

RECHERCHE SUR L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES

Recherche sur l'individualisation des programmes

LES EFFETS D'AUTONOMISATION ET DE SOCIALISATION DANS LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES INDIVIDUALISÉS

Louise Sauvé
Télé-université, Université du Québec
Gilbert Leclerc
Université de Sherbrooke
Jean-Réal Nadeau
Université Laval

INTRODUCTION

Quand il est question d'individualisation dans les programmes universitaires, bien des questions viennent à l'esprit.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'«individualiser»? À quels signes pouvons-nous reconnaître qu'un programme est individualisé? En d'autres mots, quels sont les paramètres de l'individualisation et à quel moment pouvons-nous dire qu'un programme est individualisé?

Autre question très voisine : «individualisation» et «autonomisation» sont-ils synonymes? Ou, si nous voulons, individualiser un programme équivaut-il dans les faits à favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant? Ces deux notions sont-elles identiques ou devons-nous les voir comme des concepts renvoyant à deux réalités très distinctes, mais étroitement reliées? Dans ce cas, quel rapport existe-t-il entre l'individualisation et l'autonomisation?

Troisième question, la plus fondamentale de toutes : pourquoi individualiser? Ou mieux, que cherchons-nous au juste quand nous individualisons? À adapter la formation à l'individu ou l'individu à la formation? À rendre plus efficace l'acte de transmission des connaissances ou à favoriser l'appropriation et la production du savoir par chacun? À atteindre avec plus d'efficacité les objectifs de formation tracés par le professeur ou à faciliter chez l'apprenant un processus d'apprentissage autonome? À accentuer la tendance au conformisme social et à la reproduction des modèles culturels existants ou à susciter un mouvement de conscientisation critique, de créativité et de prise en main responsable du développement du milieu de vie?

Ces interrogations ont été au cœur d'un projet de recherche dont l'objectif principal était de déterminer l'impact de programmes universitaires individualisés sur l'autonomisation et la socialisation des étudiants. Plus spécifiquement, dans quelle mesure les programmes individualisés favorisent-ils plus que les autres le développement de l'autonomie personnelle et éducative et amènent-ils des changements dans la manière dont chacun perçoit et remplit ses rôles sociaux?

Recherche sur l'individualisation des programmes

Après avoir présenté dans un premier volet les concepts d'individualisation, d'autonomisation et de socialisation ainsi que les modalités de notre recherche, nous proposerons dans un deuxième volet, une analyse descriptive des quatre programmes individualisés retenus pour l'étude et enfin, dans un troisième volet, nous aborderons l'étude comparative de l'impact des programmes (individualisés ou

non) sur l'autonomisation et la socialisation des étudiants dans certaines universités québécoises. Nous examinerons alors les perspectives ouvertes à la recherche en ce domaine.

PREMIER VOLET CONCEPTS-CLES

Les concepts-clés présentés précisent ce que nous entendons exactement par individualisation et ce que signifie individualiser quand il est question de programme; quel sens faut-il donner à autonomisation et en quoi ce concept se distingue de celui d'individualisation? Enfin, comment définir le terme de socialisation et quel type de rapports existe-t-il entre la socialisation et l'individualisation?

L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES

Individualiser la formation, c'est l'adapter aux caractéristiques de chaque individu (Leclerc, 1983). Individualiser un programme, c'est donc mettre en place un environnement éducatif qui tienne compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant (ce qu'un langage technique appelle les «idiosyncrasies») : le niveau et la qualité de la formation déjà acquise, l'expérience personnelle et professionnelle, les aptitudes et les habitudes intellectuelles, le style et le rythme d'apprentissage, la disponibilité, le lieu de résidence, la motivation, l'intérêt, les besoins, les objectifs, les valeurs, les qualités personnelles, l'âge, le sexe, la langue, la culture, le milieu et le niveau de vie, etc. Nous pourrions allonger la liste presque à l'infini.

Le programme individualisé idéal serait celui qui tiendrait compte de toutes les idiosyncrasies à la fois. Mais un tel programme ne peut jamais exister, car à la limite, individualisation et programme sont des réalités contradictoires. Qui dit programme dit en effet mise en place d'un certain nombre de structures et de règles visant à assurer l'atteinte d'un objectif selon une certaine séquence. Pousser à bout le principe d'individualisation revient en pratique à nier toute espèce de contrainte, toute forme de normalisation de l'apprentissage, puisque par définition, chaque individu est unique et qu'une règle imposée à l'un peut très bien ne pas convenir ou en tout cas être mal adaptée à l'autre. La liberté complète pour apprendre dont parle Cari Rogers (1972) n'est pas possible dans le cadre d'un programme. L'individualisation d'un programme ne peut être que le résultat d'un compromis entre les exigences d'un savoir structuré et les capacités et conditions concrètes d'apprentissage de la personne, entre les objectifs d'un programme et le projet éducatif individuel.

C'est dire que le degré d'individualisation concrètement réalisable ne saurait être le même pour tous les programmes. Il sera moindre dans un programme professionnel que

- 14 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

dans un programme de formation générale ou culturelle, dans un programme de premier cycle que dans un programme de deuxième cycle, dans les sciences exactes que dans les sciences humaines, dans un programme de formation initiale que dans les programmes de perfectionnement, dans les programmes visant la maîtrise d'un processus que ceux axés sur l'acquisition d'un contenu.

POURQUOI INDIVIDUALISER?

Nous n'avons guère le choix : une certaine forme d'individualisation est nécessaire à toute formation. Car il ne suffit pas de transmettre un savoir, il faut se préoccuper de la manière dont chaque individu recrée pour lui-même ce savoir à partir d'un savoir embryonnaire déjà possédé. L'éducation est toujours une entreprise d'individualisation, sinon elle n'atteint pas son but. Ce n'est qu'au moment où l'individu a intégré pleinement, à ses connaissances antérieures et à sa vision des choses, le nouveau savoir, qu'on peut dire que la formation se réalise. Ceci implique que le programme ne se préoccupe pas seulement du savoir et de sa logique interne, ni seulement des objectifs, mais de la manière dont chaque individu peut s'approprier ce savoir, le rendre significatif et utilisable dans sa vie et atteindre ses objectifs en tenant compte de ses caractéristiques individuelles d'apprenant. En voulant mettre en place un environnement éducatif adéquat, nous nous voyons donc obligé de tenir compte de ce double pôle d'exigences : celui du savoir déjà constitué ou du moins déjà arrivé à un certain stade de structuration et celui de l'individu qui apprend. Le programme idéal n'est ni le programme centré

uniquement sur la discipline, ni celui centré uniquement sur l'individu, mais celui qui favorise la rencontre la mieux réussie des deux : celle où l'individu s'est approprié et a recréé pour lui-même et en fonction de sa situation individuelle le savoir constitué ou a produit un nouveau savoir (Piaget, 1974).

On saisit ici la raison profonde de l'individualisation. On n'individualise pas pour rendre la formation plus attrayante, ni pour céder à la soif de liberté de l'étudiant, ni par besoin de démocratiser l'éducation, mais parce que l'éducation ne peut prendre place en ultime ressort que dans l'individu (ceci n'enlève rien à la dimension sociale de toute éducation) et qu'une formation n'atteint vraiment son but que lorsque chacun a réussi à faire la synthèse la plus harmonieuse possible entre le savoir qu'il possède déjà et le savoir constitué.

Mais par quels moyens le programme peut-il favoriser cette synthèse? Essentiellement, un programme est un ensemble de conditions visant à mettre en place un environnement éducatif capable de susciter des apprentissages délibérément et systématiquement recherchés. Le programme n'a pas de prise directe sur l'apprenant ni sur la manière dont il réalise en lui la synthèse d'un savoir intégré. Il n'a de pouvoir que sur les conditions facilitant cette synthèse et sur l'environnement à mettre en place pour réaliser ces conditions. Individualiser la formation dans un programme, ce sera donc mettre en place un environnement éducatif adapté le plus possible à chaque individu, en faisant l'hypothèse que plus la formation se rapprochera de l'individu, et plus sera favorisée cette synthèse du savoir déjà possédé et du savoir constitué dont nous parlions plus haut.

- 15 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

LES COMPOSANTES DE L'INDIVIDUALISATION

Nous pouvons dire que les principales composantes de l'environnement éducatif (Leclerc, 1983, D'Hainault, 1983) sur lesquelles le programme a une certaine prise et pour lesquelles une certaine forme d'individualisation est possible sont :

- le *lieu* : en permettant de suivre le programme dans les lieux les plus adaptés à ses possibilités;
- le *temps* : en laissant à l'individu la possibilité de déterminer son horaire de formation en fonction de ses disponibilités.
- le *cheminement* : en admettant des entrées continues, en reconnaissant la formation déjà acquise dans d'autres programmes ou par l'expérience, en offrant des formules de rattrapage ou des raccourcis, en laissant place à des cours à option ou même à des profils diversifiés de formation;
- le *rythme* : en permettant à chacun d'avancer au rythme qui lui convient le mieux;
- les *objectifs* : en offrant à l'étudiant la possibilité de déterminer lui-même ses objectifs ou du moins d'adapter à ses besoins les objectifs du programme;
- les *contenus* : en créant les conditions pour que, une fois les objectifs fixés, chacun définisse lui-même les contenus ou les domaines d'application qui lui conviennent le mieux;
- les *formats, les moyens et les méthodes* : en laissant la liberté de choisir les formats (seul ou en groupe), les méthodes (cours magistral, tutorat, enseignement programmé, etc.) et les moyens d'apprentissage (documents écrits ou audiovisuels, rencontres, voyages, colloques) qui conviennent le mieux;
- les *personnes-ressources* : en permettant d'avoir recours, quand le besoin se fait sentir individuellement ou en très petit groupe, à l'assistance de personnes-ressources;
- *l'évaluation* : en offrant le choix entre différents modes et temps d'évaluation.

Comme il a été signalé précédemment, un programme où chacune des composantes de l'environnement éducatif serait intégralement individualisée n'est guère réalisable. Ce qui est possible, en revanche, c'est que l'une ou l'autre de ces composantes soit individualisée et à divers degrés en tenant compte à la fois de la nature de la discipline ou du champ d'étude, du niveau de la formation et de la capacité de l'étudiant à se prendre en charge.

DEUX APPROCHES DE L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES

Quand il est question de programmes individualisés, il faut distinguer l'individualisation autonome de l'individualisation institutionnelle (Elding et Bruck, 1969; Leclerc, 1983). Dans le premier cas, c'est l'étudiant qui individualise. Il a le pouvoir d'adapter soit les objectifs, soit les moyens d'apprentissage à ses propres besoins. Dans le second cas, c'est l'institution qui individualise, en mettant à la disposition de l'étudiant un vaste choix de cours dont les objectifs sont définis à l'avance par elle, ou encore un ensemble de moyens eux aussi prédéterminés par elle mais adaptés à certaines caractéristiques individuelles de l'apprenant, par exemple, à son rythme, à son éloignement géographique ou à sa capacité de travail.

Dans le premier cas, c'est l'autoformation qui prévaut, dans le second, c'est une individualisation de type programmé. La première approche s'inspire de tout le courant de la psychologie humaniste et met fortement l'accent sur les ressources de l'apprenant pour individualiser. Nous en trouvons des exemples très élaborés dans diverses universités nord-américaines (D'Hainaut, 1983). La seconde approche est d'orientation béhavioriste et donne la primauté à la mise en place de conditions et de moyens adaptés aux caractéristiques individuelles des étudiants principalement à leur niveau de départ et à leur rythme de progression. Elle est représentée principalement par le «système Keller» appelé improprement «l'enseignement personnalisé» (Keller, 1968; Kulik *et al.*, 1976, 1979) et par tout le courant de l'enseignement programmé (Elding et Bruck, 1969; Logan, 1973; Meal, 1975).

L'individualisation n'est donc jamais une fin en soi. Elle n'est qu'un moyen de réaliser autre chose, cette autre chose pouvant être de l'ordre du contenu ou de l'ordre du processus. Dans le premier cas, l'individualisation devrait viser à favoriser la synthèse la mieux réussie entre le savoir embryonnaire de l'étudiant et le savoir constitué; dans le second cas, l'individualisation devrait chercher à assurer une autonomie de plus en plus grande de l'apprenant sur son apprentissage. Il a été suffisamment question du premier cas dans les paragraphes qui précèdent. Il reste à voir quelle distinction il faut faire entre individualisation et autonomisation et quels rapports ces deux réalités entretiennent entre elles.

L'AUTONOMISATION

L'autonomisation est le processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main et à se diriger par elle-même dans sa vie en général (autonomie personnelle) ou dans sa manière d'apprendre (autonomie éducative).

LA DISTINCTION DES DEUX CONCEPTS

En dépit du fait que le langage courant tende à les identifier, les concepts d'autonomisation et d'individualisation ne sont pas synonymes.

L'individualisation met l'accent sur l'adaptation de la formation à chaque individu. La formation individualisée idéale sera celle qui aura réussi à créer un environnement éducatif parfaitement adapté aux besoins de chaque individu. Précisément à cause de cette centration sur l'individu, l'idée d'individualisation risque de laisser croire que la formation idéale est celle qui se fait seul, sans interaction avec d'autres.

De son côté, l'autonomisation met l'accent sur la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant et vise ultimement à rendre celui-ci capable d'assurer par lui-même sa formation dans une perspective d'éducation permanente. Rendre autonome, c'est donner à l'étudiant du pouvoir sur sa formation et par conséquent enlever ce pouvoir à ceux qui le détenaient jusque-là. C'est aussi libérer la formation chaque fois que c'est possible, de toutes les contraintes de lieux, de temps, de contenus et de

cheminement (Schwartz, 1978).

Mais rêver d'une situation où la formation serait toujours libérée de toutes ces contraintes serait du pur romantisme et par surcroît ne servirait pas la cause de l'autonomisation. Il est en effet tout aussi essentiel à un véritable apprentissage de l'autonomie de savoir tenir compte d'un certain nombre de contraintes que de jouir d'une marge de liberté où l'autonomie puisse s'exercer.

En résumé, formation individualisée s'oppose à formation uniforme; formation autonome s'oppose à formation imposée. L'individualisation n'est jamais qu'un moyen. Elle a trait aux conditions générales de l'apprentissage tandis que l'autonomisation touche aux objectifs même de l'apprentissage. Rendre l'individu capable d'apprendre par lui-même n'est pas de l'ordre des moyens mais de l'ordre des fins.

Ainsi, il semble qu'un programme individualisé de type autonome favorisera mieux l'autonomisation qu'un programme individualisé de type institutionnel puisque le premier met en place certaines conditions qui permettent l'autonomie.

LES CONDITIONS DE L'AUTONOMISATION

Individualiser, c'est assurer une des conditions les plus fondamentales de l'autonomie: une certaine liberté de choix et donc le pouvoir de l'apprenant sur sa formation, mais ce n'est pas encore suffisant. Se contenter d'individualiser, c'est souvent remettre entre les mains de l'étudiant une liberté dont il ne sait si souvent que faire. D'autres conditions sont parfois très utiles et souvent indispensables (Leclerc, 1933) :

- *favoriser la connaissance et la maîtrise progressive du processus même de l'apprentissage.* Ceci suppose une situation de formation qui amène l'étudiant à réfléchir sur sa manière d'apprendre, à maîtriser peu à peu les habiletés nécessaires pour mener à bien tout projet d'apprentissage personnel. Tout ceci se traduit ordinairement, dans le cadre d'un programme, par des activités ou des mises en situation de formation en double piste, c'est-à-dire par des retours sur les contenus, le processus et les lois de l'apprentissage, ou par des séances d'évaluation formative, et par la possibilité pour l'étudiant d'apprendre à élaborer et à réaliser des projets éducatifs personnels;

- 18 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

- apprendre à l'étudiant à *développer ses capacités d'apprendre* (attention, compréhension, concentration, logique, analyse, synthèse, mémoire, sens critique, créativité, etc.) et à *maîtriser les instruments indispensables pour acquérir de nouvelles connaissances par lui-même* (recherche, analyse et stockage de l'information, méthodes d'interprétation, langages, communication orale et écrite, etc.);
- *rapprocher la formation et la vie*, car plus la formation se rapproche de la vie réelle, plus également on apprend à la personne à se former par elle-même dans sa vie de tous les jours et on lui fournit les moyens d'y arriver. Cela entraîne également le rapprochement de la formation et des milieux de travail.

En résumé, le développement de l'autonomie de l'apprenant n'est pas favorisé automatiquement par la mise en place de conditions individualisantes, si ce n'est chez une minorité de candidats ayant déjà acquis un certain niveau de maturité psychologique et éducative. Pour ces derniers, la tendance naturelle à s'actualiser et à prendre en main leur formation n'auront pas besoin d'autres adjuvants. Leur autonomie naturelle trouvera le moyen de se développer sans qu'il faille mettre en place d'autres conditions. Mais pour la plupart des autres, la liberté ouverte par l'individualisation ne suffira pas à déclencher le processus d'autonomisation. Il faudra que le programme prévoie d'autres conditions telles que les retours systématiques sur les apprentissages avec évaluation formative, l'acquisition ou le perfectionnement des principaux instruments d'acquisition des connaissances, le rapprochement entre la formation et la vie.

LA SOCIALISATION

Quel lien peut-il y avoir entre individualisation et socialisation et quel est l'impact des programmes

individualisés sur le degré de socialisation de l'individu? La réponse à cette question dépendra de l'idée qu'on se fait de la socialisation. C'est donc par là qu'il faut commencer.

Le sociologue Guy Rocher (1969) a défini la socialisation comme «le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise au cours de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre». Intériorisation, intégration et adaptation, trois mots-clés qui révèlent que la socialisation est vue essentiellement comme un processus de «conformisation» sociale. Bien que l'auteur parle plus loin d'adaptation novatrice, sa définition n'en reste pas moins à une conception plutôt passive du rôle de l'individu en société. Ce processus consiste à apprendre, à intérioriser et à traduire dans sa propre vie les normes, les modèles, les idées, les attitudes et les comportements acceptables par la société.

Un autre courant de pensée met l'accent sur le rôle à la fois passif et actif que l'individu est appelé à jouer en société et fait valoir que la société est le produit d'une longue évolution rendue possible grâce à des individus ou à des groupes d'individus qui ne se sont pas contentés de recevoir passivement l'héritage socioculturel reçu du pas-

- 19 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

sé, mais qui ont voulu faire évoluer la société vers de nouvelles formes de vie mieux adaptées à leur époque (Hagen, 1962; Wrong, 1961). Au lieu que ce rôle ne soit joué que par quelques exceptions, pourquoi ne serait-il pas possible que chaque individu, dans la mesure de ses possibilités et de ses moyens, contribue pour sa part à ce processus de changement social?

C'est cette deuxième conception que cette recherche a adoptée dans l'étude des programmes individualisés. La socialisation se définit donc à la fois comme processus d'adaptation de l'individu aux modèles et aux valeurs de la société qui l'entoure et comme un processus d'engagement actif et responsable dans le développement et l'évolution de ces éléments vers des formes plus souhaitables. Ce processus s'exprime à travers des rôles sociaux. Par rôles sociaux, nous entendons «*l'ensemble des manières d'agir qui, dans une société donnée, sont censées caractériser la conduite des personnes dans l'exercice d'une fonction particulière*» (Rocher, 1969). Parmi les divers rôles sociaux, les rôles de travailleur, de conjoint, de parent, d'ami et d'utilisateur de loisirs sont retenus. Il a semblé que les changements dans la manière de remplir ces rôles sociaux, changements perçus par les étudiants comme attribuant au caractère individualisé du programme étaient de nature à révéler les effets de socialisation des programmes individualisés et pourraient même permettre de déterminer si ces effets diffèrent selon qu'il s'agit d'individualisation institutionnelle ou d'individualisation autonome. Il reste à voir maintenant quelle méthodologie a semblé la plus appropriée pour atteindre ces objectifs.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de la recherche était de déterminer l'impact des programmes universitaires individualisés sur l'autonomisation et la socialisation des apprenants.

De manière plus spécifique, l'enquête veut :

- évaluer l'influence de quatre programmes individualisés sur la perception des changements dans les rôles sociaux de travailleur, conjoint, parent, ami et utilisateur de loisirs;
- évaluer l'influence de quatre programmes individualisés sur le développement de l'autonomie personnelle et de l'autonomie éducative¹ de l'apprenant;
- comparer les effets de socialisation et d'autonomisation de quatre programmes individualisés à ceux d'un programme non individualisé.

¹ Tout au long du présent texte, l'autonomie éducative est synonyme d'autonomie dans l'apprentissage.

- 20 -

LA MÉTHODOLOGIE

Un premier bilan des expériences d'individualisation dans les programmes universitaires au Québec (ACDEAULF, 1982) soulignait l'opportunité d'entreprendre des recherches plus qualitatives avec d'autres programmes peu ou pas individualisés.

À la suite de cette constatation, cette recherche opta pour une méthode qualitative qui accorde la primauté à l'observation approfondie d'un petit nombre de cas plutôt que la prise en considération d'un nombre étendu de phénomènes. Les résultats qui en découlent ne sont pas généralisâmes mais mettent en évidence des tendances et des traits généraux qui préparent la voie à d'autres études plus approfondies. Une condition importante cependant pour faire ressortir les traits spécifiques du sujet observé, c'est que cette recherche ait recours à une stratégie comparative. Ceci explique à la fois que seulement quatre programmes individualisés de quatre universités et un programme non individualisé ont été choisis pour fins de comparaison.

Ont été retenus pour la présente enquête, les programmes individualisés de premier et deuxième cycle d'au moins 30 crédits qui répondaient à un des quatre critères suivants. Deux d'entre eux mettent l'accent sur une individualisation autonome parce qu'ils laissent à l'étudiant le soin de définir ses objectifs ou de déterminer ses moyens d'apprentissage:

- les objectifs généraux de plus de la moitié des activités éducatives du programme ne sont pas définis à l'avance mais doivent l'être par l'étudiant individuellement ou en groupe;
- dans au moins les 2/3 des cours, l'étudiant, pour planifier ses activités éducatives, doit choisir les moyens de son apprentissage et (ou) les personnes-ressources.

Les deux autres critères font référence aux programmes qui mettent en avant une individualisation de type institutionnel, soit en laissant l'étudiant choisir parmi un nombre important de cours au choix dont les objectifs sont définis à l'avance, soit en lui proposant un ensemble de moyens adaptés à sa situation.

- le programme comporte des objectifs et des moyens prédéterminés sans cours obligatoire (à l'exception de certains cours d'encadrement ou d'intégration), ni aucun bloc de cours à l'intérieur desquels l'étudiant est obligé de faire un choix;
- l'institution offre un choix d'objectifs et de moyens prédéterminés mais adaptés à certaines caractéristiques individuelles de l'apprenant, par exemple à son rythme, à son éloignement géographique ou à sa capacité de travail.

De tels critères mettent volontairement de côté les programmes faiblement ou non individualisés.

- 21 -

Les deux premiers programmes sélectionnés répondent aux critères d'individualisation de type autonome; les deux autres, aux critères d'individualisation de type institutionnel. Ce sont:

- le Diplôme de formation en éducation des adultes (DFEA), Université c Sherbrooke;
- la Maîtrise en psychopédagogie (MP), Université Laval;
- le Certificat d'études individualisées (CEI), de l'Université de Montréal;
- le programme Connaissance de l'Homme et du Milieu (CHEM), Télé-université

Enfin, pour permettre de faire une étude comparative, un programme non individualisé a été sélectionné : le certificat en Administration (CA) de l'Université Laval.

L'ÉCHANTILLON

Huberman et Miles (1984) suggèrent de se limiter à un échantillon de petite taille dans une recherche

qualitative. Dix étudiants furent choisis au hasard dans quatre des cinq programmes et sept sujets ont été retenus dans le Certificat d'études individualisées²

Il est important de souligner que ces cinq programmes sont offerts à une population adulte qui a déjà été ou est sur le marché du travail.

L'INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Selon Selltiz *et al.* (1982), l'instrument le plus approprié à ce type de recherche est l'entrevue semi-structurée. Il permet d'étudier plus à fond «les perceptions, les attitudes et les motivations» des sujets. Cette technique d'entrevue fait appel à la «connotation» qui tient compte, non pas du concept formel, mais plutôt des attitudes et des sentiments qui l'accompagnent. Elle prend en considération les fantasmes et les valeurs liées à une notion ou à un thème donné. Le sujet est appelé à indiquer la perception de ses changements et moins les faits objectifs eux-mêmes. Baltes et Schaie (1973) observent à maintes reprises que c'est la perception du changement plus que le changement lui-même qui provoque le développement chez l'individu. Le sujet était donc invité à réfléchir quelques instants avant d'exprimer oralement sa réponse. Il devait ensuite expliquer les événements significatifs et concrets liés au programme individualisé, qui avaient engendré des changements chez lui.

² À cause de la nouveauté de ce programme et le nombre restreint de finissants, nous avons dû limiter le nombre de sujets à 7.

- 22 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

LE DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

Au cours d'une entrevue (d'une durée approximative d'une heure), le sujet est invité à parler de son expérience comme étudiant dans un programme individualisé ou non. Cette entrevue porte sur la perception du changement relative à son implication dans ce type de programme. Le sujet parle de son vécu personnel tout au long de cette période. Il explique dans la mesure du possible comment il perçoit l'impact du programme sur sa façon d'exercer ses rôles comme adulte (socialisation) et sur sa manière de s'approprier son développement personnel et éducatif (autonomisation).

Dans le premier volet de l'entrevue portant sur la socialisation, le sujet indique les changements que cette expérience a amenés dans ses rôles de conjoint, de parent, d'ami, de travailleur et d'utilisateur de loisirs. Il est libre d'élaborer ou non sur un ou plusieurs de ces items.

Dans le deuxième volet touchant l'autonomisation, le sujet choisit d'abord parmi six énoncés les deux qui illustrent le mieux l'impact que le programme a eu sur le développement de son autonomie personnelle, puis il explique sa réponse. Il fait de même pour les sept énoncés touchant à l'autonomie éducative. Voici les énoncés offerts aux sujets :

Autonomie personnelle

- a) J'ai appris à déterminer davantage mes besoins dans ma vie de tous les jours.
- b) J'ai appris à être davantage conscient de mes capacités, de mes aptitudes.
- c) J'ai appris à résoudre davantage les problèmes de ma vie de tous les jours.
- d) J'ai appris à établir une distance entre ce que la société véhicule et mes valeurs personnelles.
- e) J'ai développé davantage l'habileté à choisir ou non d'entrer en relation avec les autres.
- f) J'ai développé davantage mes capacités à m'affirmer, à prendre des décisions par moi-même et par la suite à en assumer les choix.

Autonomie éducative

- a) J'ai appris à connaître mieux ma manière personnelle d'apprendre.
- b) J'ai acquis le goût d'apprendre tout au long de ma vie.
- c) J'ai appris à consulter, à m'informer des ressources facilitant mon apprentissage.
- d) Je sais mieux, dans un contexte d'apprentissage, communiquer de façon claire, efficace, soit par écrit, soit oralement.
- e) J'ai développé ma façon d'apprendre dans et par le groupe.
- f) Je connais mieux les moyens qui facilitent ou qui bloquent mon apprentissage.
- g) J'ai appris à utiliser des ressources facilitant mon apprentissage.

- 23 -

Recherche sur l'individualisation des programmés

EN BREF

Dans ce premier volet, les concepts-clés de la recherche sur certains programmes individualisés ont été présentés : individualisation, autonomisation et socialisation. L'individualisation est de l'ordre des moyens. Elle peut viser aussi bien à rendre plus efficace l'apprentissage qu'à trouver une meilleure motivation en rapprochant l'éducation de l'individu, à développer une plus grande autonomie de l'apprenant ou à assurer une meilleure socialisation. Dans cette recherche, nous nous intéressons à ces deux dernières finalités de l'individualisation et nous avons cherché à déterminer si les programmes individualisés, de type institutionnel ou de type autonome, favorisent mieux que d'autres le développement de l'autonomie personnelle ou éducative et s'ils entraînent des changements dans la manière dont les étudiants perçoivent et remplissent certains rôles sociaux. Enfin, les objectifs et la méthodologie de la recherche ont été décrits. Cette recherche favorisant une approche qualitative, elle a choisi des cas représentatifs de programmes individualisés que nous allons maintenant analyser dans un deuxième volet.

DEUXIEME VOLET UNE ANALYSE DESCRIPTIVE

Dans ce deuxième volet, une analyse descriptive de quatre programmes universitaires individualisés et de leurs effets de socialisation et d'autonomisation sur ses étudiants est présentée. Les programmes sont la *Maîtrise en psychopédagogie* (MP), le *Certificat d'études individualisées* (CEI), le *Diplôme de formation en éducation des adultes* (DFEA), et le certificat *Connaissance de l'homme et du milieu* (CHEM). Chacun des programmes fera d'abord l'objet d'une présentation sommaire. Suivra un relevé des données factuelles concernant le nombre d'étudiants interrogés, l'importance attachée au programme, les énoncés sur la socialisation et l'autonomisation qui ont été le plus choisis par les étudiants. Enfin une analyse descriptive des données qualitatives sera présentée.

LA MAITRISE EN PSYCHOPÉDAGOGIE

À l'Université Laval, les étudiants adultes qui poursuivent une formation en andragogie de 2^e cycle s'inscrivent à la Maîtrise en psychopédagogie. Elle permet un double cheminement : l'un avec un mémoire (24 crédits) et l'autre avec un essai (12 crédits). Le reste de la scolarité est complété par des cours.

Les seuls cours obligatoires portent sur la méthodologie de recherche (6 pour la maîtrise avec mémoire et 3 pour la maîtrise avec essai). L'étudiant compose lui-même son programme de cours. Ces derniers peuvent être pris en psychopédagogie, mais aussi à l'extérieur de ce programme. Le choix des cours se fait en fonction des besoins, des intérêts et du sujet du mémoire ou de l'essai.

- 24 -

Les cheminements des étudiants en psychopédagogie sont donc fort diversifiés. Ils doivent cependant présenter une unité avec les projets d'essai ou du mémoire de chaque étudiant. Signalons que les étudiants qui n'arrivent pas à clarifier leurs propres intérêts sont rapidement « perdus ». Par contre, ceux qui ont fait un bon choix sont favorisés, car ils prennent des cours qui ont du sens pour eux et qui les éclairent dans la réalisation même de leur projet de recherche. À l'occasion, il y a même des étudiants qui suivent des cours dans d'autres universités (par exemple, des cours intensifs en été aux États-Unis).

Non seulement les étudiants peuvent suivre des cours à l'extérieur du programme de maîtrise, ils peuvent également décider de se faire conseiller en partie dans leur recherche par un professeur extérieur au département de psychopédagogie. D'ailleurs, les étudiants en andragogie choisissent généralement leur directeur du mémoire au département de *counseling* et orientation. Ainsi compte tenu de ces caractéristiques générales, la Maîtrise en psychopédagogie peut être qualifiée de programme individualisé de type autonome puisque d'une part, plus de la moitié des objectifs généraux des activités éducatives, soit le mémoire, est déterminée par l'étudiant et pour plus des 2/3 des activités éducatives, ce sont les étudiants qui choisissent les moyens d'apprentissage; et d'autre part, seuls les étudiants inscrits à la maîtrise avec mémoire ont été retenus.

Objectifs du programme

La Maîtrise en psychopédagogie a pour objectif l'acquisition d'une formation professionnelle plus approfondie par l'étude de modèles théoriques, par l'analyse de ses pratiques pédagogiques et par le développement d'outils et de stratégies d'intervention. De plus, certaines activités visent la reconnaissance de ses propres valeurs, habiletés et conceptions de l'intervention pédagogique.

QUELQUES DONNÉES FACTUELLES

Dix personnes ont été interviewées : cinq hommes et cinq femmes. Quatre-vingt-dix pourcent des répondants, soit neuf sur dix, avaient complété le programme de Maîtrise en psychopédagogie depuis moins de deux ans. Un seul l'avait terminé depuis plus de deux ans.

La presque totalité (90%) attachent beaucoup d'importance au fait d'avoir participé à ce programme de deuxième cycle universitaire. Une seule personne accorde une importance « moyenne » quant à sa participation au programme de Maîtrise en psychopédagogie. Encore faut-il ajouter que cette cote « moyenne » ne faisait pas partie des choix de réponses offertes. Pour ce répondant, la cote « beaucoup » paraissait trop forte pour marquer l'importance de sa participation au programme tandis que celles « pas du tout » ou « un peu » ne l'étaient pas assez.

Huit répondants sur dix (80%) considèrent que la Maîtrise en psychopédagogie a eu une influence sur leur vie au travail. Cette influence diminue à 60% (6 répondants sur 10) quand ils l'évaluent par rapport à leur vie personnelle (amour, amitié, famille) et à 30% (trois répondants sur dix) quand il s'agit de leur vie de loisirs. Ces derniers

- 25 -

répondants estiment que leur implication dans le programme n'a pas eu du tout (40%) ou peu (30%) d'influence sur cette dimension de leur vie.

LES EFFETS DE SOCIALISATION

C'est principalement comme travailleur que la Maîtrise en psychopédagogie a eu un impact chez les étudiants. Ce changement est surtout dû à la réalisation du mémoire. Cette période de réflexion a entraîné chez certains une transformation dans leur conception du travail et du travailleur :

Mon mémoire m'a apporté beaucoup [...] Le fait de m'asseoir, de réfléchir, d'écrire, de systématiser, ça m'a permis de me resituer par rapport à ma vie professionnelle [...] Ça m'a permis de me resituer comme travailleur et de respecter ma personnalité.

Quant au rôle de conjoint, signalons d'abord, que trois personnes n'ont pas répondu à cette question. Quant aux autres, elles mentionnent qu'il y a eu modification dans le sens d'une plus grande ouverture vis-à-vis de l'autre. La communication est plus franche entre les partenaires. À la question d'identifier les éléments du programme de la Maîtrise en psychopédagogie ayant amené cette modification, les réponses convergent dans le même sens :

En rédigeant mon mémoire, j'ai appris à mettre mes choses en ordre. Avec ma conjointe, ça m'a permis d'articuler davantage nos discussions.

Les propos relatifs à la modification du rôle de parent se retrouvent chez six des dix répondants. Cinq étudiants ont changé leur façon d'être parent dans un sens positif, c'est-à-dire vers une plus grande maturité face aux enfants, une communication plus intense et enrichissante et vers la découverte d'un nouveau modèle parental.

En faisant mon mémoire, j'ai redécouvert l'importance d'un modèle parental.

Cependant pour un répondant, son engagement très intense dans la rédaction de son mémoire a entraîné un isolement, un désengagement vis-à-vis sa vie familiale :

J'étais envahi par ma recherche [...] J'étais ailleurs. Ceci a amené une diminution de ma présence aux enfants. J'étais cassant avec eux [...].

Cinq des répondants mentionnent des changements dans leur rôle d'ami, principalement en ce qui regarde leur manière d'établir de nouvelles relations.

Le programme m'a permis de rencontrer de nouvelles personnes. Je suis plus communicatif avec les amis.

Commentaires

Il est possible de déterminer que c'est le programme et particulièrement le mémoire en tant que tel qui a provoqué des changements chez les répondants en modifiant leur

- 26 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

façon d'être travailleur. Le mémoire a permis une remise en question de leur vie professionnelle ou personnelle, un engagement et une implication plus grande dans leur travail. Elle a rendu possible un plus grand approfondissement des questions, une plus grande sécurité et a développé le goût d'apprendre par eux-mêmes. Quant au rôle de conjoint, le programme semble avoir développé la confiance en eux et les étudiants prennent davantage leur place dans le couple en respectant ce qu'ils sont et en échangeant davantage sur ce qu'ils savent.

En ce qui concerne le rôle d'ami, de parent et d'utilisateur de loisirs, les réponses des étudiants ne permettent pas d'émettre l'hypothèse que des changements sont survenus en eux à cause de leur implication dans le programme de Maîtrise en psychopédagogie.

LES EFFETS D'AUTOMATISATION PERSONNELLE

Il semble bien que la Maîtrise en psychopédagogie a d'abord permis aux étudiants de prendre conscience de leurs capacités et de leurs aptitudes.

Dans le mémoire, à chaque fois que tu poses un geste, tu es obligé de te défendre [...] J'ai appris à être plus solide, plus capable de prendre ma place [...] J'ai appris à défendre mes opinions.

Si le programme, particulièrement le mémoire, semble avoir un impact certain sur la confiance que les personnes mettent en elles, nous constatons aussi qu'il leur a permis de développer leur capacité à s'affirmer et à prendre des décisions par elles-mêmes.

J'ai appris à m'affirmer par rapport à mon directeur. Je donne maintenant mon opinion dans

un groupe, dans une réunion.

Commentaires

Il semble que le programme a permis aux étudiants de développer la confiance en eux-mêmes. Ils ont senti qu'ils avaient un apport à donner. Ils ont pris conscience des ressources et des richesses qu'ils portaient en eux. Le mémoire a été l'élément moteur de cette affirmation de soi. La rigueur exigée au niveau du mémoire a amené les étudiants à s'affirmer, à défendre leurs opinions, à prendre des initiatives et à se valoriser. Ils sont davantage sûrs d'eux-mêmes, ils sont capables d'initiatives.

Est-il nécessaire de rappeler que l'autonomie est une dimension importante de l'étudiant adulte. Avec tout son bagage d'idées, d'expériences et d'intérêts, l'adulte est capable d'initiative, de décision personnelle et d'engagement dans sa démarche de croissance personnelle vers une plus grande autonomie, il tend à s'autodiriger dans ses apprentissages pour peu que le formateur le guide dans cette direction. Pour les étudiants de Maîtrise en psychopédagogie, le mémoire a été ce moyen privilégié pouvant satisfaire les besoins d'autonomie et d'affirmation d'eux-mêmes. En effet, il a permis aux répondants de satisfaire, d'une façon spécifique, à certaines caractéristiques de l'étudiant adulte. Il leur a donné l'occasion d'exprimer leurs idées, leurs intérêts et leurs options dans la démarche d'apprentissage entreprise tout comme ils le font

- 27 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

lorsqu'ils sont à leur travail, chez eux, dans leurs loisirs ou ailleurs. Cette activité d'apprentissage qu'est le mémoire leur a véritablement permis de participer à leur formation.

Au terme de cette analyse, il est possible de signaler que le programme de Maîtrise en psychopédagogie a eu un impact sur l'autonomisation de la personne.

LES EFFETS D'AUTOMATISATION ÉDUCATIVE

Si, d'une façon générale les étudiants ayant complété leur Maîtrise en psychopédagogie ont acquis une plus grande confiance et une plus grande affirmation en eux-mêmes, il nous semble intéressant de vérifier ces deux attitudes au niveau des apprentissages que le programme leur a permis de faire. Quelques citations viennent expliciter les choix des répondants :

- quant à leur manière d'apprendre
J'ai appris à lire, à prendre des notes, à constituer un dossier. J'écris des tas de choses, je relis, je fais des synthèses [...] je suis concentré, très méthodique.
- quant à leur goût d'apprendre
C'est ma recherche qui m'a donné le goût de continuer [...] les gens que j'ai interrogés pour mon mémoire m'ont donné le goût de me tenir à jour [...] de toujours me perfectionner.
- quant à l'utilisation des ressources facilitant leur apprentissage
Avant, je demandais aux autres et souvent je laissais tomber. Maintenant, je me prends plus en main, je sais où aller chercher l'information quand j'en ai besoin. Ma maîtrise m'a ouvert à toutes les ressources autour de moi.
- quant à la communication
Les cours et le mémoire m'ont aidé à communiquer oralement et par écrit. Avant je parlais d'une façon intuitive. J'ai appris à m'arrêter et à réfléchir.
- quant à la consultation et l'information des ressources d'apprentissage
Ça ne me gêne pas de ne pas tout savoir. C'est facile de m'informer maintenant, de consulter des gens, une bibliothèque. J'ai appris à consulter quand j'ai appris comment ça se faisait une recherche, un mémoire.

Commentaires

Comme pour les effets d'autonomisation personnelle, la souplesse du programme de Maîtrise en psychopédagogie a eu un impact sur l'autonomie de l'étudiant dans son

- 28 -

apprentissage. Le fait de suivre que très peu de cours obligatoires, de pouvoir échelonner leurs études sur plusieurs années, de choisir librement leur directeur de recherche et d'avoir une très grande liberté dans le choix des cours sont des caractéristiques essentielles de la Maîtrise en psychopédagogie. Mais celles-ci n'ont pas été retenues comme facteurs importants pouvant illustrer les apprentissages faits à l'intérieur du programme.

Pour les dix étudiants interviewés, le mémoire, élément d'autonomisation, a vraiment été le moyen privilégié pour mieux connaître leur manière d'apprendre, pour développer leur goût d'apprendre tout au long de leur vie et pour apprendre à s'informer, à utiliser les ressources facilitant leur apprentissage et aussi pour apprendre à mieux communiquer.

Ces étudiants se sont engagés dans une activité d'apprentissage, le mémoire, qui répondait à un ou des objectifs très personnels. L'adulte en période d'apprentissage est centré sur des problèmes, il étudie pour accéder à un devenir. D'une façon générale, il s'inscrit à une activité éducative non pour la discipline elle-même, mais en vue de résoudre un problème ou de trouver des réponses à des questions.

On peut faire l'hypothèse que le mémoire réalisé par les étudiants est un apprentissage devant leur servir d'une manière immédiate dans leurs responsabilités personnelles et professionnelles. L'adulte préfère que les activités d'apprentissage le conduisent à l'action, il veut voir les applications possibles dans la réalité. Sa motivation à poursuivre sa démarche d'apprentissage en dépend. Il est permis de supposer que dans ce contexte, le mémoire a présenté pour ces étudiants un apprentissage vraiment significatif.

D'une façon générale, le programme de la Maîtrise en psychopédagogie, par le mémoire, a une implication ou une influence sur l'autonomie éducative. Analysant cet impact, nous nous apercevons que le mémoire est un moyen d'apprentissage individualisé de type autonome qui laisse la liberté dans le choix des moyens, des objectifs et du contenu. Cette liberté nous amène à croire que l'autoformation semble être un élément important et même fondamental dans le processus d'autonomisation et de socialisation de l'étudiant.

L'ANALYSE DU PROGRAMME

Dans l'ensemble, l'analyse des réponses apportées par les dix étudiants ayant complété la Maîtrise en psychopédagogie a révélé les faits suivants :

- ils jugent très positivement le programme et ils attachent beaucoup d'importance au fait d'y avoir participé;
- si 90% des répondants signalent que la maîtrise a eu une influence sur leur vie de travail, ce pourcentage diminue à 60 quand il s'agit de leur vie personnelle et à seulement 30 pour ce qui concerne leur vie de loisirs;

- au niveau de l'autonomie personnelle, le programme et particulièrement le mémoire a développé chez l'étudiant une plus grande confiance en soi et une affirmation de soi;
- quant à l'autonomie éducative, le mémoire a amené des changements chez les répondants quant à leur manière et à leur goût d'apprendre, quant à l'utilisation des ressources favorisant leur apprentissage et quant à leur façon de communiquer soit oralement ou par écrit.

Il ressort des témoignages que les changements observés chez les étudiants, tant au niveau de la socialisation qu'au niveau de l'autonomisation personnelle ou éducative sont dûs principalement à la réalisation d'un projet «difficile» et «ardu» qu'est le mémoire de maîtrise. En effet, dans leurs explications des modifications survenues au cours de leurs études, ils se réfèrent presque toujours au

mémoire. Ils ont «approfondi un sujet», ils ont «appris à aller au bout d'une idée, d'un concept». Ils ont appris à «s'exprimer plus clairement et d'une façon plus concise». Ils se sont «ouverts aux ressources du milieu». Ils sont «plus concentrés, plus méthodologiques». Ils ont davantage «confiance en eux». Ils se «situent mieux par rapport à leur vie personnelle et professionnelle».

La Maîtrise en psychopédagogie est certainement un programme ayant des caractéristiques qui ne se retrouvent généralement pas dans les programmes de deuxième cycle universitaire. Mais ce ne sont pas ces caractéristiques que les étudiants ont retenues de la structure et de leur cheminement à l'intérieur de cette maîtrise. Ce qui les a marqués, c'est l'exigence commune à toutes les maîtrises, soit le mémoire. Comme tel, le mémoire qui représente plus de la moitié des activités éducatives d'un programme permet de considérer les maîtrises de ce type comme des programmes individualisés de type autonome. Nous pouvons en conclure que les étudiants de psychopédagogie ont connu, principalement à cause du mémoire, des changements quant à leur rôle de travailleur, de conjoint, de parent et d'ami. Nous pouvons dire qu'à ce niveau, le programme a permis aux étudiants de se socialiser. Il est possible d'en dire tout autant de l'autonomisation personnelle et de l'autonomisation éducative. Il est certain que le mémoire a permis aux étudiants d'être plus autonomes comme personne et aussi plus autonomes au niveau de leur apprentissage.

En résumé, la réalisation d'un mémoire comme un projet d'autoformation permet à l'étudiant d'acquérir beaucoup plus que du savoir. En effet, il aura développé des qualités personnelles et sociales qui garantissent à la fois la compétence et l'efficacité professionnelles. Ces qualités ce sont l'autonomie, l'initiative, le sens critique, le sens des responsabilités et la créativité.

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES INDIVIDUALISÉES

L'Université de Montréal offre un Certificat d'études individualisées (CEI) ou «mineure hétérogène» de trente crédits de niveau 1^{er} cycle. Il permet à l'étudiant de se constituer lui-même un programme d'études à partir d'une banque de cours offerte par la Faculté d'éducation permanente (FEP).

- 30 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Objectifs du programme

Le Certificat d'études individualisées a pour objectif premier d'offrir aux étudiants un programme individualisé de trente crédits qui répond à la diversité de leur demande et aux principes d'une véritable éducation permanente.

L'étudiant négocie la structure de son programme à partir de ses objectifs personnels de formation. Ainsi l'individualisation se réalise au niveau du programme et non au niveau des cours puisque à l'intérieur de chaque cours, l'étudiant n'a pas la liberté de déterminer ses objectifs et sa démarche pédagogique.

Dans sa démarche, l'étudiant est assisté par un conseiller auquel il doit soumettre son projet d'études pour fins d'approbation par un comité du doyen. Ceci a pour but de s'assurer de la cohérence des choix en fonction des objectifs personnels, tout en évitant l'arbitraire des «programmes cafétéria».

De ceci découle un programme présentant une double cohérence : cohérence interne du fait de la convenance des cours entre eux, donnant lieu habituellement à une concentration dans un champ d'études; et cohérence par rapport à l'ensemble du cheminement éducatif du candidat en fonction d'un objectif personnel d'où découle le projet d'études. Cette dernière cohérence est certainement la plus importante car la formule permet l'élaboration d'un programme original.

Le CEI se présente donc comme un programme individualisé de type institutionnel puisqu'il ne comporte aucun cours obligatoire³.

QUELQUES DONNÉES FACTUELLES

Sept étudiants ont été interviewés dont cinq de sexe féminin. Cinq d'entre eux n'ont pas terminé le programme; et deux personnes ont terminé depuis deux ou trois ans.

La majorité des répondants (cinq des sept répondants) accordent beaucoup d'importance au fait d'avoir participé à un programme individualisé. L'implication dans ce programme a un impact variable sur la vie au travail (beaucoup = trois, peu = trois); pas du tout (trois) ou peu (trois) d'impact sur la vie personnelle et sur la vie de loisirs. C'est donc seulement en ce qui concerne la vie au travail qu'on peut déceler un effet possible de la participation à ces études.

Le développement de l'autonomie personnelle s'est surtout opéré par une meilleure prise de conscience de ses capacités et de ses aptitudes personnelles (70% : cinq répondants sur sept). La distance critique par rapport aux valeurs sociales et l'affirmation de soi font l'objet du même nombre de choix (43% : trois répondants sur sept). Pour ce qui est du développement de l'autonomie éducative, les participants

³ La structure et les objectifs du programme du CEI de 1987.

Recherche sur l'individualisation des programmes

connaissent souvent mieux leur manière d'apprendre (57% : quatre répondants sur sept) et sont plus aptes à communiquer et à apprendre tout au long de leur vie (43%), à la suite de leur programme.

LES EFFETS DE SOCIALISATION

Le programme a-t-il un impact sur la manière de remplir divers rôles sociaux? Selon les commentaires, le programme a eu de l'influence sur leur vie de travail. La majorité des répondants ont décrit les changements que le Certificat d'études individualisées a amenés dans leur rôle de travailleur.

Je choisis en relation avec le travail, mais aussi avec ce que je suis [...] Le fait de pouvoir choisir des cours où j'avais des lacunes professionnelles, ça m'a vraiment aidé directement dans ma vie de travail de tous les jours. Lorsqu'on est adulte et qu'on travaille, on le met en application le lendemain même au travail.

Le CEI semble avoir un certain impact sur les rôles de conjoint, d'ami et d'utilisateur de loisirs. Toutefois peu de commentaires permettent d'établir le type d'impact si ce n'est une diminution des loisirs au profit des études.

Ça m'a fait réfléchir, obligé de me situer dans le cours «La famille», le prof en bousculait des valeurs, elle nous obligeait à remettre des choses en question. J'ai de nouveaux amis. Je m'enrichis avec des gens différents de moi. Dans la mesure où je suis aux études, mes loisirs sont diminués.

Commentaires

L'effet du programme individualisé sur la socialisation semble plus ou moins évident dans la majorité des rôles sauf dans celui de travailleur. Certains changements semblent transparaître dans leurs propos : nouvel emploi, stabilité dans l'emploi. Toutefois ces changements sont-ils vraiment imputables au programme ou au contexte vécu par les répondants pendant la période de l'entrevue?

LES EFFETS D'AUTONOMISATION PERSONNELLE

Les données indiquent que les étudiants choisissent le CEI pour l'autonomie qu'il offre. Pour certains, c'est l'occasion d'étudier en échappant à des contraintes organisationnelles qu'ils ne veulent plus subir; pour d'autres, c'est la liberté en terme de contenu qui permet d'acquérir une formation sur mesure en fonction de ses intérêts.

En effet, certains étudiants semblent s'être inscrits au certificat en regard de leur personnalité :

Les règlements me fatiguent. Ce ne sont pas mes valeurs d'être soumise aux valeurs des autres [...] Je n'ai pas aimé l'école, les cadres rigides que les religieuses imposaient [...] J'ai toujours pensé qu'on pouvait apprendre sans

être obligé [...] à mon rythme, avec les moyens que je veux [...] J'ai été autonome dans ce certificat : j'ai été obligé de choisir mes cours. Je suis un adulte autonome maintenant.

Par ailleurs, pour certains, c'est l'opportunité de poursuivre une démarche sur un contenu ou des besoins auxquels les programmes actuels ne peuvent répondre qui les a amenés à choisir ce programme individualisé.

Il n'avait rien dans les structures qui m'intéressait, alors c'est évident que c'est important (de participer à un programme individualisé) parce que j'ai eu à faire mon propre programme.

Les données témoignent principalement d'une augmentation de la confiance en soi et d'une ouverture accrue à l'expérience. Voici une des citations qui en fait état.

Le fait d'apprendre à choisir le type de Cours qui est le plus approprié et le plus utile dans ma vie de travail de tous les jours ça m'a amenée à être plus consciente de mes capacités et aptitudes [...] C'est un goût qui était là avant, mais choisir ce qui est adéquat pour moi m'a donné le goût de continuer dans le même contexte. Je suis plus sensible à mes besoins personnels [...] Ça m'a permis de contrôler davantage ma vie.

Commentaires

La hausse de confiance en soi semble provenir de la liberté laissée à l'étudiant dans le choix des cours à l'intérieur du CEI. Ce choix l'oblige à s'interroger sur ses besoins et à décider par lui-même ce qui convient le mieux à ses intérêts et ses besoins. De plus, cette liberté de choix lui permet d'utiliser immédiatement les connaissances acquises dans son travail et de rester en contact étroit avec son expérience personnelle et professionnelle. Dans l'ensemble, ce processus de choix amène l'étudiant à mieux découvrir et apprécier une capacité qu'il avait sous-estimée au départ.

LES EFFETS D'AUTONOMISATION ÉDUCATIVE

Les témoignages permettent de croire que le programme a permis de mieux connaître sa façon d'apprendre et a favorisé le goût d'apprendre tout au long de sa vie.

Le fait que ce soit individualisé, ça implique une démarche avant, pendant et après [...] Ça demande beaucoup d'énergie [...] Ça a renforcé mon idée de faire davantage de nouvelles choses [...] Je suis venue chercher un outil; ce sont mes démarches personnelles qui m'ont apporté vraiment beaucoup [...] Je crois beaucoup à l'autoformation. Je poursuis mes études après le certificat, je sais davantage où je vais. J'ai un projet de maîtrise et j'irai chercher les ressources dont j'ai besoin.

Commentaires

Ainsi, le fait d'avoir à élaborer un programme d'études soi-même semble *en soi* enrichissant, étant donné ce processus d'identification des besoins et des ressources, de même que les décisions que cela implique. Cette confrontation avec soi-même semble activer un processus de développement personnel souvent recherché en éducation. Plusieurs de ces propos se rapprochent d'ailleurs de très près de l'«apprendre à apprendre».

En plus d'être *en soi* enrichissant, le programme donne aussi lieu à des apprentissages qui s'appuient sur un projet personnel, donc relativement idiosyncrasiques : combler des carences personnelles sur le plan professionnel, faire le lien entre l'art dramatique et l'environnement, apprendre à intervenir auprès des femmes battues, développer la dimension corporelle en lien avec le psychologique et le social dans l'intervention. Ce sont là des projets pour lesquels il n'existe pas actuellement de programmes bien que les ressources universitaires pertinentes puissent être rendues disponibles par une telle formule. Un des effets spécifiques du programme serait donc d'alimenter ces projets en rendant accessibles les ressources universitaires. Il sert donc d'appui à la démarche souvent créative

d'individus, démarche dont l'impact social se manifesterait très souvent au travail.
L'ANALYSE DU PROGRAMME

Dans l'ensemble, l'analyse des réponses données par les sept étudiants inscrits au Certificat d'études individualisées (mineure hétérogène) nous a révélé les faits suivants :

- la majorité des étudiants attachent beaucoup d'importance au fait d'avoir participé au programme;
- le programme semble avoir influencé leur rôle de travailleur;
- quant à l'autonomie personnelle, c'est surtout la prise de conscience de ses capacités et l'affirmation de soi qui se dégagent des réponses;
- en ce qui regarde l'autonomie éducative, c'est la prise de conscience de sa manière d'apprendre et le développement du goût d'apprendre tout au long de sa vie qui ont été affirmés par le programme.

Les données apportent donc à notre avis une réponse à notre recherche : l'individualisation de type institutionnel, au niveau du programme, semble en effet favoriser l'autonomisation de l'apprenant mais pas nécessairement sa socialisation, si ce n'est un changement dans son rôle de travailleur. Bien que les cours soient, pour leur part, exclus de ce processus d'individualisation, les étudiants interrogés semblent avoir réalisé des apprentissages importants, en terme d'«apprendre à apprendre», à la suite de leur passage à l'université. Ainsi faire des choix force un processus de conscientisation des besoins et des ressources bien que nous puissions supposer que ce processus ait déjà été entamé lors du choix de cette formule, il n'en demeure pas moins que des effets semblent attribuables au programme.

- 34 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

DIPLÔME DE FORMATION EN ÉDUCATION DES ADULTES

Le Diplôme de formation en éducation des adultes (DFEA) de l'Université de Sherbrooke est un programme individualisé de type autonome puisque d'une part, plus de la moitié des objectifs généraux des activités éducatives est déterminée par l'étudiant et d'autre part, au moins 2/3 des cours où l'étudiant choisit les moyens et les étapes de son apprentissage.

Le DFEA s'appuie sur les principes pédagogiques suivants :

- le perfectionnement est en prise directe sur l'expérience et la pratique professionnelle de chaque éducateur;
- l'éducateur d'adultes qui s'inscrit à ce programme jouit d'une grande autonomie dans la détermination de ses besoins d'apprentissage, dans le choix de ses objectifs, de ses contenus, de son cheminement, de son rythme et de son évaluation;
- l'apprentissage s'ajuste aux besoins, aux aptitudes, aux intérêts et au rythme de chaque individu.

Objectifs du programme

Les objectifs généraux du programme sont de donner aux éducateurs d'adultes l'occasion et les moyens d'acquérir :

- une formation professionnelle fonctionnelle, axée directement sur l'exercice de leurs fonctions et tâches actuelles;
- une formation professionnelle polyvalente les rendant aptes à exercer d'autres fonctions et tâches propres à leur profession (polyvalence intra-professionnelle) et leur permettant d'acquérir des habiletés communes à plusieurs professions à la fois (polyvalence inter-professionnelle);
- une formation personnelle leur permettant de développer leurs capacités d'autoformation permanente.

Le choix d'objectifs plus spécifiques repose sur le principe suivant : le rôle essentiel d'un éducateur d'adultes est d'aider les adultes à apprendre, non pas en prenant sur lui toute la responsabilité de la

démarche d'apprentissage, mais en mettant les adultes en situation d'apprendre par eux-mêmes et en leur fournissant une assistance pédagogique, technique et administrative constante à toutes les étapes de leur démarche éducative. Il en résulte que la formation d'un éducateur d'adultes vise essentiellement à donner :

- une connaissance approfondie de ce qui caractérise l'adulte en situation d'apprentissage;

- 35 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

- une maîtrise des techniques d'aide individuelle et collective à l'apprentissage;
- une compréhension théorique et pratique de ce qu'est l'apprentissage autodirigé et du type d'assistance pédagogique, technique, organisationnelle et administrative qui doit être fourni à chacune des étapes d'un cheminement de formation individuelle et collective.

L'essentiel de la formation consiste donc à maîtriser pour lui-même et à aider d'autres à maîtriser le processus même de l'apprentissage autodirigé. Cet objectif est atteint grâce à une formation en double piste : d'une part, chaque éducateur s'engage lui-même dans un processus d'autoformation où il a à élaborer et à réaliser des projets éducatifs; d'autre part, les apprentissages faits durant ces projets et la pratique quotidienne d'éducateur deviennent l'objet même de ses observations, de ses analyses et de sa réflexion critique.

Cette formation en double piste n'exige pas d'activités prédéfinies de formation directe, sinon celles qui sont absolument nécessaires pour préparer et instrumenter l'éducateur pour ce type de démarche. Étant donné que l'éducateur d'adultes a la possibilité de construire des projets de formation personnels d'aide à l'apprentissage, d'en vivre dans son travail quotidien et que ces deux expériences dont l'objet d'un retour et d'une réflexion critiques, il acquiert peu à peu la maîtrise du processus de l'apprentissage et de l'aide à l'apprentissage qui est l'objectif essentiel de sa formation.

QUELQUES DONNÉES FACTUELLES

Dix personnes ont été interviewées : six hommes et quatre femmes. Huit répondants avaient terminé le DFEA depuis quelques temps déjà (zéro à deux ans). Deux étaient sur le point de le terminer.

La majorité (90%) attachent une grande importance au fait d'avoir participé à ce programme. Une seule personne juge cette participation de faible importance.

LES EFFETS DE SOCIALISATION

Le programme a un impact sur la manière de remplir divers rôles sociaux : celui de travailleur, de conjoint, de parent, d'ami et d'utilisateur de loisirs.

Tous les sujets affirment que le programme a eu beaucoup d'influence sur leur vie de travail et il est clair par le contexte que cette influence est due au programme. Un répondant résume bien cette influence.

J'ai appris une méthode de travail. Avant d'exécuter une tâche, je me fixe des objectifs, des moyens (comme dans le DFEA) ensuite j'évalue. J'aime ça me questionner.

Le programme du DFEA semble avoir eu un impact certain non seulement sur la vie de travail, mais sur la vie conjugale de ceux qui y étaient engagés : six personnes sur dix

- 36 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

jugent que ce programme a eu une grande influence sur leur vie personnelle. Un répondant synthétise cette modification dans son rôle de conjoint.

Le fait de bâtir mon programme, de me fixer des objectifs, d'acquérir des connaissances m'a fait acquérir plus de confiance et d'autonomie et a influencé ma relation avec mon conjoint : je suis plus autonome et moins dépendante. Dans le projet de construction de maison que nous avons actuellement, je me sens aussi impliquée que mon mari.

En ce qui concerne le rôle de parents, quatre répondants sur dix font mention de changements survenus dans leur relation avec leurs enfants. L'un d'entre eux signale ceci :

[..] beaucoup plus d'ouverture comme parent. Avec chaque enfant, c'est une relation unique. Je me suis sentie une étudiante unique avec des projets uniques dans le programme, je m'ajuste de la même façon, c'est comme moi. Être parent c'est aussi maintenant pas si difficile que ça. On vit une situation et avec ça on va chercher à apprendre. Tout au long du DFEA ça a été : regarde ce qui se passe et c'est comme ça dans ma vie maintenant.

Un certain nombre de répondants mentionnent que leur manière d'entrer en relation avec les amis a été modifiée par leur participation au programme du DFEA. Un témoignage le montre bien.

Ma manière d'être ami a beaucoup changé. J'aime moins donner de conseils à mes amis qu'auparavant. Je ne donne plus de solutions. Je me suis pris en main, ils sont capables de se prendre en main eux aussi.

Commentaires

Le programme a eu une influence déterminante sur les objectifs, les orientations et les méthodes de travail des répondants. Ils font clairement le lien entre la transformation de leur mode de travailler et le programme du DFEA. Celui-ci est jugé le facteur le plus déterminant des changements qui se sont opérés.

Il apparaît que c'est moins le contenu des projets éducatifs réalisés dans le DFEA que le processus mis en place (choix et élaboration de projets mis en place par les étudiants eux-mêmes) qui a joué le plus grand rôle dans les changements survenus. Les éducateurs d'adultes ont appris beaucoup des orientations (respect de l'autonomie), du processus d'élaboration des projets et des méthodes d'apprentissage et ce sont ces orientations, ces méthodes et ce processus qu'ils tentent de reproduire dans leur pratique.

La caractéristique la plus souvent mentionnée par les répondants est celle-ci : le programme était collé à mon expérience et me permettait de transformer ma pratique grâce à des projets éducatifs construits à partir de mon expérience professionnelle.

Les changements opérés dans la personne par le programme ne sont pas applicables seulement au travail; ils sont transférables également dans la vie de tous les jours et

particulièrement dans les relations avec le conjoint. Ces changements vont dans le sens d'une expression plus adéquate de ses besoins, d'une plus grande confiance en soi, d'une meilleure autonomie, d'une écoute plus attentive des autres et d'une capacité accrue au dialogue.

Plusieurs des répondants n'avaient pas d'enfants, mais la plupart de ceux qui en avaient font état de changements importants dans leurs attitudes vis-à-vis de ceux-ci : plus grande attention à leurs besoins, meilleure écoute et acceptation de leurs différences dans leur développement. Ces changements sont généralement mis en relation avec ce qui s'est passé dans le DFEA : respect des caractéristiques individuelles dans l'apprentissage, observation réfléchie, apprentissage fondée sur l'expérience, etc.

Il n'y a que peu de personnes qui s'expriment sur le rôle d'ami et d'utilisateur de loisirs. Ceux qui l'abordent laissent entendre que le programme les a amenés à respecter davantage l'autonomie de leurs amis, à accepter les différences, à reconnaître leurs ressemblances profondes, à aborder des sujets plus personnels, à s'intéresser à d'autres personnes, à s'ouvrir à l'expérience des autres.

LES EFFETS D'AUTONOMISATION PERSONNELLE

Il semble que la prise de conscience de ses capacités et de ses aptitudes de même que celle de s'assumer et de s'affirmer soit deux des effets les plus fréquents de la participation au programme. La citation suivante illustrera l'effet du programme sur l'autonomie de la personne.

Les ateliers de formation du DFEA m'ont amené à m'axer sur mes forces plutôt que sur mes faiblesses. Ma capacité de m'affirmer s'est beaucoup développée aussi. Auparavant j'étais incapable de prendre des décisions. Au DFEA chacun choisit ses projets, ça m'a forcé à prendre mes propres décisions. Il a fallu que je me branche.

Commentaires

Les apprentissages faits par les éducateurs d'adultes dans le cadre du DFEA vont dans le sens du développement d'une image de soi plus positive, d'une meilleure expression et affirmation de soi.

Plusieurs ont pris une conscience plus vive de leurs capacités, de leurs forces. Pour certains, il s'est agi d'un déblocage important qui a permis de passer d'une image négative et paralysante à un regard plus positif sur soi qui a libéré des énergies nouvelles.

D'autres se disent plus sûrs d'eux-mêmes, plus capables de s'affirmer, plus conscients de leurs véritables besoins et intérêts, plus connectés avec eux-mêmes. En psychologie perceptuelle, on parlerait d'un meilleur contact de l'individu avec son expérience et partant d'une meilleure centration sur soi et d'une plus grande confiance en ce qui fait son originalité propre.

- 38 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Si l'autonomie est cette capacité d'organiser et de vivre sa vie au moyen de ses ressources propres, nous pouvons estimer que le programme du DFEA a eu pour effet chez plusieurs un développement important de l'autonomie.

Ce qui ressort des entrevues, c'est que ce développement est dû moins aux contenus abordés qu'aux méthodes d'apprentissage mises en place dans ce programme. Les répondants font constamment référence au fait que les projets éducatifs qu'ils ont eus à élaborer et à réaliser les ont amenés à prendre des décisions, à s'affirmer, à se prendre en main, à se débrouiller, à faire confiance à leur expérience, en un mot à s'autoformer. En ce sens, nous pourrions dire que le programme a favorisé le développement de l'autonomie non pas parce qu'il était individualisé (c'est-à-dire adapté aux besoins de chaque individu), mais parce qu'il faisait beaucoup de place à l'autoformation.

LES EFFETS DE L'AUTONOMISATION ÉDUCATIVE

Mais qu'est-ce au juste que l'autonomie quand nous l'appliquons à l'apprentissage? Et en quel sens les répondants ont-ils conscience d'être plus autonomes dans leur apprentissage?

Voici quelques citations qui répondent bien à ces deux questions :

- quant à leur manière personnelle d'apprendre
Je n'ai pas le goût d'apprendre dans un modèle strict. J'ai beaucoup aimé le DFEA. Je n'aime pas apprendre dans un contexte rigide. J'aime apprendre quand ça répond à un besoin connecté avec ma réalité personnelle, professionnelle. J'aime beaucoup l'échange en petits groupes. Je suis plus ouverte à la critique.
- quant à la communication
Ayant eu à choisir mes projets, à faire l'analyse de mes besoins d'apprentissage, à confirmer mes intuitions, ça m'a donné une assurance pour communiquer oralement et par écrit.
- quant aux ressources facilitant mon apprentissage
Mes ressources sont le groupe, les livres (je me suis réconcilié avec les livres). Auparavant, je lisais pour m'approprier les concepts. Maintenant, je lis ce qui m'intéresse. Je suis plus critique par rapport au contenu d'un livre.

Commentaires

Ce qui revient le plus souvent, ce qui frappe le plus, c'est cette découverte que font la plupart des étudiants du DFEA de leur style d'apprentissage, découverte faite non pas dans les livres, ni dans l'abstrait, ni par des tests, mais dans l'expérience des

- 39 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

projets éducatifs et dans les retours constants sur leurs apprentissages grâce à leur formation en double piste.

Chacun a sa façon individuelle d'apprendre, mais pour la découvrir, la rendre consciente et la maîtriser, il doit pouvoir l'observer, la constater très concrètement dans sa propre expérience. En ce sens, les cheminements individuels de formation favorisent l'autonomie dans l'apprentissage dans la mesure où ils sont l'occasion d'une découverte très concrète du style personnel d'apprentissage. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans le programme, les éducateurs d'adultes du DFEA semblent devenir réfractaires à des modèles rigides et imposés de formation. Ils ont conscience que seul un modèle souple, offrant un large éventail de moyens (tuteurs, communications écrites, lectures, travail de groupe) favorise vraiment l'apprentissage axé sur le style personnel et l'expérience concrète de chaque individu.

Parmi ces moyens, les tuteurs apparaissent très importants dans la mesure même où ils savent créer les conditions d'une prise en main autonome de la formation par chacun et d'un questionnement, d'une confrontation de l'expérience individuelle avec des modèles et des théories déjà établies.

L'ANALYSE DU PROGRAMME

Nous sentons chez tous les éducateurs d'adultes inscrits au DFEA une appréciation très positive et parfois enthousiaste du programme. Cette appréciation se traduit par des expressions comme celles-ci : «*Avant le DFEA [...]maintenant*». «*Le DFEA m'a amené à réviser telle manière de faire ou d'être*». «*Le DFEA m'a aidé à améliorer telle méthode... m'a amené à me développer sur tel point [...]*».

L'un des répondants traduit cette appréciation enthousiaste par les mots suivants : «*Tous mes autres diplômes, je les mets dans mon tiroir, mais celui-là, je le mets sur le mur. C'est beaucoup plus que des connaissances que j'ai apprises*».

LE CERTIFICAT «*Connaissance de l'homme et du milieu*»

Premier programme de la Télé-université implanté dans le champ de la formation sociale et culturelle, le programme «*Connaissance de l'homme et du milieu*» (CHEM) offre une banque de cours qui se divise en quatre champs d'études soit *l'homme en société, l'homme et ses langages, l'homme dans la biosphère et l'homme et la personne humaine*.

Certificat de trente crédits, de niveau 1^{er} cycle, le programme CHEM veut répondre aux besoins de nombreux adultes d'agir de façon autonome face au savoir, c'est-à-dire de pouvoir déterminer eux-mêmes les activités qui, parmi celles qui sont offertes, coïncident le mieux avec leurs intérêts, leurs préoccupations et leurs besoins du moment.

- 40 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Objectifs du programme

L'objectif général du programme est de permettre à l'étudiant de développer son «*autonomie*» dans le sens de l'autoformation, son «*interdisciplinarité*», c'est-à-dire la capacité de profiter des ressources et des instruments de disciplines ou de champs d'études connexes, son «*esprit critique*», c'est-à-dire la capacité d'analyser scientifiquement les argumentations et les idéologies et la capacité de faire une lecture critique des situations sociales, culturelles et politiques de son milieu de vie, sa «*créativité*»

favorisée par l'entraînement à l'opération de transferts dans la vie réelle et enfin son « implication sociale » par le service à la communauté.

L'étudiant adulte inscrit au programme CHEM construit librement ses combinaisons d'unités ou de sous-ensembles suivant ses préoccupations et ses objectifs propres. Toutefois le choix de ses cours est soumis à une offre déterminée par la constitution même de la banque de cours CHEM. D'autre part, l'étudiant adulte n'est pas tenu de déterminer à l'avance le cheminement qu'il entend suivre et il n'est astreint à aucune activité d'intégration ou de synthèse.

De plus ce programme donne une place prépondérante dans son objectif général à développer l'autonomie et se distingue des autres programmes individualisés présentés dans ce rapport par sa particularité d'être un programme individualisé à distance. Par enseignement à distance, nous entendons un mode d'intervention qui se caractérise par la distance (physique, temporelle) entre l'institution émettrice d'un message éducatif et l'étudiant qui le reçoit. La communication entre l'étudiant et l'institution s'établit au moyen de technologies (imprimé, télévision, ordinateur, etc.) qui transmettent le message éducatif. Ces technologies permettent aussi l'interactivité entre l'étudiant et la source d'enseignement lorsqu'elles prennent la forme de conférence ou d'animation téléphonique, de courrier électronique, de télévision interactive, etc. La présence de ces médias permet alors le dialogue entre l'étudiant et l'institution et réduit ainsi la distance qui les sépare.

Compte tenu de ces caractéristiques, le programme CHEM est un programme individualisé de type institutionnel puisque c'est l'institution qui détermine les objectifs et les contenus des cours mais que, par ailleurs, aucun cours n'est obligatoire et que les moyens sont adaptés à certaines caractéristiques individuelles tels que son rythme d'apprentissage, son éloignement géographique, etc.

QUELQUES DONNÉES FACTUELLES

Dix personnes ont été interviewés : six hommes et quatre femmes. Huit d'entre elles ont terminé le certificat CHEM depuis zéro à deux ans et deux personnes ont terminé depuis deux à quatre ans.

La majorité (80%) attachent une grande importance au fait d'avoir participé au programme CHEM. Deux personnes jugent cette participation de peu d'importance.

L'implication dans le programme CHEM a un grand impact sur la vie au travail (beaucoup : 80%), un impact moyen sur la vie personnelle (beaucoup : 60%) et peu d'impact sur la vie de loisirs (pas du tout : 60%, peu : 10%). Nous pouvons donc

- 41 -

Recherche sur l'individualisation des programmés

supposer que la participation à un programme individualisé de type institutionnel peut avoir des effets sur la vie au travail et sur la vie personnelle des répondants.

La dimension la plus favorisée de l'autonomie personnelle par le programme CHEM est d'être capable de déterminer leurs besoins dans leur vie de tous les jours (66%).

Pour ce qui est de l'autonomie éducative, les réponses varient beaucoup. Les répondants ont acquis le goût d'apprendre tout au long de leur vie (40%) et d'utiliser des ressources facilitant leur apprentissage (40%). Ils ont appris à mieux connaître leur manière personnelle d'apprendre (50%) et à développer leur façon d'apprendre dans et par le groupe (30%).

Il est à noter que plusieurs répondants n'ont pointé qu'un seul énoncé aux questions portant sur l'autonomisation, ce qui rend les données factuelles difficiles à interpréter. Toutefois les données qualitatives recueillies lors des entrevues nous permettent de commenter et d'éclairer nos données factuelles.

LES EFFETS DE SOCIALISATION

Le programme a-t-il un impact sur la manière de remplir divers rôles sociaux : celui de travailleur, de

conjoint, de parent, d'ami, et d'utilisateur de loisirs? La majorité des sujets affirment que le programme a eu de l'influence sur leur vie de travail. Ils décrivent les changements que le programme CHEM a amené dans leur façon d'être travailleur comme étant de l'ordre d'une plus grande implication et d'une plus grande autonomie dans leur travail et d'une plus grande facilité pour travailler en équipe.

Je m'implique plus, je suis rendu chef de groupe. Peut-être que ce programme m'a appris à foncer. Au lieu de regarder le bateau, j'ai dû apprendre à le prendre. Je me sens plus autonome. J'ai l'impression de me connaître plus dans le sens de savoir ce que je veux vraiment. J'ai appris à travailler en équipe. J'aime maintenant travailler en équipe dans mon travail

Le programme CHEM semble avoir un impact considérable sur la vie conjugale. Soixante-dix pour cent des réponses à la question ouverte montrent que le programme a permis de mieux connaître son conjoint, d'être à son écoute et de mieux se définir par rapport à lui. Il est intéressant de noter que c'est le cours «Condition masculine, condition féminine» qui a entraîné une modification dans leur rôle de conjoint et une plus grande ouverture vis-à-vis de l'autre.

Le cours sur la «Condition masculine, condition féminine», ça fait réfléchir, ça nous ouvre sur comment la femme réagit. Ça aide à mieux comprendre les composantes de la vie de couple : plus de partage de tâches.

Plusieurs des répondants n'avaient pas d'enfants. Seuls deux d'entre eux ont fait état de changements importants dans leurs attitudes envers leurs enfants : meilleure écoute, plus grande autonomie laissée aux enfants.

- 42 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Les blocs en psychologie m'on fait réfléchir sur mon comportement avec mes enfants. Ma façon d'élever mes enfants a changé. J'essaie de les rendre autonome [...].

Sept des dix répondants mentionnent que leur manière d'entrer en relation avec les amis a été modifiée par leur participation au programme CHEM. Toutefois fort peu mentionne de façon explicite des changements survenus dans ce rôle si ce n'est une amélioration dans la qualité de leurs échanges avec leurs amis.

J'ai plus de sujets de conversation avec mes amis.

Quatre des dix répondants estiment que leur participation au programme a une influence sur leur vie de loisirs. Ils sont devenus plus sélectifs dans leurs loisirs et les journaux ont pris une place dans leur vie, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Je n'aimais pas me servir des journaux comme source d'informations; maintenant, je ne passe pas une journée sans lire mon journal. J'ai plus envie de sélectionner mes loisirs. J'ai appris à choisir et à investir dans ce qui m'intéresse vraiment.

Commentaires

Au premier abord l'impact du programme CHEM sur la socialisation des étudiants se manifeste particulièrement dans leurs rôles de travailleur et de conjoint. Mais cet impact est-il vraiment de la socialisation, ne serait-ce pas plutôt de l'autonomisation personnelle? Les propos des étudiants montrent qu'ils ont acquis une plus grande confiance en soi et dans leurs capacités et qu'ils sont maintenant capables de se prendre en main. Ils attribuent ces changements opérés dans leur personnalité au programme. Ici la démarcation entre la socialisation et l'autonomisation est difficile à faire. Seuls deux étudiants montrent des changements de type social : «devenu chef de groupe» et «j'aime maintenant travailler en équipe».

Quant au rôle de conjoint, les étudiants identifient très bien le cours qui les a sensibilisés sur leurs attitudes et leur rôle en tant que conjoint. Leurs propos laissent croire que c'est le contenu du cours «Condition masculine, condition féminine» comme tel plutôt que le programme individualisé qui a favorisé le développement de la socialisation dans leur rôle de conjoint.

Pour terminer, il est difficile de faire le partage dans les commentaires des répondants entre ce qui relève du programme individualisé pour les rôles d'ami et d'utilisateur de loisirs et ce qui relève du contenu des cours. Les étudiants se sont peu exprimés sur ces thèmes même s'ils les avaient comme objet de discussion dans l'entrevue.

LES EFFETS D'AUTONOMISATION PERSONNELLE

Le programme a-t-il un impact sur le développement de l'autonomie personnelle? Seul l'énoncé «J'ai appris à déterminer davantage mes besoins dans ma vie de tous les jours» semble recueillir une grande partie des répondants. Pour quatre des six répon-

- 43 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

dants, la structure et le contenu des cours du programme leur a permis de réfléchir et d'agir sur leurs conditions de vie ainsi que de s'ouvrir aux réalités de leur milieu de travail. Par exemple, pour deux sujets, leur participation aux cours sur la santé a favorisé une prise en charge de leur bien-être.

Avant je ne réfléchissais pas sur ma vie, sur ce dont j'avais besoin. Maintenant je sais que j'ai besoin de travailler pour me sentir bien, j'ai besoin de bien m'alimenter, j'ai besoin de sports.

Pour un autre sujet, sa participation à un cours d'économie le sensibilise aux besoins d'approfondir ses connaissances du système économique dans lequel s'inscrit notre société.

Un coup commencé, j'ai eu le goût de continuer en économie [...], j'ai suivi un certificat en économie à l'Université Laval [...] Je suis plus capable d'aller chercher ce dont j'ai besoin pour être un meilleur travailleur.

Une autre répondante mentionne que le programme lui a donné le désir de se cultiver continuellement.

Je suis allée chercher le goût de toujours me cultiver et j'ai envie de le communiquer aux gens avec qui je travaille.

Commentaires

Il est très difficile de développer ce point faute de commentaires élaborés. Toutefois, il faut noter que la structure du programme et le contenu des cours tient une place importante dans le développement de l'autonomie personnelle des étudiants. Encore une fois, nous devons nous poser la question : est-ce le caractère individualisé du programme CHEM ou son contenu qui a un impact sur le développement de la socialisation et de l'autonomisation.

LES EFFETS DE L'AUTONOMISATION ÉDUCATIVE

Dans le programme CHEM, les étudiants développent-ils leur autonomie éducative? La variation dans les choix porte à croire que le programme favorise plus ou moins l'autonomie chez ses étudiants. Examinons quelques citations qui expliquent cette variation.

Cinq répondants sont maintenant capables de décrire leur manière d'apprendre. Ils l'attribuent au programme qu'ils ont suivi. De plus, l'un d'entre eux peut maintenant distinguer sa manière d'apprendre de celle de sa collègue.

Quand tu suis un cours comme ça, j'ai appris à faire un plan, à répartir mon temps, à être moins passif, je suis mon propre professeur avec les outils qu'ils nous fournissent. Il faut un goût à la base, puis je me rends compte que j'aime ça, j'approfondis [...] J'ai appris à apprendre tout seul.

- 44 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Enfin un des répondants mentionne avoir démystifié le concept d'apprentissage. Il élabore longuement sur le plaisir qu'il éprouve maintenant à découvrir, à expérimenter et à apprendre.

C'est drôle, mais apprendre, ça se résume à peu de choses, c'est voir des choses simples. Ce sont les exemples simples qui nous font souvent comprendre des choses complexes, c'est pas les grandes théories.

Quatre répondants mentionnent que leur participation dans le programme CHEM les a motivés à continuer à apprendre et même à étudier. Ils précisent leur intérêt à continuer d'apprendre dans des programmes où les cours sont diversifiés et reliés à leurs expériences de vie.

J'ai le goût de continuer [...] dû au contenu diversifié des cours et approprié aux situations actuelles. Maintenant, je suis inscrit au certificat en informatique.

Quatre répondants mentionnent qu'avant d'avoir suivi ce programme, ils se sentaient mal à l'aise à l'intérieur d'un groupe de travail. Progressivement, ils ont appris à s'exprimer, à écouter et à avoir confiance dans les autres.

Avant, je n'étais pas à l'aise dans un groupe. Maintenant je fais plus confiance aux autres. Je sais qu'ils sont aussi capables que moi. Avant j'avais de la difficulté à déléguer des parties du travail aux autres. J'ai appris à écouter les autres. Les échanges m'ont appris ça. C'est pas le contenu mais le fait de rencontrer des gens et d'échanger.

À la suite de leur implication dans un programme individualisé, trois répondants mentionnent se sentir plus à l'aise pour demander de l'aide à des collègues ou à des personnes-ressources.

Avant j'étais timide pour aller chercher de l'information sur un sujet, un cours. Maintenant je suis plus fonceuse.

Commentaires

L'autonomisation éducative se concrétise dans le développement de sa capacité de prendre en charge sa formation et de se former dans et par sa vie. Pour favoriser ce développement, quatre conditions sont nécessaires soit :

- la connaissance progressive et la maîtrise du processus même de l'apprentissage;
- les capacités d'apprendre et de maîtriser les instruments indispensables d'acquisition des connaissances;
- le rapprochement entre la formation et la vie réelle;
- la socialisation de la formation.

- 45 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

Ces conditions sont-elles présentes dans le programme CHEM? Les réponses des étudiants mettent en évidence que quatre étudiants ont pris une meilleure conscience de leur manière d'apprendre et par quelles étapes ils doivent passer. Ils ont réfléchi sur leur processus d'apprentissage et ils sont capables de l'expliquer et même de le différencier des autres. Il semble que la première condition d'autonomisation est présente dans le programme CHEM. Quatre autres étudiants ont remarqué que les cours qu'ils ont suivis sont reliés à leur expérience de vie et sont proches de la réalité. Ce rapprochement entre la formation et leur vie leur a donné le goût de poursuivre leur apprentissage dans leur quotidien : «*Je continue à m'informer.*» et «*Je me suis abonné à des revues.*» Ces témoignages laissent croire que la troisième condition d'autonomisation est présente dans le programme CHEM.

Par ailleurs, trois étudiants ont développé une socialisation dans leur formation. Ils sont maintenant ouverts à l'interaction avec les autres, ils ont plus confiance dans la capacité d'autrui, ils sont capables d'échanger et d'écouter. Ainsi la quatrième condition de l'autonomisation est présente dans les propos des répondants.

Enfin, trois étudiants ont développé leur capacité d'apprendre avec différents instruments : recherche d'information, demande d'aide. Toutefois, leurs propos restreints sur cette condition ne permettent pas de constater la présence soutenue de la deuxième condition de l'autonomisation dans le programme CHEM.

L'ANALYSE DU PROGRAMME

Dans l'ensemble, l'analyse des réponses des dix étudiants qui ont complété le programme CHEM révèle les faits suivants :

- que les étudiants attachent beaucoup d'importance au fait d'avoir suivi ce programme;
- que 80% des étudiants trouvent que le programme CHEM a eu un impact sur leur vie au travail, ce pourcentage diminue à 60 sur leur vie personnelle et à 30 sur leur vie de loisirs;
- qu'au niveau de l'autonomie personnelle, c'est la capacité de déterminer leurs besoins dans leur vie de tous les jours qui se dégage des réponses. Cette capacité a été acquise plus par le contenu des cours que par le programme individualisé;
- quant à l'autonomie éducative, le programme a favorisé la découverte chez les étudiants de leur manière d'apprendre et a développé le goût d'apprendre tout au long de leur vie.

Il découle de ces faits que le programme CHEM de la Télé-université a un impact sur le développement de l'autonomie éducative et qu'il met à la disposition des étudiants les conditions nécessaires à son développement. Toutefois, il est difficile d'affirmer qu'il y a aussi impact du programme dans le développement de la socialisation et de

- 46 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

l'autonomie personnelle. Il semble évident que le contenu des cours plus que le processus d'apprentissage individualisé a permis ce développement.

Enfin, il se dégage des propos des étudiants que ces derniers sont enthousiasmés et stimulés par le contenu de leurs cours. Ils sont capables d'identifier quel cours leur a permis d'améliorer leurs rôles sociaux, leur autonomie personnelle et éducative. Ces étudiants semblent plus proches de leur quotidien et de leur environnement. Ils s'intéressent à ce qui les entoure : l'économie, les affaires municipales, la pollution, la santé, etc.

EN BREF

Quatre programmes universitaires individualisés viennent d'être analysés. Deux programmes sont de type autonome et deux de type institutionnel. Tous semblent montrer qu'il y a des effets de socialisation ou d'autonomisation. Ce qui ressort de cet analyse de cas, c'est que le rôle du travailleur se modifie au contact du programme et du choix de cours et que l'autonomisation éducative et personnelle est favorisée par l'individualisation de l'enseignement.

VOLET3 ETUDE COMPARATIVE

Dans ce dernier volet, nous décrirons d'abord le programme universitaire non individualisé (le certificat en administration) et ses impacts en terme de socialisation et d'autonomisation sur les étudiants. Puis, nous présenterons une comparaison des données factuelles des quatre programmes individualisés et du programme non individualisé. Ensuite, nous comparerons les effets de socialisation et d'autonomisation des programmes individualisés entre eux. Enfin, nous mettrons en parallèle les effets des quatre programmes universitaires individualisés et ceux du programme universitaire non individualisé.

LE CERTIFICAT EN ADMINISTRATION

À l'Université Laval, le certificat en Administration de 30 crédits comprend cinq cours obligatoires et un cours au choix. Le reste de la scolarité est complété selon le cheminement approprié à chaque étudiant. L'étudiant choisit 12 crédits parmi les deux domaines d'étude suivants :

- Le cheminement général : 12 crédits dans les domaines tels que l'assurance, le droit, l'économie appliquée à la gestion, la finance, la gestion des opérations, la gestion urbaine et immobilière, le management, les méthodes quantitatives, les sciences comptables et les systèmes d'information

Recherche sur l'individualisation des programmes

- Le cheminement en comptabilité : 12 crédits en comptabilité, ce cheminement est obligatoire et préalable au certificat en comptabilité.

Le certificat en Administration a comme objectif général de répondre aux besoins de formation et de perfectionnement de l'adulte sur le marché du travail qui désire acquérir, le soir et à temps partiel, les connaissances dans le domaine de la gestion des organisations ou dans le domaine comptable, ainsi qu'un titre professionnel d'une « corporation », d'un institut ou d'une association.

QUELQUES DONNÉES FACTUELLES DE L'ENQUÊTE

Dix personnes ont été interviewées : six femmes et quatre hommes. Les dix sujets ont terminé ce certificat depuis zéro à deux ans.

La totalité des sujets donnent beaucoup d'importance au fait d'avoir participé à ce programme universitaire. Cependant, il est intéressant de noter que malgré l'importance qu'ils y accordent, ils élaborent très peu sur cette expérience, l'entrevue dure à peine 15 minutes. Ce qu'ils semblent trouver important, c'est d'avoir obtenu un diplôme universitaire. D'ailleurs, la plupart d'entre eux ont ce diplôme accroché dans leur bureau.

Neufs sujets considèrent que le certificat en Administration a eu une influence sur leur vie au travail et leur vie de loisirs. Cette influence diminue (huit répondants sur dix) quand ils l'évaluent par rapport à leur vie personnelle (amour, amitié) et à trois répondants sur dix quand il s'agit de leur vie comme parents.

LES EFFETS DE SOCIALISATION

Tout d'abord, soulignons que la modification du rôle de travailleur est l'élément principal qui se dégage des entrevues. En effet, tous mentionnent qu'ils se sentent plus confiants professionnellement depuis qu'ils ont obtenu ce diplôme universitaire :

Le fait d'aller à l'université, ça m'a donné confiance.

Auparavant, le monde universitaire était pour eux inaccessible ainsi que les professionnels dans leur milieu de travail. Pour eux, réussir un programme universitaire est une étape importante dans le processus de développement de leur moi vocationnel. Ils semblent très fiers puisque ce diplôme est synonyme d'une plus grande estime d'eux dans leur vie au travail. C'est une étape importante de prise en charge de leur développement.

En ce qui a trait aux modifications des rôles de conjoint, de parent, d'ami et d'utilisateur de loisirs, les entrevues révèlent que le grand nombre d'heures consacré aux études a entraîné une réduction dans leur vie sociale par rapport à ces rôles. Par exemple, certains mentionnent ne plus avoir de loisirs étant donné qu'ils passent leurs soirées ainsi que leur fin de semaine à étudier :

Recherche sur l'individualisation des programmes

Je n'ai plus de loisirs, je travaille trop dans mes études.

Plusieurs mentionnent que le temps qu'ils consacrent à suivre les cours et à étudier leur laisse beaucoup moins de disponibilité pour leur vie de couple, leur vie de famille, leur vie avec des amis.

J'ai moins de temps à consacrer à mes enfants étant donné mes études.

Par rapport au rôle de conjoint, deux sujets mentionnent un changement dans le sens d'une plus grande implication de leur mari dans l'accomplissement des tâches ménagères. Cependant, malgré ces quelques exceptions, les modifications des rôles qu'ils occupent comme adulte semblent être

dans le sens d'une moins grande présence vis-à-vis de leurs proches (conjoint, amis, etc.). Étant donné le temps consacré à leurs études, ces gens semblent vivre un certain isolement. De plus, il est important d'ajouter que ces sujets ne s'expriment pas sur la vie qu'ils ont vécue à l'université. En effet, en plus d'établir une certaine distance vis-à-vis de leurs amis et conjoint, ces adultes semblent très isolés dans le monde universitaire, dans leur démarche d'apprentissage. Ils ne mentionnent pas avoir vécu de contacts d'amitié avec les professeurs et les autres étudiants. Un seul sujet indique qu'il a rencontré à l'université de nouveaux amis avec qui il partage les mêmes intérêts.

LES EFFETS D'AUTONOMISATION PERSONNELLE

Neuf sujets ont choisi l'énoncé : « J'ai appris à être plus conscient de mes capacités, de mes aptitudes ». Voici une citation qui explique cet énoncé.

J'ai appris beaucoup sur mes capacités ainsi que sur mes limites par les connaissances que j'ai retirées de ces cours. Le fait de retourner aux études, ça m'a donné confiance en mes capacités.

Avant de poursuivre ce programme, l'écart entre l'image que les étudiants avaient d'eux et ce qu'ils percevaient des professionnels était très grand. Maintenant, avec l'obtention de leur diplôme universitaire, le monde du travail leur semble plus accessible :

Avant, j'admirais les professionnelles [...] Je réalise que moi aussi je peux y arriver [...] Dans ma façon de travailler, je suis un peu plus professionnelle.

Quatre sujets mentionnent avoir développé davantage leur capacité à s'affirmer, à prendre des décisions par eux-mêmes et par la suite à en assumer les choix. Toutefois les répondants s'expriment peu sur cet énoncé. Un sujet mentionne que le fait d'aller à l'université lui a donné confiance en sa capacité de prendre des décisions. Un autre mentionne que les exposés oraux qu'il a présentés en classe lui ont permis de développer sa capacité à s'affirmer.

Il est important de souligner que ces répondants sélectionnent des items mais ils éprouvent de la difficulté à expliciter leur choix. Très peu d'exemples concrets relatifs au programme sont proposés comme explication à l'item choisi.

- 49 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

LES EFFETS D'AUTONOMISATION ÉDUCATIVE

En ce qui concerne l'influence exercée par le certificat en Administration sur le développement de l'autonomie éducative, les réponses sont également brèves, les répondants expliquent très peu les énoncés qu'ils ont sélectionnés.

Il est donc difficile d'évaluer si le programme favorise l'autonomie éducative chez ces étudiants. Toutefois, l'implication des étudiants dans ce programme favorise la prise de conscience de leur manière personnelle d'apprendre. Quatre sujets ont sélectionné cet item. En mentionnant le décalage important entre la façon dont ils apprenaient dans le secondaire et la façon qu'ils ont appris à étudier à l'université :

Dans le secondaire, c'était du par coeur, là ce n'est plus possible. J'ai appris à me trouver une méthode d'étude, de travail, une façon de retenir l'essentiel. Je n'avais jamais étudié de ma vie avant d'aller là [...].

Quatre sujets ont sélectionné l'item « J'ai acquis le goût d'apprendre tout au long de ma vie ». Spontanément, face à cet item l'un d'entre eux s'exprime comme suit :

J'adore étudier, là je prends des cours d'anglais; après je veux faire un certificat en comptabilité.

Commentaires

Dans l'ensemble, l'analyse des réponses apportées par les dix étudiants ayant effectué le certificat en Administration a révélé les faits suivants :

- ils jugent très positivement le programme et ils attachent beaucoup d'importance au fait d'y avoir participé;
- ils signalent que le plus grand changement suscité par cette expérience est une plus grande confiance dans leur identité de travailleur;
- au niveau des autres rôles (conjoint, ami, parent, utilisateur de loisirs), les étudiants signalent que les exigences académiques de ce programme entraînent un désengagement par rapport aux autres domaines de leur vie;
- pour eux, le programme privilégie davantage le savoir ou les connaissances au détriment du savoir-être et du savoir faire. Ceci peut expliquer la grande importance qu'ils accordent à leur diplôme par rapport au processus vécu à l'intérieur de ce programme.

Le programme a semblé leur apporter des gains quantitatifs en termes de valorisation sociale, beaucoup plus qu'un développement personnel intégré. Il ressort de ces faits plusieurs éléments.

Premièrement, les étudiants sont satisfaits d'avoir réussi un programme de niveau universitaire et ce dernier a augmenté leur confiance en leurs capacités de réaliser des

- 50 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

défis vocationnels. Deuxièmement, leur implication dans un programme universitaire les incite à continuer d'étudier même si ce programme n'a pas eu d'effet de socialisation très clairement indiqué puisqu'ils signalent des exigences académiques très rigides. Troisièmement, le processus d'apprentissage voulu par le programme n'a pas eu d'effet sur l'autonomie personnelle mais le résultat, c'est-à-dire l'obtention d'un diplôme universitaire, semble être un élément déclencheur d'une plus grande confiance et d'une plus grande autonomie : capacité de s'affirmer, capacité de prendre des risques.

COMPARAISON DES PROGRAMMES INDIVIDUALISÉS ET DU PROGRAMME NON INDIVIDUALISÉ : LES DONNÉES FACTUELLES

Le tableau 1 présente différentes caractéristiques des programmes : le type de programme, le grade, le mode d'enseignement, le nombre d'étudiants interrogés et la répartition des crédits. Nous savons déjà qu'il y a deux programmes individualisés autonomes (DFEA et MP) et deux programmes individualisés institutionnels (CHEM et CEI).

Tableau 1 (Données factuelles)

| Items | Diplôme de formation en éducation des adultes (DFEA) | Certificat Connaissance de l'homme et son milieu (CHEM) | Certificat d'études individualisées (CEI) | Maîtrise en psychologie (MP) | Certification en administration (CA) |
|--|--|---|---|---|---|
| Type de programme | Individualisé de type AUTONOME | Individualisé de type INSTITUTIONNEL | Individualisé de type INSTITUTIONNEL | Individualisé de type AUTONOME | NON INDIVIDUALISÉ |
| Grade | Diplôme de deuxième cycle | Certificat de premier cycle | Certificat de premier cycle | Diplôme de deuxième cycle | Certificat de premier cycle |
| Mode d'enseignement | Sur campus | A distance | Sur campus | Sur campus | Sur campus |
| Nombre d'étudiants | 10 | 10 | 7 | 10 | 10 |
| Répartition des crédits (unités de valeur) | 30 crédits: 9 crédits d'encadrement/intégration. 21 crédits optionnels | 30 crédits optionnels | 30 crédits optionnels | 45 crédits : 6 crédits de méthodologie, 24 crédits de mémoire, 15 crédits de cours optionnels | 30 crédits : 15 crédits obligatoires, 3 crédits au choix, 12 crédits de bloc de cours |

- 51 -

Nous notons qu'il y a trois programmes de 1^{er} cycle et deux programmes de 2^e cycle. Sur les cinq programmes, seul le Certificat CHEM diffère au niveau du mode d'enseignement : c'est un programme de formation à distance. Enfin, seule la Maîtrise en psychopédagogie offre quarante-cinq crédits tandis que les autres programmes n'offrent que trente crédits.

Le tableau 2 permet de mieux cerner les différences au niveau de l'individualisation dans les quatre programmes individualisés. Sur les quatre critères d'individualisation retenus pour le choix des programmes individualisés, le Diplôme de formation en éducation des adultes et la Maîtrise en Psychopédagogie rencontrent les deux critères de repérage d'individualisation autonome. Quant aux deux autres programmes, le certificat CHEM et CEI, ils répondent aux critères de repérage institutionnel. Dans l'analyse de nos résultats, le type d'individualisation peut-il influencer les effets de socialisation et d'autonomisation? C'est ce que le prochain point tentera d'analyser.

Tableau 2 Critères d'individualisation des programmes

| CRITERE D'INDIVIDUALISATION | DFEA | CHEM | CEI | MP | CA |
|---|------|------|-----|----|----|
| 1) plus de 1/2 des objectifs des activités éducatives du programme sont déterminés par étudiant ou groupe | X | | | X | |
| 2) plus de 2/3 des activités éducatives du programme où l'étudiant choisit les moyens ou les étapes d'apprentissage ou le mode d'évaluation | X | | | X | |
| 3) objectifs et moyens prédéterminés sans cours obligatoire (sauf encadrement/intégration) | | X | X | | |
| 4) objectifs et moyens prédéterminés mais adaptés à certaines caractéristiques individuelles | | X | | | |

LA COMPARAISON DES QUATRE PROGRAMMES : SOCIALISATION ET AUTONOMISATION

Dans l'ensemble, l'analyse des réponses apportées par les étudiants inscrits dans les quatre programmes individualisés révèle que tous les étudiants ont attaché une très grande importance au fait d'avoir participé à un programme individualisé.

En ce qui a trait aux effets de socialisation provoqués par les programmes individualisés (voir le tableau 3), ce sont les rôles de travailleur et de conjoint qui ont subi le plus de modifications. Toutefois, il s'avère que seuls le Diplôme de formation en éducation des adultes et la Maîtrise en psychopédagogie en tant que programmes individualisés favorisent ces rôles tandis que le programme CHEM a favorisé ces rôles par le contenu

de ses cours. Pour le Certificat d'études individualisées, il n'apparaît pas évident qu'il y ait eu socialisation grâce au programme.

Par rapport aux autres rôles (parent, ami et utilisateur de loisirs), les programmes individualisés les ont peu modifiés, à l'exception de la Maîtrise en psychopédagogie qui favorise, à cause des exigences particulières du mémoire, des changements dans les rôles de parent et d'ami.

Tableau 3
Les effets de socialisation

| Effet de socialisation | DFEA | CHEM | CEI | MP | CA |
|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| Travailleur | 100% Développement de nouveaux objectifs, orientations et méthodes de travail | 80% Le contenu des cours permet une plus grande implication, autonomie et facilité de travail» en équipe | 73% Stabilité ou obtention d'un nouvel emploi | 80% Engagement, implication et sécurité plus grands, goût d'approfondir et d'apprendre par eux-mêmes | 100% L'obtention du diplôme favorise une plus grande confiance professionnelle et estime de soi |
| Conjoint | 80% Amélioration des relations : plus grande confiance en soi, écoute et dialogue accrus | 70% Ouverture plus grande vis-à-vis de l'autre grâce au contenu du cours | 43% Peu de commentaires Aucun Peu de sujets avaient des enfants | 70% Ouverture plus grande vis-à-vis de l'autre communication plus franche, confiance en l'autre | Négatif : Problème de disponible |
| Parent | 40% Attention plus grande aux besoins des enfants, meilleure écoute, acceptation des différences | 20% Peu de commentaires | 43% Peu de commentaires | 80% Le mémoire permet une plus grande maturité face aux enfants, communication intense, découverte d'un nouveau modèle parental | Négatif : Problème de disponible |
| Ami | 40% Peu de commentaires 40% Peu de commentaires | 70% Amélioration dans la qualité des échanges | 43% Peu de commentaires | 50% Le mémoire permet une modification dans la manière d'entrer en relation avec les amis | Négatif : Problème de disponibilité |
| Utilisateur de loisirs | | 40% Plus grande sélection dans les loisirs, place plus grande à la lecture des journaux | | 30% Peu de commentaires | Négatif : Problème de disponibilité |

En ce qui concerne les effets d'autonomisation, deux types d'autonomisation furent analysés dans les programmes : personnelle et éducative (voir le tableau 4). Par rapport aux effets d'autonomisation personnelle, le Diplôme de formation en éducation des adultes développe grâce à son programme une image de soi plus positive et une ouverture accrue aux expériences nouvelles. Par contre, le programme CHEM, par le contenu de ses cours (et non son programme), développe la capacité de déterminer ses besoins dans la vie de tous les jours. Le CEI développe également la confiance de soi et l'ouverture à l'expérience. Enfin la Maîtrise en psychopédagogie, par son programme, permet une

prise de conscience des ressources et des richesses que les étudiants portent en eux, et améliore la confiance et l'affirmation de soi.

Tableau 4
Les effets d'autonomisation

| Programme | Personnelle | Educative |
|------------------|--|--|
| DFEA | Développement d'une image de soi positive et d'une affirmation de soi dues aux méthodes d'apprentissage utilisées dans le programme | Découverte de leur style personnel d'apprentissage et de la manière d'utiliser les ressources éducatives |
| CHEM | Développement favorisé par les contenus de cours (Peu de commentaires sur la programme) | Le programme offre les conditions qui favorisent l'autonomisation dans l'apprentissage prise de conscience de la façon d'apprendre et développement du goût d'apprendre tout au long de leur vie |
| CEI | Le programme développe la confiance en soi et l'ouverture à l'expérience | Le programme permet de mieux connaître leur façon d'apprendre |
| MP | Le mémoire a permis une prise de conscience de leurs capacités et aptitudes, améliore la confiance en soi et la capacité à s'affirmer et à prendre des décisions | Le mémoire a permis de mieux connaître leur manière d'apprendre et de développer leur goût d'apprendre tout au long de leur vie |
| CA | Conscience plus grande de leurs capacités et aptitudes (Peu de commentaires) | La programme sembla favoriser une prise de conscience de leur manière et le goût d'apprendre tout au long de leur vie (4 étudiants ne sélectionnant aucun des items) |

Relativement aux effets d'autonomisation éducative, les quatre programmes (DFEA, CEI, CHEM et MP) permettent une prise de conscience de la façon d'apprendre et développent le goût d'apprendre tout au long de leur vie.

Cette comparaison des effets de socialisation et d'autonomisation entre les quatre programmes individualisés fait ressortir que seuls le Diplôme de formation en éducation des adultes et la Maîtrise en psychopédagogie favorisent à la fois la socialisation et l'autonomisation. Quant aux autres programmes, les effets sont minimes en ce qui concerne la socialisation et plus ou moins élevés pour l'autonomisation. Il reste à voir maintenant les effets de socialisation et d'autonomisation dans le programme non individualisé par rapport à ceux des programmes individualisés.

- 54 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

LA COMPARAISON DES CINQ PROGRAMMES : SOCIALISATION ET AUTONOMISATION

Le tableau 5 établit une comparaison entre les quatre programmes individualisés et le programme non individualisé (certificat en Administration). Nous remarquons d'abord que le Diplôme de formation en éducation des adultes et la Maîtrise en psychopédagogie favorisent la socialisation; le programme CHEM et le certificat en Administration ne développent pas cette dimension en tant que programme individualisé ou non individualisé. C'est plutôt le contenu des cours de CHEM et l'obtention du diplôme dans le CA qui amènent des effets de socialisation. Il est à noter que le certificat en Administration n'a pas eu d'effet de socialisation très marqué à cause de l'isolement ressenti par les étudiants à l'intérieur du programme qu'ils attribuent aux exigences académiques très rigides (voir le tableau 3). Quant au CEI, l'effet du programme individualisé sur la socialisation est peu évident.

Tableau 5
Comparaison des cinq programmes : socialisation – autonomisation

| PROGRAMME | EFFETS DE SOCIALISATION | AUTONOMIE PERSONNELLE | AUTONOMIE EDUCATIVE | COMMENTAIRES |
|-----------|------------------------------------|-----------------------|---|------------------------------------|
| DFEA | Oui | Oui | Oui | Individualisation de type autonome |
| CHEM | Non | Non | Oui | Contenu du cours |
| CEI | Non | Oui | Oui | Choix des cours |
| MP | Oui | Oui | Oui | Mémoire |
| CA | Non | Non | Non | Obtention du diplôme |
| | Rôle de travailleur et de conjoint | Confiance en soi | Façon d'apprendre, apprendre tout au long de la vie | |

Ensuite, il s'avère que les programmes individualisés DFEA, MP et CEI développent l'autonomisation personnelle tandis que CHEM et CA ne semblent pas favoriser cette dimension. Toutefois le CA, tout comme CHEM par le contenu de ses cours, montre des effets d'autonomisation personnelle non pas grâce au processus d'apprentissage mis en place par le programme mais par l'obtention du diplôme qui est l'élément déclencheur d'une plus grande confiance en soi, d'une plus grande capacité de s'affirmer et de prendre des risques (voir tableau 4).

Enfin, l'autonomisation éducative est présente dans les quatre programmes individualisés DFEA, CHEM, CEI et MP. Dans le programme non individualisé, c'est le diplôme

- 55 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

plus que le processus vécu à l'intérieur du programme qui favorise la prise de conscience de la manière personnelle d'apprendre. Cette situation s'explique par le fait que le CA privilégie davantage le savoir ou les connaissances au détriment du savoir être et du savoir faire.

En résumé, le certificat en Administration en tant que programme non individualisé favorise peu la socialisation et l'autonomisation personnelle et éducative. C'est l'obtention du diplôme dans ce certificat qui amène des effets de socialisation et d'autonomisation. Quant au CEI et à CHEM, le programme individualisé favorise particulièrement l'autonomie éducative et seuls le Diplôme de formation aux adultes et la maîtrise en Psychopédagogie favorisent à la fois la socialisation et l'autonomisation.

CONCLUSION : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La comparaison entre les quatre programmes universitaires individualisés et un programme universitaire non individualisé fait ressortir que l'individualisation et le degré de liberté laissé à l'étudiant à l'intérieur d'un programme ont une influence sur la capacité de développer l'autonomie personnelle et éducative. De plus, il semble que c'est dans la mesure où nous introduisons des processus et des conditions d'autonomisation que nous favorisons le plus la socialisation de l'étudiant et non dans la mesure où nous individualisons le programme.

L'autoformation va normalement de pair avec l'individualisation. Quand l'individu décide lui-même de sa formation, il choisit des objectifs, des moyens et un cheminement qui lui sont adaptés, comme dans le DFEA et dans la Maîtrise en Psychopédagogie; mais l'inverse n'est pas vrai, nous pouvons individualiser sans laisser beaucoup de liberté à l'étudiant, comme dans le CEI et le CHEM. Ici, la distinction entre l'individualisation autonome et l'individualisation institutionnelle est importante. La première seule semble avoir un impact sur la manière de remplir certains rôles sociaux.

Toute la problématique de l'individualisation des programmes doit être restituée dans le contexte de la

psychologie existentialiste où l'on part du postulat fondamental que la personne a une tendance innée à s'auto actualiser et à s'autoréguler dans ses processus de développement. Chaque individu cherche à s'actualiser et à prendre en main de manière autonome sa vie. Cette capacité peut être favorisée, freinée ou complètement paralysée par l'environnement. Un contexte rigide, imposé, où la personne a peu de liberté de mouvement et de choix aura pour effet de ralentir le mouvement d'actualisation et de développer des attitudes de dépendance chez le sujet. Certains réussissent malgré tout à s'actualiser dans un contexte restrictif, mais la plupart auront plus de peine à le faire. Au contraire, dans un contexte de plus grande liberté, de permissivité et de souplesse, cette tendance pourra s'affirmer et contribuera à assurer un développement important de l'autonomie de la personne. Au terme de cette étude, nous serions tentés de placer sur un continuum l'ensemble des programmes universitaires, en situant à l'extrême gauche les programmes très rigides, c'est-à-dire ceux qui laissent peu de place au choix, à la fibre décision personnelle, à l'initiative, à la liberté, et, à l'extrême droite, les programmes qui laissent beaucoup de choix et de liberté. Par

- 56 -

Recherche sur l'individualisation des programmes

rapport à ce continuum, l'individualisation n'a pas de signification puisqu'elle peut donner lieu à des programmes situés aux deux extrêmes. Le véritable enjeu n'est donc pas l'individualisation, mais la marge de liberté (donc de choix) laissée à l'étudiant sur sa propre formation comme dans le Diplôme de formation en éducation des adultes et le mémoire de la Maîtrise en psychopédagogie.

Cette comparaison montre que les programmes où il y a une liberté de choix développent l'autonomie éducative mais ce sont les conditions d'autonomisation qui permettent la transformation des rôles sociaux. Si nous admettons que l'une des grandes finalités de l'éducation c'est de développer la capacité d'apprendre par soi-même, nous reconnaitrons volontiers que la place laissée à l'autoformation devienne l'un des critères les plus importants de qualité. Ce qui découle paradoxalement de toutes ces remarques, c'est que l'éducation scolaire n'atteint son véritable but et ne prend toute sa dimension que dans la mesure où elle n'est plus scolaire, c'est-à-dire où elle n'est plus l'affaire de l'école, mais celle de l'apprenant et où celui-ci jouit d'une marge importante de liberté sur sa propre formation. Plus l'éducation se rapproche des processus développés par la personne elle-même, plus elle atteint sa finalité la plus haute qui est précisément d'habiliter la personne à s'éduquer par elle-même.

La personne a besoin de liberté pour apprendre selon l'axiome de Carl Rogers, mais jusqu'où devons-nous aller dans cette liberté? On a souvent compris ce principe en pensant que liberté signifiait laisser-aller et abandon complet de la personne à elle-même. En réalité, liberté et autonomie ne s'opposent pas à contexte aidant, moyen favorisant, encadrement, formulation d'objectifs, éventail de possibilités offertes pour permettre à la personne d'actualiser sa tendance naturelle à s'autoformer. Toutefois, elle s'oppose à encadrement rigide ou à régulation imposée de l'extérieur ou encore à absence complète de règles, de structures et d'instrumentation. Ici, encore, il est donc question avant tout d'équilibre entre structures rigides et absence de structures.

«Autodidaxie assistée» est peut-être l'expression qui traduit le mieux finalement l'idée que nous nous faisons d'un programme universitaire qui favoriserait au maximum l'autonomie de la personne, sa socialisation et son développement optimal.

Il serait intéressant dans une recherche ultérieure d'approfondir un certain nombre de questions relatives à l'individualisation et l'autonomisation des programmes universitaires :

- Quelles sont les propriétés essentielles et variables du concept d'individualisation?
- En tenant compte des critères de repérage et des propriétés de l'individualisation et de l'autonomisation, est-il possible d'établir une typologie des programmes individualisés?
- Peut-on en arriver à déterminer les domaines de formation qui se prêtent le mieux à l'individualisation de type autonome et dans quelle mesure une certaine part d'autonomie serait souhaitable dans tous les programmes de formation?

- 57 -

- Quels sont les impacts des programmes individualisés en ce qui concerne la qualité des diplômes, le taux de réussite, la persistance, etc.?

RÉFÉRENCES

- ACDEAULF (1982). *L'individualisation dans les programmes universitaires*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- D'HAINAUT, L. (1983). Aperçu des recherches et réalisations dans le monde. In ACDEAULF (ed). *L'individualisation dans les programmes universitaires*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 248-272.
- BALTES, P.B. et SCHAIE, K.W. (1973). *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York : Academic Press.
- ELDING, J.-B. et BRUCK, J.-E. (1989). *An Interpretative Study of Individualized Instructional Programs. Phase 1: Analysis and Interpretation*. Final Report. Oregon State : System of Higher Education. Monmouth, Teaching Research Division.
- FORTIN, A. (1979). *L'individualisation dans les programmes au niveau universitaire*. Sherbrooke : Communication (non publiée) au Colloque de l'AUPELF.
- GAUTHIER, B. (1984). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- HAGEN, E.-C. (1962). *On the Theory of Social Change*. Homewood Ill. The Dorsey Press Inc.
- KELLER, F.-S. (1968). Good-bye, Teacher [...]. *Journal of Behavior Analysis*, 1 (1), 78-89.
- KULIK, J.-A., KULIK, C.-L. et COHEN, P.-A. (1979). A meta-analysis of outcome studies of Keller's Personalized Systems of Instruction. *American Psychologist*, 34 (4), 307-318.
- KULIK, J.-A., KULIK, C.-L. et COHEN, P.-A. (1976). Research on the personalized System. *Programmed Learning and Educational Technology*, 13 (1), 23-30.
- LECLERC, G. (1983). Analyse exploratoire des programmes individualisés dans les universités du Québec. In ACDEAULF (ed). *L'individualisation dans les programmes universitaires*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 87-122.
- LOGAN, G.-E. (1973). *Individualized Foreign Language Learning : An Organic Process*. Massachusetts : Newbury House Publishers, Rowley.
- MEAL, B.-R. (1975). Individualization and Contracting. *New Directions in Higher Education*, 3 (3), 1-7.

- 58 -

- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1984). *Qualitative Data Analysis :A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Ca : Sage. (Traduit en français en 1991).
- PIAGET, J. (1974). *Réussir pour comprendre*. Paris : P.U.F.
- ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Éditions HMH.
- ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- SCHWARTZ, B. (1978). *Éducation permanente*. Rapport final. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.-S. et COOK, S.-W. (1982). *Les méthodes de recherches en sciences sociales* (traduit par D. Bélanger). Montréal : Éditions HRW.
- WRONG, D.-H. (1961). The over-socialized conception of man in sociology. *American Sociological Review*, 26, 183-193.

- 59 -

L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES : SES LIENS AVEC LES CHANGEMENTS DANS CERTAINS TRAITS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉTUDIANT ADULTE

Gilbert Leclerc
Université de Sherbrooke
Louise Sauvé
Télé-université, Université du Québec
Jean-Réal Nadeau
Université Laval

INTRODUCTION

Il est généralement reconnu que les individus diffèrent substantiellement dans leur manière d'apprendre (Messick, 1976; Lerbet, 1984; Hiemstra, 1990; Le Gai, 1991). Selon Jeter (1980), l'éducation n'a plus à se demander si elle doit tenir compte des différences individuelles, elle doit s'attarder plutôt à définir les stratégies à mettre en oeuvre pour s'adapter aux caractéristiques individuelles et assurer ainsi à chaque étudiant des chances égales de succès. L'individualisation fait partie de la finalité intrinsèque de toute éducation, car il ne suffit pas de transmettre un savoir, il faut se préoccuper de la façon dont chaque individu recrée ce savoir pour lui-même à partir d'un savoir embryonnaire déjà possédé (Leclerc, Nadeau et Sauvé, 1986; Lerbet, 1992).

Certains prétendent que les éducateurs se sont toujours préoccupés d'adapter leur enseignement aux différences individuelles. Mais, ni l'existence de ce fait, ni son importance, ni son efficacité n'ont été vérifiées. De telles expériences, si elles ont eu lieu, échappent par nature à l'investigation scientifique, puisqu'elles dépendent largement de la personnalité de chaque professeur et qu'elles varient considérablement d'un individu à l'autre. De plus, elles peuvent difficilement être reproduites, personne n'étant en mesure d'énoncer les lois gouvernant l'adaptation de l'intervention éducative à l'individu. La tâche de la recherche est de découvrir ces lois, ce qui implique, entre autres, celle de trouver quelles sont les caractéristiques majeures de l'apprenant auxquelles la formation devra s'adapter et de déterminer dans quelle mesure la mise en place de conditions individualisantes tend à favoriser l'émergence d'apprentissages particuliers chez l'apprenant. C'est le but que poursuit le Groupe de recherche interuniversitaire sur l'individualisation des programmes (GRIIP).

Cependant, avant de chercher à évaluer l'efficacité d'un programme ou d'un système individualisé, il paraît important de se demander si les étudiants qui choisissent ce mode de formation n'ont pas, dès le départ, des traits et des motivations très différents des autres. Katzenmeyer *et al.* (1980) ont rappelé avec à-propos, il y a quelques années, que la recherche évaluative sur les systèmes et les programmes d'enseignement doit

- 61 -

absolument prendre en compte les différences individuelles à l'entrée d'un système ou d'un programme, si elle veut aboutir à des conclusions valables. Ainsi, on ne peut comparer l'efficacité de deux types de programme que si on prend la peine de s'assurer que les étudiants qui s'inscrivent à ces programmes ne diffèrent pas les uns des autres quant à certains traits d'apprentissage tels que les motifs d'étude, le style d'apprentissage, le style cognitif, le lieu de contrôle ou quant à certaines traits socio-démographiques tels que l'âge, le sexe, le statut civil, l'occupation, le régime d'emploi et le niveau d'études antérieures (Cronback et Snow, 1969).

Une première étude exploratoire réalisée par la présente équipe (1984-1988) avait comme but de comparer les effets de socialisation et d'autonomisation produits par des programmes individualisés et