# L'INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES SUR LE CHOIX DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES INDIVIDUALISÉS

Louise Sauvé
Technologie éducative, Télé-université

Jean Réal Nadeau
Counseling et orientation, Université Laval

Gilbert Leclerc
Lettres et sciences humaines, Université Sherbrooke

## INTRODUCTION

Contrairement à ce qu'on croit généralement, l'individualisation de la formation n'est pas une méthode pédagogique parmi d'autres, un moyen dont on pourrait à la rigueur se passer. Quand on y réfléchit bien, on se rend vite compte que la formation est toujours une entreprise d'individualisation, sans quoi elle n'atteint pas vraiment son but. Il ne suffit pas, en effet, de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience. L'individualisation fait donc partie de la finalité de toute éducation parce que, d'une part, l'éducation ne trouve son achèvement que dans l'individu et, d'autre part, les individus diffèrent substantiellement dans leurs aptitudes, leurs styles d'apprentissage, leurs motivations et leurs modes d'expression créatrice (Messick, 1976).

Les travaux de recherche sur l'individualisation ont porté sur les sujets les plus divers. On peut distinguer quatre types d'étude : descriptive, analytique, de réalisation et de résultats. Le nombre de publications est trop élevé pour qu'il soit possible d'en faire la recension ici. Toutefois, l'analyse de ces recherches montre que le mouvement pour l'individualisation n'a pas produit les résultats escomptés. Cet insuccès semble être attribuable non pas à la méthode elle-même, mais à la recherche (Katzenmeyer *et al.*, 1976; Flamand, 1982). Celle-ci n'aurait pas suffisamment pris en considération les différences individuelles au moment d'évaluer l'impact des programmes individualisés.

Une première étude exploratoire réalisée par la présente équipe de recherche en 1984 (Leclerc, Nadeau et Sauvé, 1986) avait comme but de comparer les effets de socialisation et d'autonomisation produits par des programmes individualisés et des programmes traditionnels. La recherche s'était, jusqu'alors, limitée aux perceptions que les étudiants avaient des effets du programme sur leur autonomie éducative et sur leur socialisation. Elle n'avait pas pris en considération les différences individuelles au moment de l'entrée dans le programme.

La présente recherche a voulu aller plus loin. Elle s'attache à déterminer à l'aide d'instruments de mesure plus objectifs si les programmes individualisés ont un impact sur l'apprentissage et sur

certaines caractéristiques de l'apprenant. Elle tient compte également de certaines différences individuelles au départ. Les questions centrales auxquelles elle tente de répondre sont celles-ci :

> Les programmes individualisés favorisent-ils plus que les autres un rendement académique élevé et l'émergence d'un lieu de contrôle interne (internal locus of control)? Par ailleurs, les apprentissages réalisés dans ce type de programme varient-ils en fonction de certaines caractéristiques individuelles des apprenants, telles que le style cognitif (dépendance-indépendance du champ), un trait de personnalité (le lieu de contrôle) et le style d'apprentissage et les motifs d'étude?

Pour répondre à ces questions, il faut, dans un premier temps, établir le profil des caractéristiques individuelles des étudiants qui s'inscrivent dans des programmes fortement individualisés par rapport à ceux qui s'inscrivent dans des programmes moins individualisés. Dans un deuxième temps, il faut mesurer le profil de de ces mêmes étudiants et le rendement académique une fois le programme complété. La comparaison de ces deux profils permettra d'établir si les programmes individualisés ont une influence sur l'apprentissage et sur certaines caractéristiques individuelles des étudiants.

Dans ce texte, il ne sera question que de la première phase de la recherche, celle visant à établir le profil des étudiants inscrits durant l'année académique 1989-1990 dans trois universités québécoises (Université de Sherbrooke, Université Laval et Télé-université) et de vérifier s'il existe un lien entre le degré d'individualisation et les caractéristiques individuelles. Mais il importe d'abord de préciser les hypothèses de cette première phase et de définir mieux ce que désignent les expressions « programmes individualisés » et les « caractéristiques individuelles ».

## LES HYPOTHÈSES

- Il n'existe aucune relation entre les motifs d'étude et le niveau d'individualisation des programmes.
- Il n'existe aucune relation entre le style d'apprentissage et le niveau d'individualisation des programmes.
- Il n'existe aucune relation entre le style cognitif et le niveau d'individualisation des programmes.
- Il n'existe aucune relation entre le lieu de contrôle et le niveau d'individualisation des programmes.
- Il n'existe aucune différence entre les étudiants admis dans un programme universitaire dispensé sur campus ou ceux admis dans un programme universitaire dispensé à distance.

## LES PROGRAMMES INDIVIDUALISÉS : UNE DÉFINITION

Individualiser un programme, c'est mettre en place un ensemble de conditions et de moyens le plus possible adaptés à chaque individu, en faisant l'hypothèse que plus la formation se rapprochera de l'individu, plus sera favorisée l'intégration des apprentissages. Les caractéristiques individuelles auxquelles le programme peut s'adapter sont le niveau et la qualité de la formation déjà acquise, l'expérience personnelle et professionnelle, les aptitudes et les habitudes intellectuelles, le rythme, le style d'apprentissage et le style cognitif, la disponibilité, la motivation, l'intérêt, les besoins, les valeurs, les qualités personnelles, l'âge, le sexe, la langue, la culture, le milieu et le niveau de vie, etc. La liste pourrait s'allonger à l'infini. Il est évident qu'aucun système d'enseignement, aucun

programme ne peut être parfaitement individualisé, car qui dit système ou programme dit également mise en place de structures et de règles visant à favoriser l'atteinte d'objectifs selon une certaine séquence. Pousser à l'extrême le principe d'individualisation revient en pratique à nier toute espèce de contrainte, toute forme de normalisation de l'apprentissage, puisque, par définition, tout individu est unique et qu'une règle imposée à l'un peut très bien être mal adaptée à l'autre.

Ainsi, l'individualisation d'un programme ne peut jamais être complète et elle ne peut être que le résultat d'un compromis entre les exigences de structures d'un programme ou d'un système et les besoins ou traits particuliers de l'individu. C'est dire qu'il n'y a pas d'un côté des programmes individualisés et de l'autre des programmes qui ne le seraient pas du tout, mais un continuum de programmes plus ou moins individualisés. Nous posons ici comme principe que tout programme comporte une certaine part d'individualisation au moins minimale (ne serait-ce qu'au moment où l'on évalue dans quelle mesure les objectifs de formation ont été atteints par chaque individu et où on attribue une note à chacun d'eux) et que toute recherche qui désire vérifier l'efficacité des programmes dits « individualisés » par rapport aux programmes traditionnels doit être consciente qu'elle ne compare pas des réalités totalement différentes, mais des formes et des degrés divers d'individualisation.

## LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

La recherche n'a pas suffisamment pris en compte les différences individuelles dans l'évaluation des systèmes d'enseignement. Par ailleurs, il n'est pas possible de prendre en compte toutes les différences individuelles car elles ont trop nombreuses. Cette recherche retient donc les caractéristiques suivantes.

- Les *facteurs socio-économiques* retenus ici sont le sexe, le statut civil, l'occupation, le régime d'emploi, les études antérieures.
- Le *lieu de contrôle* est un construit qui réfère à la croyance qu'a un individu de contrôler ou non sa vie. Il se compose de deux orientations : le contrôle interne et externe (Rotter, 1966). Lorsqu'un renforcement suivant une action est perçu comme étant le résultat de la chance ou du pouvoir qu'ont sur nous certaines personnes, on a affaire à un contrôle externe. Quand, au contraire, une personne perçoit un événement comme imputable à son comportement et à ses caractéristiques personnelles, on parlera de contrôle interne.
- Le *style cognitif* désigne des habitudes stables, des préférences ou des stratégies habituelles caractérisant la manière typique d'une personne de percevoir, de se rappeler et de résoudre des problèmes (Messick, 1976; Flamand, 1982; Shipman, 1985). Parmi les nombreux styles cognitifs existants, c'est celui de la « dépendance-indépendance du champ » qui a été retenu. Celle-ci se définit comme une dimension permettant de distinguer les individus selon leur capacité à percevoir un élément séparé de son contexte et à adopter une attitude analytique dans la résolution de problèmes (Huteau, 1979-1980, cité par Flamand, 1982).
- Le *style d'apprentissage* se réfère aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Keefe, 1979, cité par Flamand, 1982). Le style d'apprentissage est donc un concept plus large et plus englobant que celui de style cognitif. Ce dernier se limite à la dimension cognitive, tandis que le premier inclut également les aspects affectif, physiologique et sociologique. Les deux sont relativement stables dans le temps, mais certaines recherches tendent à montrer la possibilité d'un certaine évolution du style cognitif aussi bien que du style d'apprentissage par suite d'interactions de l'individu avec son environnement (Flamand, 1982).
- La *motivation* est mesurée en tant que valeur que l'apprenant accorde aux connaissances à acquérir dans un programme universitaire (Bandura, 1986; Dweck, 1986).

## LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une méthodologie de recherche qui tient compte des différences individuelles dans l'apprentissage a été développée ces dernières années par Snow (1976) et Cronbach et Snow (1969). Il s'agit de la méthode ATI (Aptitude-Treatment-Interaction). Elle a été définie ainsi par Snow : « l'étude de l'influence des différences individuelles sur les conditions d'enseignement reliées à l'apprentissage ». Trois variables sont donc systématiquement prises en considération par cette méthode de recherche : l'aptitude (les caractéristiques individuelles), le traitement (tout ce qui relève de l'environnement éducatif) et l'apprentissage lui-même (qui résulte de l'interaction entre les deux).

### L'instrument de mesure pour le choix des programmes individualisés

La grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes (GENIP) a été élaborée en tenant compte des composantes de l'environnement éducatif suivantes : le lieu, le temps, l'accès, le cheminement, le rythme, la séquence, les objectifs, le contenu, la méthode, les moyens-outils, les personnes-ressources, les modalités d'évaluation. Elle a été mise à l'essai auprès de huit experts. Leurs commentaires nous a permis de la réajuster. À la suite de ces corrections, nous avons demandé aux directeurs de programme des sciences humaines des trois universités concernées d'évaluer leurs programmes en fonction de cette grille.

### L'instrument de mesure du profil des étudiants

Dans la première phase de cueillette, une batterie de questionnaires a été utilisée pour identifier et mesurer certaines caractéristiques individuelles de l'apprenant.

- Un questionnaire qui identifie les facteurs socio-économiques tels que l'âge, le sexe, le statut civil, l'occupation et les études antérieures.
- La Grille de motifs d'études de Boshier qui détermine la motivation de l'étudiant à s'inscrire dans un programme d'études universitaires.
- L'Inventaire du procédé personnel d'apprentissage de Kolb qui identifie le style d'apprentissage.
- Le Test de Levenson qui détermine le lieu de contrôle interne et externe.
- Le Test des figures cachées de Witkins *et al.* qui sert à établir le style cognitif dépendance-indépendance du champ.

### La population

Un échantillon par convenance de 335 adultes provenant de trois universités québécoises : l'Université de Sherbrooke (101 répondants), l'Université Laval (99 répondants) et la Télé-université (135 répondants). Ils ont entre 19 et 62 ans et sont répartis dans les trois types d'individualisation de la façon suivante : 82 sujets dans les programmes faiblement individualisés, 140 sujets dans les programmes moyennement individualisés et 113 sujets dans les programmes hautement individualisés.

Les 335 répondants étaient inscrits à un certificat de 1er cycle. Dix-sept programmes de certificat ont été touchés par la recherche : 6 certificats à l'Université Laval (sexualité, andragogie, gérontologie, service social, droit et technologie éducative), 6 certificats à l'Université de Sherbrooke

(multidisciplinaire, service social, didactique des moyens d'expression, gérontologie, toxicomanie et psychologie des relations humaines) et 5 certificats à la Télé-université (culture scientifique et technologie, informatique appliquée à l'éducation, connaissance de l'homme et du milieu, connaissance de l'homme en société et gestion prospective du travail).

Les répondants se composent de 101 hommes et de 234 femmes. Ils vivent majoritairement en couple (70 %) et leurs études antérieures se répartissent inégalement entre la formation universitaire (50 %), collégiale (32 %) et secondaire (16 %). Ayant principalement des emplois à temps plein (80 %), ils sont inscrits majoritairement à temps partiel (80 %) dans les programmes individualisés retenus dans cette recherche. Les emplois se situent en majorité dans le monde de l'enseignement (34 %), suivis de la bureautique/informatique (12 %), et de l'administration/direction (11 %).

## LES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en fonction des hypothèses formulées à partir des questions de recherche.

- Il n'existe aucune relation entre les motifs d'étude et le niveau d'individualisation des programmes.

Les résultats montrent qu'il existe une relation entre les motifs d'étude et le niveau d'individualisation (Chi carré = 17.119, df = 5, p = 0.029), ce qui infirme notre hypothèse. La population qui entreprend un programme hautement individualisé est caractérisée fortement par des motifs d'études de type culture personnelle.

- Il n'existe aucune relation entre le style d'apprentissage et le niveau d'individualisation des programmes.

Les résultats montrent qu'il n'existe pas de relation entre le style d'apprentissage et le niveau d'individualisation des programmes (Chi carré = 12.89, df = 5, p = 0.36), ce qui confirme notre hypothèse.

- Il n'existe aucune relation entre le style cognitif et le niveau d'individualisation des programmes.

Les résultats montrent qu'il n'existe pas de relation entre le style cognitif et le niveau d'individualisation des programmes (Chi carré = 1.909, df = 5, p = 0.385), ce qui confirme notre hypothèse.

- Il n'existe aucune relation entre le lieu de contrôle et le niveau d'individualisation des programmes.

Les résultats montrent qu'il n'existe pas de relation entre le lieu de contrôle et le niveau d'individualisation des programmes (Rs externe = 0.014; Rs interne = – 0.019), ce qui confirme notre hypothèse.

- Il n'existe aucune différence entre les étudiants admis dans un programme universitaire dispensé sur campus ou ceux admis dans un programme universitaire dispensé à distance.

Les résultats montrent qu'il existe des différences significatives entre les caractéristiques individuelles des étudiants admis dans un programme dispensé sur campus et ceux des étudiants admis dans un programme dispensé à distance, ce qui infirme notre hypothèse.

Il existe une différence significative entre les deux groupes en ce qui a trait aux motifs d'études (Chi carré = 17.119, df = 5, p = 0.029). Les deux groupes d'étudiants ont le même motif d'étude

prédominant soit la culture; toutefois, ils diffèrent significativement sur le deuxième motif dominant : à distance, ils étudient pour se perfectionner tandis que sur campus, ils le font pour des motifs d'intérêts humanitaires.

Il existe une différence significative entre les deux groupes en ce qui a trait au style d'apprentissage (Chi carré = 12.897, df = 5, p = 0.005). Les étudiants sur campus sont des divergeurs tandis que les étudiants à distance sont des assimilateurs.

Les étudiants sur campus sont majoritairement dépendants du champ tandis que les étudiants à distance sont majoritairement indépendants du champ (Chi carré = 11.81, df = 5, p = 0.001). Enfin, il existe une différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le lieu de contrôle externe.

## CONCLUSION

La première phase de cette recherche longitudinale a permis de répondre aux deux des quatre questions spécifiques de la recherche soient :

- Existe-t-il une relation entre les caractéristiques individuelles et le choix du degré d'individualisation d'un programme universitaire?
- Existe-t-il une différence entre les caractéristiques individuelles des étudiants admis dans un programme dispensé sur campus et ceux admis dans un programme dispensé à distance?

L'analyse des réponses obtenues auprès de 335 étudiants permet de conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre certaines caractéristiques individuelles des apprenants et le niveau d'individualisation si ce n'est les motifs d'études. Ainsi, advenant le cas que les résultats obtenus lors de la deuxième phase de cueillette de données auprès de la même population, soit au moment où ils auront complété leur programme d'études de 30 crédits, montrent une différence significative; nous pourrions répondre affirmativement à la troisième question de la recherche :

- Les programmes individualisés favorisent-ils plus que les autres un changement dans le style d'apprentissage, le style cognitif et le lieu de contrôle ainsi qu'un rendement académique plus élevé?

Quant à la deuxième question de la recherche; il existe effectivement une différence significative entre les caractéristiques individuelles des étudiants admis dans un programme dispensé sur campus et ceux des étudiants admis dans un programme dispensé à distance.

Il nous reste maintenant à entreprendre la deuxième phase de la recherche. Elle a pour but de recueillir auprès des 335 étudiants leur style cognitif, leur style d'apprentissage, leur lieu de contrôle et leur rendement académique. Ces données permettront également de répondre à la quatrième et dernière question de cette recherche :

- Les apprentissages réalisés dans ce type de programme varient-ils en fonction de certaines caractéristiques individuelles des apprenants telles que la motivation, le style cognitif, le style d'apprentissage et le lieu de contrôle?

Enfin, cette recherche sur les programmes individualisés a été restreinte :

- à la prise en considération de quatre caractéristiques individuelles : la motivation, le style cognitif dépendance-indépendance du champ, le lieu de contrôle et le style d'apprentissage;
- à l'étude de quelques programmes universitaires individualisés destinés aux adultes;
- à un échantillon qui n'a pas été choisi aléatoirement.

Pour terminer, l'intérêt des questions de cette recherche vient du fait qu'elles ne concernent pas seulement les professeurs de l'enseignement individualisé, mais tous ceux qui oeuvrent en éducation, car l'individualisation touche au coeur même de l'action éducative.

## RÉFÉRENCES

BANDURA, A. (1986). *Foundations of Thought and Action*. New Jersey : Prentice-Hall.

CRONBACH, L.J. et SNOW, R.E. (1969). *Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables*. Stanford, California : Stanford University.

DWECK, C.S. (1986). « Motivational processes affecting learning ». *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

FLAMAND, G. (1982). *Les styles cognitifs*. Québec : Direction de la recherche, secteur de la planification. Document de travail.

FLAMAND, G. (1982). *Les styles d'apprentissage et d'enseignement*. Québec : Direction de la recherche, ministère de l'Éducation. Document de travail.

KATZENMEYER, C., INGISON, L., ZAJANO, N. et ROMANIK, J. (1976). *Evaluation IGE : An Initial Litterature Review and Exploratory Study*. WI : Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

LECLERC, G., NADEAU, J.R. et SAUVÉ, L. (1986). « Les effets d'autonomisation et de socialisation dans les programmes universitaires individualisés ». *Pédagogiques*, 6 (2), 261-271.

MESSICK, S. (1976). *Individuality in Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

ROTTER, J.B. (1966). « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement ». *Psychological Monographs*, 80, (1, 609).

SHIPMAN, S. (1985). « Cognitive styles : Some conceptual, methodological and applied issues ». *Review of Research in Education*, 12, 227-271.

SNOW, R.E. (1976). « Aptitude Treatment Interactions (ATI) and individualized alternatives in higher education ». *In Individuality and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 268-293.