



LA TABLE DES RESPONSABLES  
DE L'ÉDUCATION DES ADULTES  
DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC

**L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ  
À L'ÉDUCATION DES ADULTES  
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES**

5 mars 1992

La longueur et la complexité du document nous ont contraint à utiliser le masculin en guise de terme générique et d'y inclure ainsi le féminin. Puisqu'elles ne sont plus expressément nommées, nous voudrions souligner l'apport considérable de toutes les formatrices qui, bien qu'assujetties à un statut précaire, ont relevé le défi de l'éducation des adultes et contribué à lui donner un visage.

## **PRÉAMBULE**

L'enseignement individualisé est monnaie courante à l'éducation des adultes depuis plus de 15 ans. Les avantages de cette formule sont tels que les commissions scolaires n'ont pas hésité à associer cette approche pédagogique et ce mode organisationnel à la relance de la formation professionnelle et ont investi des sommes importantes dans la fabrication collective d'outils d'apprentissage individualisé.

Il nous semblait important et nécessaire, après tout ce temps et surtout à la suite des nombreuses transformations qui ont été introduites à l'éducation des adultes, de saisir la réalité des commissions scolaires au regard de cette pratique et de nous enquérir des objectifs poursuivis.

Nous avons trouvé à la Direction générale des programmes, et particulièrement auprès de son directeur général, monsieur Maurice Morand, le soutien financier et moral requis pour entreprendre l'étude dont nous livrons aujourd'hui le résultat.

Ce travail a été rendu possible grâce à la contribution particulière et méritoire d'une équipe composée de

René Baillargeon, CSC de Sherbrooke  
Paul-André Gascon, CS de Sainte-Croix  
André Rivard, CS de Saint-Eustache

à laquelle Élisabeth Mainka, secrétaire générale de la TREAQ, a prêté son concours. Je tiens à les en remercier chaleureusement, de même que celles et ceux qui ont apporté leur collaboration à un moment ou l'autre de l'étude, et particulièrement les personnes qui ont eu à coeur de remplir consciencieusement le questionnaire que nous leur adressions.

Je souhaite que cette étude donne le coup d'envoi de la résurgence de la recherche et du développement andragogiques dont les commissions scolaires ont grand besoin dans leur adaptation constante aux adultes qui les sollicitent. La TREAQ, pour sa part, sera toujours de la partie!

Suzanne Provost, présidente

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION		1
Chapitre I	NATURE ET MODALITÉS ORGANISATIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ	7
1.	HISTORIQUE	9
2.	FONDEMENTS THÉORIQUES	11
2.1	Au départ, un concept d'éducation permanente	11
2.2	Un parti pris indéfectible pour les capacités de la personne	12
2.3	Les assises de la réflexion du MEQ et des commissions scolaires	14
3.	ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ	17
3.1	Les problèmes vécus à l'éducation des adultes	17
3.2	Les objectifs de l'enseignement individualisé	18
3.3	Les avantages de l'enseignement individualisé	20
4.	CONDITIONS D'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ	22
4.1	Les conditions d'expérimentation du modèle	22
4.2	Le rôle du formateur	23
4.3	L'accueil	24
4.4	Le rodage	24
4.5	Le travail en atelier	24
4.6	Le suivi de l'adulte	25
4.7	L'évaluation des apprentissages	27
4.8	Les services d'encadrement et de soutien	28

<b>Chapitre II</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE À LA DISPOSITION DES ADULTES</b>	<b>29</b>
1.	<b>LA RESPONSABILISATION DE L'ADULTE ET LE RENFORCE- MENT DE SON AUTONOMIE</b>	<b>32</b>
1.1	État de la situation	32
1.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	35
2.	<b>LA VALORISATION DE LA PERSONNE PAR LA MISE EN PLACE D'UNE PÉDAGOGIE DU SUCCÈS</b>	<b>37</b>
2.1	État de la situation	37
2.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	38
3.	<b>LE RESPECT DU RYTHME D'APPRENTISSAGE</b>	<b>38</b>
3.1	État de la situation	39
3.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	39
4.	<b>LA PRISE EN CONSIDÉRATION DES ACQUIS</b>	<b>40</b>
4.1	État de la situation	41
4.2	Problèmes liés l'atteinte de l'objectif	41
5.	<b>L'ACQUISITION D'UNE MÉTHODE DE TRAVAIL TRANS- FÉRABLE</b>	<b>42</b>
5.1	État de la situation	43
5.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	44
6.	<b>L'ÉTABLISSEMENT D'UN SENTIMENT D'APPARTENANCE</b>	<b>44</b>
6.1	État de la situation	45
6.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	46
	<b>EN RÉSUMÉ</b>	<b>47</b>

<b>Chapitre III</b>	<b>FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS À L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ</b>	<b>51</b>
1.	LE PERFECTIONNEMENT DES FORMATEURS	52
1.1	État de la situation	53
1.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	56
2.	LA POLYVALENCE DANS PLUSIEURS MATIÈRES	56
2.1	État de la situation	57
2.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	58
3.	LA PLURALITÉ DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	58
3.1	État de la situation	59
3.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	60
	EN RÉSUMÉ	60
<b>Chapitre IV</b>	<b>MODALITÉS ORGANISATIONNELLES REQUISES PAR L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ</b>	<b>63</b>
1.	L'ADMISSION DES ADULTES EN TOUT TEMPS DE L'ANNÉE	65
1.1	État de la situation	65
1.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	66
2.	L'INFRASTRUCTURE MISE EN PLACE POUR APPUYER L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ	67
2.1	La transformation des salles de cours en atelier	67
2.1.1	État de la situation	67
2.1.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	68
2.2	Le perfectionnement des formateurs	69
2.2.1	État de la situation	69
2.2.2	Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	70

2.3 La disponibilité d'outils d'apprentissage individualisé	71
2.3.1 État de la situation	72
2.3.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	73
2.4 La mise en place d'un système d'évaluation permanent	73
2.4.1 État de la situation	74
2.4.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	75
<b>3. L'ORGANISATION DE L'ENCADREMENT À APPORTER À L'ADULTE DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ</b>	<b>75</b>
3.1 L'initiation au modèle	76
3.1.1 État de la situation	76
3.1.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	77
3.2 L'encadrement des adultes	78
3.2.1 État de la situation	78
3.2.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	79
3.3 L'orientation scolaire et professionnelle	79
3.3.1 État de la situation	80
3.3.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	80
<b>EN RÉSUMÉ</b>	<b>81</b>
<b>Chapitre V OBJECTIFS ADMINISTRATIFS DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ</b>	<b>83</b>
1. L'ACCESSIBILITÉ À LA FORMATION	85
1.1 État de la situation	85
1.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	85
2. LA PLANIFICATION DES RESSOURCES	87
2.1 État de la situation	87
2.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif	87

<b>3. LA RENTABILISATION DES FONDS PUBLICS</b>	<b>89</b>
<b>3.1 État de la situation</b>	<b>89</b>
<b>3.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif</b>	<b>89</b>
<b>EN RÉSUMÉ</b>	<b>91</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>93</b>



## **INTRODUCTION**

L'enseignement individualisé est assimilé à la formation continue depuis une bonne quinzaine d'années, à un point tel qu'il semblait faire partie de la tradition sans que l'on ait besoin de s'en soucier, qu'il vivait et se nourrissait de lui-même.

La conjoncture se prête bien à une analyse de cette approche andragogique sous divers aspects : l'augmentation de l'effectif scolaire et des ratios de formation de groupe, la modification des caractéristiques des personnes qui fréquentent les services d'éducation des adultes, l'introduction de nouveaux formateurs et de spécialistes à l'éducation des adultes, l'investissement massif des commissions scolaires en vue de se doter d'outils d'apprentissage individualisé en formation professionnelle et la diminution du financement alloué aux commissions scolaires pour des activités pédagogiques à l'éducation des adultes (les formateurs à taux horaire en sont exclus) sont au nombre de facteurs - pour ne nommer que les plus marquants - qui constituent la trame de fond sur laquelle l'enseignement individualisé s'insère aujourd'hui et à l'intérieur de laquelle il n'avait pas nécessairement été prévu.

### **1- CONTENU DE L'ÉTUDE**

L'étude que nous avons menée, avec l'aide financière de la Direction générale des programmes du ministère de l'Éducation, s'est déroulée en deux étapes distinctes.

En effet, pour comprendre l'évolution de l'enseignement individualisé, il fallait d'abord en établir le point de départ. C'est ainsi que, dans un premier temps, nous avons procédé, à l'aide de lectures et avec le concours de personnes qui avaient vécu cette époque,

- a) à une rétrospection de l'éducation des adultes;
- b) à la détermination des fondements et de la nature de l'enseignement individualisé;
- c) au rappel des modalités organisationnelles mises en place lors de l'implantation de l'enseignement individualisé.

À cette fin, nous avons produit le document «Nature et modalités organisationnelles de l'enseignement individualisé» qui constitue en quelque sorte la référence de base nécessaire à la poursuite de l'étude. Il a été adressé

aux commissions scolaires en même temps que les questionnaires dont nous parlerons ultérieurement de façon à donner aux personnes qui ont répondu une grille d'analyse identique et une compréhension de base commune. Pour les mêmes raisons, nous l'avons inséré au premier chapitre du présent rapport.

La seconde étape de notre étude a été consacrée à l'élaboration d'un questionnaire destiné à vérifier auprès des commissions scolaires :

- a) leur degré d'adhésion aux objectifs de l'enseignement individualisé;
- b) les problèmes rencontrés pour atteindre ces objectifs;
- c) les pistes de solutions permettant de bonifier le modèle pour les années à venir.

Les chapitres deux à cinq du présent document rendent compte des résultats de cette collecte de données. Les conclusions et recommandations auxquelles ces chapitres nous conduisent terminent chacune de ces parties.

## 2- VOLUME D'ACTIVITÉS DES COMMISSIONS SCOLAIRES CONTACTÉES

<b>Tableau 1 : Volume d'activités réalisées en 1989-1990 (heures-groupes) dans les commissions scolaires de notre échantillon</b>							
	moins de 10 000 h/g	de 10 000 à 19 990	de 20 000 à 39 999	de 40 000 à 59 999	de 60 000 à 79 999	80 000 et plus	TOTAL (nbre c.s.)
Form. gén.	2 11,8 %	3 17,6 %	8 47 %	2 11,8 %	1 5,9 %	1 5,9 %	17 100 %
Form. prof.	1 25 %		3 75 %				4 100 %

Notre échantillon est composé de personnes en provenance de dix-sept commissions scolaires pour la formation générale et de quatre commissions scolaires pour la formation professionnelle, soit, en formation générale, 31 p.100 de l'ensemble des commissions scolaires qui ont pour mandat d'organiser des activités éducatives pour les adultes. Ce portrait

reflète bien la réalité puisque l'enseignement individualisé est une pratique courante, quasi universelle en formation générale, alors qu'en formation professionnelle, elle est aujourd'hui plus restreinte et de surcroît, réservée à quelques programmes: «Secrétariat» et «Comptabilité» essentiellement, «Utilisation sécuritaire et rationnelle des pesticides» et «Mécanique automobile» même si elle a été plus répandue antérieurement.

Quant à l'éventail des tailles des commissions scolaires touchées par notre échantillon (réf. tableau 1), nous ne disposons d'aucun tableau provincial pour effectuer une comparaison qui nous aurait permis d'en vérifier la représentativité. Néanmoins, nous pouvons constater qu'il est suffisamment large pour contenir diverses catégories de commissions scolaires, à faible comme à grand volume d'activités. De plus, celles-ci sont réparties sur l'ensemble du territoire du Québec.

### 3- DATE D'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

<b>TABLEAU 2 : Date de l'implantation de l'enseignement individualisé dans les commissions scolaires de notre échantillon</b>							
	de 1974 à 1976	de 1977 à 1978	de 1979 à 1980	depuis 1986	depuis 1987	depuis 1989	TOTAL nombre CS
<b>F.G.</b>							
t. plein	12 (70,6%)	1 (5,9%)	4 (23,5%)				17
t. partiel	9 (52,9%)	1 (5,9%)	7 (41,2%)				17
<b>F.P.</b>							
t. plein		1 (33,3%)			1 (33,3%)	1 (33,3%)	
t. partiel		1 (33,3%)		1 (33,3%)		1 (33,3%)	

Nous avons, à dessein, interrogé les commissions scolaires qui ont une longue tradition en enseignement individualisé et qui sont possiblement à l'origine de cette approche pédagogique. La répartition de notre échantillon le confirme : en formation générale, 70,6 p.100 d'entre elles ont implanté cette méthode au plus tard pour l'année 1976-1977, pour des groupes à temps plein. L'aménagement du temps partiel a été plus lent, soit 41,2 p.100 dans les années 1979-1980 et 1980-1981.

Comme nous le mentionnons dans notre historique, le moratoire du MEQ décrété pour les années 1977-1978 et 1978-1979 sur les nouvelles implantations de l'enseignement individualisé dans les commissions

scolaires a été respecté, puisque seulement deux d'entre elles se sont converties à ce mode, durant ces années, l'une pour le temps partiel, l'autre pour le temps plein.

En formation professionnelle, le peu de commissions scolaires représentées ne nous permet pas d'interpréter les chiffres de façon à reconstituer l'histoire de l'implantation de l'enseignement individualisé. Nous constatons que dans plusieurs commissions scolaires, l'utilisation de l'enseignement individualisé est récente mais il est probable, comme cela est le cas dans plusieurs endroits, qu'il ait été utilisé antérieurement, abandonné puis repris, et que les réponses obtenues ne rendent compte que de la dernière implantation.

La variation du nombre de commissions scolaires qui dispensent la formation professionnelle (3 au lieu de 4), constatée au tableau 2, tient au fait qu'une commission scolaire ne donne de l'enseignement individualisé qu'aux élèves à temps partiel alors qu'une autre ne le donne qu'aux élèves inscrits à temps plein.

#### **4- SOUTIEN À LA FORMATION ET ENCADREMENT DES ADULTES**

L'enseignement individualisé, au moment de son implantation, a nécessité des interventions soutenues auprès des formateurs, entre autres l'engagement de conseillers pédagogiques responsables de leur encadrement. Nous avons cherché à connaître la situation actuelle à cet égard.

##### **4.1 ENCADREMENT DES FORMATEURS**

Comme l'indique le tableau 3, toutes les commissions scolaires, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, disposent de conseillers pédagogiques pour assurer un appui à leur personnel enseignant; leur nombre varie avec le nombre d'heures-groupes dispensées. Les données des tableaux 1 et 3 combinées nous permettent de calculer qu'en formation générale, les commissions scolaires consultées ont en moyenne un conseiller pédagogique par 11 000 heures-groupes (mis à part la CECM où cette moyenne est nettement plus élevée), pour une moyenne totale de 1 par 14 300 heures-groupes. En formation professionnelle, pour les quatre commissions scolaires qui constituent notre échantillon, la moyenne d'utilisation des conseillers pédagogiques est de 1 par 5 900 heures-groupes.

<b>TABLEAU 3 : Encadrement et soutien offert aux enseignants et aux adultes</b>										
<b>Pers./CS Catégories de personnels</b>	<b>Aucun</b>	<b>moins de 1</b>	<b>de 1 à 1,9</b>	<b>de 2 à 2,9</b>	<b>de 3 à 3,9</b>	<b>de 5 à 5,9</b>	<b>de 6 à 6,9</b>	<b>de 7 à 7,9</b>	<b>Autres</b>	<b>TO- TAL</b>
<b>Cons. pédagogiques F.G.</b>		2 11,8%	5 29,4%	3 17,6%	3 17,6%	1 5,9%	1 5,9%	1 5,9%	1 (16) 5,9%	17 100%
<b>F.P.</b>		1 25%	1 25%		1 25%			2 50%		4 100%
<b>Acc. &amp; référence</b>	1 5,9%	2 11,8%	6 35,3%	4 23,5%	2 11,8%	1 5,9%			1 (25) 5,9%	17 100%
<b>Vie étudiante</b>	9 52,9%	2 11,8%	4 23,5%	1 5,9%		1 5,9%				17 100%
<b>Cons. orientation</b>			3		1					
<b>Psychologues</b>			1							
<b>Psycho-éducateurs</b>				1						

#### 4.2 ENCADREMENT OFFERT AUX ADULTES EN FORMATION GÉNÉRALE

Toutes les commissions scolaires, sauf une, désignent du personnel afin d'assurer des services d'accueil et référence. Un accueil particulier est donc réservé aux adultes dans le réseau.

Quant aux services plus spécialisés d'encadrement, les données qui nous ont été fournies révèlent que les commissions scolaires en offrent peu; celui de vie étudiante, mis en place dans le plus grand nombre de cas, ne se trouve que dans un peu moins de la moitié des commissions scolaires alors que les autres constituent des cas isolés.

Ainsi donc, la tradition établie dans les commissions scolaires d'investir dans la vie étudiante pour pallier aux inconvénients que crée l'isolement de l'enseignement se maintient dans certaines conditions alors que l'on voit surgir un besoin de spécialistes pour répondre, comme nous le verrons, à des besoins nouveaux.

## **5- COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON**

Comme il s'agissait, dans notre étude, de retracer les objectifs et les valeurs de l'enseignement individualisé, d'en mesurer l'application dans les commissions scolaires et de proposer des améliorations, nous avons choisi d'investiguer auprès des commissions scolaires qui avaient une tradition assez longue en enseignement individualisé pour se souvenir du discours et des intentions qui étaient véhiculés à l'origine. Il fallait comparer le modèle à lui-même, dans toute son amplitude, et non pas à un reflet de ce qu'il est peut-être devenu au fil des années, compte tenu de la conjoncture et de l'absence de ressourcement et de perfectionnement adéquats des nouveaux formateurs.

Dix-neuf commissions scolaires nous ont retourné les questionnaires. Parmi celles-ci, deux ont rempli à la fois le questionnaire pour la formation générale et pour la formation professionnelle, alors qu'une autre a rempli celui qui était de la forme expérimentale non différenciée selon la formation. Notre analyse porte donc sur un nombre total de vingt questionnaires.

De ces vingt questionnaires, sept ont été remplis par des personnes seules alors que dans les treize autres cas, les personnes qui ont répondu se sont entourées d'une équipe plus ou moins nombreuse pour le faire.

**Chapitre I**

**NATURE ET  
MODALITÉS ORGANISATIONNELLES  
DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

L'enseignement individualisé n'est pas apparu du jour au lendemain dans les commissions scolaires, surgissant d'une quelconque génération spontanée. Il est la résultante de la philosophie et des approches mises au point à l'éducation des adultes à mesure que les adultes se faisaient nombreux dans les établissements scolaires et que leurs besoins s'imposaient avec plus de vigueur.

Aussi, ferons-nous un détour par l'histoire et par les fondements de l'éducation des adultes pour en arriver à comprendre et à approfondir l'enseignement individualisé.



## 1 - HISTORIQUE

À ses débuts, il y a 20 à 25 ans «*l'éducation des adultes était soumise aux mêmes normes et exigences que le secteur des jeunes<sup>1</sup>*» : entrée fixe, durée et sortie prédéterminées, période d'examens ministériels fixée d'avance, reprise de la classe en entier en cas d'échec, etc. «*À ces exigences s'ajoutaient celles du gouvernement fédéral qui ajoutait ses propres règles et limites au plan des objectifs à poursuivre, des durées, de la sélection de la clientèle, etc.<sup>2</sup>*».

Or, «*à côtoyer les adultes, les intervenants se sont rapidement aperçus qu'on ne pouvait pas traiter les adultes comme des jeunes; ils n'avaient pas les mêmes buts, les mêmes objectifs. Ils visaient généralement à atteindre le marché du travail rapidement. En particulier, ce dernier objectif suscitera la réflexion et obligera les divers intervenants, autant du Ministère que des commissions scolaires, à revoir les objectifs de formation, les modalités organisationnelles et administratives. D'autant plus que le principal bailleur de fonds, c'est-à-dire le fédéral, exerçait des pressions pour que les adultes retournent le plus tôt possible sur le marché du travail.<sup>3</sup>*».

C'est face à cette réalité que la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) a mandaté, en septembre 1968, un groupe de travail afin d'élaborer un modèle d'éducation permanente qui corresponde davantage aux besoins des adultes. Ce groupe, mieux connu sous le nom d'«Opération-Départ Montréal», a déposé les cinq livres de son rapport final en mai 1971. Sans attendre ce dépôt, la DGEP avait lancé, vers la fin de l'année 1970, l'opération appelée «Opération Éducation permanente» dont l'objectif était que «*les individus et les organismes puissent expliciter leurs conceptions sur l'éducation des adultes et sur l'éducation permanente afin d'en arriver à une certaine cohésion de pensée<sup>4</sup>*». Cette opération, rappelons-le, comprenait une vaste consultation du milieu et voulait déboucher sur un engagement dans l'action.

---

<sup>(1)</sup> Richard FRÉCHETTE, (de la Direction générale de l'enseignement collégial au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science). Allocution prononcée le 5 novembre 1990 devant les personnes du Service régionalisé d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires Deux-Montagnes, Saint-Eustache et Sainte-Thérèse réunies en journée d'étude sur le thème «Réfléchir et repenser l'enseignement individualisé».

<sup>(2)</sup> *Idem*

<sup>(3)</sup> *Loc. cit.*

<sup>(4)</sup> MEQ, DGEP, Projet de régime de formation des adultes, août 1972, p. 2, cité par Fernand Blain, Pour une approche plus individualisée en éducation des adultes; dimensions comparative, pédagogique et organisationnelle, Université de Montréal, septembre 1984.

Cet engagement dans l'action se matérialisa, pour la DGEP, par l'élaboration d'une politique d'éducation permanente et par la rédaction d'un premier régime pédagogique propre aux adultes conçu dans cette perspective de formation continue. Bien que ce régime n'ait jamais fait l'objet d'une acceptation officielle, il n'en a pas moins constitué une référence de base et un document d'orientation pour le développement de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires.

Cette effervescence à laquelle a également contribué le Conseil supérieur de l'éducation par son rapport annuel 1969-1970 intitulé «L'activité éducative» a, dès 1972, donné naissance à des projets dans quelques commissions scolaires, bientôt imitées par d'autres en vue de concrétiser ces modèles dans des organisations pédagogiques et administratives. C'est ce qui a fait dire à monsieur Richard Fréchette que «*ce sont les commissions scolaires qui ont traduit concrètement au niveau des opérations, des principes, des valeurs et des objectifs véhiculés*»<sup>5</sup>.

Les années 1974, 1975 et 1976 ont ainsi vu l'éclosion des «*premiers projets (qui) furent donc perçus comme révolutionnaires [...]. On changeait les modalités de financement, les modalités d'organisation, la pédagogie millénaire où le professeur est le transmetteur des connaissances*»<sup>6</sup>. La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), qui avait remplacé la DGEP en 1973, contribuait à ces expérimentations en fournissant aux commissions scolaires des programmes par objectifs et en offrant le soutien de son équipe d'aide au développement. Le moratoire qu'elle a imposé sur la mise en oeuvre de nouveaux projets en 1977-1978 a d'ailleurs permis à cette équipe de mieux prendre la mesure de cette approche et des difficultés et obstacles liés à son implantation afin d'offrir aux commissions scolaires l'aide et l'expérience dont elles avaient besoin. C'est ainsi qu'à la levée du moratoire, l'enseignement individualisé s'est généralisé en formation générale dans toutes les commissions scolaires, et en formation professionnelle, particulièrement en sciences commerciales, alors que les guides d'apprentissage individualisé et les tests de classement devenaient disponibles.

\*\*\*\*\*

Cette chronologie étant brièvement rappelée, nous aborderons maintenant le contenu même des idées qui ont marqué le véritable envol d'une éducation des adultes différente de l'éducation alors connue dans les établissements scolaires.

<sup>(5)</sup> Richard FRÉCHETTE, *op. cit.*

<sup>(6)</sup> *Idem*

## 2 - FONDEMENTS THÉORIQUES

### 2.1 AU DÉPART, UN CONCEPT D'ÉDUCATION PERMANENTE

La recherche de nouvelles approches andragogiques, de nouveaux modèles organisationnels qui soient davantage en accord avec les besoins des adultes, s'inscrit à l'intérieur d'une approche centrée sur la personne et suppose une conception de formation continue ou d'éducation permanente.

Ce concept évoque l'idée que l'éducation n'est limitée ni dans le temps, ni dans l'espace, ni aux seuls stades de développement de l'enfance et de l'adolescence. L'éducation doit donc *«orienter son action vers le développement continu des individus. Elle doit chercher non seulement à instruire, mais plus globalement à éduquer. Or, cette notion contient les dimensions affectives, motivationnelles, cognitives et suppose une approche plus andragogique qui réfère à la personne considérée dans la totalité de son existence»*<sup>7</sup>.

Cette approche andragogique s'appuie sur quatre postulats de base :

1. *«l'étudiant passe graduellement de l'état de dépendance totale à celui d'auto-dirigisme;*
2. *l'expérience constitue la base de tout apprentissage;*
3. *le rythme et le cheminement de la personne doivent être respectés;*
4. *l'apprentissage part d'un besoin et d'un problème qui surgissent dans l'expérience de la personne et doit se faire en fonction du problème à résoudre»*<sup>8</sup>.

L'apprentissage est un processus personnel et l'éducation des adultes a pour rôle d'éveiller, de soutenir l'intérêt des adultes en formation et de s'adapter aux situations individuelles.

<sup>(7)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 11

<sup>(8)</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, MEQ, août 1974, p. 87, cité dans Fernand BLAIN, p. 11

*«Quels que soient les contenus, l'objectif final de l'éducation des adultes : la prise en charge par l'adulte, avec l'appui de son milieu, des problèmes qui se posent à lui, devrait inspirer directement les méthodes mises en oeuvre<sup>9</sup>.»*

## **2.2 UN PARTI PRIS INDÉFECTIBLE POUR LES CAPACITÉS DE LA PERSONNE**

Malcolm Knowles <sup>(10)</sup>, dont l'apport à la théorie de l'éducation des adultes est incontestable, prend appui sur la psychologie de Carl Rogers. Celle-ci est axée sur l'expérience de la vie et est articulée sur le postulat selon lequel l'individu possède en lui toutes les ressources nécessaires à son développement.

*«Les postulats de Knowles concernant l'andragogie, c'est-à-dire le changement de la conception de soi, le rôle de l'expérience, le besoin d'apprendre et la motivation à apprendre, prennent racine dans les expériences de Carl Rogers<sup>11</sup>.»*

Dans cette lignée, Knowles valorise l'acte d'apprendre plutôt que l'acte d'enseigner, qui met l'accent sur la personne qui apprend et non sur le maître qui enseigne, qui transmet des connaissances. Selon lui, le point de référence de toute démarche d'apprentissage chez l'adulte consiste dans sa participation active à son processus éducatif et dans la valorisation de son expérience et de son vécu.

*«L'adulte apprend [...] mieux lorsque l'éducation fait appel à sa contribution personnelle, à son vécu, et les établissements de formation doivent créer un univers de participation incluant les étudiants, les éducateurs, les professionnels et le personnel administratif dans l'activité éducative<sup>12</sup>.»*

---

<sup>(9)</sup> UNESCO (Commission canadienne), Développement de l'éducation des adultes, document de travail, février 1976, n° 19, p. 14, cité dans Fernand Blain, *op. cit.* p. 12

<sup>(10)</sup> Principalement :  
Malcolm KNOWLES, The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy, Association-Press, New-York, 1970.  
Malcolm KNOWLES, The Adult Learner : A Neglected Species, Gulf Publishing Compagny, Book Publishing Division, Houston, 1973.

<sup>(11)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 14

<sup>(12)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 13

Conséquemment, dans les modèles qu'il a élaborés, Knowles met l'accent sur les éléments qui lui apparaissent fondamentaux :

1. sur la façon de fournir des procédés («procédés» utilisés en opposition aux «contenus» selon l'acceptation de ce terme dans les pédagogies traditionnelles) et des ressources aux apprenants;
2. sur l'environnement physique qui doit être facilitateur, riche et accessible;
3. sur l'importance des relations interpersonnelles qui, peut-être encore plus que les deux éléments précédents, créent un climat favorable et stimulent le désir d'apprendre.

*«Si le climat n'est pas réellement favorable à l'apprentissage, s'il ne communique pas à une organisation la nécessité de valoriser l'être humain comme son actif le plus valable, ainsi que son développement comme son investissement le plus productif, alors tous les autres éléments sont compromis<sup>13</sup>.»*

Cette conception conduit tout droit à un nouveau type de relation entre le formateur et l'apprenant et à un nouveau rôle du formateur lui-même. Celui-ci, en effet, n'est plus considéré *«comme le seul dépositaire du savoir et du pouvoir, mais doit être générateur de moyens pédagogiques destinés à être remis entre les mains des individus en formation»<sup>14</sup>*. On parle de lui en termes de *«facilitateur, d'animateur, de régulateur, d'analyste des activités éducatives des individus. Ce nouveau type de relation entre le formateur et la personne en formation constitue un des éléments importants de l'environnement éducatif»<sup>15</sup>*.

---

<sup>(13)</sup> Malcolm KNOWLES, *The Adult Learner* : . . . , (traduction), cité par Fernand Blain, *op. cit.* p. 15

<sup>(14)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.*, p. 21

<sup>(15)</sup> *Ibid.*, p. 20

### 2.3 LES ASSISES DE LA RÉFLEXION DU MEQ ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES

C'est l'Opération Départ (Montréal) qui a apporté au réseau de l'éducation des adultes (DGEF et commissions scolaires) les bases de la réflexion dont il avait besoin pour déboucher sur des modifications pédagogiques et organisationnelles concrètes. Ses *«auteurs n'ont pas fait de recommandations précises et n'ont pas, non plus, proposé des modes d'action concrets. L'Opération Départ (Montréal) doit donc être perçue comme le cadre d'une réflexion basée sur le dynamisme de l'adulte et sur sa capacité à se prendre en main [...]. Le savoir se définit alors comme un processus d'interaction entre le "s'éduquant" et son environnement éducatif<sup>16</sup>»*.

Dans sa réflexion sur l'activité éducative <sup>(17)</sup>, le Conseil supérieur de l'éducation utilise un modèle d'analyse du système scolaire qui le conduit à définir trois aspects ou plans :

- . le plan administratif
- . le plan du régime pédagogique
- . le plan de l'activité éducative qui met l'accent sur l'apprentissage (acte individuel) au détriment de l'enseignement (acte collectif)

et qui propose un modèle centré sur les besoins du «s'éduquant» dans une société de participation.

C'est en 1972 qu'un régime pédagogique pour les adultes a été élaboré et même s'il n'a jamais été légalement sanctionné, il jetait néanmoins les bases d'une éducation des adultes novatrice, centrée sur les besoins de l'adulte auxquels on tend à répondre par une *«formation définie par objectifs et à une détermination des conditions les plus favorables à leur satisfaction, par opposition à une formation axée sur les contenus, les programmes et les niveaux, éléments de base du modèle traditionaliste<sup>18</sup>»*.

<sup>(16)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 23

<sup>(17)</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Gouvernement du Québec, L'activité éducative, extrait du rapport annuel 1969-1970

<sup>(18)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 82

Les univers de formation y sont définis à partir des besoins de l'adulte.

- L'univers personnel est conçu à partir du besoin de créer de toute personne. Dans cet univers, «*l'adulte poursuit un apprentissage caractérisé par l'exploration libre. L'acte éducatif est considéré dans son individualité. Cet apprentissage n'est pas limité à ce qu'offre le système d'éducation des adultes, mais il est coextensif à ce qu'offre la vie de l'adulte en situation*<sup>19</sup>».
- L'univers socio-culturel correspond au besoin d'expression de l'adulte. L'adulte vient y chercher des outils et des connaissances pour favoriser sa participation dans la société, son développement social, sa compréhension du monde.
- L'univers socio-économique est une réponse au besoin de l'adulte de travailler. L'activité éducative est donc soumise aux contraintes du marché du travail et la marge d'autodétermination de l'adulte s'en trouve limitée d'autant.

Pour concrétiser davantage le processus éducatif, le régime de formation des adultes définit, à la suite du Conseil supérieur de l'éducation (dans L'activité éducative), trois types de normes qui interagissent et conditionnent l'offre de service dans ces trois univers :

- «
- *les normes éducatives issues des exigences de l'adulte et qui, par conséquent, sont définies entièrement par lui, même s'il fait appel à des agents extérieurs. Ces normes découlent du dynamisme de la personne en conformité avec son expérience de vie, son actualisation et ses projets;*
  - *les normes pédagogiques issues des exigences de la nature des objets à connaître et des modalités d'apprentissage. Ces normes concernent la transmission des connaissances;*
  - *les normes administratives issues des exigences à satisfaire en fonction des ressources humaines, matérielles et financières disponibles. Elles répondent aux exigences de l'organisation*<sup>20</sup>.
- »

<sup>(19)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 84

<sup>(20)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* p. 84

Et pendant ce temps, le Service de programmes et d'examens (SPEX), avec la collaboration de la DGEA, transformait les programmes de la DGEA en programmes par objectifs (PPO).

*«Le principal apport de cette programmation fut de dynamiser l'apprentissage, d'exalter la performance, de donner des objectifs très précis, d'accroître le nombre d'outils d'évaluation, de concevoir des outils d'apprentissage qui faciliteraient le cheminement individualisé et les rythmes variables<sup>21</sup>».*

Ce retour historique et conceptuel était nécessaire pour situer les origines de l'enseignement individualisé dans leur contexte et lui redonner les fondements idéologiques qu'il avait alors. Car, si l'on reprend la chronologie historique de Fernand Blain, c'est bel et bien de ce régime pédagogique de formation que sont nés les projets d'enseignement individualisé des commissions scolaires.

*«Cette innovation andragogique et administrative fut aussitôt perçue comme une réponse plus que valable aux problèmes spécifiques des adultes, particulièrement aux cours à temps plein, du programme fédéral de formation de la main-d'oeuvre, ces problèmes faisant suite à l'implantation de programmes par objectifs qui remettaient en cause une organisation de type traditionnel. On assista alors à la mise en place progressive, par les institutions de formation du niveau secondaire, de projets d'enseignement individualisé à temps plein, particulièrement en formation générale [...] et en techniques commerciales<sup>22</sup>».*

*«Trop souvent, à mon avis, on a fait état de raisons administratives et organisationnelles pour expliquer l'implantation de l'enseignement individualisé. Je crois, au contraire, que le respect du rythme d'apprentissage de l'élève et la nécessité de répondre à ses besoins par une offre de formation souple et adaptée ont été des valeurs déterminantes<sup>23</sup>».*

---

<sup>(21)</sup> TREAQ, 20 ans en éducation des adultes dans le réseau et au ministère de l'Éducation, juin 1987

<sup>(22)</sup> Fernand BLAIN, *op. cit.* pp. 7 et 8

<sup>(23)</sup> Richard FRÉCHETTE, allocution précédemment citée, p. 4



C'est donc l'individualisation de l'enseignement qui, en raison de sa souplesse, a permis le développement des formations à temps plein et à temps partiel qui n'auraient pu se faire autrement; il apportait une réponse rapide et adaptée aux besoins des adultes.

### **3 - ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Comme le démontrent les citations précédentes, les problèmes quotidiens de l'éducation des adultes ont, eux aussi, servi de moteur au changement, puisqu'ils représentaient autant de freins à l'entrée des adultes dans le système d'éducation.

#### **3.1 LES PROBLÈMES VÉCUS À L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Dans les années 70, l'éducation des adultes dans les commissions scolaires était exclusivement financée par le gouvernement fédéral, par l'entremise des Centres de main-d'oeuvre du Canada (CMC). Le CMC achetait un nombre de places-élèves correspondant à un groupe dont il finançait la formation jusqu'à son terme.

Le problème majeur résidait dans la formation de groupes. Les élèves potentiels ne constituaient jamais un groupe aux caractéristiques scolaires homogènes. Si certains avaient complété une 4<sup>e</sup> année, d'autres n'avaient qu'une 2<sup>e</sup> année; certains étaient forts en mathématiques, d'autres l'étaient en français ou en anglais. Lorsqu'un groupe était constitué, l'évaluation qu'on en faisait reposait en quelque sorte sur une moyenne de la scolarité des membres du groupe et il est facile de comprendre que cela ne faisait le bonheur de personne : c'était soit trop fort, soit trop faible pour chacune des personnes.

Ces regroupements artificiels et souvent improvisés d'élèves conduisaient les adultes mal orientés à remettre en question leur objectif professionnel, voire à quitter le centre de formation. Ainsi, les groupes se désagrégeaient au fur et à mesure que les élèves progressaient.

De plus, à cause de la lourdeur et de la durée du processus d'évaluation des besoins, le secteur dans lequel l'élève s'était engagé à son arrivée, soi-disant en pénurie de main-d'oeuvre, était saturé à sa sortie. Cette situation était d'autant plus fréquente que l'élève devait acquérir une formation générale préalable (qui, à cette époque, était dite «préparatoire à la formation professionnelle»), laquelle était découpée par classe comme dans l'enseignement traditionnel.

La formule de l'enseignement individualisé, appuyée par une organisation prévoyant des entrées périodiques et des sorties variables, permettait de lever un certain nombre des obstacles mentionnés. Nous reviendrons sur ces avantages après avoir précisé les objectifs poursuivis par les commissions scolaires qui ont mis en chantier les premiers projets d'enseignement individualisé.

### 3.2 LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Lorsque l'enseignement individualisé fait référence à la fois au mode organisationnel et à l'approche andragogique, on peut le définir comme suit:

*«Un système souple de stratégies et de matériel didactique qui se veulent adaptés aux façons d'apprendre de l'étudiant, système dans lequel l'étudiant peut exercer une responsabilité substantielle pour déterminer, planifier et réaliser son plan d'étude avec le soutien (cognitif, humain et technique) d'éducateurs, système qui s'efforce de respecter les différences entre étudiants, de même que leurs choix et besoins, système enfin où un intérêt est manifesté face à la totalité du développement de l'étudiant et où l'individu est d'abord mis en compétition avec lui-même»<sup>24</sup>.*

S'il est réduit à l'approche pédagogique, l'enseignement individualisé fait référence à un processus individuel et subjectif d'apprentissage. Il vise à mettre l'adulte en situation d'apprentissage en lui fournissant divers moyens et outils dont il peut se servir pour augmenter sa capacité d'apprendre et pour acquérir les connaissances qui lui manquent. «La façon dont les gens apprennent est aussi importante (et quelquefois plus) que ce qu'ils apprennent» peut-on lire dans des documents de l'époque produits par l'équipe d'aide au développement (EAD) et destinés au perfectionnement.

<sup>(24)</sup> Roland FOUCHER, Régime individualisé et personnalisé d'apprentissage : essai de définition, CSR Chambly, Service de l'éducation des adultes, mars 1977.

On peut y lire aussi :

*«Il est nécessaire de préciser que l'enseignement individualisé ne s'assimile pas à un étudiant qui apprend seul. Au contraire, l'enseignement individualisé offre à l'étudiant des façons variées d'apprendre parmi lesquelles il peut choisir celles qui lui conviennent le mieux : le travail seul n'est, la plupart du temps, qu'une étape d'un processus plus global.»*

Dans les premiers projets d'enseignement individualisé que les commissions scolaires ont réalisés, on poursuivait les objectifs suivants qui ont été repris dans les projets successifs.

Le premier objectif visait à rendre la formation accessible à tous les groupes et en premier lieu aux plus démunis. Ainsi, en permettant à chaque adulte de recevoir la formation adaptée à ses besoins de formation, compte tenu de ses acquis, en rendant possible son accès à la formation dans un délai raisonnable, en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage transférable à toute situation, les commissions scolaires mettaient à la disposition de ceux qui en avaient besoin un produit accessible et à leur mesure.

Le second objectif consistait à favoriser chez l'adulte une prise en charge progressive de son projet éducatif. Il s'agissait de contrecarrer les effets négatifs de l'enseignement traditionnel qui engendrait une sorte de régression psychologique. On s'apercevait qu'en revenant sur les bancs d'école en cours magistral, l'adulte se déchargeait de toute responsabilité: «si ça n'allait pas, c'était la faute du prof.».

Le troisième objectif était d'abord de personnaliser, d'individualiser l'enseignement par l'établissement d'un profil individualisé de formation (et non plus de groupe) pour ensuite individualiser la formation proprement dite.

Enfin, la valorisation de la personne était partout présente. Les candidats avaient tous connu l'échec, soit scolaire, soit professionnel. Il s'agissait de leur redonner confiance en eux, dans leurs capacités. La «pédagogie du succès» était née.

### **3.3 LES AVANTAGES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

#### **3.3.1 Rendre la formation plus accessible**

- a) En enseignement individualisé, il n'est plus nécessaire de constituer des classes homogènes, les groupes peuvent être multiprogrammes et accueillir des adultes inscrits à temps plein ou à temps partiel.

Il est par conséquent plus facile d'obtenir un nombre suffisant d'adultes à l'intérieur d'un même groupe, que l'on soit dans un milieu urbain ou dans un milieu moins peuplé.

- b) L'adulte peut se joindre à un groupe lorsqu'il devient disponible, il n'est plus nécessaire d'attendre que tout un groupe de même niveau soit disponible en même temps.
- c) L'adulte peut adopter l'horaire qui convient à sa disponibilité, à temps plein ou à temps partiel et le modifier selon ses propres exigences et contraintes.

#### **3.3.2 Permettre d'adapter la formation aux besoins de chaque adulte**

- a) Une telle formule organisationnelle et pédagogique fournit à l'adulte la possibilité de cheminer à son rythme suivant ses capacités. S'il subit un échec dans une matière, il aura l'avantage de ne reprendre que la matière manquée tout en poursuivant son cheminement dans les autres matières à son programme.
- b) L'adulte ne vient suivre que les cours qui lui manquent, il n'est plus tenu de faire l'année au complet.
- c) La formule de l'enseignement individualisé permet également à l'adulte de faire des choix de formation qui tiendront compte à la fois de ses acquis, de son expérience et de son objectif professionnel. Ainsi le décroisement de niveaux étant rendu possible à cause du mode pédagogique individualisé ou quasi individualisé, l'adulte pourra plus facilement faire un choix dans les cours proposés compte tenu de son objectif professionnel.
- d) L'élève a accès à une gamme plus variée de services. Le suivi particulier et l'évaluation continue qui lui est offerte donnent à

l'adulte une meilleure connaissance de lui-même, de ses possibilités et de ses limites.

- e) L'évaluation constante qui est faite de ses apprentissages procure à l'adulte une information régulière sur les apprentissages qu'il effectue et renforce sa motivation à poursuivre sa formation.
- f) Une interruption de la formation ne pénalise plus l'adulte puisqu'il ne sera pas obligé de tout reprendre à zéro lorsqu'il reviendra.
- g) En formation professionnelle, la sortie périodique des adultes augmente leur chance de placement.
- h) L'implantation d'un suivi global permettant de diagnostiquer rapidement ceux qui éprouvent des difficultés dans leur échancier permet d'appuyer ces adultes et de les aiguiller, lorsque nécessaire, vers des ressources externes.

### 3.3.3 Optimiser la rentabilité pédagogique

- a) *«Le nouveau système a permis aux commissions scolaires bénéficiaires d'un projet spécial de planifier leurs activités de formation sur un plus long terme, de se constituer un noyau de formateurs plus stable et de prévoir pour ces derniers des activités de perfectionnement à plus long terme. Autrement dit, de tels projets ont contribué à rentabiliser les sommes affectées au développement pédagogique et au perfectionnement des personnels, même si la tâche du formateur a changé, même si ce dernier a un rôle accru dans le suivi individuel des adultes, et même s'il est impliqué dans la planification et l'évaluation des activités, comme sa fonction a un caractère de permanence plus prononcé, il peut cerner ses besoins de perfectionnement et planifier la réponse à ces besoins à moyen et à long terme<sup>25</sup>.»*
- b) La formule de l'enseignement individualisé permet, plus que l'enseignement traditionnel, l'entraide de groupe. Elle personnalise également les interventions du formateur qui peut s'adresser à un seul élève à la fois.

<sup>(25)</sup> Richard FRÉCHETTE, *op. cit.*, p. 12

### **3.3.4 Participer à une meilleure rentabilité des investissements en formation pour la commission scolaire**

Lorsqu'une place se libère dans un groupe, la commission scolaire fait appel à un nouveau candidat. Ainsi, les équipements disponibles sont utilisés au maximum et les places sont toujours comblées.

## **4- CONDITIONS D'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Le modèle d'implantation de l'enseignement individualisé a été codifié au fil des expériences. L'équipe d'aide au développement de la DGEA y a grandement contribué par l'appui qu'elle a fourni aux commissions scolaires dans ce processus de conversion à l'enseignement individualisé et par la prise en charge du perfectionnement des personnes appelées à intervenir dans ce modèle. Nous déterminerons les composantes de ce modèle après en avoir rappelé les conditions préalables.

### **4.1 LES CONDITIONS D'EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE**

La DGEP, et plus tard la DGEA, ont exigé certaines préalables du Service de l'éducation des adultes qui présentait un projet en enseignement individualisé. Ainsi, il lui fallait :

- a) avoir implanté les programmes par objectifs en formation générale ou en formation professionnelle, particulièrement aux secteurs secrétariat et commerce;
- b) avoir élaboré des guides pédagogiques autosuffisants pour tous les cours faisant l'objet d'une individualisation;
- c) avoir un programme de formation et de préparation des formateurs approprié au modèle d'intervention à expérimenter;
- d) consacrer son budget de développement pédagogique, en tout ou en partie, au financement du projet expérimental.

## 4.2 LE RÔLE DU FORMATEUR

Dans le modèle de l'enseignement individualisé, le rôle du formateur se transforme : il devient celui d'une personne-ressource qui s'engage activement auprès de l'adulte. Le formateur éveille, stimule le goût d'apprendre et montre la nécessité d'acquiescer un certain savoir; elle ou il fournit les moyens nécessaires et agit à titre de guide dans la démarche d'acquisition de ce savoir (apprentissage), appuie la démarche intellectuelle par une attitude aidante.

N'étant plus dépositaire exclusif du savoir puisque les guides didactiques et les cahiers d'apprentissage jouent aussi ce rôle, le formateur devient d'abord spécialiste de la démarche d'apprentissage. Il s'agira donc pour lui d'aider l'adulte :

- à comprendre comment on apprend;
- à comprendre comment on choisit ce qui favorise l'apprentissage;
- à comprendre comment on organise son apprentissage et son temps.

En somme, le formateur aide l'adulte à réfléchir sur sa façon d'apprendre et de travailler. Lorsqu'il apporte des compléments d'explications aux guides didactiques ou aux cahiers d'apprentissage, c'est dans l'optique d'aider l'adulte à maîtriser les instruments de sa formation et devient en quelque sorte «un agent coopérateur» à la formation de l'adulte.

L'organisation et l'animation de l'atelier, la nature et la qualité de la relation d'aide à instaurer avec l'adulte, la détermination et l'utilisation des méthodes d'apprentissage appropriées font partie des moyens dont dispose le formateur pour favoriser chez l'adulte l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage.

De plus, il est prévu que le formateur élaborera des guides didactiques et assurera une évaluation et une révision régulière du matériel pédagogique. Enfin, il sera associé à l'évaluation du modèle d'intervention.

#### **4.3 L'ACCUEIL**

Tous les projets expérimentaux ont prévu une période d'accueil, de durée variable selon le projet, et ayant pour but de renseigner l'adulte sur la méthodologie d'enseignement utilisée, notamment en le sensibilisant à la notion d'apprentissage par opposition à la notion traditionnelle de l'enseignement magistral. Les lieux physiques, les personnes et les ressources du centre lui sont aussi présentés. Une période de temps sera aussi consacrée aux tests de classement.

C'est au cours de cette période que le service d'aide procède à l'élaboration du profil de formation : classement, équivalences, plan de cours et durée approximative du contrat de formation.

Donc, l'adulte est placé devant une série d'objectifs d'apprentissage qui ont un lien très étroit avec le but professionnel poursuivi.

#### **4.4 LE RODAGE**

L'adulte qui revient aux études dans un contexte d'enseignement individualisé peut ne pas s'y sentir particulièrement à l'aise. Le modèle traditionnel est sa seule référence. C'est pourquoi un ensemble d'activités permettant à l'adulte de se familiariser avec l'atelier, les personnes-ressources qui y travaillent, les instruments de travail (programmes, guides didactiques, cahiers d'apprentissage), les autres adultes de l'atelier, les façons de travailler et d'être aidé, a sa raison d'être.

Généralement, le rodage s'exerce dans chaque atelier avec toutes les ressources humaines et matérielles requises.

C'est le début du travail des élèves dans les divers ateliers, lieu où ils poursuivront l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage.

#### **4.5 LE TRAVAIL EN ATELIER**

Le travail en atelier reflète la diversité des objectifs de formation de chacun. Il se fait individuellement, dans des groupes, ou des deux façons, grâce au matériel didactique mis à la disposition des élèves.

Le formateur, présent et actif dans toutes les étapes du processus d'apprentissage, est particulièrement sollicité lorsque des difficultés surgissent sur le contenu même de la matière. Des explications peuvent



être données à chaque personne qui en fait la demande, mais aussi en grand groupe ou en sous-groupes si le formateur le juge approprié. Ainsi, l'élève rapide, qui sait organiser son temps efficacement, pourra terminer sa formation avant l'échéance qu'il s'était fixé. Quant à l'élève qui éprouve une difficulté particulière ou l'élève qui possède un rythme d'apprentissage plus lent, il leur est possible d'obtenir l'aide nécessaire pour atteindre leurs objectifs.

L'adulte est donc placé dans une situation où il est l'agent principal de ses propres apprentissages.

Le travail en atelier est aussi, pour l'adulte, une occasion privilégiée de faire valoir son initiative personnelle et ses capacités de travail. Il acquiert ainsi une méthode de travail et un rythme d'apprentissage personnels.

#### 4.6 LE SUIVI DE L'ADULTE

En enseignement individualisé, une des tâches importantes est le suivi. Le suivi désigne toute activité dont les objectifs sont :

- d'exercer un contrôle sur les apprentissages et les échéances;
- d'aider l'adulte à résoudre les difficultés qu'il rencontre dans son cheminement en lui permettant d'en déterminer les causes, qu'elles soient d'ordre scolaire ou autres, et de l'accompagner dans la recherche de solutions;
- de décider avec l'adulte de la poursuite ou de la modification de son plan de travail, de son plan de formation ou des deux.

À l'intérieur des activités mises en place pour assurer ce suivi, on distingue habituellement le suivi par matière lié au cheminement effectué dans une matière et le suivi global qui touche l'ensemble de la démarche de formation de l'adulte. Ces activités ont pour but d'aider l'adulte à assumer les responsabilités liées à son projet de formation, comme :

- . organiser son temps,
- . suivre le déroulement de son projet de formation,

- . évaluer l'organisation de son temps, en lien avec le degré d'atteinte de son objectif professionnel,
- . déterminer les solutions possibles à son problème.

C'est pourquoi les centres de formation ont élaboré et mis à la disposition des élèves différentes grilles ou tableaux d'évaluation de ces activités :

- . des grilles de suivi par matière,
- . des tableaux de profil selon les niveaux et les cycles,
- . des grilles cumulatives des cours,
- . des grilles d'évaluation du rendement scolaire.

Ce suivi nécessite de fréquentes rencontres avec l'adulte; elles peuvent parfois être faites en groupe ou insérées dans une formule de tutorat. Il importe que chacune d'elles soit bien préparée et afin d'y parvenir, les responsabilités de l'adulte et celles de l'organisation sont partagées de la façon suivante.

#### **Responsabilités de l'adulte :**

- . établir un horaire en tenant compte de ses moments disponibles;
- . respecter les contraintes imposées par le centre de formation;
- . respecter l'ordre des cours qui figurent au tableau de profil par niveau et par cycle;
- . respecter l'échéance prévue de son stage de formation.

#### **Responsabilités de l'organisation :**

- . aider l'adulte à élaborer son horaire;
- . vérifier si l'adulte possède les préalables nécessaires pour suivre le cours;
- . proposer, au besoin, un enseignement correctif;
- . aider l'adulte à évaluer et à contrôler son rythme d'apprentissage;

- . évaluer l'emploi du temps de l'adulte;
- . évaluer le rendement scolaire de l'adulte;
- . assurer l'aide et le soutien nécessaires à la formation pour permettre à l'adulte de maîtriser son milieu qui est souvent la cause de ses difficultés scolaires.

La relation d'aide est un concept et une réalité que les formateurs tentent d'intégrer à leurs interventions.

#### **4.7 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

Ce modèle d'intervention exige qu'une salle réservée à l'évaluation des acquis de formation soit aménagée et ouverte aux élèves certains jours ou toute la semaine selon les besoins du centre.

Puisque les horaires et les rythmes d'apprentissage sont différents les uns des autres, les personnes qui commencent le cours en même temps ne se retrouveront pas nécessairement à la salle d'examens au même moment. D'où la nécessité d'une organisation matérielle particulièrement exigeante:

- . avoir une banque de tests et d'examens comportant plusieurs formes équivalentes;
- . avoir une procédure d'autorisation pour passer un test (éventuellement au moyen de prétests);
- . avoir une procédure de transmission de résultats.

Les conditions que nous venons de décrire sont essentielles au processus continu d'évaluation des activités de formation.

Les tests sont donc avant tout au service de l'apprentissage et visent à signaler les difficultés d'apprentissage, à donner une rétroinformation rapide et précise sur la qualité des apprentissages faits et à proposer les correctifs nécessaires.

#### **4.8 LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SOUTIEN**

Outre le suivi déjà mentionné, l'implantation de l'enseignement individualisé dans les commissions scolaires a été assortie de la mise en place de services de soutien. L'organisation de la vie étudiante, avec affectation de personnel particulier, a pour but de contrebalancer l'absence de vie de groupe. Le tutorat et «l'unité d'appartenance» cherchent, pour leur part, à offrir à l'adulte un point de référence concret qui lui permet de s'intégrer plus facilement.

On a ainsi, la plupart du temps, intégré à l'horaire des activités d'information sur des sujets pertinents afin de permettre aux adultes de faire face aux diverses situations auxquelles ils sont confrontés et d'en acquérir progressivement la maîtrise, le tout dans une perspective de développement de la personne.

\*\*\*\*\*

Chapitre II

**L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ  
COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE  
À LA DISPOSITION DES ADULTES**

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, l'enseignement individualisé ne peut se résumer au modèle organisationnel mis en place par les commissions scolaires. Il a été conçu et appuyé par une philosophie et des valeurs qui ont émergé dans le courant des années 60 et qui étaient basées sur le «dynamisme de l'adulte et sur sa capacité à se prendre en main» (Opération Départ [Montréal]). Plus que par la transmission de connaissances, les concepteurs du projet étaient préoccupés par le développement global et intégral de l'adulte. À quoi en effet sert-il de rendre des connaissances accessibles si la personne qui va les chercher ne peut les transférer dans sa vie personnelle et professionnelle, en mettant à profit son sens des responsabilités et son autonomie? C'est ainsi que l'on a assisté à l'émergence d'un modèle éducatif favorisant l'engagement de l'adulte dans son processus d'apprentissage scolaire.

Nous avons, dans notre questionnaire, retenu six énoncés pour décrire et synthétiser les objectifs poursuivis par le projet d'enseignement individualisé quant à ses retombées et à ses effets sur l'adulte. Ces énoncés constituent en quelque sorte les fondements et les valeurs de l'enseignement individualisé desquels découle une organisation particulière.

Nous les avons décrits comme suit :

- la responsabilisation et le développement de l'autonomie chez les adultes;
- la valorisation de la personne par la mise en oeuvre d'une pédagogie du succès;
- le respect du rythme d'apprentissage de chacun;
- la prise en considération des acquis antérieurs;
- l'acquisition d'une méthode de travail transférable à la vie quotidienne;
- l'affirmation d'un sentiment d'appartenance au groupe et au centre.

Nous avons présenté ces objectifs assortis des moyens que l'implantation du projet d'enseignement individualisé avait nécessités à l'origine. Par nos questions, nous avons voulu mesurer :

1. **le degré actuel d'adhésion des commissions scolaires aux valeurs adoptées à l'origine (définies sous forme d'objectifs);**
2. **le degré d'atteinte de ces objectifs dans les commissions scolaires, par l'utilisation de moyens appropriés;**
3. **les obstacles qui se sont présentés;**
4. **les solutions possibles pour augmenter le degré d'atteinte, que nous présentons sous forme de recommandations à la fin du chapitre.**

## 1- LA RESPONSABILISATION DE L'ADULTE ET LE RENFORCEMENT DE SON AUTONOMIE

L'adulte qui se présente en formation est une personne à part entière, c'est-à-dire responsable et autonome. Le parti pris de l'enseignement individualisé est non seulement de miser sur ces qualités pour accroître la pertinence de l'intervention pédagogique mais aussi de les renforcer puisqu'elles constituent des acquis transférables.

### 1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 4</b>		
L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
de mettre en place un modèle d'intervention qui responsabilise et renforce l'autonomie des adultes.	1,89	1,32
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- le découpage des programmes par objectifs et leur mise en place dans les commissions scolaires;	1,95	
B- la fabrication d'outils d'apprentissage individualisé;	1,47	
C- l'appropriation, par l'adulte, de son cheminement de formation à l'aide de grilles et d'autres moyens mis à sa disposition (ex. : grilles de suivi par matière, grille cumulative des cours, plan de suivi, rencontres avec le responsable, contrat de formation, etc.).	1,48	

Légende : peu = 0 assez = 1 très = 2



## ENCART MÉTHODOLOGIQUE

Puisque nous présentons ici, pour la première fois, les données que nous avons compilées à partir des réponses tirées des 20 questionnaires qui nous ont été retournés, nous nous devons d'exposer brièvement notre méthodologie.

D'un bout à l'autre de l'étude, les tableaux se présentent d'une façon similaire car 20 des 21 questions de notre questionnaire avaient un format identique. Il est ainsi facile de se familiariser avec notre présentation.

Les cotes qui figurent à l'intérieur de chacune des cases du tableau sont calculées à partir d'une échelle constituée de trois échelons :

peu = 0  
assez = 1  
très = 2

Ainsi, chaque réponse est traduite en un chiffre, la somme de ces chiffres est divisée par le nombre de réponses; c'est cette moyenne qui est inscrite dans la case correspondante de chaque tableau.

Concrètement, un chiffre de 1,95 signifie que les personnes qui ont répondu à une question jugent l'objectif très pertinent, poursuivi à un degré élevé ou le moyen très utilisé. À l'inverse, une cote de 0,50 indique la faible pertinence d'un objectif ou le peu d'usage d'un moyen.

Comme nous le constatons au tableau 4, l'objectif d'avoir, dans les commissions scolaires, un modèle d'intervention pédagogique (andragogique) «qui responsabilise les adultes et renforce leur autonomie» est toujours très pertinent. S'il demeure un objectif poursuivi, les répondants nous indiquent qu'il l'est moins, et de façon importante.

Pour illustrer la signification de cet écart, nous présentons ci-dessous la distribution des réponses en nombre absolu et en pourcentage. De cette façon, nous pourrions mieux visualiser ce que représente un écart de notre cote de 0.57.

<b>TABLEAU 5</b>		
	<b>L'objectif est encore pertinent</b>	<b>L'objectif est encore poursuivi</b>
<b>Peu</b>		2 (10,5 %)
<b>Assez</b>	2 (10,5 %)	9 (47,4 %)
<b>Très</b>	17 (89,5 %)	8 (42,1 %)
<b>TOTAL</b>	<b>19 (100%)</b>	<b>19 (100 %)</b>

Le tableau 5 rend bien compte du déplacement des réponses dans l'un et l'autre cas; alors que 89,5 p.100 des personnes estiment l'objectif très pertinent, elles ne sont que 42,1 p.100 à estimer qu'il est «très poursuivi». L'unanimité des personnes est nettement moins grande dans ce dernier cas. Ainsi, nous pourrions conclure qu'une cote de 1,32 comme celle que nous constatons dans le tableau 4 indique que l'objectif mériterait d'être davantage concrétisé et poursuivi et qu'il y a nettement place à de l'amélioration.

Le tableau 4 révèle aussi que les moyens adoptés au moment de l'implantation de l'enseignement individualisé dans les commissions scolaires sont encore utilisés, principalement, comme il fallait s'y attendre, le découpage des programmes par objectifs, ce qui a permis d'individualiser l'enseignement.

Que l'élaboration de matériel d'apprentissage individualisé soit moins fréquente dans les commissions scolaires aujourd'hui qu'au moment de la mise en place du modèle, cela se comprend puisque le Ministère fournit maintenant les guides d'apprentissage. Mais, que l'appropriation, par l'adulte, de son cheminement de formation enregistre une cote de 1,48 pose, à notre point de vue, un point d'interrogation puisque le postulat de base de l'enseignement individualisé est précisément que l'adulte soit le premier responsable de sa formation. Comment peut-il l'être s'il n'a pas la mainmise sur son cheminement de formation?

## 1.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

### **Clientèle nouvelle et plus jeune**

L'inventaire des problèmes auxquels nos répondants font écho nous permet de répondre à cette question. Des 13 personnes qui ont pris soin de faire des commentaires à ce sujet, 10 parlent des difficultés liées au changement de clientèle en formation générale essentiellement : les jeunes de 16 à 20 ans apportent avec eux des problèmes nouveaux qui sont vécus comme tels par les Centres d'éducation des adultes. Pour les caractériser, les personnes parlent d'abord de leur absence de motivation, de leur manque d'autonomie et de leur difficulté à se responsabiliser. Ces problèmes les conduisent à être dépendants de l'enseignant et à lui confier ceux-ci. Elles évoquent aussi leur manque de maturité qui engendre l'indiscipline et les difficultés d'apprentissage que plusieurs élèves présentent. Ces caractéristiques nécessitent un encadrement et un suivi plus rigoureux.

### **Des élèves moins préparés à apprendre**

Sans qu'il soit fait référence à une catégorie d'âge en particulier, une commission scolaire rapporte dans ses commentaires que « beaucoup d'adultes n'ont pas les préalables ni les compétences scolaires et cognitives pour bien s'insérer dans le modèle de l'enseignement individualisé à travers les moyens mis en place. À cause du manque de développement de leurs habiletés scolaires et du peu de diversification des moyens offerts, beaucoup d'adultes exercent une surconsommation de leur temps d'apprentissage ».

### **Une certaine sclérose du modèle**

L'uniformité de la démarche et du matériel d'apprentissage proposés aux adultes pose un problème. En effet, il n'est pas tenu compte des carences particulières que peuvent présenter certaines clientèles à leur entrée en formation, ni des modes et styles particuliers d'apprentissage que présentent différentes personnes. Et ceci est encore plus flagrant avec les élèves de 16 à 18 ans. Les commissions scolaires manquent d'aide et de ressources pour orienter leurs efforts dans cette direction.

### **Limites de l'enseignement individualisé**

Trois commentaires évoquent le morcellement des apprentissages, la difficulté pour les adultes d'en effectuer des synthèses et les effets à court terme de ces apprentissages.

Un commentaire souligne que l'enseignement individualisé ne favorise pas la communication lorsqu'il est appliqué aux langues.

### **En formation professionnelle**

Une personne déplore que le nombre de programmes qui permettent l'enseignement individualisé soit si faible.

## 2- LA VALORISATION DE LA PERSONNE PAR LA MISE EN OEUVRE D'UNE PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

La personne qui se présente à l'éducation des adultes a, la plupart du temps, connu des échecs scolaires parfois répétés. Elle n'a pas grande confiance en ses capacités de réussir. L'individualisation de l'enseignement, avec découpage des programmes par objectifs, permet à l'adulte d'avancer à petits pas et d'acquérir une plus grande sécurité quant à ses capacités intellectuelles.

### 2.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 6</b>		
L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
de valoriser l'adulte en lui permettant de constater concrètement son cheminement et ses succès, en l'absence de compétition (pédagogie du succès).	1,89	1,68
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- la conservation des acquis lorsque l'adulte quitte momentanément la formation et la reprise des apprentissages à l'endroit laissé;	1,61	
B- l'évaluation intégrée au processus d'apprentissage permettant à l'adulte de mesurer ses progrès au fur et à mesure;	1,72	
C- la possibilité, pour l'adulte, de choisir les matières à son horaire et si souhaité, de débiter par celles où il se sent le plus à l'aise.	0,50	

L'objectif déclaré très pertinent par les personnes qui ont répondu est somme toute reconnu comme ayant été assez bien atteint. Une lacune de taille observée sur le plan des moyens : l'adulte ne peut plus choisir les matières à son horaire. Pour accroître sa motivation et lui redonner confiance en ses capacités, l'individualisation de l'enseignement fait en sorte que les adultes peuvent débiter par la matière de leur choix, souvent celle où ils se sentaient le plus à l'aise, leur permettant ainsi de se forger une nouvelle image positive de leurs capacités d'apprentissage. Ce choix que les «Instructions» ne rendent plus possible est sûrement à mettre en relation avec l'absence de motivation et la dépendance évoquées antérieurement.

## **2.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF**

Les contraintes administratives : celles qui sont mentionnées sont l'obligation de débiter la formation par la langue maternelle, l'exigence de seuils d'entrée pour tous les candidats en formation professionnelle, les maximums d'heures par cycle et les exigences de contrôle des présences.

Les contraintes de l'enseignement individualisé : le morcellement des apprentissages oblige les commissions scolaires à élaborer des fiches-synthèse ou à imposer des restrictions (une commission scolaire indique, par exemple, qu'elle limite à un an la possibilité de reprendre les apprentissages au point où ils ont été laissés).

Les contraintes organisationnelles : le fait que l'adulte doive rencontrer plusieurs enseignants pour une même matière, et surtout que les classes soient nombreuses, sont considérés comme étant des obstacles à une pédagogie du succès auprès des adultes.

## **3- LE RESPECT DU RYTHME D'APPRENTISSAGE**

La grande innovation de l'enseignement individualisé est de lever la contrainte qu'impose le rythme d'apprentissage du groupe. Chaque personne en effet apprend à son rythme, selon ses capacités et ses habiletés, lesquelles peuvent varier d'une matière à l'autre.

### 3.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 7</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de respecter le rythme d'apprentissage de chaque adulte.</b>	<b>1,80</b>	<b>1,37</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'instauration d'un cheminement propre à chaque matière;</b>	<b>1,89</b>	
<b>B- la demande de prolongation pour les personnes qui avaient besoin de plus de temps;</b>	<b>1,33</b>	
<b>C- le réajustement, si nécessaire, de l'objectif de formation et du profil, compte tenu de la mise à l'épreuve par l'adulte de sa propre capacité d'apprendre et de son rythme;</b>	<b>1,78</b>	
<b>D- la possibilité de reprendre les objectifs non atteints, et uniquement ceux-ci.</b>	<b>1,78</b>	

### 3.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

#### **Contraintes administratives**

L'obligation d'un nombre maximum d'heures par programme a été dénoncée par la plupart des personnes. Elle est perçue comme étant une entrave au rythme d'apprentissage de l'adulte, d'autant plus que cette obligation est fondée sur la norme qui prévoit qu'une unité doit être obtenue après 15 heures de formation. De plus, s'y ajoute la procédure

complexe de demande de dérogation. L'établissement du profil de formation s'en trouve affecté.

On mentionne également que les heures allouées par les commanditaires sont souvent insuffisantes.

En formation professionnelle, l'obligation selon laquelle les commissions scolaires sont tenues d'inciter les adultes à suivre leur formation à temps plein plutôt qu'à temps partiel constitue une contrainte non pas au rythme d'apprentissage mais au rythme de fréquentation.

De plus, le mode de financement de la formation professionnelle ne permet pas toujours de respecter le rythme d'apprentissage.

### **Contraintes de clientèle**

Le respect du rythme d'apprentissage présente aujourd'hui un nouveau visage : celui des personnes qui prennent un temps disproportionné pour obtenir une unité d'apprentissage. Cette situation met en doute la nature des services éducatifs dispensés. A-t-on les outils pour diagnostiquer les difficultés personnelles ou les difficultés d'apprentissage qui entravent le processus d'apprentissage de l'adulte? Et même si ce diagnostic était posé, les centres de formation ont-ils les ressources, les mécanismes ou les outils pour appuyer les formateurs dans leurs interventions à l'intérieur d'approches et de modèles d'enseignement mieux adaptés à la situation des adultes qui sont dans les ateliers?

Ce problème nouveau, qui colore d'une teinte tout à fait particulière l'objectif de respecter le rythme d'apprentissage de l'adulte, témoigne très certainement d'un «alourdissement» des groupes d'adultes auxquels les commissions scolaires ont à fournir des services.

## **4- LA PRISE EN CONSIDÉRATION DES ACQUIS**

Un autre avantage de l'enseignement individualisé est de permettre à l'adulte de ne suivre que la formation qui lui manque puisqu'il n'existe plus de cheminement de groupe et qu'il n'a pas à attendre que toutes les personnes d'un groupe aient compris la même notion au même moment. Conséquemment, l'adulte qui entre en formation est évalué en fonction de ce qu'il sait, qu'il l'ait appris antérieurement en classe ou ailleurs que sur les bancs d'école.



#### 4.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 8</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de tenir compte des acquis scolaires et expérientiels des adultes.</b>	<b>1,84</b>	<b>1,42</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- les tests de classement à l'entrée en formation;</b>	<b>1,84</b>	
<b>B- l'établissement d'un profil personnalisé de formation.</b>	<b>1,89</b>	

L'écart entre la pertinence et la réalisation de l'objectif est tout aussi important ici. Et ce n'est pas parce que les moyens conçus à l'origine comme devant permettre la prise en considération des acquis des adultes qui se présentent en formation ne sont plus utilisés; au contraire, ils font maintenant partie de la routine des Centres d'éducation des adultes.

L'examen des problèmes soulevés nous fera comprendre les obstacles à la poursuite de cet objectif et voir les moyens qui, à l'heure actuelle, font défaut.

#### 4.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

##### **L'absence d'outils de reconnaissance des acquis extrascolaires**

En formation générale, c'est la notion même d'acquis expérientiels qui est évacuée puisqu'il n'existe aucune grille d'évaluation de ces acquis pour ce qui a trait aux compétences et aux habiletés. Il n'y a que les tests de classement qui font appel à des connaissances scolaires.

En formation professionnelle, il y a peu de matériel disponible.

De plus, il n'existe pas de matériel permettant de déterminer la nature des problèmes et des troubles d'apprentissage que rencontrent les adultes et de les évaluer, pas plus qu'il n'existe d'instruments permettant d'évaluer les acquis langagiers et culturels des allophones.

### **Le problème des tests de classement**

Conçus pour déterminer le degré de connaissance par type de savoir en fonction du programme à offrir à un candidat adulte, les tests de classement ne semblent pas nécessairement utilisés de façon uniforme d'une commission scolaire à l'autre.

De plus, ils ont pour effet de déclasser invariablement les élèves en provenance du secteur des jeunes, particulièrement en français où l'accent mis sur les différents savoirs est pondéré de façon différente. Cette situation a un effet très réel sur leur motivation même si elle s'explique par le fait que ces personnes éprouvent des difficultés sérieuses en orthographe et que souvent, ce n'est que sur ce seul point qu'elles se trouvent sous-classées.

## **5- L'ACQUISITION D'UNE MÉTHODE DE TRAVAIL TRANSFÉRABLE**

L'enseignement individualisé est éducatif en soi; il permet non seulement à la personne de devenir la première responsable de sa formation, mais il lui permet d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'accroître ses capacités à utiliser un milieu éducatif, de raffiner ses comportements d'apprentissage, de diagnostiquer ses lacunes, etc. Mais encore faut-il que l'enseignement individualisé soit exploité à cette fin et appuyé par des interventions qui le renforcent.

## 5.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 9</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'aider l'adulte à acquérir une méthode de travail transférable à sa vie personnelle et professionnelle.</b>	<b>1,83</b>	<b>0,56</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'acquisition de méthodes de travail portant sur la planification et l'utilisation du temps;</b>	<b>0,72</b>	
<b>B- l'acquisition de méthodes de travail portant sur la planification et la maîtrise des outils pédagogiques mis à sa disposition;</b>	<b>0,83</b>	
<b>C- l'apprentissage d'une méthode de travail intellectuel.</b>	<b>0,56</b>	

Comme on le constate, l'objectif mis de l'avant dans l'approche de l'enseignement individualisé et qui visait à faire acquérir aux adultes une méthode de travail transférable à la fois dans leur vie personnelle et professionnelle, n'est plus poursuivi par les commissions scolaires; or, selon les personnes interrogées, il est fort pertinent.

Ils expliquent cette situation de la façon suivante dans le chapitre qui suit, relatif aux problèmes liés à l'atteinte de l'objectif.

## 5.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

### **Les conditions d'étude**

La «course aux unités», les limites d'heures et les contraintes administratives font que les élèves sont poussés vers l'apprentissage des matières requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les exigences scolaires et les contraintes de la grille-horaire sont telles que l'adulte est peu enclin à ajouter des cours non obligatoires qui, de toute façon, ne sont pas valorisés.

Les jeunes qui se présentent à l'éducation des adultes ont déjà obtenu les unités rattachées à leur cours à option. On ne peut donc pas exploiter avec eux cette avenue, même si, selon certains commentaires, ce sont eux qui en auraient le plus besoin.

### **La pratique actuelle de l'enseignement individualisé**

La mise en oeuvre de l'enseignement individualisé privilégie largement l'apprentissage d'une seule méthode de travail : celle qui se pratique avec le matériel écrit individualisé et autosuffisant (papier-crayon). Or, cette dernière ne permet pas l'acquisition d'habiletés transférables dans la vie quotidienne. De plus, le matériel pédagogique est davantage centré sur l'acquisition de connaissances plutôt que sur la maîtrise d'habiletés et de compétences.

La mise au point d'une méthode de travail est laissée à l'initiative des enseignants. Ces derniers ne se sentent pas nécessairement à l'aise, d'autant plus qu'ils ne disposent pas d'instruments adéquats et qu'eux aussi sont d'abord centrés sur la matière.

## 6- **L'ÉTABLISSEMENT D'UN SENTIMENT D'APPARTENANCE**

L'enseignement individualisé ayant comme effet de laisser en grande partie l'adulte effectuer ses apprentissages de façon isolée, les concepteurs du projet avaient tenté de pallier cet isolement en mettant sur pied diverses activités collectives et communautaires de façon à ce que l'adulte puisse sentir son appartenance à un groupe, qu'il soit en contact avec ses pairs, et surtout qu'il reçoive de l'aide et qu'il soit motivé à poursuivre sa démarche d'apprentissage.

## 6.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 10</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de porter une attention particulière à l'établissement d'un sentiment d'appartenance des adultes au centre et au groupe.</b>	<b>1,72</b>	<b>1,67</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- la mise sur pied de conseils étudiants;</b>	<b>1,50</b>	
<b>B- l'engagement des adultes dans des activités de vie étudiante;</b>	<b>1,28</b>	
<b>C- l'information sur des situations de vie pour en favoriser la maîtrise (ex. : droits sociaux, recherche d'emploi, etc.);</b>	<b>0,89</b>	
<b>D- la constitution «d'unité d'appartenance» (ou groupes-tuteurs) sous la responsabilité d'un tuteur.</b>	<b>0,78 *</b>	
<b>* Peut s'expliquer par la disparité des termes</b>		

De tous les objectifs que nous avons examinés depuis le début, c'est celui-ci qui fait le moins l'unanimité même si, toutes proportions gardées, les personnes interrogées l'estiment malgré tout très pertinent.

Il est surprenant de constater que l'écart entre la pertinence de l'objectif et sa poursuite est faible alors que parmi les moyens énumérés pour parvenir à son atteinte, plusieurs sont peu utilisés.

Aujourd'hui, la Loi sur l'instruction publique demande aux directions des centres d'éducation des adultes de mettre sur pied des organismes de participation pour les élèves et de fait, le tableau 10 montre que le moyen A est relativement plus utilisé que les autres.

## **6.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF**

**Les personnes qui ont répondu à notre enquête n'apportent rien de bien nouveau dans leurs commentaires puisqu'ils ne font que constater comment les situations vécues par les adultes ne favorisent pas l'établissement d'un sentiment d'appartenance. Elles parlent ainsi de l'horaire individualisé, des entrées et des sorties nombreuses, des changements de groupe, des adultes à temps partiel qui sont moins engagés, de la présence discontinue au centre, de la hâte que les adultes ont de terminer et de leur désintérêt.**

## **EN RÉSUMÉ**

L'enseignement individualisé avait été conçu selon une approche et des valeurs qui, de l'avis des commissions scolaires, ont évolué.

Les contenus strictement scolaires prennent de plus en plus de place à l'éducation des adultes en raison des contraintes administratives et financières du MEQ. On croirait que l'utilisation des connaissances ne fait plus partie du paysage de l'éducation des adultes. La philosophie de l'enseignement individualisé colle mal à cette orientation strictement scolaire de l'éducation.

La recherche et le développement en andragogie n'ont pas suivi le rythme d'entrée des populations massives et nouvelles à l'éducation des adultes: l'enseignement individualisé s'est figé dans un modèle faute d'avoir consacré les ressources requises pour en maintenir la diversité et pour assurer une réponse plus adéquate aux caractéristiques de la nouvelle population adulte. Le budget de perfectionnement et de développement des commissions scolaires a été réduit au cours de la dernière décennie; en formation générale, le MEQ n'allouait presque plus de ressources à cette fin si ce n'est à l'élaboration de nouveaux programmes et à la mise au point du matériel d'apprentissage qui s'y rapporte, et sous la seule forme traditionnelle (papier-crayon).

### **En conséquence :**

- parce que pour un adulte, la vie c'est tout de suite;
- parce que les impératifs économiques sont au premier plan des préoccupations des élèves adultes;
- parce qu'obtenir et garder son emploi est aussi une question de personnalité, d'autonomie et de sens des responsabilités;

- parce que ce groupe est fragile compte tenu des échecs antérieurs;

*il est impérieux de réussir la formation de base avec les adultes qui se présentent dans les centres d'éducation des adultes, sans quoi, compte tenu de la société actuelle, ils risquent fort de demeurer longtemps à la solde de l'État puisqu'ils ne peuvent compter sur aucune autre ressource éducative en dehors des commissions scolaires.*

C'est pourquoi la TREAQ recommande :

- 1- **d'assurer l'encadrement pédagogique (suivi individuel et global) dont l'adulte présent à temps plein ou à temps partiel a besoin pour prendre en charge son projet de formation et pour faire face aux obstacles qu'il rencontre dans sa réalisation;**
- 2- **de considérer les services complémentaires comme un soutien indispensable à la formation puisqu'ils permettent à l'adulte d'établir et de prendre en main son cheminement de formation ou de le réajuster en fonction de ses capacités réelles et de recevoir l'aide personnelle dont il ou elle a besoin pour mener à terme son projet de formation;**
- 3- **de faciliter, par des mesures administratives (ratio moins élevé, soustraction du cumul des heures), l'utilisation de cours comme ceux de «Retour aux études», pour les personnes qui en ont besoin, et d'y allouer les ressources adéquates pour permettre d'engager des spécialistes et d'élaborer des instruments pédagogiques et des programmes si le besoin se présente;**
- 4- **d'effectuer des aménagements administratifs pour faciliter la récupération dans les diverses matières de façon à ne pas pénaliser les commissions scolaires dans leur financement;**
- 5- **de permettre aux adultes de débiter la formation par les matières de leur choix et de réserver les exigences concernant la langue maternelle aux préalables nécessaires à la poursuite des autres matières;**



- 6- **de maintenir les pratiques d'évaluation en alimentant régulièrement la banque d'épreuves par de nouveaux examens et en mettant au point des examens de synthèse qui regroupent des parties de programme;**
- 7- **de concevoir des outils d'évaluation pour les acquis langagiers et culturels des allophones;**
- 8- **de mettre au point des outils pour évaluer les acquis expérimentiels en formation générale;**
- 9- **d'élaborer une recherche sur les caractéristiques des élèves de l'éducation des adultes, sur leurs divers modes et façons d'apprendre et de concevoir une pluralité d'outils pédagogiques qui tiennent compte de cette diversité (ex. : recherche et création d'outils pour établir le rythme réel d'apprentissage, élaboration d'indicateurs significatifs sur les différents rythmes d'apprentissage, définition de normes de rendement pour stimuler les élèves et pour établir des balises à l'encadrement et au suivi du projet de formation, utilisation de la micro-informatique, de l'audiovisuel, etc.);**
- 10- **de se préoccuper particulièrement des difficultés d'apprentissage des adultes, d'élaborer des outils de diagnostics permettant de les déceler et d'élaborer des outils correctifs destinés à l'adulte et utilisables par les formateurs;**
- 11- **de s'assurer que la démarche pédagogique de l'adulte lui permette de transférer ses acquis à la vie quotidienne (ex. : pertinence des programmes, contenus significatifs, limiter les matières obligatoires au minimum, etc.).**

Chapitre III

**FORMATION ET PERFECTIONNEMENT  
DES ENSEIGNANTS À L'ENSEIGNEMENT  
INDIVIDUALISÉ**

Nous avons longuement expliqué dans le chapitre I du présent rapport en quoi le rôle du formateur se trouvait modifié par l'introduction de l'enseignement individualisé. C'est dans la conception même de son rôle que la différence réside d'abord : il est là, non plus pour transmettre une matière, des connaissances, mais pour appuyer la démarche éducative que l'adulte effectue à l'aide des outils et des situations qui lui sont offerts, pour créer et entretenir un environnement éducatif propice aux apprentissages, pour stimuler, diagnostiquer les problèmes et les difficultés et offrir aide et soutien pour les résoudre. La qualité de la relation est d'ailleurs considérée comme créant un climat propice et stimulant au désir d'apprendre.

Les quatre questions que nous avons posées sur ce sujet cherchaient à déterminer :

- 1- le degré actuel d'adhésion des commissions scolaires aux objectifs établis au moment de l'implantation de l'enseignement individualisé concernant divers volets du perfectionnement des enseignants;
- 2- le degré d'atteinte de ces objectifs par l'utilisation de divers moyens;
- 3- les problèmes de ce domaine;
- 4- les propositions de solutions dans la perspective de recommandations.

Les thèmes traités touchent :

- la nécessité du perfectionnement et ses principaux objets,
- la polyvalence de l'enseignant,
- la pluralité des stratégies d'enseignement.

## 1- LE PERFECTIONNEMENT DES FORMATEURS

Pour comprendre le nouveau rôle que l'enseignement individualisé exige du formateur, nous avons retenu un certain nombre de moyens et de thèmes qui ont été mis au point pour en faciliter l'appropriation.

## 1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 11</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement a nécessité, à l'origine, des interventions auprès des formateurs dont certaines avaient pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'assurer leur perfectionnement pour les préparer à travailler dans le cadre de cette approche et pour leur permettre d'assumer les diverses fonctions qui y sont reliées.</b>	<b>2,00</b>	<b>1,16</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'augmentation de la capacité à assurer l'animation de l'atelier;</b>	<b>0,58</b>	
<b>B- l'exécution du suivi par matière et du suivi individuel;</b>	<b>1,42</b>	
<b>C- le rôle de soutien à assurer dans la démarche intellectuelle de l'adulte afin de l'aider à clarifier ses objectifs d'apprentissage, à poser des diagnostics liés à ses difficultés d'apprentissage, de stimuler son goût d'apprendre, etc.;</b>	<b>1,32</b>	
<b>D- l'habileté à établir une relation d'aide;</b>	<b>0,84</b>	
<b>E- l'évaluation de l'acquisition des connaissances préalables aux tests.</b>	<b>1,63</b>	

La pertinence de l'objectif d'assurer le perfectionnement des enseignants ne fait aucun doute (tableau 11); l'unanimité des réponses est parfaite. Quant à l'atteinte de cet objectif, les réponses sont plus nuancées : «l'objectif est assez poursuivi». La cote accordée à chacun des sujets de perfectionnement énumérés au tableau 11 indique que les plus négligés sont : l'habileté à établir une relation d'aide et surtout l'augmentation de la capacité à assurer l'animation de l'atelier. De façon générale, on constate que, mise à part l'évaluation, les différentes composantes de la tâche d'un enseignant en enseignement individualisé ne sont pas réputées être très utilisées comme sujets de perfectionnement.

Le tableau 12, pour sa part, va plus loin dans la détermination des sujets de perfectionnement que les commissions scolaires ont traités au cours des deux dernières années, du nombre de journées qu'elles y ont consacré et des types d'enseignants concernés.

Ainsi, on constate que les sujets les plus populaires sont, par ordre décroissant :

- 1- les éléments constitutifs du suivi global,
- 2- la réalisation du suivi par matière,
- 3- l'analyse des guides et des outils fournis aux adultes,
- 4- l'appropriation des structures de fonctionnement d'un atelier.

Les grands oubliés :

- 1- la relation d'aide,
- 2- la pluralité des stratégies d'enseignement en atelier,
- 3- les principes andragogiques.

Deux personnes ont, après avoir rempli le questionnaire, signalé qu'elles faisaient peu de choses chez elles pour ce qui est du perfectionnement.

On constate également que, dans un certain nombre de commissions scolaires, les nouveaux enseignants reçoivent un traitement particulier, principalement pour qu'ils puissent maîtriser les structures de fonctionnement d'un atelier.

**Tableau 12 : Nombre de journées consacrées à des activités de perfectionnement en 1989-1990 et 1990-1991 sur les sujets établis par 14 commissions scolaires**

Activités	Catégories d'enseignants	Nouveaux enseignants	Ensemble du personnel enseignant	Enseignants à temps plein et à temps partiel	TOTAL
La maîtrise et l'évaluation des structures de fonctionnement d'un atelier (ou d'une classe) (ex. : animation du groupe, planification du temps, des interventions auprès des adultes, etc.).		12,5	4	9	<b>25,5 (14,7 %)</b>
L'initiation aux méthodes, outils et techniques d'apprentissage proposés aux adultes.		5	6	4	<b>15 (8,7 %)</b>
L'analyse des guides et outils fournis aux élèves.		3	22	3	<b>28 (16,2 %)</b>
L'exploration des divers styles ou types d'intervention à faire en atelier selon les situations qui se présentent.		1	9		<b>10 (5,8 %)</b>
L'introduction et le rappel des principes andragogiques qui sous-tendent les interventions auprès des adultes.		3	10,5	3	<b>16,5 (9,5 %)</b>
L'analyse des éléments constitutifs du suivi global (ex. : soutien dans l'apprentissage, dans la stimulation du goût d'apprendre, dans la connaissance des difficultés, etc.).		4	25	7	<b>36 (20,8 %)</b>
La réalisation du suivi par matière.		4	25,5	4	<b>33,5 (19,4 %)</b>
L'approvisionnement aux principes de base d'une relation d'aide.			6,5	2	<b>8,5 (4,9 %)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>32,5 (18,8 %)</b>	<b>108,5 (62,7 %)</b>	<b>32 (18,5 %)</b>	<b>173 (100 %)</b>

## 1.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

### **Les contraintes administratives**

L'absence de budget, d'un nombre suffisant de journées pédagogiques, les exigences administratives qui volent la vedette à l'andragogie et le manque de temps sont les contraintes qui sont principalement évoquées et qui font dire à d'aucuns qu'on cherche la volonté politique de perfectionner les ressources humaines des commissions scolaires.

La mobilité du personnel enseignant, sa précarité, et le fait qu'il enseigne à temps partiel introduisent des difficultés additionnelles.

En formation professionnelle, le choix des enseignants constitue en soi une difficulté.

### **La pratique de l'enseignement individualisé**

Selon un commentaire, «L'utilisation d'un matériel papier-crayon a amené beaucoup de formateurs à réduire leur rôle à celui de personne-ressource pour répondre aux questions des élèves». On déplore qu'ils soient parfois figés dans leurs habitudes et qu'il soit difficile de leur demander d'introduire de nouvelles façons de faire.

Le formateur est devenu, dans bien des cas, une ou un spécialiste qui donne de la formation à un individu à la fois, plutôt qu'à un groupe, mais qui n'est pas le spécialiste de la démarche d'apprentissage auquel on s'attendait.

### **Le contenu du perfectionnement**

Celui-ci fait peu de place au diagnostic des difficultés d'apprentissage et à la relation d'aide à l'apprentissage.

## **2- LA POLYVALENCE DANS PLUSIEURS MATIÈRES**

Puisque d'une part, en enseignement individualisé, l'enseignant est d'abord un animateur de la démarche d'apprentissage faite par l'adulte et que, d'autre part, les adultes regroupés dans un même atelier ont chacun leur

itinéraire de formation propre, l'enseignant en charge d'un groupe se doit d'être polyvalent.

## 2.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 13</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement a nécessité, à l'origine, des interventions auprès des formateurs dont certaines avaient pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de les rendre aptes à être polyvalents.</b>	1,26	1,00
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- la connaissance d'un ou de plusieurs programmes en entier (plusieurs niveaux à la fois);</b>	1,53	
<b>B- la connaissance et l'analyse des outils didactiques disponibles;</b>	1,53	
<b>C- la capacité d'élaborer du matériel lorsque les contenus à acquérir par l'adulte le nécessitaient.</b>	1,16	

De l'avis des personnes interrogées (voir tableau 13), la polyvalence d'un enseignant n'est plus nécessairement très pertinente. Les commentaires sont : «Plusieurs niveaux, une même matière, oui; mais pas plusieurs matières».

Quant aux moyens utilisés pour accroître cette capacité d'enseigner à des classes multiprogrammes, la connaissance du programme et du matériel didactique pertinent est largement répandue. La capacité des enseignants à élaborer leur propre outil ou matériel lorsque nécessaire est un élément qui paraît plus négligé.



## **2.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF**

- . **La syndicalisation croissante du personnel enseignant et les contraintes introduites sur le plan des champs de spécialité et d'enseignement dans les conventions collectives limitent la capacité de maîtriser des compétences dans plusieurs matières.**
- . **Le cloisonnement du matériel didactique, l'approche par matière qui a présidé à son élaboration font des enseignants des spécialistes d'une matière.**
- . **La précarité des conditions d'emploi, le fort taux de roulement, l'absence de personnel permanent rendent aussi difficile la spécialisation des enseignants dans plus d'une matière.**

## **3- LA VARIÉTÉ DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**

**L'individualisation de l'enseignement était conçu, à l'origine, comme devant s'insérer dans un milieu éducatif riche et varié où l'adulte aurait le choix entre plusieurs moyens d'apprentissage et où le formateur était chargé en quelque sorte de le diriger. La variété des stratégies d'enseignement faisait donc partie du modèle initial et la responsabilité de les offrir, et souvent de les organiser, appartenait aux formateurs.**

### 3.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 14</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement a nécessité, à l'origine, des interventions auprès des formateurs dont certaines avaient pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'augmenter la variété des stratégies d'enseignement afin d'offrir aux adultes des façons variées d'apprendre leur permettant de choisir celle qui leur convient le mieux.</b>	<b>1,89</b>	<b>0,83</b>
<b>Les conditions mises en place à l'origine pour atteindre cet objectif portaient sur la préparation des formateurs en vue de l'utilisation de diverses approches comme :</b>	<b>Ces approches sont encore utilisées</b>	
<b>A- le travail individuel avec guide écrit</b>		<b>1,94</b>
<b>B- les exposés magistraux</b>		<b>0,61</b>
<b>C- le travail en équipe</b>		<b>0,61</b>
<b>D- l'utilisation de documents audio-visuels</b>		<b>0,61</b>
<b>E- l'aide par les pairs.</b>		<b>0,72</b>

La pluralité des stratégies d'enseignement est un objectif que les personnes interrogées trouvent encore très pertinent. Pour elles, il est donc très important que l'on puisse offrir aux adultes des façons variées d'apprendre. L'écart avec la réalité constaté au tableau 14 est flagrant sur ce point: les interventions auprès des formateurs ne sont plus axées sur ce volet de leur tâche. À preuve, sur le plan des moyens, on constate que les habiletés des enseignants sont exploitées sur un seul aspect, soit le travail individuel avec guide écrit.

### **3.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF**

#### **La dynamique même de l'enseignement individualisé**

«Le programme découpé par objectifs et les outils individualisés utilisés deviennent une fin plutôt que de servir de moyens», commente une des personnes interrogées. L'innovation et la mise au point de nouvelles stratégies et de nouveaux outils pédagogiques sont moins favorisés dans un tel contexte.

#### **Les contraintes organisationnelles**

La norme élevée de formation des groupes, les actes administratifs qui grugent la pédagogie, les restrictions budgétaires qui limitent les activités de perfectionnement sont mentionnés dans les commentaires comme constituant autant d'obstacles à l'accroissement de la pluralité des stratégies d'enseignement chez les enseignants.

### **EN RÉSUMÉ**

Le portrait que nous venons de tracer des modes d'intervention que les commissions scolaires effectuent auprès de leurs formateurs afin de les rendre en mesure d'assumer leurs rôles auprès des adultes nous permet de faire les observations suivantes :

- 1- la tâche du formateur s'est alourdie; le nombre d'adultes par groupe a augmenté, les tâches administratives liées à la gestion des adultes ont pris de l'ampleur, les groupes sont davantage hétérogènes et certains ont besoin d'un encadrement beaucoup plus soutenu et rigoureux que prévu initialement;
- 2- l'avancement de l'andragogie, incluant le perfectionnement du personnel enseignant, semble maintenant être l'apanage exclusif des commissions scolaires; le Ministère n'investit plus dans ce domaine et les règles de financement restreignent toujours davantage les sommes allouées au perfectionnement.

**En conséquence :**

- parce que l'enseignement individualisé commande des façons de faire différentes de celles de l'enseignement magistral traditionnel;
- parce que la nature même des personnes inscrites en formation le nécessite;

*il y a lieu de reconnaître que les résultats de la formation offerte à l'éducation des adultes sont plus qu'ailleurs tributaires de la relation personnelle entre l'élève et le formateur.*

C'est pourquoi la TREAQ recommande :

- 12- d'assurer prioritairement et de façon urgente le perfectionnement des enseignants qui interviennent en enseignement individualisé, particulièrement en augmentant le nombre de journées pédagogiques que les commissions scolaires peuvent y consacrer, en élaborant du matériel et des outils pédagogiques et en assurant leur appropriation de l'évaluation formative;**
- 13- de fournir des activités de perfectionnement en enseignement individualisé aux professionnels et au personnel cadre;**
- 14- d'avoir un rapport élèves-maître établi selon des catégories d'élèves que la recherche demandée antérieurement permettrait d'établir;**
- 15- d'élaborer une recherche sur la pluralité des moyens d'enseignement afin de tenir compte des diverses façons d'apprendre, des divers comportements qui facilitent l'apprentissage et des caractéristiques des élèves.**

**Chapitre IV**

**MODALITÉS ORGANISATIONNELLES  
REQUISES PAR  
L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

La conversion de l'enseignement traditionnel à l'enseignement individualisé a nécessité des aménagements et certains font aujourd'hui partie de la culture et de la tradition de l'éducation des adultes des commissions scolaires. Que l'on pense par exemple aux programmes par objectifs ou aux guides d'apprentissage individualisé qui constituaient autant de préalables à l'implantation d'un projet d'enseignement individualisé.

L'organisation mise en place dans les centres d'éducation des adultes pour rendre cette approche effective a été expliquée en détail dans le premier chapitre. Dans notre questionnaire, nous l'avons schématisée en huit éléments :

- un de ces éléments a trait aux modalités d'admission des adultes;
- quatre font référence à l'infrastructure physique et humaine mise en place dans les centres pour rendre possible l'approche individualisée;
- les trois derniers déterminent des interventions plus particulières qu'il a fallu organiser auprès des adultes pour que l'approche individualisée leur profite au maximum.

Comme dans les sections précédentes, nous avons tenté de reconnaître :

- 1- le degré d'adhésion des commissions scolaires aux objectifs énoncés lors de l'implantation;
- 2- le degré d'atteinte de ces objectifs;
- 3- les problèmes liés aux divers aspects.

Nous avons enfin présenté, sous forme de recommandations, les propositions d'amélioration jugées pertinentes.

## 1- L'ADMISSION DES ADULTES EN TOUT TEMPS DE L'ANNÉE

En enseignement individualisé, l'adulte n'a plus à attendre qu'un groupe homogène soit constitué pour entrer en formation. Puisqu'il chemine individuellement et à son rythme, il peut s'insérer dans un groupe déjà établi qui, dans la plupart des cas, est hétérogène, c'est-à-dire où les programmes suivis de même que les matières enseignées sont multiples. L'organisation mise en place dans les centres d'éducation des adultes dite d'entrées périodiques et de sorties variables (EPSV) concrétise ce principe puisqu'elle permet à un adulte de se présenter en formation dès qu'il est prêt et disponible, car tout délai est coûteux et le pénalise. Ce mode d'organisation lui permet aussi de poursuivre son apprentissage à son rythme et de quitter la formation lorsqu'il a terminé, sans avoir l'obligation de suivre un cheminement de groupe.

### 1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 15</b>		
L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
de prévoir l'admission d'adultes en tout temps de l'année.	1,68	1,63
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- l'établissement d'un plan personnalisé de formation (à partir d'une moyenne de 22 heures/unité);	1,58	
B- le classement des élèves et l'évaluation des dossiers scolaires.	1,84	

Le tableau 15 révèle que, pour les commissions scolaires, l'objectif visant à permettre l'admission des adultes en tout temps de l'année est encore très pertinent et est aussi très poursuivi. Le préalable à l'entrée en formation constitué par l'évaluation du dossier scolaire de l'adulte et par

son classement est effectué partout dans les commissions scolaires tandis que l'établissement d'un profil de formation personnalisé est largement pratiqué.

## 1.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

- . Aujourd'hui, les moments d'admission en formation sont normalisés par les règles de financement et apportent leur lot de restrictions. En formation générale, c'est la règle du premier vendredi du mois qui prévaut; en formation professionnelle, l'harmonisation des clientèles conduit le plus souvent à des groupes fermés qui évoluent selon un calendrier qui s'apparente la plupart du temps à celui des jeunes. Cette situation a soulevé des commentaires qui font aussi état des contraintes administratives excessives sur les inscriptions et de l'énergie à déployer pour faire fonctionner le système EPSV dans le contexte actuel.
- . Le principe des entrées périodiques et sorties variables exige pour les enseignants la reconstitution incessante de groupes de formation à intervalles très rapprochés. Plusieurs commentaires vont dans ce sens et évoquent les difficultés liées à l'intégration et à la dynamique des groupes lorsque des éléments nouveaux s'ajoutent périodiquement (les interventions de groupe sont moins possibles).
- . Le manque de places est aussi un facteur signalé à plusieurs reprises comme limitant l'accès des adultes à la formation.
- . L'avènement de programmes à enseignement collectif (ex. : anglais, langue seconde), l'enveloppe fermée au temps partiel, le rapport élèves-maître imposé par le MEQ sont d'autres contraintes que l'on qualifie de restrictives par rapport à l'entrée d'adultes en formation.

## 2- **L'INFRASTRUCTURE MISE EN PLACE POUR APPUYER L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Nous rangeons sous ce générique quatre réalités que nous examinerons successivement :

- la transformation des salles de cours en ateliers,
- l'organisation du perfectionnement des formateurs,



- la dotation des formateurs en outils d'apprentissage individualisé,
- la mise en place d'un système d'évaluation permanent.

## 2.1 LA TRANSFORMATION DES SALLES DE COURS EN ATELIERS

La différence entre un atelier et une salle de cours ne réside pas dans le vocabulaire mais bien dans la nature des activités qui s'y déroulent. Cette conversion, à l'origine, tout comme dans la réalité d'aujourd'hui, présuppose que toutes les personnes qui travaillent à l'intérieur d'un centre de formation partagent la même philosophie et la même logique d'intervention. C'est pourquoi nous avons fait de la sensibilisation, de l'information et du perfectionnement des formateurs, des directions de centre et du personnel professionnel non enseignant des moyens qui concourent à la réalisation de l'objectif.

### 2.1.1 État de la situation

<b>TABLEAU 16</b>		
<b>L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de transformer les salles de cours en ateliers de travail où l'adulte réalise son projet de formation.</b>	1,94	1,56
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, portaient sur la sensibilisation, sur l'information et sur le perfectionnement :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- des formateurs,</b>	1,06	
<b>B- des directions de centre,</b>	0,89	
<b>C- des professionnels non enseignants,</b>	1,00	
<b>pour assurer la conversion à la nouvelle approche et la réussite du projet.</b>		

Le tableau 16 révèle que l'atelier est une réalité que les commissions scolaires veulent maintenir et qu'elles y contribuent en grande partie. Toutefois, les moyens que nous avons énumérés pour y parvenir sont peu utilisés.

Les commentaires des personnes interrogées ne signalent pas le fait que les directions de centres et les professionnels non enseignants (PNE) ne soient plus sensibilisés et initiés à l'enseignement individualisé. Nous ne pouvons donc pas interpréter les résultats du tableau 16, puisque nous ne savons pas si cette situation est vécue comme une carence ou si elle rend compte d'un état de fait normal en l'absence de besoins.

Par contre, quelques commentaires renchérisent sur les difficultés de l'enseignement individualisé.

### **2.1.2. Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif**

- . La situation actuelle de l'enseignement individualisé ne permet pas suffisamment de variété dans les approches et de travail en groupes ou sous-groupes; ainsi, le matériel pédagogique est très peu diversifié.
- . Le nombre élevé d'adultes par groupe rend le formateur moins disponible.
- . La précarité du statut des enseignants freine leur engagement dans des activités de perfectionnement.
- . Les normes de financement vont à l'encontre du rythme d'apprentissage.

## **2.2 LE PERFECTIONNEMENT DES FORMATEURS**

Nous nous sommes arrêtés antérieurement au contenu et à la fréquence du perfectionnement des formateurs. Nous tenterons maintenant de savoir comment l'organisation du centre d'éducation des adultes s'y prend pour assurer ce perfectionnement.

### 2.2.1 État de la situation

<b>TABLEAU 17</b>		
<b>L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'assurer le perfectionnement et le soutien pédagogique des formateurs.</b>	<b>1,94</b>	<b>1,22</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'engagement de conseillers pédagogiques;</b>	<b>1,44</b>	
<b>B- la planification de sessions de perfectionnement pour les formateurs;</b>	<b>0,94</b>	
<b>C- la planification de réunions pédagogiques pour les formateurs.</b>	<b>1,50</b>	

Nous savions déjà qu'il y avait un écart important entre la pertinence de l'objectif et son atteinte dans la réalité. Le tableau 17 correspond à ce fait: le consensus sur la pertinence d'assurer le perfectionnement et le soutien pédagogique des enseignants est unanime alors que les actions pour concrétiser cet objectif sont évaluées comme insuffisantes.

Parmi les moyens utilisés pour assurer le soutien pédagogique des enseignants, la tenue de réunions pédagogiques et l'engagement de conseillers pédagogiques sont parmi les plus fréquents.

Une ventilation des réponses en pourcentage nous permet de saisir avec plus de nuance l'opinion des personnes qui ont répondu à cette question sur l'utilisation par les commissions scolaires de divers moyens de soutien et de perfectionnement pédagogiques des enseignants.

<b>TABLEAU 18 : Utilisation d'outils de perfectionnement des formateurs</b>					
<b>Moyens</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Peu utilisé</b>	<b>Assez utilisé</b>	<b>Très utilisé</b>	<b>TO-TAL</b>
Engagement de conseillers pédagogiques		15,8 %	26,3 %	57,9 %	100 %
Sessions de perfectionnement		36,8 %	36,9 %	26,3 %	100 %
Réunions pédagogiques		10,5 %	36,9 %	52,6 %	100 %

Le tableau 18 indique que l'engagement des conseillers pédagogiques et l'utilisation de réunions pédagogiques, qui sont les deux moyens les plus utilisés, ne le sont que par un peu plus de la moitié des commissions scolaires. Ainsi, même sur ces deux dimensions, les répondants estiment qu'il y aurait lieu de maximiser les interventions. Rappelons-nous que parmi les données que nous ont fournies les commissions scolaires incluses dans notre échantillon, nous indiquions en premières pages qu'elles engageaient en moyenne un conseiller pédagogique par 11 000 heures-groupes en formation générale et par 6 000 heures-groupes en formation professionnelle.

### **2.2.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif**

- . Le manque de ressources humaines (conseillers pédagogiques) est soulevé dans plusieurs commissions scolaires.
- . À cela s'ajoute le manque de financement; on signale notamment qu'aucun financement n'est prévu pour la rémunération des enseignants à taux horaire qui participent aux journées pédagogiques.
- . On estime que les journées pédagogiques sont trop peu nombreuses.
- . Le manque de soutien régional ou provincial est noté; ainsi, chaque commission scolaire s'organise seule, selon ses priorités et ses capacités.

### **2.3 LA DISPONIBILITÉ D'OUTILS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ**

À l'origine, au moment de l'implantation de l'enseignement individualisé, il appartenait aux commissions scolaires de produire le matériel d'apprentissage individualisé qu'elles mettaient à la disposition des adultes. Aujourd'hui, ce matériel est fourni par le Ministère en formation générale, bien que dans certains programmes plus spécialisés comme l'alphabétisation, la part des commissions scolaires dans la fabrication du matériel d'apprentissage soit encore fort importante. En formation professionnelle, par suite du changement des programmes, le matériel existant est devenu désuet et les commissions scolaires qui misent sur l'individualisation de l'enseignement pour assurer la croissance de la formation professionnelle adoptent différents types de mise en commun des ressources pour fabriquer de tels instruments.

### 2.3.1 État de la situation

<b>TABLEAU 19</b>		
L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
de fournir des outils d'apprentissage individualisés.	1,94	1,61
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- l'investissement dans la fabrication des instruments d'apprentissage et d'évaluation requis;	1,39	
B- la mise en commun entre commissions scolaires du matériel produit;	0,89	
C- la concertation en vue de la fabrication collective des instruments.	0,89	

Le tableau 19 indique que les commissions scolaires ont toujours besoin de fournir des instruments d'apprentissage individualisé et estiment que cette réalité fait nécessairement partie de l'éducation des adultes.

Parmi les moyens énumérés pour atteindre cet objectif, l'action collective est peu utilisée. Les commissions scolaires qui investissent dans la fabrication de matériel individualisé ont tendance à le faire seules. Une nuance toutefois : la mise en commun et la concertation sont très utilisées en formation professionnelle. Mais comme la majorité des personnes interrogées sont en formation générale, on comprend que le tableau rende davantage compte de la réalité de ce champ de formation.

### **2.3.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif**

Les obstacles à l'engagement plus grand des commissions scolaires dans la production de matériel individualisé, que cette production profite à une seule commission scolaire ou à plusieurs, sont les suivants :

- . la rigidité de la définition de la tâche des enseignants dans la convention collective;
- . le financement restreint pour les ressources matérielles, y compris en formation professionnelle où le coût de production du matériel est élevé.

Mais selon les personnes interrogées, les principaux problèmes résident dans la nature et dans la forme des outils actuellement disponibles en formation générale :

- . les seuls outils mis à la disposition des commissions scolaires sont les cahiers d'apprentissage qui sont faits pour l'ensemble des élèves et qui ne sont pas adaptés aux besoins particuliers;
- . ces outils ne tiennent pas compte des modes et des styles variés d'apprentissage; ils sous-tendent une démarche uniforme d'apprentissage selon un mode papier-crayon;
- . la clientèle anglophone manque d'outils dans certains programmes comme les sciences et les sciences humaines, alors que les commissions scolaires francophones adoptent de nouveaux programmes sans que le matériel d'apprentissage pertinent soit disponible;
- . enfin, les commissions scolaires se disent peu informées au sujet des banques de matériel disponible, incluant celui produit par les autres commissions scolaires.

### **2.4 LA MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME D'ÉVALUATION PERMANENT**

L'évaluation continue des adultes, disponible en permanence lorsque l'adulte est prêt, constitue la pierre angulaire de l'enseignement individualisé.

### 2.4.1 État de la situation

<b>TABLEAU 20</b>		
L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
de mettre en place un système d'évaluation permanent permettant à l'adulte d'évaluer ses apprentissages chaque fois qu'il a terminé une étape (objectif intermédiaire).	1,95	1,89
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- la mise à la disposition des élèves d'une salle réservée aux tests avec une banque de tests et un préposé pour gérer cette évaluation continue;	1,95	
B- la mise en place d'un système d'autorisation pour que l'adulte sache quand se présenter aux tests;	1,89	
C- l'administration de tests de classement avant l'entrée en formation;	1,79	
D- la mise au point de pré-tests pour vérifier la capacité de l'adulte à se présenter aux tests.	1,89	

Comme l'indique le tableau 20, la situation actuelle dans les commissions scolaires au regard d'un système continu d'évaluation des adultes est satisfaisant. Les objectifs sont atteints et les moyens adaptés sont



conformes aux besoins des adultes. On comprend aussi, à la lecture de ce tableau, que les commissions scolaires disposent, somme toute, d'une organisation assez semblable pour la gestion de leur système d'évaluation:

- . pré-tests pour vérifier la capacité de l'adulte à se présenter aux examens,
- . examens après la remise d'une autorisation,
- . salle réservée aux examens avec un préposé particulier.

#### **2.4.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif**

Les personnes qui ont répondu à notre questionnaire n'ont relevé aucun problème touchant l'organisation du système d'évaluation. Toutefois, ils ont parlé du fondement même de l'évaluation, renchérissant par là sur les thèmes abordés dans le tableau 6.

Le morcellement des apprentissages, l'absence de synthèse et le temps consacré à l'évaluation sont donc les problèmes soulevés.

### **3- L'ORGANISATION DE L'ENCADREMENT À APPORTER À L'ADULTE DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Nous avons retenu trois éléments qui, à l'origine, avaient été mis de l'avant pour assurer le passage de l'adulte à l'enseignement individualisé et pour l'appuyer dans sa démarche de formation :

- . l'initiation au modèle pédagogique,
- . l'encadrement pédagogique,
- . l'orientation scolaire et professionnelle.

#### **3.1 L'INITIATION AU MODÈLE**

Compte tenu de la nouveauté du modèle de l'enseignement individualisé par rapport au modèle pédagogique que l'adulte a pu connaître antérieurement,

ment, ce dernier a besoin d'une préparation, d'une initiation pour pouvoir se familiariser avec une telle approche et en tirer profit.

### 3.1.1 État de la situation

<b>TABLEAU 21</b>		
<b>L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'initier les adultes au modèle pédagogique totalement nouveau dans lequel ils doivent s'insérer.</b>	<b>1,78</b>	<b>1,28</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'organisation de l'accueil pour</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. faciliter le premier contact avec l'établissement et le rendre plus humain,</li> <li>. informer sur l'organisation physique et matérielle du milieu, sur les ressources disponibles, sur les personnes en place, etc.</li> </ul>	<b>1,83</b>	
<b>B- l'organisation de l'accueil pour</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. expliquer le modèle pédagogique utilisé, ses exigences pour l'adulte et les moyens mis à sa disposition,</li> <li>. favoriser le contact entre les adultes et les formateurs, etc.</li> </ul>	<b>1,44</b>	
<b>C- le rodage (introduction aux programmes par objectifs et aux matériels disponibles pour chaque matière, etc.).</b>	<b>1,33</b>	

Le tableau 21 suggère quatre observations :

- il est surprenant de constater que l'objectif n'est pas jugé prioritaire par 100 p.100 des personnes interrogées, même s'il est, dans l'ensemble, jugé fort pertinent;
- l'écart entre la pertinence de l'objectif et sa réalisation concrète est important;
- les trois moyens énumérés sont utilisés dans des proportions diverses mais aucun n'est jugé aussi sévèrement que la poursuite de l'objectif : tout se passe comme si les moyens énumérés ne suffisaient pas à concrétiser l'objectif;
- parmi les moyens énumérés, on constate qu'ils sont de moins en moins utilisés à mesure qu'ils sont plus pointus et plus particuliers.

### 3.1.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif

#### Contraintes organisationnelles :

- . Les termes de l'«Instruction» limitent l'utilisation du cours «Introduction au retour aux études».
- . Les entrées fréquentes d'adultes en formation rendent difficile la constitution de groupes homogènes qui peuvent être financés selon le ratio prescrit, et l'accueil de ces mêmes candidats. Conséquemment, en dehors des périodes intensives d'entrée (septembre et janvier), l'accueil se fait à la pièce par des enseignants qui sont déjà occupés avec d'autres adultes.
- . En formation professionnelle, l'entrée en formation est restreinte.

#### Problèmes liés à la population :

On croit que la population de 16 à 20 ans manque de maturité et que ses besoins relatifs à l'accueil sont plus élevés.

### 3.2 L'ENCADREMENT DES ADULTES

L'enseignement individualisé ne peut se concevoir sans que l'adulte qui chemine de façon relativement autonome dans son processus d'apprentissage reçoive le soutien et l'encadrement nécessaires durant ce processus.

#### 3.2.1 État de la situation

<b>TABLEAU 22</b>		
<b>L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'assurer l'encadrement des adultes dans leur cheminement scolaire afin de les aider à assumer leur responsabilité quant à leur projet de formation.</b>	<b>1,94</b>	<b>1,78</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- la définition de la tâche du suivi de l'adulte (suivi global);</b>	<b>1,67</b>	
<b>B- la définition du suivi par matière;</b>	<b>1,61</b>	
<b>C- l'attribution et la quantification du temps de rencontre individuel et de groupe;</b>	<b>1,28</b>	
<b>D- l'élaboration d'outils pour assurer ce suivi (ex. : grille avec objectifs d'apprentissage pour le suivi par matière, fiche cumulative, échancier, etc.).</b>	<b>1,50</b>	

De l'avis des commissions scolaires, cet encadrement est toujours une nécessité et c'est aussi une réalité puisqu'il est concrétisé dans les

commissions scolaires. Toutefois, les moyens énumérés au tableau 22 pour atteindre l'objectif ne reçoivent pas un aussi fort assentiment des personnes qui ont répondu que l'évaluation qu'a reçue la poursuite de l'objectif (1,78 par rapport à 1,67 - 1,61 - 1,28 - 1,50).

### **3.2.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif**

- . Les problèmes personnels et la «lourdeur» de la population étudiante prennent le pas sur la relation d'aide à l'apprentissage.
- . Le manque de ressources pour répondre aux besoins des élèves présents dans les centres est souligné.
- . L'accent est mis sur les calculs de temps au détriment du soutien et de la relation d'aide. De plus, l'absence de balises liées au temps standard d'apprentissage rend difficile la gestion du temps pour les adultes et pour certaines catégories de personnes.
- . L'adulte perd de vue qu'il est le premier responsable de sa formation.

### **3.3 L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE**

À l'époque où le Centre de main-d'œuvre du Canada confiait des adultes aux commissions scolaires pour y suivre de la formation, il les acheminait par groupes et effectuait le classement de ces adultes par degré de scolarité. L'enseignement individualisé permettant un cheminement personnalisé, la fonction de classement a été récupérée par les commissions scolaires de même que la fonction d'orientation, indissociablement liée à la précédente.

### 3.3.1 État de la situation

<b>TABLEAU 23</b>		
L'organisation requise par l'individualisation de l'enseignement devait, à l'origine, avoir pour objectif opérationnel :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
d'assurer l'orientation scolaire et professionnelle de la personne.	1,89	1,17
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- la mise sur pied des services d'orientation nécessaires;	1,44	
B- l'intervention de conseillers en formation professionnelle et en formation postsecondaire.	1,33	

Le tableau 23 rend compte de l'écart qui existe sur le terrain entre la pertinence de l'objectif et sa concrétisation même si, somme toute, les deux moyens mentionnés sont relativement utilisés.

### 3.3.2 Problèmes liés à l'atteinte de l'objectif

- Absence de ressources adéquates : le niveau des ressources de soutien (RS) allouées par le MEQ aux commissions scolaires ne leur permet pas d'engager les ressources nécessaires (observation fournie par 9 commissions scolaires).
- L'orientation est pratiquée de façon ponctuelle alors que pour une bonne partie des personnes concernées, elle devrait être le fruit d'une réflexion étalée sur une plus longue période.

## **EN RÉSUMÉ**

Autant que faire se peut, les commissions scolaires maintiennent l'organisation qu'elles ont mise en place pour que l'enseignement individualisé puisse s'opérationnaliser dans leur milieu. Mais comme les précédents chapitres le mettaient déjà en relief, les services que la commission scolaire dispense aux adultes sont de plus en plus soumis à des contraintes et à des règlements qui rendent plus difficiles la poursuite des objectifs premiers qui sous-tendent l'individualisation de l'enseignement.

### **En conséquence :**

- parce que le métier d'élève n'est plus la fonction première de l'adulte;
- parce que l'expérience acquise depuis l'abandon des études initiales est largement différente;
- parce que le retour aux études est souvent sporadique, compte tenu des besoins économiques des personnes;
- parce que l'idéal visé par l'adulte n'est pas nécessairement en accord avec ses capacités réelles;

*il est nécessaire que chaque adulte soit soutenu dans l'exploitation de ses possibilités intellectuelles et que le mode d'enseignement soit suffisamment souple pour tenir compte de ses disponibilités et des nécessaires réorientations qui s'imposent à lui.*

C'est pourquoi la TREAQ recommande :

- 16- qu'une clarification de la tâche des enseignants soit apportée au regard particulièrement du suivi et du perfectionnement de ce dernier; que des montants importants soient accordés aux enseignants à temps partiel comme à ceux à temps plein;**
- 17- que le ministère de l'Éducation s'engage du point de vue financier dans le perfectionnement requis par les enseignants**

**des commissions scolaires en augmentant le nombre de journées pédagogiques subventionnées et en rémunérant les formateurs à taux horaire pour de telles activités; du point de vue pédagogique, que le Ministère offre un appui réel aux commissions scolaires, par exemple par la mise sur pied de sessions provinciales ou régionales de perfectionnement, par la détermination des problèmes vécus dans les ateliers, exercice qui permettrait de découvrir des moyens d'aide efficaces, etc;**

- 18- que le ministère de l'Éducation poursuive la production du matériel d'apprentissage nécessité par l'enseignement individualisé et qu'il le diversifie pour tenir compte des modes et les styles d'apprentissage variés; de plus, qu'il facilite la concertation et la coordination de la production des outils d'appoint qu'élaborent les commissions scolaires;**
- 19- que le ministère de l'Éducation maintienne le modèle d'évaluation permanente et que dans cette optique, il subordonne les programmes à approche communicative à ces impératifs et à ceux de l'enseignement individualisé.**



Chapitre V

**OBJECTIFS ADMINISTRATIFS  
DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Avec l'implantation de l'enseignement individualisé, l'éducation des adultes a pu prendre de l'expansion dans les commissions scolaires puisque le mode d'organisation qui sous-tend cette approche pédagogique a permis:

- 1- d'accroître l'accessibilité des adultes à la formation en éliminant la contrainte du groupe homogène;
- 2- de stabiliser quelque peu le volume de la population adulte en formation par le remplacement de ceux qui quittent et surtout par l'achat d'un minimum garanti de jours-élèves.

Ce faisant, les commissions scolaires maximisaient les fonds investis en formation par une meilleure planification et une meilleure utilisation des ressources.

Nous avons rapidement analysé ces aspects avec les commissions scolaires pour mesurer leur degré actuel d'adhésion à ces objectifs et pour connaître la réalité d'aujourd'hui à cet égard.

## 1- L'ACCESSIBILITÉ À LA FORMATION

### 1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 24</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>d'accroître l'accessibilité de la formation en permettant aux adultes de s'inscrire en formation malgré le nombre restreint de personnes pour former des groupes homogènes.</b>	<b>1,94</b>	<b>1,56</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'instauration d'entrées périodiques (plusieurs fois par année) lorsque l'adulte est prêt, peu importe son niveau;</b>	<b>1,67</b>	
<b>B- la mise en place de sorties variables;</b>	<b>1,78</b>	
<b>C- l'instauration de groupes hétérogènes.</b>	<b>1,67</b>	

L'accessibilité est toujours, de l'avis des commissions scolaires, un objectif pertinent aujourd'hui; le tableau 24 ne laisse aucune équivoque à ce sujet. Les mêmes personnes conviennent aussi que cet objectif est encore poursuivi et l'utilisation des trois moyens énumérés en témoigne.

### 1.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

Aujourd'hui, dans un contexte d'enveloppe ouverte en formation générale, l'accessibilité à la formation ne porte plus seulement sur la formation de

groupes bien que cet aspect soit aussi présent. Les contraintes administratives et organisationnelles ont un effet à ce niveau et sont de divers ordres.

- . La limite de la capacité d'accueil des centres est une contrainte très réelle dans les commissions scolaires : les adultes doivent attendre que des places se libèrent avant de pouvoir entrer en formation.
- . Le ratio de formation des groupes est élevé, ce qui rend difficile la constitution de groupes dans les matières ou programmes qui le requièrent. Par exemple : anglais, présecondaire, matières optionnelles.
- . La réglementation qui régit le temps partiel limite l'accessibilité à ce type de formation : rigidité quant au nombre d'heures permises, enveloppe fermée.
- . En formation professionnelle, le respect des seuils d'entrée constitue un frein à l'accessibilité, de même que le mode organisationnel des groupes qui empêche, de plus, l'insertion du temps partiel à l'intérieur des groupes à temps plein.

## 2- LA PLANIFICATION DES RESSOURCES

### 2.1 ÉTAT DE LA SITUATION

TABLEAU 25		
L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :	Cet objectif est encore pertinent	Cet objectif est encore poursuivi
d'assurer une meilleure planification des ressources humaines, matérielles et financières.	1,82	1,41
Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :	Ces moyens sont encore utilisés	
A- l'achat d'un nombre minimum de jours-élèves garanti;	0,35	
B- la constitution d'un groupe de formateurs plus stable et plus permanent.	1,47	

L'amélioration de la planification des ressources humaines, matérielles et financières est, comme il fallait s'y attendre, un objectif jugé toujours pertinent par les commissions scolaires, lesquelles indiquent qu'il est grandement pratiqué.

Toutefois, le principal moyen qui avait été négocié avec le Centre de main-d'oeuvre du Canada lors de l'implantation de l'enseignement individualisé pour assurer cette planification n'existe plus. Il consistait à acheter un nombre de jours-élèves garanti, lequel permettait aux commissions scolaires de mettre en place une infrastructure minimale.

### 2.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

L'enveloppe ouverte a engendré une explosion de la population scolaire dans les commissions scolaires. Toutefois, comme le

**financement en formation générale est rattaché à un individu et non à un groupe, la planification des ressources est rendue plus complexe.**

- . **La mécanique de gestion de cette enveloppe est aussi dénoncée comme étant trop lourde : déclaration par sigle de cours, par cycle, nombre d'heures limite par cycle, etc.**
- . **Les contraintes financières et celles qui sont liées aux conventions collectives sont aussi mentionnées comme créant des problèmes de planification; la réduction du personnel d'encadrement est évoquée.**
- . **La baisse des achats directs contribue à augmenter l'incertitude en ce qui a trait à la population et donc aux ressources disponibles.**

### 3- LA RENTABILISATION DES FONDS PUBLICS

#### 3.1 ÉTAT DE LA SITUATION

<b>TABLEAU 26</b>		
<b>L'individualisation de l'enseignement avait, à l'origine, pour objectif :</b>	<b>Cet objectif est encore pertinent</b>	<b>Cet objectif est encore poursuivi</b>
<b>de rentabiliser les fonds publics.</b>	<b>2,00</b>	<b>1,50</b>
<b>Les moyens adoptés à l'origine, pour atteindre cet objectif, étaient :</b>	<b>Ces moyens sont encore utilisés</b>	
<b>A- l'établissement de fiches de suivi pour l'utilisation des jours-élèves alloués;</b>	<b>1,67</b>	
<b>B- le remplacement des élèves qui quittent;</b>	<b>1,83</b>	
<b>C- l'établissement, par des tests de classement, des acquisitions de connaissances des adultes à leur entrée en formation pour éviter qu'ils reprennent ce qu'ils savent déjà.</b>	<b>1,78</b>	

#### 3.2 PROBLÈMES LIÉS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF

- L'absence de mesures adéquates de soutien à la formation (ex. : en relation d'aide, en suivi) ne favorise pas la persévérance des adultes en formation et tend à augmenter le nombre des abandons.
- Cette insuffisance d'encadrement peut aussi engendrer une utilisation du temps d'apprentissage plus long que normalement requis dans de bonnes conditions.

- . **L'inadaptation de certains services de formation aux besoins et aux situations des diverses catégories de personnes peut aussi prolonger indûment la durée de la prestation de service.**
  
- . **L'excès des contrôles administratifs concernant la population remet également en question l'utilisation rationnelle des ressources allouées aux commissions scolaires.**



## EN RÉSUMÉ

Les grands objectifs que l'enseignement individualisé a permis d'atteindre sont d'actualité plus que jamais et les commissions scolaires manifestent toujours leur volonté d'y contribuer.

### En conséquence :

- parce que la population adulte a des caractéristiques particulières qui la distinguent de la population jeune;
- parce que la capacité de payer des Québécois n'est pas illimitée;
- parce que la Loi sur l'instruction publique reconnaît aux adultes le droit de compléter leur formation au secondaire;

*il paraît socialement élémentaire de maintenir un modèle pédagogique qui respecte les caractéristiques de la clientèle adulte, qui lui assure une formation de qualité tout en permettant de maximiser les ressources qui sont allouées à cette fin.*

C'est pourquoi la TREAQ recommande :

20. **que le ministère de l'Éducation réaffirme que le modèle de l'enseignement individualisé en entrées périodiques et sorties variables est toujours le format pédagogique de l'éducation des adultes et qu'il participe à sa croissance et à son ajustement aux nouvelles exigences d'aujourd'hui; c'est ainsi qu'il devra faire en sorte que l'élaboration des nouveaux programmes, de même que celle des programmes à approche communicative, soient subordonnées aux impératifs de l'enseignement individualisé;**
21. **que par l'entremise des conventions collectives, le ministère de l'Éducation favorise la mise en place d'un noyau de formateurs stables dans les commissions scolaires afin de donner de meilleures assises à l'éducation des adultes;**

- 22. que le ministère de l'Éducation s'engage à faire connaître les possibilités et les réalisations qui découlent de l'utilisation de ce format pédagogique, lequel pourrait être avantageusement exploité pour juguler le décrochage scolaire.**

## **CONCLUSION**

Considérant que le format d'enseignement appliqué aux adultes tel qu'il l'était avant l'introduction de l'enseignement individualisé n'a pas bien servi les adultes inscrits à des programmes de recyclage;

Considérant que ce format traditionnel d'enseignement coûte plus cher au gouvernement du Québec (abandons non remplacés) et que son absence de souplesse (entrées fixes - sorties fixes) ne répond pas aux disponibilités des adultes, tout en ne permettant pas aux petites commissions scolaires de recruter le nombre suffisant de personnes pour former des groupes homogènes;

Considérant que les adultes ont des expériences de vie diverses et peu conciliables et que l'ensemble de leurs acquis scolaires est fort dissemblable, ce qui pose des problèmes à la formation de groupes homogènes;

Considérant que les préoccupations des adultes sont immédiates, d'ordre économique et ne peuvent être conciliées avec un calendrier rigide, voire annuel;

Considérant que l'enseignement individualisé permet, dans un processus de reconnaissance des acquis, de rendre disponible la formation manquante;

Considérant qu'un format pédagogique individualisé permet de dispenser des services de formation à des populations fort diversifiées, comme celles en provenance des programmes d'employabilité (ex. : rattrapage scolaire, assurance-chômage, etc.) ou celles qui sont allophones et présentent des caractéristiques bien particulières face à un apprentissage en français;

Considérant qu'il est préférable de continuer à offrir aux jeunes qui ont abandonné l'école d'autres moyens pédagogiques que ceux qu'ils ont connus afin de favoriser le raccrochage;

Considérant que la société québécoise a tout intérêt à augmenter la productivité de ses citoyens en leur fournissant une formation de base qui les prépare à affronter les défis de l'heure mais à laquelle ils ne recourront que si elle répond à leurs besoins et attributs propres;

Considérant que le retour aux études d'un adulte constitue à moyen terme un investissement pour le Québec puisqu'il sera en mesure d'assurer ses responsabilités de citoyen, d'exercer un métier, d'assumer des tâches sociales et de payer taxes et impôts;

la TREAQ recommande au ministère de l'Éducation de conserver et d'améliorer le format de l'enseignement individualisé autant dans sa philosophie de base que dans ses modalités organisationnelles dans le sens des recommandations qui ont été formulées tout au long du présent rapport et que nous reprenons ci-dessous :

- 1- d'assurer l'encadrement pédagogique (suivi individuel et global) dont l'adulte présent à temps plein ou à temps partiel a besoin pour prendre en charge son projet de formation et pour faire face aux obstacles qu'il rencontre dans sa réalisation;**
- 2- de considérer les services complémentaires comme un soutien indispensable à la formation puisqu'ils permettent à l'adulte d'établir et de prendre en main son cheminement de formation ou de le réajuster en fonction de ses capacités réelles et de recevoir l'aide personnelle dont il ou elle a besoin pour mener à terme son projet de formation;**
- 3- de faciliter, par des mesures administratives (ratio moins élevé, soustraction du cumul des heures), l'utilisation de cours comme ceux de «Retour aux études», pour les personnes qui en ont besoin, et d'y allouer les ressources adéquates pour permettre d'engager des spécialistes et d'élaborer des instruments pédagogiques et des programmes si le besoin se présente;**
- 4- d'effectuer des aménagements administratifs pour faciliter la récupération dans les diverses matières de façon à ne pas pénaliser les commissions scolaires dans leur financement;**
- 5- de permettre aux adultes de débiter la formation par les matières de leur choix et de réserver les exigences concernant la langue maternelle aux préalables nécessaires à la poursuite des autres matières;**
- 6- de maintenir les pratiques d'évaluation en alimentant régulièrement la banque d'épreuves par de nouveaux examens et en mettant au point des examens de synthèse qui regroupent des parties de programme;**
- 7- de concevoir des outils d'évaluation pour les acquis langagiers et culturels des allophones;**

- 8- de mettre au point des outils pour évaluer les acquis expérimentels en formation générale;**
- 9- d'élaborer une recherche sur les caractéristiques des élèves de l'éducation des adultes, sur leurs divers modes et façons d'apprendre et de concevoir une pluralité d'outils pédagogiques qui tiennent compte de cette diversité (ex. : recherche et création d'outils pour établir le rythme réel d'apprentissage, élaboration d'indicateurs significatifs sur les différents rythmes d'apprentissage, définition de normes de rendement pour stimuler les élèves et pour établir des balises à l'encadrement et au suivi du projet de formation, utilisation de la micro-informatique, de l'audiovisuel, etc.);**
- 10- de se préoccuper particulièrement des difficultés d'apprentissage des adultes, d'élaborer des outils de diagnostics permettant de les déceler et d'élaborer des outils correctifs destinés à l'adulte et utilisables par les formateurs;**
- 11- de s'assurer que la démarche pédagogique de l'adulte lui permette de transférer ses acquis à la vie quotidienne (ex. : pertinence des programmes, contenus significatifs, limiter les matières obligatoires au minimum, etc.).**
- 12- d'assurer prioritairement et de façon urgente le perfectionnement des enseignants qui interviennent en enseignement individualisé, particulièrement en augmentant le nombre de journées pédagogiques que les commissions scolaires peuvent y consacrer, en élaborant du matériel et des outils pédagogiques et en assurant leur appropriation de l'évaluation formative;**
- 13- de fournir des activités de perfectionnement en enseignement individualisé aux professionnels et au personnel cadre;**
- 14- d'avoir un rapport élèves-maître établi selon des catégories d'élèves que la recherche demandée antérieurement permettrait d'établir;**

- 15- **d'élaborer une recherche sur la pluralité des moyens d'enseignement afin de tenir compte des diverses façons d'apprendre, des divers comportements qui facilitent l'apprentissage et des caractéristiques des élèves.**
- 16- **qu'une clarification de la tâche des enseignants soit apportée au regard particulièrement du suivi et du perfectionnement de ce dernier; que des montants importants soient accordés aux enseignants à temps partiel comme à ceux à temps plein;**
- 17- **que le ministère de l'Éducation s'engage du point de vue financier dans le perfectionnement requis par les enseignants des commissions scolaires en augmentant le nombre de journées pédagogiques subventionnées et en rémunérant les formateurs à taux horaire pour de telles activités; du point de vue pédagogique, que le Ministère offre un appui réel aux commissions scolaires, par exemple par la mise sur pied de sessions provinciales ou régionales de perfectionnement, par la détermination des problèmes vécus dans les ateliers, exercice qui permettrait de découvrir des moyens d'aide efficaces, etc;**
- 18- **que le ministère de l'Éducation poursuive la production du matériel d'apprentissage nécessité par l'enseignement individualisé et qu'il le diversifie pour tenir compte des modes et les styles d'apprentissage variés; de plus, qu'il facilite la concertation et la coordination de la production des outils d'appoint qu'élaborent les commissions scolaires;**
- 19- **que le ministère de l'Éducation maintienne le modèle d'évaluation permanente et que dans cette optique, il subordonne les programmes à approche communicative à ces impératifs et à ceux de l'enseignement individualisé;**
20. **que le ministère de l'Éducation réaffirme que le modèle de l'enseignement individualisé en entrées périodiques et sorties variables est toujours le format pédagogique de l'éducation des adultes et qu'il participe à sa croissance et à son ajustement aux nouvelles exigences d'aujourd'hui; c'est ainsi qu'il devra faire en sorte que l'élaboration des nouveaux programmes, de même que celle des programmes à approche communicative, soient subordonnées aux impératifs de l'enseignement individualisé;**

- 21. que par l'entremise des conventions collectives, le ministère de l'Éducation favorise la mise en place d'un noyau de formateurs stables dans les commissions scolaires afin de donner de meilleures assises à l'éducation des adultes;**
- 22. que le ministère de l'Éducation s'engage à faire connaître les possibilités et les réalisations qui découlent de l'utilisation de ce format pédagogique, lequel pourrait être avantageusement exploité pour juguler le décrochage scolaire.**

Ces recommandations visent, on l'aura compris, à revitaliser l'enseignement individualisé par l'attribution des ressources nécessaires à son exercice en ce qui a trait à l'encadrement et au soutien des adultes et des formateurs. Elles visent aussi à réactiver la recherche et le développement andragogiques qui n'ont pas suivi le rythme de l'évolution de la population adulte et sans lesquelles la distanciation entre les besoins des personnes et la façon d'y répondre ira toujours croissante, faisant en sorte que les personnes qui en auraient le plus besoin ne se sentent pas concernées par la formation.

Elles cherchent aussi à mieux définir et à cibler les interventions qui sont demandées aux commissions scolaires à l'endroit des adultes : l'accent mis sur la scolarisation est certes louable et nécessaire dans le contexte de compétitivité et de qualité totale, mais la réalité nous indique que toutes les catégories de personnes ne sont pas également scolarisables et que certaines n'obtiendront jamais un diplôme de fin d'études secondaires. Quels services le Ministère a-t-il pensé pour ces adultes? L'accès à des programmes d'insertion sociale et professionnelle (du type par exemple de Formation préparatoire à l'emploi ou de Transition-Travail) devrait être généralisé pour les personnes qui doivent affronter le marché du travail sans autre préparation ni compétence.

Et si on veut que l'enseignement individualisé continue à relever le défi de l'accessibilité, de l'autonomie et de la responsabilité, qu'il continue d'être une formule d'avenir offerte à tous les candidats, peu importe leur provenance et leur destination, il est nécessaire qu'il puisse être exploité dans un contexte organisationnel qui le favorise. À cet égard, le financement de la fréquentation en formation générale est un facteur facilitant qui permet de s'adapter au rythme d'apprentissage de chacun et qui permet un cheminement véritablement individualisé.