autonomie véritable: chacun détermine et élabore les activités d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses attentes, pour atteindre les objectifs du cours. Par exemple, une personne pourrait décider de produire un balado, une autre de composer une chanson, un étudiant pourrait choisir de converser avec un pair vivant dans un autre pays ou de sélectionner des lectures pertinentes pour en faire une analyse critique.

Au fil des cinq semaines suivantes, trois rencontres individuelles d'une heure avec le professeur sont obligatoires. Durant la première, tout en discutant avec son professeur, l'étudiant explique son plan d'action pour atteindre les objectifs. Lors de la deuxième, il s'attarde sur la progression de ses apprentissages et de son cheminement. À la troisième qui conclut le module, l'étudiant fait un retour sur les apprentissages qu'il a réalisés et les compétences qu'il a développées. Il y a diverses façons de démontrer le développement d'une compétence, mais la plupart des apprenants choisissent le format du portfolio (papier ou en ligne) pour rassembler les productions, artefacts qui pourront être utiles dans le futur.

Chaque semaine, sur un forum en ligne, l'étudiant partage dans sa langue seconde un défi auquel il a fait face, et les pairs doivent commenter les messages des uns et des autres. Les erreurs (grammaire, vocabulaire, entre autres) ne sont pas corrigées – peu écriraient sur le forum si c'était le cas, dit-on. Il existe toutefois un forum spécifique pour obtenir de la rétroaction sur les habiletés langagières, où les textes et commentaires ne sont visibles que par le professeur et l'étudiant. Les éléments grammaticaux et syntaxiques sont donc examinés à travers d'autres types de travaux. L'étudiant qui le souhaite peut aussi s'inscrire à des heures au centre d'aide en ligne au besoin.

Au cours du module, l'étudiant doit par ailleurs assister à au moins un groupe de soutien parmi une liste: ces groupes prennent la forme d'ateliers pédagogiques ouverts à tous pour clarifier des concepts ou travailler des habiletés. Par exemple, ce peut être une période de révision des règles, de présentation d'un travail ou un atelier sur l'écriture créative, le débat, la traduction, des éléments de grammaire, selon les besoins. Cela permet de renforcer l'aspect social de l'apprentissage.

Le module ALMS est basé sur la confiance et sur le sens des responsabilités: les étudiants réalisent rapidement que s'ils veulent tricher, ils n'auront que perdu leur temps et celui du professeur. Généralement, ceux qui commencent le module ALMS en croyant passer sous le radar du système finissent ultimement par mettre plus d'efforts que les autres étudiants du cours régulier, car ils prennent plaisir à choisir et à élaborer leur propre plan d'action. Le taux d'abandon est similaire pour les cours réguliers et les groupes ALMS, le principe du module n'étant donc pas plus facile ou difficile qu'un cours régulier. Évidemment, même dans cette formule pédagogique, il est possible que des étudiants ne s'appliquent pas à 100 % en tout temps: tout comme en classe, certains rêvassent, parlent entre eux, ne remettent pas leur devoir ou manquent une rencontre. Toutefois, cette approche leur offre deux éléments qui rendent si efficace le modèle pédagogique finlandais, favorisant la motivation et l'engagement de chacun: le choix et l'autonomie.

UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Au cours de ma visite à l'Université d'Helsinki, j'ai observé un troisième élément particulier au modèle finlandais: une grande partie des activités s'appuie sur les approches constructiviste cognitive et socioconstructiviste. Selon le constructivisme cognitif, l'apprentissage est surtout un processus individuel: chacun construit sa connaissance. La théorie constructiviste sociale précise en incluant l'interaction avec les professeurs et les pairs pour faire émerger le savoir et pour parvenir à une compréhension plus profonde de la matière. Les deux approches valorisent une quête cognitive soigneusement planifiée et supposent que les idées sont construites à partir d'une expérience significative pour l'individu. Dans les deux cas, les étudiants ont besoin de conseils et de facilitation pour construire leurs connaissances (Powell et Kalina, 2009).

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage que j'ai vues à l'œuvre en Finlande m'ont immédiatement fait penser au modèle de la Communauté d'apprentissage (Garrison, Anderson et Archer, 2000; Shea et Bidjerano, 2010), cadre théorique



sur lequel je m'étais appuyée pour ma maîtrise en éducation (Lafortune, 2018; Lafortune et Lakhal, 2019). Bien que le modèle de la Communauté d'apprentissage ait été initialement développé pour la formation à distance, la pertinence de ce modèle ne fait aucun doute pour n'importe quelle modalité de cours, en font foi mes observations finlandaises.

Selon les auteurs du modèle, certaines formes d'interactions sociales, principalement de nature collaborative, créeraient une présence qui soutiendrait l'émergence d'une communauté d'apprentissage favorisant la construction individuelle et collective de connaissances (Jézégou, 2010). Le modèle, qui a évolué avec les années, implique ainsi quatre présences :

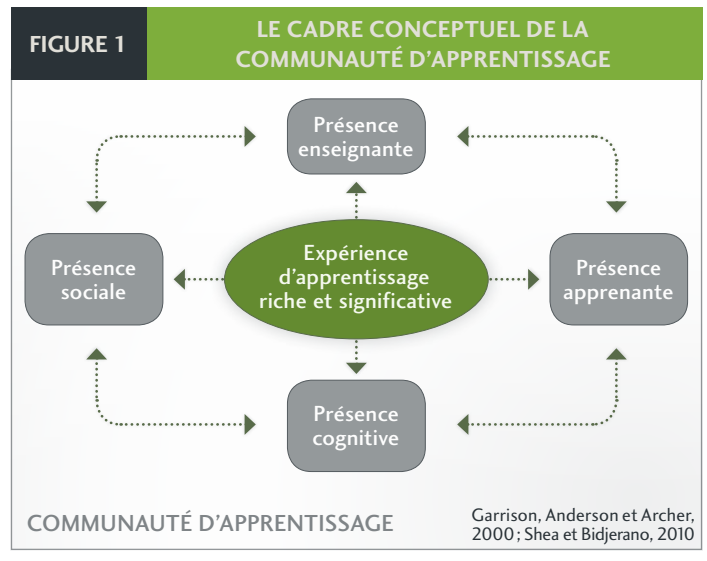
- **ENSEIGNANTE** : se manifeste à travers la planification du cours, la facilitation des échanges et les tâches d'enseignement (*ibid.*).
- **SOCIALE** : apparaît lors de la communication ouverte entre les acteurs, lorsqu'est manifestée l'affectivité des participants et durant les événements favorisant la cohésion du groupe (*ibid.*).
- **COGNITIVE** : survient au moment où l'apprenant perçoit un problème à résoudre, explore des solutions, intègre des connaissances ou résout des problèmes (*ibid.*).
- **APPRENANTE** : se révèle lorsque l'apprenant est actif dans son processus d'apprentissage en étant motivé et engagé, de même qu'en procédant à une autorégulation de ses apprentissages grâce à des habiletés métacognitives (Tichavsky et collab., 2015).

La recherche révèle que le fait de développer un sens de la communauté est corrélé avec le succès perçu : les étudiants qui décèlent les quatre présences comme étant fortes se disent satisfaits de leur expérience éducative (Szeto, 2014). Un sentiment de communauté est développé sur la base d'un objectif commun par tous les participants. L'expérience d'apprentissage riche et significative se trouve ainsi au centre des présences interconnectées du cadre de la Communauté d'apprentissage, comme l'illustre la [figure 1](#).

DES PISTES PÉDAGOGIQUES CONCRÈTES DANS LE CADRE D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

J'ai trouvé inspirant de constater que la variété des activités pédagogiques et des évaluations du modèle de l'Université d'Helsinki met en valeur naturellement les présences sociales, cognitives, enseignantes et apprenantes, tout en privilégiant le choix et l'autonomie des étudiants. En voici quelques exemples.

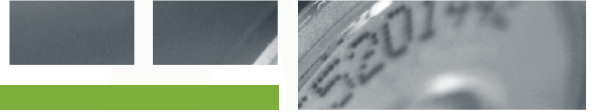
■ Les présentations orales étudiantes auxquelles j'ai assisté s'appuient sur des situations authentiques où les étudiants



Source : Lafortune, 2018

qui font office de public participent et écoutent activement. Dans un cours de droit, des étudiants ont conçu une activité d'apprentissage collaborative en lien avec une affaire de paternité controversée dans laquelle le père poursuivait la mère en justice. Les présentateurs devaient exposer les faits, répondre aux questions de leurs pairs, puis faciliter une période de discussion en encourageant leurs collègues de classe à réfléchir aux différents points de vue (judiciaire, biologique, social et parental, par exemple). Au terme de l'activité, les gens se sont rassemblés debout en cercle : les présentateurs ont partagé leurs impressions, les étudiants ont commenté les uns après les autres, puis le professeur a donné une rétroaction sur la présentation en amenant la classe à échanger sur les sujets abordés et sur ce que chacun avait appris. Le nombre de présentations par cours est limité pour donner l'espace à cette participation active. Il est à noter que les étudiants ont déjà développé des habiletés à faire des présentations et à enseigner à leurs pairs, car ils ont appris des techniques d'animation.

■ Pendant un cours de biologie où les étudiants étaient rassemblés en dyades, chaque équipe devait sélectionner un article de presse à faire lire à leurs camarades des autres équipes. Puis, en classe, chacune a animé une partie du cours en posant des questions sur le texte et sur le vocabulaire pour vérifier la compréhension sous forme de jeu – d'abord en faisant deviner son partenaire, puis une équipe contre l'autre. Finalement, chaque groupe devait faciliter une discussion critique sur le sujet de l'article choisi. Le cours se concluait par un échange en classe guidé par le professeur.



■ Durant les cours de langue seconde, les étudiants devaient sélectionner un texte de source fiable, puis le partager sur un forum individuel auquel seul le professeur avait accès. Ce dernier y avait inscrit des questions de discussion. Ensuite, en classe, au cours d'une table ronde sur les lectures, chaque étudiant a partagé ce qu'il avait lu, la raison de son choix, ainsi que ses commentaires sur le texte, son expérience de lecture, la structure du texte, la position de l'auteur, les arguments utilisés et leur efficacité, etc. Une discussion de groupe s'est ensuivie et a alimenté les réflexions de chacun. L'exercice autour de cette lecture a été ensuite présenté dans un portfolio.

■ Dans un cours sur les relations interculturelles, les étudiants ont élaboré un projet de recherche sur les stéréotypes en lien avec une culture. À la suite d'une autoréflexion sur leurs valeurs, ils devaient consulter des textes d'actualité, échanger avec des collègues de classe et effectuer une recherche en lien avec les notions théoriques du cours.

■ Au cours d'une activité d'écriture créative, les étudiants ont dû produire un travail autour d'un thème (par exemple, un poème en lien avec la beauté) et l'ont publié sur un forum du cours. Deux lecteurs officiels étaient attirés à chaque travail créatif puis, en classe, ils ont partagé leurs commentaires et des questions (y compris des questions liées à l'utilisation de la langue), avant de laisser place à la discussion de groupe.

À travers ces différents exemples d'activités pédagogiques présentés, y incluant le module ALMS, on peut constater le déploiement des présences enseignante, sociale, cognitive et apprenante, qui interagissent régulièrement, offrant aux étudiants une expérience d'apprentissage riche, significative, autonome et personnalisée. À l'Université d'Helsinki, j'ai ainsi eu l'occasion d'observer la pédagogie socioconstructiviste en temps réel et de constater ses effets sur les étudiants et la dynamique de la classe.

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE INSPIRANTE

Il serait évidemment utopique d'imaginer un transfert fidèle du modèle pédagogique finlandais à celui du collégial, puisque la base de cette conception prend ses racines dans une vision sociale valorisée dès le jeune âge. Les étudiants finlandais sont le produit d'un système éducatif différent de celui du nôtre. Cependant, les notions de choix et d'autonomie sont certainement applicables ici, dans la planification de cours au collégial et dans les stratégies pédagogiques utilisées en classe.

L'expérience pédagogique à offrir aux étudiants pourrait être vue un peu comme un contenant où le professeur place des balises et laisse ensuite à chaque étudiant le soin de décider comment le remplir d'apprentissages fertiles et ayant un sens pour lui. Comme le note Little (2007), l'apprentissage de manière autonome repose essentiellement sur l'habileté de l'étudiant à définir, à accomplir et à évaluer son apprentissage. Pour soutenir l'autonomie et l'esprit critique des étudiants, le professeur pourrait développer des outils d'autoévaluation et de métacognition permettant à chacun de comprendre par lui-même où se situent ses forces et ses faiblesses, puis de déterminer les stratégies pertinentes pour développer ses compétences. Les choix de l'étudiant pourraient aller jusqu'à déterminer le type de rétroaction désirée parmi une version écrite, une vidéo ou une rencontre individuelle, par exemple. Il importe d'explorer différents outils et approches afin de bien répondre à la diversité étudiante du collégial, tout en conservant un cadre d'accompagnement où l'on se sent à l'aise comme professeur.

Dans un contexte pédagogique, la notion d'autonomie ne signifie toutefois pas une liberté illimitée. Les étudiants peuvent avoir un certain contrôle sur leur processus d'apprentissage et décider jusqu'où ils veulent accomplir des défis, mais il est de notre devoir de professeur d'établir le contexte pédagogique adéquat et de s'assurer que les étudiants progressent correctement en fonction des objectifs à atteindre. Cela suppose aussi de les pousser un peu plus loin, dans la mesure d'une limite raisonnable. En outre, les étudiants doivent réaliser qu'ils subiront les conséquences de leurs choix.

Le modèle pédagogique finlandais, qui s'inscrit dans les visées de la communauté d'apprentissage et qui est à la base des principes de choix et d'autonomie au cœur de l'expérience éducative, constitue assurément un atout pour tout établissement scolaire. L'expérience relatée par mes collègues de l'Université d'Helsinki témoigne de son potentiel. Cependant, il est fort probable que tout ne soit pas parfait là-bas et que leur système scolaire comporte des écueils. Lors de mon voyage, je n'ai pas cherché ce qui faisait défaut ; mes observations ont porté sur les aspects positifs de leur mode de fonctionnement. Par ailleurs, ce que j'y ai vu n'est pas complètement nouveau : des professeurs d'ici ont adopté des pratiques s'inscrivant dans la même lignée, et ce depuis parfois très longtemps. Ce qui est particulier à la Finlande est que cette perspective socioconstructiviste portant sur les apprentissages et ces façons de faire pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences sont la norme. Si on ne peut reproduire exactement le modèle pédagogique finlandais, on peut très certainement s'en inspirer! ♣



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COLAGROSSI, M. « 10 Reasons why Finland's Education System is the Best in the World », *World Economic Forum* [weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world].

GARRISON, D. R., T. ANDERSON et W. ARCHER. « Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education », *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n° 2, 2000, p. 87-105.

IRWIN, F. « Exploring Educational Excellence Abroad », *Agora*, vol. 53, n° 3, 2018, p. 40-43.

JÉZÉGOU, A. « Community of Inquiry en E-learning: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson », *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, vol. 24, n° 2, 2010, p. 1-18.

LAFORTUNE, A.-M. *Les différentes perceptions étudiantes de la communauté d'apprentissage dans un contexte d'enseignement hybride synchrone*, mémoire de maîtrise en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2018.

LAFORTUNE, A.-M. et S. LAKHAL. « Differences in Students' Perceptions of the Community of Inquiry in a Blended Synchronous Delivery Mode », *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 45, n° 3, automne 2019 [cjl.ca/index.php/cjlt/article/view/27839].

LITTLE, D. « Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited », *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n° 1, 2007, p. 14-29.

OECD. « Education Policy Outlook Finland: Finland » [oecd.org/education/highlightsfinland.htm].

POWELL, K. C. et C. J. KALINA. « Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom », *Education*, vol. 130, n° 2, 2009, p. 241-251.

SAHLBERG, P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, Teachers College Press, 2014.

SHEA, P. et T. BIDJERANO. « Learning Presence: Towards a Theory of Self-efficacy, Self-regulation, and the Development of a Communities of Inquiry in Online and Blended Learning Environments », *Computers & Education*, vol. 55, n° 4, 2010, p. 1721-1731.

SUSTAINABLE GOVERNANCE INDICATORS. « Finland Report », 2019 [sgi-network.org/docs/2019/country/SGI2019_Finland.pdf].

SZETO, E. « A Comparison of Online/Face-to-face Students' and Instructor's Experiences: Examining Blended Synchronous Learning Effects », *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, 2017, p. 4250-4254.

TICHAVSKY, L. P. et collab. « "It's Just Nice Having a Real Teacher": Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 9, n° 2, 2015, p. 2.

Titulaire d'une maîtrise en pédagogie au collégial, professeure en anglais langue seconde au Cégep de la Gaspésie et des Îles, Anne-Marie LAFORTUNE a enseigné en France, en Corée du Sud et en Australie. Elle a obtenu deux subventions du programme Entente Canada-Québec pour l'implantation d'une classe d'apprentissage actif (CLAAC) au Cégep de la Gaspésie et des Îles ainsi que pour l'élaboration d'une plateforme internationale de conversation en anglais langue seconde, le Worldchat.live. Ses recherches portent sur les perceptions étudiantes de la communauté d'apprentissage dans des contextes d'enseignement hybrides. Lauréate du Canadian Association for Teacher Education Master's award, elle a aussi reçu le prix Performa d'excellence en éducation en 2019.

amlafortune@cegepgim.ca



Représenter les professionnels, notre seule mission!

Syndicat
de professionnelles
et professionnels
du gouvernement du Québec

SPGQ

spgq.qc.ca



/user/spgqinformation



/company/spgq



/spgq



/lespgq