

Université de Montréal

**L'enseignement individualisé à la formation générale des  
adultes**

par  
Djamila Smaïl

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade M.A  
en sciences de l'éducation option psychopédagogie

Avril 2019

© Djamila Smaïl, 2019



# Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé

## **L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes**

présenté par

**Djamila Smaïl**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nathalie Trépanier

(présidente-rapporteure)

Marie Thériault

(directrice de recherche)

Francisco Loiola

(membre du jury)

## Résumé

Au Québec, plusieurs jeunes-adultes et adultes décident à un moment donné de leur vie de s'inscrire à la formation générale des adultes (FGA) afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) ou de poursuivre leur parcours scolaire. L'objectif général de cette recherche est de comprendre la pratique d'enseignement la plus employée dans ce secteur -l'enseignement individualisé- et de permettre aux personnes qui la vivent au quotidien de pouvoir s'exprimer sur ses dimensions. Cette pédagogie particulière n'a pas fait l'objet d'une attention de la part de la recherche en formation générale des adultes. Dans le cadre de cette étude qualitative ethnographique, vingt informateurs ont été interviewés (dix apprenants et dix enseignants) et deux questionnaires, composés de quatre blocs chacun, leur ont été destinés. Pour atteindre le premier objectif spécifique de cette recherche, à savoir identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA, les composantes du triangle pédagogique de Houssaye ont été, dans un premier temps, utilisées et cela dans le but de connaître les caractéristiques intrinsèques des formateurs et des apprenants ainsi que toutes les relations existantes entre eux. Ensuite, pour atteindre le deuxième objectif spécifique de cette recherche, à savoir mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation, toutes les composantes de la théorie de l'autoformation de Carré ont été visées dans les questionnaires destinés aux informateurs. Les résultats révèlent que l'enseignement individualisé joint énormément la définition de l'autoformation éducative.

**Mots clés :** Enseignement individualisé, éducation des adultes, adultes, décrochage scolaire, abandon scolaire, raccrochage scolaire, triangle pédagogique, autoformation, méthode qualitative, ethnographie.

## **Abstract**

In Québec, many young adults and adults decide at some point in their lives to enroll in the adult education sector in order to obtain their high school diploma or to go further in their studies. The general objective of this research is to understand the teaching practice most used in this sector -individualized teaching and education- and to allow the people who live it on a daily basis to be able to express themselves on its dimensions. This particular pedagogy has not been the subject of attention by research in adult education. As part of this qualitative ethnographic study, twenty informants were interviewed (ten learners and ten teachers) and two questionnaires, consisting of four blocks each, were intended for them. To achieve the first specific objective of this research, namely to identify the actors (teacher-learner) of the pedagogical triangle and to describe how they live their relationship in individualized teaching, at adult education, the components of the educational triangle of Houssaye were, at first, used and this in order to know the intrinsic characteristics of the trainers and learners as well as all existing relationships between them. Then, to reach the second specific objective of this research, namely to link the "perceptions" of the actors of the pedagogical triangle, in FGA, of the individualized teaching with regard to the self-training, all the components of the theory of the self-training in Carré were included in the informant questionnaires. The results reveal that individualized teaching is a great complement to the definition of educational self-training.

Key words: Individualized teaching and education, adult education, adults, school dropout, school drop-out, school drop-in, educational triangle, self-study, qualitative method, ethnography.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>1 CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....</b>	<b>3</b>
1.1 LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU QUÉBEC .....	3
1.1.1 <i>Perspective historique</i> .....	5
1.1.2 <i>La formation générale des adultes</i> .....	6
1.1.3 <i>Fonctionnement et organisation des centres d'éducation des adultes</i> .....	10
1.2 LES ÉLÈVES DE LA FGA .....	13
1.2.1 <i>Les élèves de la FGA et le raccrochage scolaire</i> .....	13
1.2.1.1 Le décrochage scolaire .....	13
1.2.1.2 Le raccrochage scolaire .....	16
1.2.2 <i>Les jeunes de 16 à 24 ans inscrits à la FGA</i> .....	19
1.3 LES ENSEIGNANTS DE LA FGA .....	21
1.3.1 <i>Portrait de formation des enseignants de la FGA et leur insertion professionnelle</i> .....	21
1.3.2 <i>Le défis des enseignants de la FGA</i> .....	22
1.4 AU SUJET DU PROBLÈME DE RECHERCHE.....	24
1.4.1 <i>L'enseignement individualisé et ses origines</i> .....	24
1.4.2 <i>Les objectifs de l'enseignement individualisé</i> .....	26
<b>2 CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>28</b>
2.1 L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ : UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT .....	28
2.1.1 <i>Le triangle pédagogique</i> .....	29
2.1.1.1 Les processus du triangle pédagogique .....	30
2.1.2 <i>Les relations dans le triangle pédagogique</i> .....	31
2.1.2.1 Relation pédagogique (relation entre l'enseignant et l'élève) .....	31
2.1.2.2 Relation didactique (relation entre l'enseignant et le savoir) .....	32
2.1.2.3 Relation d'apprentissage (relation entre l'apprenant et le savoir) .....	32
2.2 DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE À LA PYRAMIDE PÉDAGOGIQUE.....	33
2.3 L'AUTOFORMATION.....	35
2.3.1 <i>L'autoformation intégrale</i> :.....	36
2.3.2 <i>L'autoformation existentielle</i> :.....	36
2.3.3 <i>L'autoformation éducative</i> :.....	36
2.3.4 <i>L'autoformation sociale</i> :.....	36
2.3.5 <i>L'autoformation cognitive</i> :.....	36
2.4 ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ OU AUTOFORMATION.....	37
<b>3 CHAPITRE 3: LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>39</b>
3.1 TYPE DE RECHERCHE .....	39
3.2 ÉCHANTILLON.....	41
3.3 LES OUTILS ET LA PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	42
3.3.1 <i>Questionnaires des apprenants</i> .....	43
3.3.2 <i>Questionnaires des enseignants</i> .....	43
3.4 ANALYSE DES DONNÉES .....	44
<b>4 CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>46</b>
4.1 DESCRIPTION DES INFORMATEURS .....	46
4.1.1 <i>Les enseignants</i> .....	46

4.1.2	<i>Les apprenants</i> .....	47
4.2	ADMINISTRATION DES QUESTIONNAIRES .....	48
4.3	TRAITEMENT PRÉLIMINAIRE DES DONNÉES.....	51
4.4	PRÉSENTATION DES DONNÉES .....	51
4.4.1	<i>Les points positifs et les points négatifs de la FGA</i> .....	52
4.4.1.1	Le point de vue des apprenants de la FGA.....	52
4.4.1.2	Le point de vue des enseignants de la FGA.....	52
4.4.2	<i>L'enseignement individualisé</i> .....	53
4.4.2.1	L'opinion des apprenants de la FGA sur l'enseignement individualisé .....	53
4.4.2.1.1	L'opinion des apprenants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur eux .....	54
4.4.2.1.2	L'opinion des apprenants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les enseignants de la FGA .....	55
4.4.2.1.3	L'opinion des enseignants de la FGA sur l'enseignement individualisé.....	55
4.4.2.1.4	L'opinion des enseignants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les apprenants de la FGA .....	56
4.4.2.1.5	L'opinion des enseignants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur eux .....	57
4.4.3	<i>Les relations dans le triangle pédagogique de Houssaye</i> .....	58
4.4.3.1	La relation pédagogique vue par les apprenants .....	59
4.4.3.2	La relation pédagogique vue par les enseignants .....	60
4.4.3.3	La relation didactique vue par les apprenants .....	61
4.4.3.4	La relation didactique vue par les enseignants .....	62
4.4.3.5	La relation d'apprentissage vue par les apprenants .....	62
4.4.3.6	La relation d'apprentissage vue par les enseignants .....	64
4.4.4	<i>La relation prédominante dans le triangle pédagogique</i> .....	64
4.4.4.1	La relation prédominante chez les apprenants .....	64
4.4.4.2	La relation prédominante chez les enseignants .....	65
4.4.5	<i>L'autoformation</i> .....	67
4.4.5.1	L'autoformation vue par les apprenants.....	67
4.4.5.2	L'autoformation vue par les enseignants.....	67
<b>5</b>	<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>69</b>
5.1	LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE .....	69
5.1.1	<i>Les relations du triangle pédagogique</i> .....	70
5.1.1.1	Les apprenants et leur place dans le triangle pédagogique .....	70
5.1.1.2	Les enseignants et leur place dans le triangle pédagogique .....	72
5.2	L'AUTOFORMATION.....	74
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>78</b>
	APPORTS DE LA RECHERCHE .....	79
	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	80
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>82</b>
	<b>ANNEXE I</b> .....	<b>90</b>
	<b>ANNEXE II</b> .....	<b>92</b>
	<b>ANNEXE III</b> .....	<b>100</b>

## Listes des tableaux

Tableau I : Début d'organisation de l'éducation des adultes.....	5
Tableau II : La formation de base commune et la formation de base diversifiée.....	8
Tableau III : Les cours de français de la FGA.....	9
Tableau IV : Évolution des inscriptions en formation générale des adultes.....	17
Tableau V : Inscriptions et effectif selon l'équivalence au temps plein de la formation générale des adultes, selon le service d'enseignement, de 2009-2010 à 2013-2014.....	18
Tableau VI : Répartition des inscriptions selon l'âge des élèves en formation générale des adultes, tous services d'enseignement et croissance des inscriptions entre 2001-2002 et 2009-2010.....	19
Tableau VII : Inscriptions à la formation générale des adultes, selon le service d'enseignement, le sexe et l'âge au 30 septembre, en 2013-2014.....	20
Tableau VIII : Répartition des enseignants de la FGA par groupes d'âges.....	21
Tableau IX : Tableau synthèse de la recherche.....	38
Tableau X : Caractéristiques des enseignants.....	47
Tableau XI : Caractéristiques des apprenants.....	48
Tableau XII : Questionnaire –Enseignants- .....	50
Tableau XIII : Questionnaire –Apprenants- .....	50



## Liste des figures

Figure 1 : Répartition de l'autorité en éducation des adultes.....	10
Figure 2 : Pouvoirs et responsabilités des directions.....	11
Figure 3 : Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire.....	15
Figure 4 : Le triangle pédagogique de Houssaye.....	29
Figure 5 : Les processus du triangle pédagogique.....	30
Figure 6 : Les relations dans le triangle pédagogique.....	31
Figure 7 : Le triangle pédagogique centré sur le professeur de Pelpel .....	34
Figure 8 : La pyramide pédagogique.....	34
Figure 9 : Typologie de l'autoformation de Carré .....	35
Figure 10 : La formation tripolaire selon Gaston Pineau .....	36
Figure 11 : La relation prédominante dans l'enseignement individualisé selon les apprenants.....	65
Figure 12 : La relation prédominante dans l'enseignement individualisé selon les enseignants.....	66
Figure 13 : Les relations dans le triangle pédagogique.....	70
Figure 14 : Les apprenants et la relation d'apprentissage.....	71
Figure 15 : La relation d'apprentissage dans la pyramide pédagogique.....	71
Figure 16 : Les enseignants et la relation pédagogique.....	72
Figure 17 : L'apprenant au centre des interventions .....	73
Figure 18 : Typologie de l'autoformation de Carré.....	75
Figure 19 : L'enseignement individualisé et l'autoformation de Smaïl.....	77

## Liste des schémas

Schéma 1 : Évolution des concepts.....	4
Schéma 2 : Services éducatifs à la formation générale des adultes.....	7
Schéma 3 : Les objectifs spécifiques et leurs questionnaires.....	49
Schéma 4 : Les blocs de questions et leurs objectifs .....	51

## **Listes des graphiques**

Graphique 1 : Le point de vue des apprenants de la FGA.....	52
Graphique 2 : Le point de vue des enseignants de la FGA.....	53
Graphique 3 : La relation pédagogique vue par les apprenants.....	59

## **Abréviations**

CDÉACF : Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

CÉA : Centre de l'éducation des adultes

CEFA : Commission d'étude sur la formation des adultes

CRÉPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

DES : Diplôme d'études secondaires

DFGA : Direction de la formation générale des adultes

DGEA : Direction générale de l'éducation des adultes

DGEP : Direction générale de l'éducation permanente

FBC : Formation de base commune

FBD : Formation de base diversifiée (FBD)

FGA : Formation générale des adultes

FGJ : Formation générale des jeunes

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

## Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, madame Marie Thériault. Je vous remercie de m'avoir encadrée, écoutée, orientée, aidée et conseillée. J'ai énormément apprécié votre humanisme, votre authenticité et vos judicieux conseils.

Je remercie aussi les membres du jury, monsieur Francisco Loïola, membre, et madame Nathalie Trépanier (présidente). À travers vos commentaires, vous m'avez poussée à enrichir mon projet et surtout à dépasser mes limites.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants et apprenants qui ont participé à cette recherche. Sans leur témoignage, ce mémoire n'aurait pas existé. Et je remercie aussi la directrice du centre dans lequel travaillent et étudient ses informateurs.

Je désire aussi remercier tous les membres de ma famille et amis qui m'ont soutenue de près ou de loin tout au long de ce projet.

Merci à mes deux amours, Ilda et Léa. Mes deux princesses, vous étiez très patientes avec moi et votre sagesse m'a aidée à terminer ce mémoire. Je peux maintenant vous dire que LE GROS TRAVAIL de maman est fini pour toujours.

Finalement, le dernier remerciement va à l'amour de ma vie. Amar, tu étais présent à mes côtés durant ce long voyage et tu t'es occupé de nos filles quand je devais passer des heures et des heures dans notre bureau. Je te suis très reconnaissante. Ton soutien, ta reconnaissance et ton amour m'ont permis d'aller encore plus loin dans mes projets. J'envisage avec beaucoup de bonheur de poursuivre avec toi nos projets communs.

## Introduction

Depuis quelques années, des statistiques alarmantes portant sur le décrochage scolaire et la diplomation des jeunes québécois font la une de l'actualité. Les jeunes quittent de plus en plus l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES). Par ailleurs, certains de ces jeunes décident, par la suite, de retourner aux études en s'inscrivant au secteur de l'éducation des adultes et cela dans le but d'obtenir le DES ou des niveaux différents pour accéder à une formation professionnelle. Ainsi, le secteur de l'éducation des adultes est plus que jamais fréquenté.

L'objet de l'étude, l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes, se trouve à l'intersection des domaines de l'éducation et de l'andragogie. Jusqu'à aujourd'hui, au Québec, le secteur de l'éducation des adultes est rattaché au domaine de l'andragogie et cela malgré la présence de plus en plus accrue de jeunes âgés entre 16 et 18 ans dans les centres d'éducation des adultes (CÉA).

Plusieurs chercheurs prêtent désormais une attention particulière à ce secteur et à ses jeunes dans le but de le présenter à l'ensemble de la population, car celui-ci reste un domaine méconnu, incompris et ignoré par plusieurs personnes. Toutefois, peu de recherches analysent les pratiques d'enseignement de la formation générale des adultes, leur évolution, leur impact sur le raccrochage des jeunes ainsi que leurs points positifs et/ou négatifs. C'est exactement dans cette perspective-là que s'inscrit la présente recherche : présenter la formation générale des adultes (FGA), préciser et comprendre une de ses approches d'enseignement la plus employée, soit l'enseignement individualisé. Et cela dans le but de cerner le plus possible les meilleurs dispositifs pour la réussite des élèves de la FGA. Comprendre ces concepts, au plan théorique, s'avère très important, bénéfique et utile dans la mesure où ils guideraient les enseignants de la FGA à aider davantage les élèves dans leur cheminement vers la réussite. Cette recherche veut donc décrire et documenter ce mode pédagogique et complexe qu'est l'enseignement individualisé.

En conséquence, le premier chapitre de ce mémoire, à *savoir* la problématique, présentera l'éducation des adultes au Québec, les enseignants, les élèves de la formation générale des adultes ainsi que l'enseignement individualisé. De cette problématique, un constat émergera, à *savoir* **Quelle est la définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et que pensent-ils vraiment de cette pratique d'enseignement ?** Pour répondre à cette question, deux objectifs seront ciblés : identifier les enseignants et les élèves de la FGA, décrire l'enseignement individualisé au sein des centres de l'éducation des adultes (CÉA), analyser et comprendre son fonctionnement ainsi que la place accordée à l'enseignant et à l'élève dans une telle approche d'enseignement.

Puis, le deuxième chapitre, le cadre conceptuel présentera toute la recension des écrits scientifiques en lien avec le sujet d'étude. Le premier concept à l'étude, tirant ses sources des travaux de Houssaye (2014), sera celui du triangle pédagogique, et, le second sera celui de l'autoformation (formation par soi-même) de Carré, Moison et Poisson (2010) ainsi que de celle Bonvalot (1995).

Le troisième chapitre, quant à lui, décrira la méthodologie de cette recherche. L'approche qualitative ethnographique sera essentiellement élaborée autour de questionnaires comportant des parties ouvertes. De plus, il sera question des démarches de collecte et d'analyse des données, de la taille de l'échantillon et des instruments de collecte des données.

Le cinquième chapitre exposera les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données de cette recherche et permettra de répondre aux deux objectifs.

Finalement, dans le dernier chapitre, il sera question de l'interprétation des résultats et des retombées pratiques de cette recherche.

# 1 CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

*« L'éducation des adultes répond à des définitions multiples : elle est le substitut de l'éducation première pour une très grande part des adultes dans le monde; elle est le complément de l'éducation élémentaire ou professionnelle pour de nombreux individus qui n'ont reçu qu'un enseignement très incomplet ; elle prolonge l'éducation de ceux qu'elle aide à faire face aux exigences nouvelles de leur environnement; elle perfectionne l'éducation de ceux qui possèdent une formation d'un niveau élevé; elle constitue enfin un mode d'épanouissement individuel pour tous. »*  
(Faure, 1970, cité dans MELS, 2007).

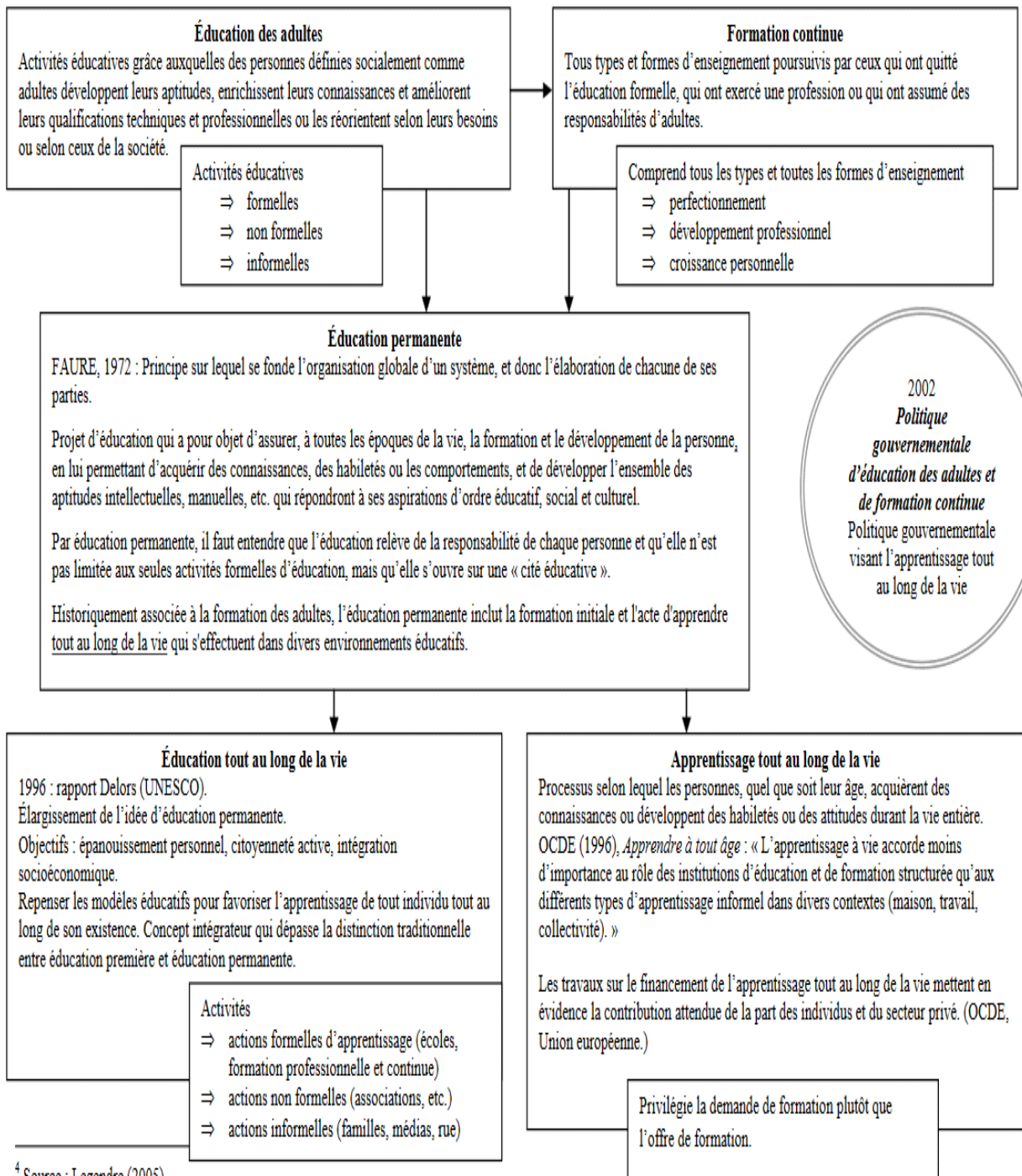
## 1.1 Le secteur de l'éducation des adultes au Québec

Dans cette première partie, il sera question du secteur de l'éducation des adultes. Ensuite, les trois sections suivantes : les élèves de la formation générale des adultes, les enseignants de la FGA et l'enseignement individualisé suivront. Et chacune de ces quatre parties sera divisée en sous-parties.

D'emblée, il est important de souligner que tout au long de ce travail les appellations *éducation des adultes* ou *formation générale des adultes* seront employées. De ce fait, les autres qualifications se rapportant de près ou de loin à l'éducation des adultes, telles que formation continue, éducation permanente, éducation tout au long de la vie, apprentissage tout au long de la vie, ne seront pas analysées dans cette étude de façon explicite. Le document synthèse du Gouvernement du Québec (2009a) (voir schéma 1, p. 4) définit brièvement chacune des dénominations.



## Schéma 1 : Évolution des concepts<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Source : Legendre (2005).

### 1.1.1 Perspective historique

Les premiers cours à l'éducation des adultes ont vu le jour au début de l'industrialisation, au XIXe siècle (Proulx, 2009). Entre 1608 et 1850, la société québécoise était essentiellement agricole, majoritairement analphabète et très attachée à ses propres traditions (MELS, 2007). En 1828, l'organisation « le Montreal Mecchanic's Institue », destinée aux adultes, voit le jour. Les ouvriers apprennent désormais à compter, à lire, à écrire et à acquérir des connaissances qui vont leur servir dans leur travail (MELS, 2007). Le tableau I (p.5) témoigne du début de l'organisation de l'éducation des adultes à cette époque :

**Tableau I**  
**Début d'organisation de l'éducation des adultes**

1868	Création de l'école du soir de la Société Saint-Vincent-de-Paul
1869	Création du Conseil des arts et manufactures
1870	Création par l'abbé Chabert de l'Institution nationale des beaux-arts
1872	Organisation des écoles de métiers du Conseil des arts et manufactures
1873	Création de l'École polytechnique à Montréal

Source : A.-H. Pénault et F. Senécal, L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : point de repère, Québec, ministère des Communications, 1982, p. 26.

L'éducation des adultes a toujours existé au Québec, elle a revêtu des formes variées au fil du temps et a évolué avec la société (MEES, 2017). Ces premières structures officielles ont été mises en place par le gouvernement Jean Lesage, en 1966. Au début, ce secteur portait le nom de la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP). Ensuite, en 1973, il deviendra la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), et enfin la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), en 1990 (MELS, 2007).

Au début des années 1960, au lieu de l'Église, c'est désormais l'État qui prend en charge l'éducation des adultes et il reconnaît sa particularité. Cela constitue à la fois un accomplissement et un grand défi pour l'État, étant donné qu'il devient le maître d'œuvre de ce secteur. En outre, grâce à sa popularité, l'éducation des adultes connaît une forte demande de formation et l'État devait relever des défis face à cette augmentation et trouver un modèle d'enseignement adapté aux adultes (MELS 2007).

En 1962, le gouvernement décide de mettre sur pied un comité, présidé par Claude Ryan, afin d'étudier le sujet, car, avant, il n'existait pas de politique d'ensemble pour l'éducation des adultes (Proulx, 2009). Le rapport Ryan, apparaît en 1964 et distingue l'éducation formelle « éducation scolaire » et l'éducation non formelle « éducation populaire ». Par la suite, la Commission Parent reprend les travaux du rapport Ryan et dévoile ses premiers volumes en 1963. Elle propose la création d'un système scolaire unifié, intégré, public depuis la maternelle jusqu'à l'université et placé sous l'autorité d'un véritable ministère de l'Éducation (Commission Parent, 1965). Aussi, elle prône l'élaboration d'une pédagogie de l'éducation permanente (Proulx, 2009).

Au cours des années suivantes, plusieurs commissions scolaires mettent sur pied un service d'éducation des adultes et essaient par le fait même d'offrir et de diversifier leurs services d'enseignement. À la fin de leur formation, les adultes obtenaient un diplôme d'études secondaires générales ou professionnelles (Proulx, 2009).

En 1980, sous le nom de sa présidente Michèle Jean, la Commission Jean apparaît. Cette Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) recommande des actions dans le secteur de l'éducation des adultes en proposant de reconnaître à tout adulte le droit à la formation gratuite. Elle préconise également d'adapter les contenus aux besoins des adultes et d'assister les démarches d'autoformation (Proulx, 2009).

En 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique (LIP) reconnaît aux commissions scolaires le droit de créer des établissements destinés uniquement aux adultes : les centres d'éducation des adultes (Proulx, 2009). Depuis ce temps-là, les CÉA existent et continuent d'exister en offrant la formation générale des adultes.

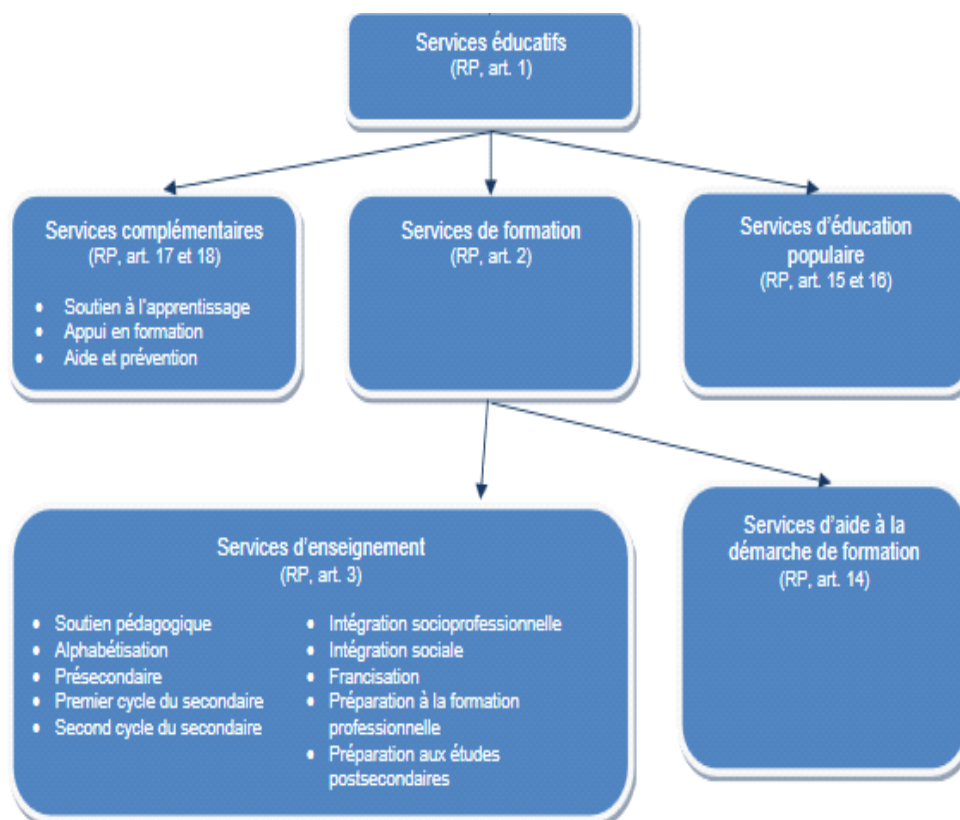
### **1.1.2 La formation générale des adultes**

La formation générale des adultes (FGA) désigne la formation dispensée par les centres d'éducation des adultes (CÉA) (Lethiecq, 2014) et un ensemble de services de formation accessibles à toute personne de 16 ans et plus désirant, entre autres, obtenir un diplôme d'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 2012).

Les services éducatifs de la FGA regroupent trois grands services : les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires. Les services de formation regroupent les services d'enseignement et les services d'aide à la démarche de formation (MEES, 2017) (voir le schéma 2, p. 7). L'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, le soutien pédagogique, la préparation à la formation professionnelle, l'intégration socioprofessionnelle, l'intégration sociale, la francisation et la préparation aux études postsecondaires font partie, à leur tour, des services d'enseignement. Et parmi ces dix services, six correspondent à la formation générale de base. Cette étude de recherche abordera certains de ces services.

## Schéma 2

### Services éducatifs à la formation générale des adultes



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017

La formation générale de base est un préalable à la formation professionnelle, à tout le moins jusqu'à la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année du secondaire. De plus, pour accéder aux études supérieures, la formation générale de base et le diplôme secondaire, plus particulièrement, sont nécessaires.

La FGA se divise en deux programmes : la formation de base commune (FBC) et la formation de base diversifiée (FBD) et chacune d'elles contient des services d'enseignement spécifiques (voir le tableau II, p. 8). Les programmes d'intégration socioprofessionnelle (métiers semi-spécialisés et non spécialisés), de francisation et d'intégration sociale ne font pas partie de la formation de base commune.

**Tableau II**  
**La formation de base commune et la formation de base diversifiée**

<b>Formation de base commune (FBC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alphabétisation,</li> <li>• Le présecondaire</li> <li>• Le premier cycle du secondaire</li> </ul>
<b>Formation de base diversifiée (FBD)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le second cycle du secondaire</li> <li>• La préparation à la formation professionnelle</li> <li>• La préparation aux études postsecondaires</li> </ul>

Le programme de la FBC s'inscrit dans les choix de la réforme de l'éducation au Québec. Le programme de la FBD, quant à lui, est une version adaptée pour les adultes du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle (MEES, 2017). Les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales sont les mêmes que ceux du secteur des jeunes (FGJ). Les programmes d'études à la FGA sont découpés par cours. À titre d'exemple, le tableau III (p.9) résume les cours de français (de l'alphabétisation à secondaire 5) qui s'offrent à la FGA. Le niveau de l'alphabétisation comprend six cours (de B-121 à B-126), le présecondaire est composé de sept cours (de P101 à P107), le secondaire un et le secondaire deux contiennent réciproquement deux cours (1103-1104), (2101-2102).

Le secondaire trois regroupe six cours (de 3101 à 3106), le secondaire quatre comprend quatre cours (de 4101 à 4104) et enfin le secondaire cinq regroupe six cours (de 5101 à 5106).

**Tableau III**  
**Les cours de français de la**  
**FGA**

<b>FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT</b>	
<b>PROGRAMMES D'ÉTUDES</b>	
<b>Code de cours</b>	<b>Titre du cours</b>
FRA-B121-4	Découverte du monde de l'écrit
FRA-B122-4	Les mots qui parlent
FRA-B123-4	Les phrases de la vie
FRA-B124-4	Des mots pour se comprendre
FRA-B125-4	Une culture qui s'exprime
FRA-B126-4	La parole aux citoyens
FRA-P101-4	Français au quotidien
FRA-P102-4	Communications et consommation
FRA-P103-4	Langue et société
FRA-P104-4	Français d'aujourd'hui
FRA-P105-4	Communications et environnement
FRA-P106-4	Langue et culture
FRA-P107-4	Communications et monde du travail
FRA-1103-4	Vers une langue partagée
FRA-1104-2	Vers de nouveaux horizons
FRA-2101-4	Vers une communication citoyenne
FRA-2102-2	Communications et littérature québécoise
FRA-3101-1	Français, langue d'enseignement, cours 1 – Découvrir des personnages intéressants
FRA-3102-2	Français, langue d'enseignement, cours 2 – Partager des souvenirs
FRA-3103-1	Français, langue d'enseignement, cours 3 – Décoder l'information et la publicité
FRA-3104-1	Français, langue d'enseignement, cours 4 – Informer et exercer une influence
FRA-3105-1	Français, langue d'enseignement, cours 5 – Interpréter et apprécier le texte engagé
FRA-3106-2	Français, langue d'enseignement, cours 6 – Explorer des œuvres de fiction
FRA-4101-2	Français, langue d'enseignement, cours 1 – Découvrir le roman québécois
FRA-4102-1	Français, langue d'enseignement, cours 2 – Faire le récit d'une page d'histoire
FRA-4103-1	Français, langue d'enseignement, cours 3 – S'initier à l'analyse de l'information
FRA-4104-2	Français, langue d'enseignement, cours 4 – Recourir à l'analyse pour traiter un sujet
FRA-5201-2	Français, langue d'enseignement, cours 1 – Défendre des idées
FRA-5202-1	Français, langue d'enseignement, cours 2 – Construire une argumentation
FRA-5203-2	Français, langue d'enseignement, cours 3 – S'initier à la critique littéraire
FRA-5204-1	Français, langue d'enseignement, cours 4 – Explorer l'univers poétique
FRA-5205-2	Français, langue d'enseignement, cours optionnel 1 – Approfondir ses connaissances en français écrit
FRA-5206-2	Français, langue d'enseignement, cours optionnel 2 – Découvrir l'univers dramatique

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017

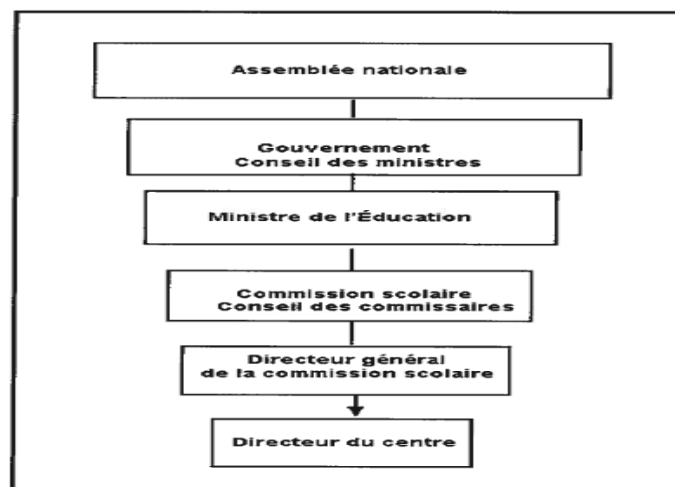
### 1.1.3 Fonctionnement et organisation des centres d'éducation des adultes

Le Québec compte environ 200 centres d'éducation des adultes (CÉA) qui accueillent plus de 250 000 élèves chaque année (Proulx, 2009). D'ailleurs, l'éducation des adultes occupe de plus en plus une place importante dans le système scolaire québécois. Le centre d'éducation des adultes est défini, par la Loi sur l'instruction publique, comme « un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 2 [de la LIP] les services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes [...] » (LIP, article 97). Les établissements d'éducation des adultes ont non seulement pour mission d'offrir des cours aux adultes et jeunes adultes, qui ont quitté volontairement ou non leur école secondaire du secteur des jeunes, mais aussi à collaborer à leur développement culturel et social (LIP, article 97).

L'organisation des CÉA se trouve sous la responsabilité du gouvernement du Québec et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Toutefois, la gestion qui s'exerce dans le prolongement de celle du gouvernement est confiée aux commissions scolaires et aux gestionnaires des CÉA et cela dans le cadre de la Loi sur l'instruction publique (Bessette, 2005). La figure 1 (p. 10) résume clairement la répartition de l'autorité en éducation des adultes.

Figure 1

Répartition de l'autorité en éducation des adultes



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017

Ainsi, les directrices et directeurs de ces centres exercent un grand pouvoir et assument des responsabilités importantes au sein des centres qu'ils dirigent. La figure 2 (p.11) démontre les pouvoirs et responsabilités des directions des centres.

**Figure 2**

### **Pouvoirs et responsabilités des directions**

- ❖ Direction pédagogique et administrative du centre en voyant à l'application des dispositions légales qui régissent le centre. La direction est responsable de la qualité des services éducatifs dispensés (LIP : article 103).
- ❖ Institution d'un organisme de participation des élèves inscrits dans le centre après consultation de ceux-ci. (LIP : article 104).
- ❖ Choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études conformément aux critères établis par la commission scolaire après consultation des enseignants. (LIP : article 105).
- ❖ Gestion du personnel du centre et assignation des tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables selon le cas (LIP : article 106).
- ❖ Gestion et administration des ressources matérielles et financières du centre en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire à laquelle il en rend compte (LIP : article 107).
- ❖ Préparation du budget du centre soumis à l'approbation de la commission scolaire, administration de ce budget et reddition de compte à la commission scolaire (LIP : article 108).
- ❖ Participation à l'élaboration des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation et de la réglementation visant leur mise en œuvre dans les centres d'éducation des adultes (LIP : article 109).
- ❖ Exercice des fonctions et pouvoirs que lui délègue par règlement le conseil des commissaires. (LIP : article 110).

Source : Loi sur l'instruction publique



Tout comme les centres de formation professionnelle, les CÉA ont à se définir un projet éducatif, ainsi qu'un un plan de réussite (Proulx, 2009). Celui-ci est révisé chaque année et, le cas échéant, il est actualisé (LIP, article 97.1). Par ailleurs, la réforme de l'éducation, entreprise au Québec à la fin des années 90, et la Loi sur l'instruction publique ont permis de créer, au sein de chaque établissement scolaire, un conseil d'établissement (MEES, 2017) :

*Le conseil d'établissement représente une instance décisionnelle qui, par la mise en place d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école et aux centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves*

(MEES, 2017, p.1).

La FGA a toujours adopté un mode de fonctionnement spécifique à elle. Ce dernier se distingue grandement de celui qui a été adopté dans les autres secteurs de niveau secondaire (Bessette, 2005). Les CÉA fonctionnent sur la base de la formule « d'entrées continues et de sorties variables ». En effet, les élèves peuvent commencer leur formation à tout moment de l'année (entrées continues), étudier à leur rythme et arrêter leur formation s'ils ont des contraintes personnelles ou familiales (sorties variables) (Voyer, 2012). En plus de cela, ils peuvent s'inscrire à temps plein, à temps partiel, le jour ou le soir.

L'organisation de la FGA n'est pas basée sur l'année scolaire de septembre à juin comme en FGJ. Les CÉA fonctionnent avec des groupes « multiniveaux » : des élèves de la première jusqu'à la cinquième secondaire peuvent fréquenter la même classe. Cette formule, très courante dans les CÉA, nécessite parfois un enseignement modulaire, individualisé et par objectifs. Ainsi, l'évaluation des apprentissages est pratiquée, depuis plusieurs années, dans un contexte de programme par objectif et d'individualisation pédagogique : les élèves peuvent passer des examens à tout moment de l'année (Nizet, 2014). L'organisation des CÉA a donc été structurée selon ce système pédagogique propre à l'éducation des adultes.

## **1.2 Les élèves de la FGA**

Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015), les centres d'éducation des adultes accueillent environ 260 000 élèves, chaque année, au Québec. La population étudiante de ces centres est très diversifiée. En effet, il y a des adultes peu alphabétisés, des mères et des pères de famille monoparentale, des personnes immigrantes, les populations des Premières Nations, des jeunes âgés de 16 ans. Ils s'inscrivent tous à la FGA pour différentes raisons, faire leur profil serait donc nécessaire pour mieux comprendre leurs réalités, leurs objectifs et leurs parcours scolaires.

### **1.2.1 Les élèves de la FGA et le raccrochage scolaire**

Une des raisons premières de fréquenter les CÉA, pour certains élèves, est de faire un rattrapage de certaines connaissances, de se donner une deuxième chance et surtout de se raccrocher au milieu scolaire (Marcotte et al., 2013) et cela malgré leurs grands échecs et leurs difficultés à l'école secondaire. Pour mieux comprendre la notion de « raccrochage », il serait important, de prime abord, de comprendre les concepts de « décrochage » et d'« abandon scolaire ».

#### ***1.2.1.1 Le décrochage scolaire***

Le décrochage scolaire des élèves est une réalité complexe et un problème présent et préoccupant au Québec (Fédération autonome de l'enseignement, 2010). À cet effet, de nombreux chercheurs s'interrogent sur 1) les contextes menant à la démotivation de certains élèves, à leur désengagement et à leur départ prématuré du milieu scolaire (Brandly et al., 2011). Certaines études ont conclu que le décrochage scolaire des jeunes est étroitement lié à la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, à la perspective d'attachement qu'ils ont avec leur entourage familial et à leur perspective motivationnelle. Celle-ci, à son tour, est influencée par les habiletés interpersonnelles, les pratiques pédagogiques ainsi que la motivation de l'enseignant et du milieu scolaire. (Fortin et al., 2004; Dubois, 2014).

Les élèves à risque de décrochage jugent négativement le climat de classe. Ils trouvent qu'il n'y a pas une bonne relation avec les autres élèves et il y a un manque d'organisation en classe

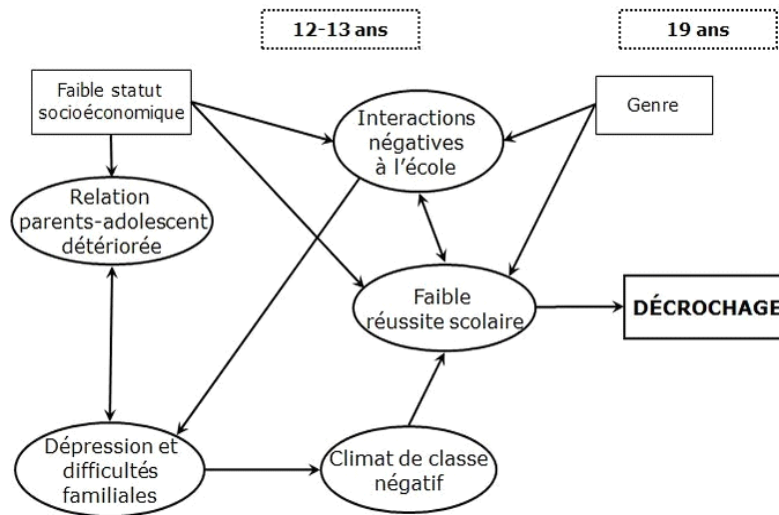
et peu d'innovations pédagogiques. De son côté, la relation enseignant-élève est jugée problématique par ces élèves, ceux-ci considèrent avoir moins d'attention et de soutien de la part de leur enseignant et soutiennent qu'ils sont souvent laissés à eux-mêmes (Potvin et Lacroix, 2009).

Les travaux de Potvin et al. (2006) démontrent que la présence d'un enseignant compréhensif, disponible et soucieux de la réussite des élèves améliore l'adaptation du jeune aux défis scolaires rencontrés. Par conséquent, une bonne relation enseignant-élève peut protéger plusieurs élèves du risque de décrochage (Potvin et Lacroix, 2009). On entend parfois les histoires de jeunes qui ont persévéré dans leurs études malgré un parcours éducatif très difficile et qui sont restés à l'école grâce à une relation significative avec leur enseignant (Potvin et Lacroix, 2009). C'est ainsi que la relation enseignant-élève peut avoir un impact positif ou négatif sur l'adaptation des élèves. L'enseignant a un pouvoir d'action pour orienter la trajectoire des jeunes vers la réussite. La qualité du climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance) a, à son tour, une influence sur l'adaptation des élèves (Potvin et Lacroix, 2009). En effet, des recherches ont démontré qu'un bon climat socioéducatif favorise la réussite scolaire, tandis qu'un mauvais climat contribue à l'augmentation des difficultés vécues par les élèves (Potvin et Lacroix, 2009).

Au cours des vingt dernières années, une journée d'école normale pour un adolescent de 15 à 19 ans se composait en moyenne de 7 heures d'école et de 2,5 heures de devoirs à la maison, de travail rémunéré et de tâches ménagères (Statistiques Canada, 2007). L'école reste donc le lieu où les élèves passent le plus grand nombre d'heures de leur journée. Ainsi, l'école a une grande influence sur la persévérance ou la non-persévérance des jeunes (Chouinard et al., 2007).

Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire de Fortin et al. (2013) (voir figure 3, p. 15) résume bien l'ensemble des facteurs qui ont un impact sur le décrochage scolaire des élèves de 12 à 19 ans.

**Figure 3**  
**Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire**



Source : Fortin et al., 2013.

Les expressions « décrochage scolaire » et « abandon scolaire » sont utilisées couramment en recherche et en éducation. Cependant, il serait pertinent de les différencier. Un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement, alors que l'abandon scolaire est une interruption définitive de la fréquentation scolaire et cinq années doivent être écoulées depuis le moment du décrochage scolaire (Potvin et Lacroix, 2009). Bien que le taux d'abandon scolaire au Québec soit passé de 21,9 % en 1999-2000 à 16,2 % en 2010-2011, une baisse de 7,8 % chez les garçons et de 3,4 % chez les filles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013), cette situation demeure un phénomène préoccupant dans la société québécoise. Ainsi, en 2010, le gouvernement québécois a accordé un budget de 14,8 milliards à l'éducation soit une hausse de 277 millions, ce qui place le budget de l'éducation en deuxième position d'importance après celui de la santé (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

### ***1.2.1.2 Le raccrochage scolaire***

L'abandon scolaire et le décrochage scolaire ont de graves conséquences sur l'individu et sur la société dans son ensemble. Les non-diplômés participent généralement moins à la vie citoyenne, contribuent donc moins au renforcement du tissu social québécois (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, 2009). Ils présentent de plus un taux de chômage élevé, ont recours également en plus grand nombre à l'aide sociale et peuvent connaître des problèmes d'adaptation ou de délinquance (Fortin et al., 2004 ; Janosz et al., 1997 et Potvin et al., 1999). Au Québec, 28 000 jeunes fêtent, chaque année, leurs 20 ans sans diplôme d'études secondaires et 70 élèves, par jour, quittent les bancs d'école (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS), 2013).

Si on se fie au pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits, le Canada se situe au 16<sup>e</sup> rang sur 30 du classement de l'Organisation de coopération et de développements économiques (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). C'est une position peu enviable, mais grâce aux programmes d'éducation des adultes, le Canada passe en 5<sup>e</sup> position si l'on considère le taux de diplomation pour la tranche d'âge 25 à 34 ans (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). Pour l'année 2010-2012, 14 771 élèves obtenaient leur diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes, alors que 68 295 l'obtenaient au secteur des adultes (Thériault, 2015). Par conséquent, celui-ci contribue significativement à la diplomation des jeunes raccrocheurs.

Un raccrocheur est avant tout une personne qui décide de reprendre ses études, après un abandon plus ou moins prolongé, afin de compléter le programme d'études interrompu avant l'obtention d'un diplôme (Gagnon et Brunel, 2005).

Au Québec, depuis les vingt dernières années, le nombre des CÉA s'est multiplié (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). De 1997-1998 à 2009-2010, le nombre d'inscrits à l'éducation des adultes est passé de 164 398 à 269 122. Le tableau IV (p.17) démontre bien l'évolution grandissante du nombre d'inscrits à la formation générale des adultes de façon globale. Cependant, une lecture attentive de ce même tableau montre en même temps une diminution

des inscriptions en alphabétisation, au présecondaire et au premier cycle du secondaire (qui sont des services au sein desquels on retrouve une population plus vulnérable sur le plan de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires). En même temps, on remarque que le service de l'intégration sociale et celui de l'intégration socioprofessionnelle, lesquels accueillent eux aussi des populations vulnérables sur le plan de la scolarisation, ont fait un bond considérable en termes de nombre d'inscrits, bien que leur vocation ne soit pas le cheminement dirigeant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

**Tableau IV**  
**Évolution des inscriptions en formation générale des adultes selon le service d'enseignement de 1997-1998 à 2009-2010**

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	Répartition en % 2009
Soutien pédagogique	3 525	5 131	5 292	6 026	6 598	6 425	6 683	5 787	5 875	8 890	9 035	11 659	14 459	5,4
Alphabétisation	13 044	11 430	10 347	12 421	13 941	14 058	14 754	15 752	15 257	14 832	14 298	12 756	12 110	4,5
Présecondaire	12 776	11 113	9 287	7 531	6 062	5 393	4 840	4 359	4 635	4 284	5 376	10 232	11 432	4,2
Premier cycle du secondaire	46 330	43 516	38 701	38 592	38 783	36 624	34 066	30 354	29 370	29 937	27 775	24 683	26 336	9,8
Second cycle du secondaire	35 807	36 862	38 366	40 040	43 775	45 664	48 291	46 446	46 207	51 756	52 608	73 240	78 305	29,1
Intégration sociale	7 025	7 505	8 976	11 744	15 504	18 490	18 329	19 545	20 950	23 146	26 219	29 407	31 970	11,9
Intégration socio-professionnelle	8 607	7 300	7 085	8 507	9 600	9 459	9 161	9 177	10 097	10 596	11 608	12 763	14 149	5,3
Francisation	9 941	8 335	7 847	9 712	12 808	15 255	17 300	17 788	16 800	16 876	18 180	21 112	22 875	8,5
Préparation à la formation professionnelle	9 006	10 151	10 800	13 071	17 193	20 495	24 464	25 734	26 135	27 767	28 592	34 571	34 992	13,0
Préparation aux études postsecondaires	18 337	19 626	21 404	21 206	22 111	22 094	21 906	21 668	21 791	22 148	20 140	20 900	22 494	8,4
<b>Total</b>	<b>164 398</b>	<b>160 969</b>	<b>158 105</b>	<b>168 850</b>	<b>186 375</b>	<b>193 957</b>	<b>199 794</b>	<b>196 610</b>	<b>197 117</b>	<b>210 232</b>	<b>213 831</b>	<b>251 323</b>	<b>269 122</b>	

Source : ministère de l'Éducation du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Statistiques de l'éducation, édition de 2003 à 2008, tel que cité dans Bélanger et Doray, 2014, p.235.

Le phénomène de cette croissance, assez constante, des centres d'éducation des adultes, depuis 1996-1997, va prendre une autre tournure. En effet, depuis 2010, les inscriptions aux CÉA ont diminué, elles sont passées de 269 823 en 2009-2010, à 262 174 en 2013-2014 (voir tableau V, p. 18).

**Tableau V**

**Inscriptions<sup>1</sup> et effectif selon l'équivalence au temps plein (ETP) de la formation générale des adultes,  
selon le service d'enseignement, de 2009-2010 à 2013-2014**

		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Alphabétisation	Insc.	12 128	9 808	9 118	9 290	8 736
	ETP	3 525,1	2 504,9	2 292,6	2 265,8	2 167,0
Présecondaire	Insc.	11 466	12 995	12 754	13 351	14 009
	ETP	2 426,7	2 874,0	2 796,2	3 086,3	3 461,8
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	Insc.	26 257	25 704	25 221	25 811	25 381
	ETP	4 744,6	4 671,5	4 473,4	4 724,1	4 762,1
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle	Insc.	78 188	73 636	68 175	69 544	67 864
	ETP	17 727,4	16 934,2	15 479,7	15 773,1	15 223,3
Préparation à la formation professionnelle	Insc.	35 007	34 152	35 944	36 657	38 452
	ETP	3 590,2	3 245,9	3 523,8	3 647,4	4 076,9
Préparation aux études postsecondaires	Insc.	22 398	22 599	21 354	20 893	19 785
	ETP	2 667,1	2 580,8	2 395,9	2 335,6	2 246,8
Soutien pédagogique	Insc.	14 494	13 466	15 129	16 524	16 959
	ETP	454,5	526,6	520,7	602,2	646,0
Intégration sociale	Insc.	31 949	33 872	33 133	35 428	36 462
	ETP	6 596,7	7 199,4	7 530,3	7 853,2	8 268,3
Intégration socio- professionnelle <sup>2</sup>	Insc.	15 017	15 279	15 483	14 963	15 435
	ETP	4 105,5	4 281,3	4 294,0	4 387,1	4 457,1
Francisation	Insc.	22 919	24 223	22 807	21 547	19 091
	ETP	8 031,9	8 453,0	7 274,7	6 885,8	6 494,5
<b>Total</b>	<b>Insc.</b>	<b>269 823</b>	<b>265 734</b>	<b>259 118</b>	<b>264 008</b>	<b>262 174</b>
	<b>ETP<sup>3</sup></b>	<b>53 869,6</b>	<b>53 271,6</b>	<b>50 581,3</b>	<b>51 560,6</b>	<b>51 803,8</b>

Note : Comprend les réseaux d'enseignement public, privé et gouvernemental, ainsi que tous les types de fréquentation scolaire et toutes les sources de financement.

1. Les personnes inscrites à plus d'un service d'enseignement, à plus d'un type de fréquentation scolaire ou qui ont accès à plus d'une source de financement au cours de l'année scolaire sont comptées plus d'une fois.

2. Y compris les inscriptions et les ETP dont le service d'enseignement est indéterminé (845 inscriptions en 2009-2010, 870 en 2010-2011 et 1 022 en 2011-2012), car leur parcours mène au certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS).

3. Le total peut différer de la somme des services en raison des arrondis.

Source : MEES, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2015-01-22 (Données révisées)

De façon globale, même s'il y a une fluctuation dans le nombre d'inscrits aux centres d'éducation des adultes, ce nombre reste largement inférieur au nombre de personnes qui pourraient le faire (compte tenu notamment du taux d'analphabétisme constaté dans la population et des besoins de formation générale ou professionnelle qui ne sont pas comblés)

(Proulx, 2009). Si l'on était en mesure de susciter davantage la demande, le nombre d'adultes à l'école serait donc encore beaucoup plus important que ce qu'il est maintenant (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

### 1.2.2 Les jeunes de 16 à 24 ans inscrits à la FGA

Au cours des dernières années, le phénomène des jeunes, âgés entre 16 et 24 ans, quittant le secteur des jeunes pour celui des adultes, a connu une croissance importante (Bélanger et Doray, 2014). Effectivement, de 2001-2002 à 2009-2010, le nombre de jeunes, de moins de 19 ans, inscrits à la formation générale des adultes est passé de 60 973 à 89 109 (voir le tableau VI, p. 19).

**Tableau VI**  
**Répartition des inscriptions selon l'âge des élèves en formation générale des adultes, tous services d'enseignement et croissance des inscriptions entre 2001-2002 et 2009-2010**

	19 ans ou moins	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans ou plus	Total
2001-2002	60 973	38 883	20 078	30 447	18 759	6 876	5 241	181 257
2009-2010	89 109	51 694	28 471	40 876	27 258	15 112	16 602	269 122
2001-2002	33,6	21,5	11,1	16,8	10,3	3,8	2,9	100,0
2009-2010	33,1	19,2	10,6	15,2	10,1	5,6	6,2	100,0
écart (N)	28 136	12 811	8 393	10 429	8 499	8 236	11 361	87 865
écart % entre 2009 et 2001	46,1	32,9	41,8	34,3	45,3	119,8	216,8	48,5
Répartition de la croissance	32,0	14,6	9,6	11,9	9,7	9,4	12,9	100,0

Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Portail informationnel, Inscriptions effectif formation générale des adultes, en date du 27 janvier 2012, système Charlemagne, dans Bélanger et Doray, 2014, p.238.

Les recherches menées par Rousseau et ses collaborateurs sur les apprenants de cette tranche d'âge révèlent que ces derniers fréquentent le secteur des adultes, pour plusieurs raisons. En effet, certains décident de « se reprendre en main », de « se raccrocher » et de s'offrir un avenir meilleur avec l'obtention d'un diplôme secondaire. D'autres choisissent les CÉA, car ils ont un souvenir négatif de leur expérience scolaire au secondaire et enfin d'autres le font pour le simple fait de vouloir contrôler leur propre formation.



Contrairement aux élèves qui sont dans les écoles secondaires par obligation, les jeunes des CÉA y sont par choix. Ainsi, cette notion de choix contribuerait davantage à un climat de classe et d'école beaucoup plus positif que celui retrouvé au secteur des jeunes (Rousseau, 2010). Certes, pour de nombreux jeunes adultes, la FGA est synonyme de liberté et est attrayante par son régime éducatif qui leur assure plus d'autonomie dans la réalisation des différents apprentissages requis par le programme (Leroux, 2003, dans Doray et Bélanger, 2014). Cependant, ce n'est pas tout le temps le cas pour plusieurs d'entre eux, car ce régime peut aussi être «*la corde avec laquelle ils se pendent* », étant donné qu'ils sont incapables d'assumer, sur le plan des apprentissages, l'autonomie d'un tel régime (Doray et Bélanger, 2014). Toutefois, cette augmentation des jeunes de moins de 19 ans dans les CÉA est aussi en baisse depuis 2010. Le nombre de jeunes inscrits est passé de 89 109 en 2010 à 77 557 de 2013-2014 (voir le tableau VII, p.20).

**Tableau VII**

Inscrits à la formation générale des adultes, selon le service d'enseignement, le sexe et l'âge au 30 septembre, en 2013-2014

		19 ans ou moins	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-59 ans	60 ans ou plus	Total
Alphabétisation	Masculin	409	378	355	547	578	468	303	336	314	3 688
	Féminin	282	400	531	765	758	563	399	589	761	5 048
Présecondaire	Masculin	1 806	1 138	681	925	892	662	381	325	149	6 959
	Féminin	1 292	1 071	897	1 044	1 001	639	420	440	246	7 050
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	Masculin	5 830	3 666	1 516	1 014	691	518	322	286	66	13 909
	Féminin	4 107	3 088	1 350	973	741	492	319	288	114	11 472
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle	Masculin	16 726	9 426	3 259	1 885	1 112	803	493	527	113	34 344
	Féminin	14 850	9 641	3 455	2 091	1 357	968	531	542	85	33 520
Préparation à la formation professionnelle	Masculin	8 608	5 619	2 549	1 829	1 327	976	698	751	66	22 423
	Féminin	4 619	4 211	2 035	1 626	1 253	893	610	734	48	16 029
Préparation aux études postsecondaires	Masculin	3 354	3 033	969	523	351	180	96	114	21	8 641
	Féminin	3 586	3 879	1 483	965	571	331	191	123	15	11 144
Soutien pédagogique	Masculin	4 815	1 818	763	576	382	327	253	309	83	9 326
	Féminin	3 587	1 736	697	506	390	259	179	231	48	7 633
Intégration sociale	Masculin	611	1 608	1 292	1 161	1 059	904	1 024	1 981	3 713	13 353
	Féminin	343	1 073	956	995	871	747	908	3 359	13 857	23 109
Intégration socio- professionnelle	Masculin	1 161	1 211	821	757	648	655	600	964	499	7 316
	Féminin	781	951	782	791	797	756	703	1 531	1 027	8 119
Francisation	Masculin	400	720	1 016	1 374	1 282	949	584	517	227	7 069
	Féminin	390	1 173	2 139	2 463	2 226	1 435	968	889	339	12 022
<b>Total</b>	<b>Masculin</b>	<b>43 720</b>	<b>28 617</b>	<b>13 221</b>	<b>10 591</b>	<b>8 322</b>	<b>6 442</b>	<b>4 754</b>	<b>6 110</b>	<b>5 251</b>	<b>127 028</b>
	<b>Féminin</b>	<b>33 837</b>	<b>27 223</b>	<b>14 325</b>	<b>12 219</b>	<b>9 965</b>	<b>7 083</b>	<b>5 228</b>	<b>8 726</b>	<b>16 540</b>	<b>135 146</b>
	<b>Total</b>	<b>77 557</b>	<b>55 840</b>	<b>27 546</b>	<b>22 810</b>	<b>18 287</b>	<b>13 525</b>	<b>9 982</b>	<b>14 836</b>	<b>21 791</b>	<b>262 174</b>

Note : Comprend les réseaux d'enseignement public, privé et gouvernemental, ainsi que tous les types de fréquentation scolaire et toutes les sources de financement.

1. Les personnes inscrites à plus d'un service d'enseignement, à plus d'un type de fréquentation scolaire ou qui ont accès à plus d'une source de financement au cours de l'année scolaire sont comptées plus d'une fois.

Source : MEES, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2015-01-22.

### 1.3 Les enseignants de la FGA

La formation générale des adultes donne accès à une scolarité de base adaptée à la réalité des adultes inscrits (Voyer et Zaidman, 2014) et se doit de tenir compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins (Ministère de l'Éducation, 2002).

Ainsi, les enseignants des CÉA jouent un rôle très important dans le raccrochage de ces élèves, car ces derniers font un retour aux études pour plusieurs raisons et n'ont pas du tout le même rapport au savoir, au travail et à la vie que celui des jeunes de la FGJ (Voyer, 2012).

Aussi, les rôles et responsabilités de ces adultes ne sont pas semblables à ceux des jeunes (Ministère de l'Éducation, 2002). Une question émerge donc de ce constat : quel est le statut des enseignants de la FGA ? Quel est leur portrait de formation ?

#### 1.3.1 Portrait de formation des enseignants de la FGA et leur insertion professionnelle

Le secteur de la formation générale des adultes compte actuellement 9445 enseignants (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013) alors qu'en 2004-2005, on y comptait 5324 (Voyer, 2012). Le personnel enseignant de la FGA est majoritairement composé de femmes, en 2009-2010, elles sont 69,1% dans les CÉA (Voyer, 2012). Le tableau suivant (Tableau VIII, p. 21) résume la répartition des enseignants de la FGA par groupes d'âge (MELS, 2011).

**Tableau VIII**  
**Répartition des enseignants de la FGA par groupes d'âges**

Âge	%
60 et plus	10%
50-59 ans	28%
40-49 ans	24%
30-39 ans	20%
29 ans et -	17%

Les enseignants de la FGA peuvent être embauchés selon différents statuts : régulier à temps plein, non régulier à temps plein, à temps partiel ou à taux horaire. En 2009-2010, 87% des

enseignants de la FGA n'avaient pas un statut « régulier », étant donné qu'ils étaient embauchés à partir des statuts « taux horaire » ou « temps partiel » (Voyer, 2012).

La professionnalisation des enseignants de l'éducation des adultes, au Québec, n'est pas un sujet de préoccupation nouveau (Solar, 2002). Depuis la disparition des programmes universitaires d'andragogie dans les années 1990, le baccalauréat en enseignement du secondaire ou en adaptation scolaire ou en langue seconde est le principal modèle visant à préparer les futurs enseignants de la FGA (Voyer, 2012). Ces programmes offerts dans plusieurs universités du Québec comprennent 120 crédits avec uniquement trois crédits de cours (optionnel) portant sur l'éducation des adultes (Voyer, 2012). Il est difficile de décrire la situation de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans le secteur de la FGA, car les études sur l'exercice de leur pratique enseignante sont quasi-inexistantes (Solar et Thériault, 2013). Certains enseignants se retrouvent actuellement au secteur des adultes soit parce qu'ils ont fait un stage là-bas, soit par hasard et sans même l'avoir prévu durant leurs études universitaires. Par conséquent, ces enseignants apprennent, se corrigent et se perfectionnent sur le tas. Les gestionnaires des CÉA incitent aussi leurs enseignants à participer à des activités offertes par leur commission scolaire ou par les pairs.

### **1.3.2 Le défis des enseignants de la FGA**

Les enseignants de la FGA ont de grands défis à relever à cause 1) du manque de contenu andragogique dans leur formation initiale, 2) de l'hétérogénéité de leurs groupes et des entrées et sorties continues des élèves. En outre, l'arrivée du renouveau pédagogique au secteur des adultes depuis 2008 rend la tâche des enseignants encore plus difficile (Voyer et al., 2014).

La réforme des programmes à l'éducation des adultes, basée sur l'approche par compétence, est inspirée de la réforme scolaire qui est implantée dans les écoles primaires et secondaires depuis les années 2000 (Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, CDÉACF, 2017). Ce renouveau pédagogique a ciblé, depuis l'automne 2016, le premier cycle (première et deuxième secondaires). Les nouveaux cours du deuxième cycle, quant à eux, devront être complètement implantés d'ici juin 2019 (MEES, 2017). Les enseignants de la FGA se voient donc confrontés à une opération d'envergure et ont de la

difficulté à opérer les changements des contenus et des pratiques demandés (Voyer et al., 2014). En effet, alors que les enseignants commençaient à peine à se familiariser avec les nouveaux contenus du premier cycle, ils devront maintenant s'appropriier le contenu du deuxième cycle en peu de temps (CDÉACF, 2017). Par conséquent, plusieurs enseignants et même les gestionnaires des CÉA ont sévèrement critiqué les approches proposées par les autorités ministérielles ainsi que toutes les conditions organisationnelles, professionnelles et opérationnelles, jugeant cette réforme peu appropriée (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2014).

Outre ces grands défis auxquels se confrontent les enseignants des CÉA, ces derniers doivent jouer plusieurs rôles à la fois : spécialiste, guide, animatrice ou animateur, évaluatrice ou évaluateur, facilitatrice ou facilitateur (Voyer et al. 2012). Cette réalité nécessite donc une organisation et l'adoption d'attitudes particulières de la part des enseignants de la FGA (MELS, 2006). Les points suivants résument les indications que le ministère préconise sur la démarche éducative et sur le rôle de ces enseignants (Voyer, 2012) :

- Intervention individualisée, personnalisée.
- Projet de formation orienté à la suite de l'identification des besoins par l'adulte.
- Postulat de la capacité d'autonomie et de responsabilité de l'adulte (apte à définir lui-même ses besoins et à mener son projet à chaque étape).
- Respect du rythme, du mode et du style d'apprentissage.
- Prise en compte de l'expérience de vie de l'adulte et de son aptitude à la croissance.
- Encadrement actif avec évaluation formative.
- Enseignement correctif (contrôle des opérations d'apprentissage).

Depuis plusieurs années, les enseignants de la FGA composent relativement avec ces points qui correspondent fortement à l'approche andragogique, même s'ils n'ont jamais eu une formation dans le domaine de l'andragogie.:

*Behaviorisme (ex. enseignement programmé et modulaire ; enseignement correctif avec évaluation progressive des objectifs), humanisme contemporain (ex : écoute des besoins, rythme d'apprentissage, potentialité de l'apprentissage) et, jusqu'à un certain point, progressiste (ex : apprenant vu comme citoyen responsable) (Voyer, 2012, p.80).*

## **1.4 Au sujet du problème de recherche**

Malgré toute la diversité et la complexité que vivent les enseignants et les élèves de la FGA, ce secteur continue à jouer un rôle majeur au Québec, car il contribue significativement à la qualification des jeunes qui quittent l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme (Marcotte et al., 2013). La recherche scientifique s'intéresse donc, de plus en plus, à ce domaine et essaie de le faire connaître à l'ensemble de la population. Cependant, peu de recherches ont été faites sur l'enseignement individualisé, une approche d'enseignement pourtant existante, dans les CÉA, depuis les années 1974-1975 à nos jours et cela malgré tous les changements que subit l'éducation des adultes (La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992).

### **1.4.1 L'enseignement individualisé et ses origines**

L'enseignement individualisé n'est pas apparu du jour au lendemain dans les commissions scolaires du Québec. Il est le résultat de nombreuses approches mises au point, à mesure que les besoins des adultes, s'inscrivant aux établissements scolaires, se faisaient entendre avec plus de vigueur (La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992).

À ses débuts, il y a presque 50 ans, l'éducation des adultes était soumise aux mêmes normes et exigences que le secteur des jeunes : entrée fixe, durée et sortie prédéterminées, période d'examens ministériels fixée d'avance, reprise de la classe en entier en cas d'échec, etc. (Fréchette, 1990). Cependant, le personnel des CÉA a vite constaté que ce fonctionnement ne correspondait nullement aux objectifs des adultes, car 1) ces derniers n'apprenaient pas de la même façon que les jeunes et 2) parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes buts. Ainsi, en septembre 1968, la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) a mandaté une équipe de travail afin d'élaborer un modèle d'éducation permanente qui correspond davantage aux besoins des adultes (La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992). De nouvelles approches andragogiques et de nouveaux modèles organisationnels, respectant les besoins des adultes, ont vu le jour en se basant sur les points suivants :

- « L'étudiant passe graduellement de l'état de dépendance totale à celui d'auto-dirigisme.
- L'expérience constitue la base de tout apprentissage.
- Le rythme et le cheminement de la personne doivent être respectés.
- 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 » (Conseil supérieur de l'éducation, 1974).

L'apprentissage est considéré comme un processus personnel et l'éducation des adultes a dorénavant le mandat de guider, d'orienter et de soutenir chaque adulte en respectant sa personnalité et en s'adaptant à sa réalité personnelle. Prenant appui sur la psychologie de Carl Rogers, Malcolm Knowles souligne l'importance de valoriser l'acte d'apprendre (la personne qui apprend) plutôt que l'acte d'enseigner (le maître qui enseigne), à l'éducation des adultes (La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992).

« 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 » (Blain, cité dans La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992, p. 12)

Dans les années 70, le problème majeur à l'éducation des adultes résidait dans la formation de groupes. Les groupes n'étaient pas homogènes. Dans le même groupe, il y avait des élèves de deuxième et de quatrième année, par exemple, et l'évaluation se reposait sur la moyenne du rendement de l'ensemble du groupe (La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992). Par ailleurs, le principe d'équité était biaisé et certains adultes mal évalués remettaient en question le fonctionnement de l'éducation des adultes et quittent les centres de formation. La formule de l'enseignement individualisé, basée sur les entrées périodiques et les sorties variables, voit donc le jour et cela dans le seul but de respecter le rythme, les capacités et les objectifs de chaque adulte.

## 1.4.2 Les objectifs de l'enseignement individualisé

L'enseignement individualisé est :

*« 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 ».*

(Foucher, dans la table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992, p.18).

L'enseignement individualisé comporte un caractère modulaire : les élèves suivent leur programme de formation personnalisé, par étapes successives, tout en utilisant un cahier d'apprentissage. Ils apprennent selon le mode de l'autoformation (ou d'autoapprentissage) avec l'assistance de leur enseignant, qui est présent dans la classe pour les accompagner et répondre à leurs questions (Voyer, 2014).

Tout au long de l'étape, l'enseignant évalue les élèves afin de les aider à atteindre leurs objectifs. Les prétests sont administrés aux élèves, ayant terminé le contenu de leurs livres, afin de vérifier s'ils sont prêts ou non pour passer des examens dans la salle d'examens ouverte à des heures fixes et contrôlée par un surveillant. La note de passage à l'éducation des adultes est de 60%.

L'enseignement individualisé amène l'enseignant à expliquer, à corriger, à évaluer, à gérer le climat de silence et de concentration de sa classe tout en accueillant l'arrivée régulière des nouveaux élèves (Voyer, 2014). Les enseignants et les gestionnaires font donc de leur mieux pour aider un plus grand nombre d'élèves à réussir.

L'enseignant, dans cette approche d'enseignement, doit considérer que l'élève (adulte ou non, avec des difficultés d'apprentissage ou non) est autonome et apte à s'autodéterminer (Tremblay, 2003). Cette perspective amène donc à une question générale sur cette pratique d'enseignement :

**Quelle est la définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et que pensent-ils vraiment de cette pratique d'enseignement ?**

En général, les éléments relevant de l'éducation des adultes ont été abordés dans cette problématique, mais il reste maintenant à comprendre et à analyser la place qu'occupent l'enseignant et l'élève dans l'enseignement individualisé et les relations qu'ils entretiennent à la formation générale des adultes. De ce fait, un ensemble de notions théoriques sera abordé dans le chapitre suivant.



## 2 CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

*Les plus graves conflits dans les relations humaines sont basés sur des interprétations différentes de la réalité dans laquelle chacun vit.*

(Paul Watzlawick, cité dans Caselles-Desjardins, 2012, p. 74)

Interface entre la problématique, qui vient d'être exposée ci-dessus, et la méthodologie, ce chapitre, consacré au cadre conceptuel, présente les aspects théoriques de cette recherche, les éléments qui la composent et prépare les bases de la méthodologie.

Dans le cadre de cette recherche, le concept des pratiques d'enseignement, sous l'angle du triangle pédagogique de Houssaye, sera d'emblée abordé. Ensuite, le concept de l'autoformation de Carré, Moisan et Poisson ainsi que celui de Bonvalot (1995) sera, à son tour, traité et cela dans le but de mieux cerner l'enseignement individualisé, la pratique d'enseignement la plus utilisée à l'éducation des adultes.

### 2.1 L'enseignement individualisé : une pratique d'enseignement

L'enseignement individualisé est avant tout une pratique d'enseignement utilisée depuis des années à l'éducation des adultes.

*« Par pratiques d'enseignement, nous désignons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique »*

(Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques, Joël Clanet et Laurent Talbot, 27)

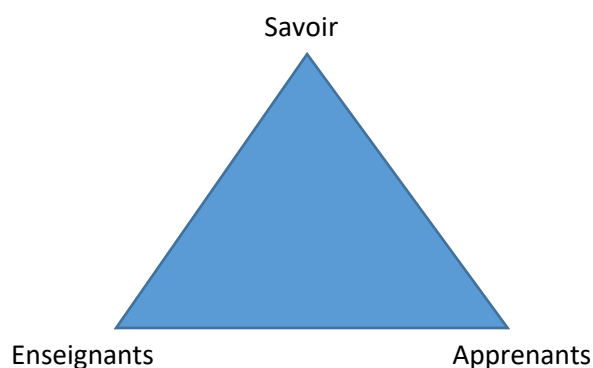
Enseigner « c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives (...) susceptibles de favoriser l'apprentissage » (Bru, 2001, cité dans Joël Clanet et Laurent Talbot, 2017). Les pratiques d'enseignement, quant à elles, sont la manière singulière d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement (Atlet, 2002). De plus, elles « sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois

pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constitue la spécificité du travail de l'enseignant » (Atlet, 2002).

### 2.1.1 Le triangle pédagogique

Le verbe « enseigner » n'a pas de sens que s'il est suivi de compléments. « Effectivement, on n'enseigne vraiment que si l'on enseigne quelque chose à quelqu'un » (Meirieu, dans Sirois, 2009). À cet égard, les éléments fondamentaux d'une pratique d'enseignement doivent d'emblée être étudiés et analysés. Pour faire état de ce type de concept, plusieurs auteurs, dont Hess et Weigand (2007), utilisent le triangle pédagogique de Houssaye (2014) (voir figure 4, p. 29).

**Figure 4**  
**Le triangle pédagogique de Houssaye**



Source : Houssaye, 2014

Quand on parle de pratique d'enseignement, on fait appel à l'enseignant, à l'élève et au savoir. Ainsi, le concept du triangle pédagogique de Houssaye est important dans cette recherche, car, il comporte trois constituants : l'enseignant, l'élève et le savoir. Selon Hess et Weigand (2007, p.107) : « *L'enseignant, par définition, entretient un rapport au savoir* ». En principe, l'enseignant est l'adulte détenteur d'un savoir qu'il va transmettre à ses élèves. L'élève est la personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître et le savoir, c'est l'ensemble de connaissances plus ou moins systématiques, acquises par une activité mentale suivie.

### 2.1.1.1 Les processus du triangle pédagogique

L'utilisation classique de ce triangle est basée sur les trois processus suivants : « enseigner », « apprendre » et « former » (Houssaye, 2014). Dans chaque processus, il y aura un des trois constituants (l'enseignant, l'élève ou le savoir) qui sera mis à l'écart.

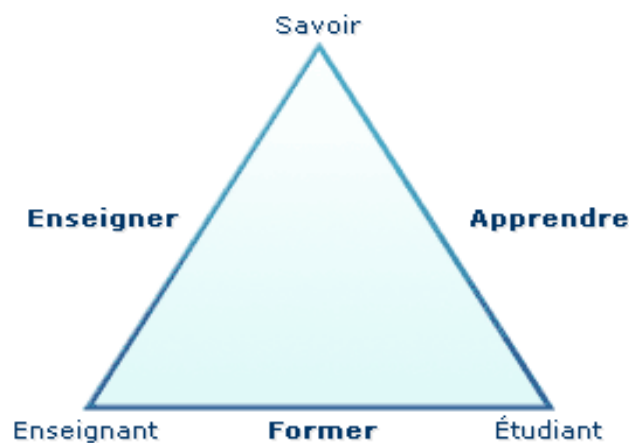
Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois (Houssaye, 2014). Il n'y a donc pas de niveau égalitaire entre les trois constituants du triangle pédagogique (Thibeault, 2016).

- Dans le processus « enseigner », l'enseignant transmet un message et un savoir et l'élève (l'apprenant) n'est pas l'acteur principal. Dans ce cas, l'enseignant et le savoir sont privilégiés au détriment de l'élève (voir figure 5, p.30).
- Dans le processus « apprendre », l'apprenant et le savoir priment dans l'action. L'enseignant est présent, mais n'est pas l'élément décisif (voir figure 5, p.30).
- Dans le processus « former », l'approche pédagogique se situe entre le professeur et l'élève. Le troisième constituant, le savoir, est écarté (voir figure 5, p.30).

**Figure 5**

#### **Les processus du triangle pédagogique**

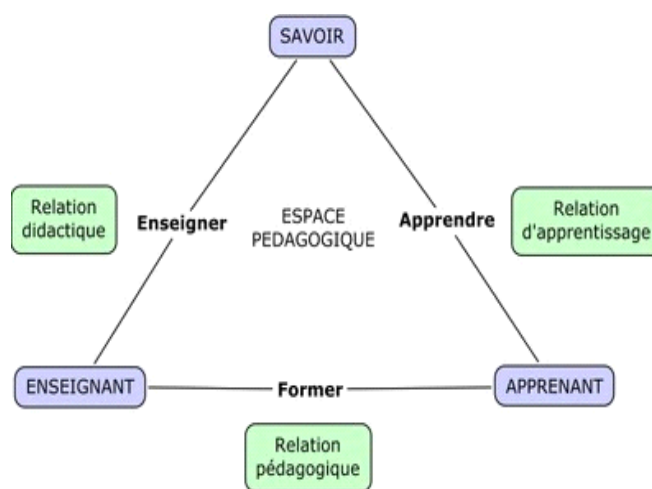
Source : Houssaye, 2014



### 2.1.2 Les relations dans le triangle pédagogique

Certains chercheurs relient les trois processus « enseigner », « apprendre » et « former » du triangle pédagogique de Houssaye à trois relations : « la relation didactique », « la relation d'apprentissage » et « la relation pédagogique » (voir figure 6, p.31) (Sirois, 2009).

**Figure 6**  
**Les relations dans le triangle pédagogique**



Source : Houssaye, 2014

#### **2.1.2.1 Relation pédagogique (relation entre l'enseignant et l'élève)**

Le climat et l'ambiance dans lesquels se situe l'action sont des facteurs déterminants de réussite et de qualité. Ainsi, la gestion des ressources humaines est très importante dans cette relation ainsi que l'exercice du leadership et de l'établissement d'un lien de confiance (Sirois, 2009). Meirieu (1985) souligne l'importance du « rituel ». Selon lui, le rituel est nécessaire pour la gestion de l'espace (chaque personne dispose de son propre territoire dans lequel elle peut installer ses objets et où elle est chez elle), du temps (présence d'un rythme de travail et de diversité) et des comportements (l'importance de la régulation des comportements).

Un autre point à prendre en considération dans cette relation est l'importance de montrer l'utilité des apprentissages proposés (montrer à l'élève que ses apprentissages vont servir à d'autres fins qu'à celles de la réussite scolaire).

### ***2.1.2.2 Relation didactique (relation entre l'enseignant et le savoir)***

Dans le Petit Robert 2017, le mot didactique veut dire « Qui vise à instruire ». L'enseignant a un rôle à jouer avec le savoir à transmettre. Ainsi, la planification des savoirs à enseigner est une tâche fondamentale dans l'enseignement. L'enseignant doit faire face quotidiennement à plusieurs questions : quelle est la logique de ce savoir à transmettre? Comment l'organiser pour que l'élève puisse l'assimiler? Quelles séquences doit-on suivre? Comment rendre le savoir accessible à chaque élève? Dans ce cas, ce qui est important c'est de prendre en considération les habiletés intellectuelles de l'élève et non seulement la connaissance du programme et l'organisation des objectifs. Meirieu affirme ceci : « *La démarche didactique consiste à proclamer non pas ce que l'on veut que l'élève sache, mais à s'interroger sur ce qui doit se passer dans sa tête pour qu'il y parvienne et à mettre en place un dispositif efficace pour y arriver* » (Sirois, 2009). Soumettre des exercices à l'élève est sans doute nécessaire pour ses apprentissages, mais cela ne suffit pas, il faut amener l'élève à solliciter sa capacité d'analyser, de faire des hypothèses, de déduire, d'induire, d'évaluer, etc. (Meirieu, dans Sirois, 2009).

### ***2.1.2.3 Relation d'apprentissage (relation entre l'apprenant et le savoir)***

*Apprendre, c'est tendre vers un but. Apprendre est le résultat d'une construction personnelle. Apprendre, c'est développer des stratégies. Apprendre, c'est utiliser efficacement sa mémoire* (Sirois, 2009). Quand un élève s'engage dans l'apprentissage, il faut qu'il ait le sentiment que ce qu'on lui propose d'apprendre sera utile dans sa vie actuelle et future. Aussi, l'élève n'arrive pas en classe *tabula rasa*, mais il arrive avec des idées, des connaissances, des attentes et des attitudes personnelles qu'il va continuer à construire tout au long de ses apprentissages. (Brandly et al., 2011). L'apprenant doit non seulement acquérir des stratégies cognitives, mais il doit également savoir comment et quand les utiliser. L'élève doit utiliser efficacement sa mémoire en se servant, par exemple, des images mentales qu'il a stockées dans son cerveau ainsi que de ses introspections.

L'utilisation du triangle pédagogique est une formalisation utile pour comprendre et analyser l'interaction entre les trois composantes de l'apprentissage (Sirois, 2009). De plus, pour atteindre l'objectif général de cette recherche, *soit* : **quelle est la définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et que pensent-ils vraiment de cette pratique d'enseignement?**, il serait essentiel de comprendre la place de ce triangle pédagogique dans l'enseignement individualisé. Et pour y arriver, une bonne connaissance des acteurs (enseignant-apprenant) par rapport à l'enseignement individualisé serait d'emblée importante à identifier. Ce point sera justement traité dans ce travail afin d'atteindre **le premier objectif** de cette recherche, *à savoir identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA.*

## **2.2 Du triangle pédagogique à la pyramide pédagogique**

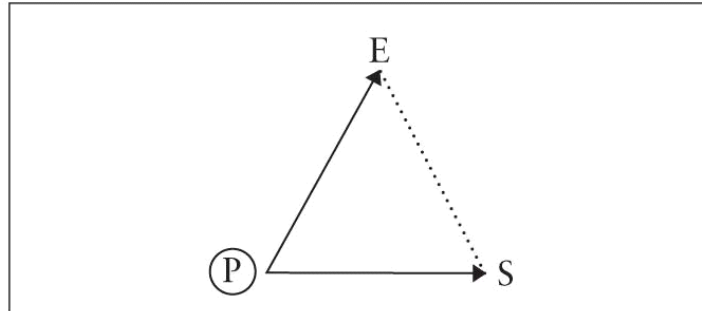
Le modèle de Houssaye est critiqué par plusieurs acteurs de l'éducation,

*« L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux de ces composantes [...] au détriment de la troisième [...]. Il faut plutôt instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais « métastable » entre les trois composantes du triangle pédagogique (l'apprenant, l'enseignant et l'objet à apprendre et à enseigner) » (Hameline, cité dans Sirois, 2009).*

Carré, Moisan et Poisson (2010), de leur côté, ont justement rénové le triangle pédagogique, car ils voulaient utiliser autre chose que le modèle classique de l'enseignement magistral, transmissif, organisé par un enseignant, dans une classe supposée homogène se déroulant sur une année scolaire (Carré et al. 2010), ce qui ne correspond pas à la formation d'adultes. De plus, des recherches doctorales en formation des adultes ont réinterrogé, à leur tour, le triangle pédagogique de Houssaye. Selon elles, ce modèle est centré beaucoup sur l'enseignant, de qui tout part (Carré et al, 2010). Dans ce cas, l'élève est considéré comme un objet et *« son accès autonome au savoir est occulté »* (Carré et al. 2010, p.194). Le modèle caricatural du triangle pédagogique de Pelpel (1995) centré sur le professeur (P) (voir figure 7, p. 34) modélise cette problématique.

**Figure 7**

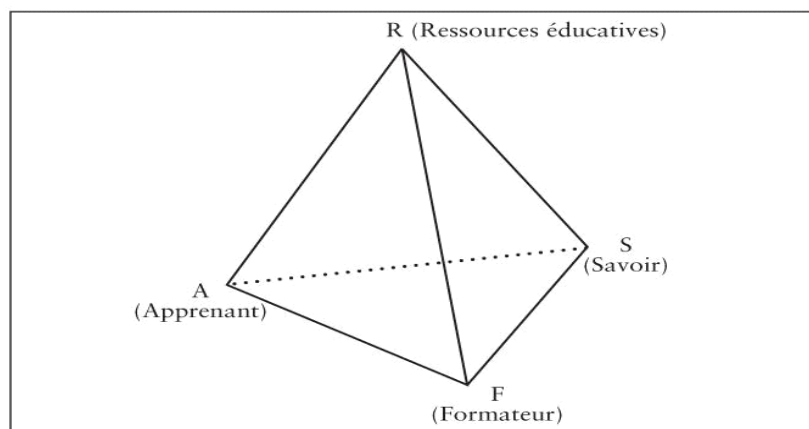
**Le triangle pédagogique centré sur le professeur de Pelpel (1995)**



Le modèle classique du triangle pédagogique de Houssaye va vite passer à une autre étape d'évolution. Un quatrième sommet basé sur les ressources éducatives (environnement global de la formation) est donc rajouté et fait passer le triangle à une pyramide (voir figure 8, p.34). « Ces ressources éducatives accessibles en autonomie ne sont pas seulement des cours transmettant un contenu à « enseigner » et à « apprendre », mais des ressources matérielles et humaines permettant [...] un accès autonome à des situations d'apprentissage variées [...] » (Carré et al., 2010, p.198).

**Figure 8**

**La pyramide pédagogique**



Source : Carré et al., 2010, p.198

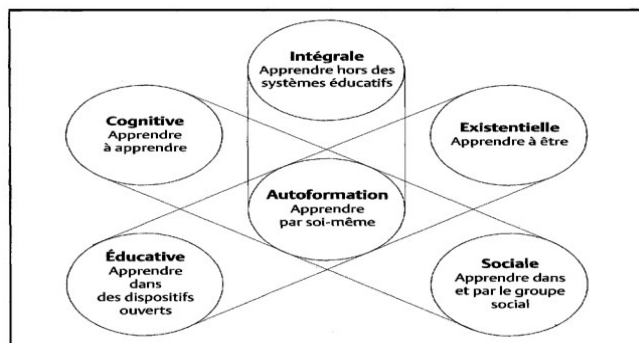
Ces ressources éducatives accessibles relèvent avant tout des organisations éducatives qui ont pour but premier d'accompagner et de favoriser l'autonomisation des apprentissages chez les apprenants (Carré et al., 2010). Ainsi, à travers ces dispositifs de formation à visée automatisante, Carré, Moison et Poisson (1997) mettent de l'avant le développement de « *l'autonomie des apprenants, la préparation, la facilitation et l'accompagnement de l'autodirection des apprentissages et des environnements de formation* » (Carré et al., 2010). À vrai dire, la notion d'autonomie en formation était déjà présente dans la pédagogie Freinet du mouvement de l'Éducation nouvelle de 1899. En effet, c'est autour de la figure emblématique de Freinet que l'éducation a commencé à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et à faire de plus en plus référence à l'autoformation (Carré et al., 2010).

### 2.3 L'autoformation

L'autoformation est, avant tout, un courant radical qui s'oppose aux formes d'enseignement traditionnelles (Demaizière, 2001). C'est au début des années 1970, au niveau de la formation des adultes, que les perspectives éducatives de l'autoformation prennent place en Amérique du Nord (Poisson, 2010). Philippe Carré définit *l'autoformation comme étant un processus d'apprentissage autonome, « par soi-même »* (Carré, 1997) et l'analyse selon cinq types d'autoformation, comme l'indique la figure 9 (p.35).

**Figure 9**

*Typologie de l'autoformation de Carré (1997)*



**Source :** P. Carré (1997). « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui », in P. Carré, A. Moison et D. Poisson, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. Paris : PUF, p. 19.



**2.3.1 L'autoformation intégrale :** Carré fait référence ici à l'autodidaxie. Il s'agit donc d'une situation dans laquelle l'apprenant assume soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement (Tremblay, 2003).

**2.3.2 L'autoformation existentielle :** Edgar Fauré la définit ainsi « apprendre à être ».

**2.3.3 L'autoformation éducative :** c'est l'« ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré et al., 1997). L'autoformation éducative renvoie aux formations ouvertes, flexibles, individualisables et propices à l'autoformation accompagnée (Tremblay, 2003). Ainsi, l'enseignant est un facilitateur, un accompagnateur de la démarche autonome de l'élève. Celui-ci passe du statut de passif à actif et devient pleinement acteur de sa formation (Carré et al., 1997).

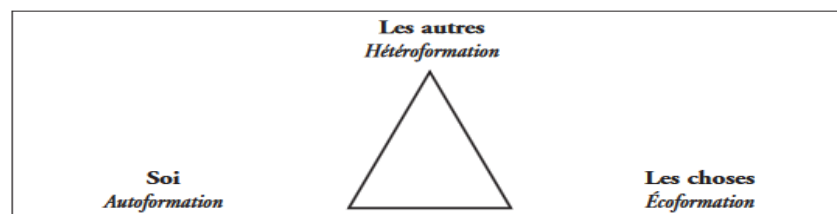
**2.3.4 L'autoformation sociale :** ce sont « toutes les formes d'apprentissage réalisées à l'extérieur du champ éducatif et surtout par la participation à des groupes sociaux » (Tremblay, 2003).

**2.3.5 L'autoformation cognitive :** elle s'intéresse aux mécanismes internes du sujet lorsqu'à lieu un apprentissage réalisé de manière autodirigée (Tremblay, 2003).

Dans le même ordre d'idées, d'autres recherches sur l'autoformation se sont impulsées autour du trio : autoformation, hétéroformation, écoformation (Bonvalot dans Demaizière, 2000) (voir figure 10, p. 36).

**Figure 10**

**La formation tripolaire selon Gaston Pineau (1986)**



Source : Christophe Andreux Groupe de Recherche sur l'Écoformation, Université François Rabelais de Tours, 2005.

Guy Bonvalot (1995) explique ce trio de l'autoformation comme suit :

1. **L'autoformation**, c'est s'autoformer (se former soi-même). Ceci signifie qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme. L'autoformation est un processus contrôlé et régulé par celui qui se forme (Demaizière, 2000).
2. **L'hétéroformation** est l'inverse de l'autoformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève se forme tout en se conformant aux intentions du maître et vise les objectifs qu'il lui a fixés.
3. **L'écoformation** « désigne la relation formatrice vitale entre le sujet et son environnement physique et social (le monde et les choses) » (Galvani, 2017).

## 2.4 Enseignement individualisé ou autoformation

L'enseignement individualisé est

*« 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 »*

(La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1992, p.18)

Cette pratique d'enseignement des centres d'éducation des adultes fait donc référence à un processus individuel et subjectif d'apprentissage. Il est important de rappeler qu'à l'éducation des adultes, les apprenants passent la majorité de leur temps à travailler seuls dans leurs livres, demandent parfois (ou pas) l'aide de l'enseignant. Il serait donc important de **mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation.** Ce point sera donc le deuxième objectif de cette recherche.

Avant d'expliquer la méthodologie de cette recherche, il serait pertinent de résumer son objectif général, ses objectifs et ses questions spécifiques (voir tableau IX, p.38).

**Tableau IX**

**Tableau synthèse de la recherche**

<b>Objectif général</b>	
La définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et leur point de vue sur cette pratique d'enseignement.	
<b>Objectifs spécifiques</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA.</li> <li>2. Mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation.</li> </ol>
<b>Questions spécifiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la place accordée à l'élève dans l'enseignement individualisé ?</li> <li>• Quelle est la place accordée à l'enseignant dans l'enseignement individualisé ?</li> <li>• Quelle est la relation qu'entretiennent l'enseignant, l'élève, le savoir avec les ressources éducatives à la formation générale des adultes (pyramide d'autoformation) ?</li> <li>• Quelle est la relation pédagogique (enseignant-élève) existante dans l'enseignement individualisé ?</li> <li>• Quelle est la relation didactique (enseignant-savoir) existante dans l'enseignement individualisé ?</li> <li>• Quelle est la relation d'apprentissage (élève-savoir) existante dans l'enseignement individualisé ?</li> </ul>

### 3 Chapitre 3: LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie, les points suivants seront abordés : l'approche choisie dans ce travail, l'échantillon, les outils et la procédure de collecte de données.

#### 3.1 Type de recherche

Pour effectuer cette recherche, l'approche qualitative ethnographique sera utilisée. La méthode qualitative semble plus pertinente dans cette étude pour deux raisons : 1) à cause du peu de recherches existantes sur l'objectif principal de cette recherche, *soit* l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes et 2) parce que cette méthode a pour but de comprendre une situation (Mongeau, 2008). Contrairement à l'approche quantitative, au cours laquelle le chercheur essaie de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations, l'approche qualitative a pour premier de comprendre et de décrire un phénomène peu connu (Fortin, 2010). En effet, le chercheur partisan de l'approche qualitative essaie avant tout de saisir et d'expliquer la réalité dans laquelle vivent ses informateurs et cela en s'infiltrant à l'intérieur de leur univers.

L'ethnographie a été adoptée à plusieurs recherches récentes en éducation des adultes, parce qu'elle garantit la reconnaissance de l'apport des informateurs à cette construction des connaissances et qu'elle engage également le processus de coconstruction des savoirs savants (Thériault, 2015). De plus, elle est pertinente pour approfondir des thématiques qui n'ont pas été traitées et peut se dérouler dans des conditions non onéreuses, notamment parce qu'elle peut se réaliser auprès d'un nombre limité d'informateurs (Thériault, 2015).

L'ethnographie est, avant tout, une discipline qui concourt avec l'ethnologie et l'anthropologie (Marchive, 2012).

*L'ethnographie est l'écriture descriptive d'une culture donnée; l'ethnologie consiste à dégager les logiques de cette culture et l'anthropologie, se situant à un plus haut niveau d'abstraction, est l'étude comparée des sociétés humaines. (Laplantine, 2005, p. 98).*

Néanmoins, malgré la nuance existante entre ces trois champs de recherche, ils peuvent quand même représenter trois étapes d'une même recherche. L'approche utilisée dans cette recherche, à savoir l'ethnographie, suggère que le chercheur soit physiquement présent parmi les participants durant la phase de collecte de données et implique également un travail prolongé sur le terrain (Fortin, 2010). De plus, l'étude d'une culture ou d'un groupe d'individus exige de la confiance et un rapprochement concret avec les membres du groupe culturel à étudier. Ainsi, le chercheur-ethnographe joue un rôle important, dans ce type de recherche, en établissant des relations qui inciteront les participants à partager leurs expériences, leurs sentiments et leurs perceptions (Fortin, 2010).

Cette approche qualitative est appropriée pour cette étude, car tous les points mentionnés précédemment sont déjà présents. En effet, depuis 5 ans, la chercheuse est enseignante dans le centre où se déroulera l'étude et le rapprochement et la confiance avec les membres du centre sont déjà présents. De ce fait, cette méthode semble idéale pour comprendre un groupe d'apprenants et d'enseignants des centres d'éducation des adultes. Cette recherche s'appuiera sur l'ethnographie d'enquête et se sert de l'enquête orale et de l'enquête écrite, qui visent à la documentation de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes auprès des participants de la recherche (Bonte-Izard, 2000; Roberge, 1991).

Dans la recherche ethnographique, on parle souvent de la perspective « vision de l'intérieur », qui réfère à la perception des membres d'un groupe quant à la connaissance qu'ils ont de leur culture et qu'ils vont partager avec le chercheur (Fortin, 2010). Et pour arriver à mieux comprendre cette « vision de l'intérieur », on fait souvent appel aux trois questionnements suivants : « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? » (Pépin, 2011). En se posant ces trois questions, le chercheur-ethnographe visera les trois phases suivantes :

- 1) Le « quoi? » concerne l'objet d'étude.
- 2) Le « comment? » concerne la méthode utilisée pour avoir accès à une culture.
- 3) Et le « pour qui? » concerne les destinataires de cette recherche.

Afin de réaliser l'objectif général de cette recherche *soit, la définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et leur point de vue sur cette pratique d'enseignement*, le design de l'ethnographie sera donc modifié au contexte de l'éducation des adultes et visera systématiquement les trois phases citées précédemment. L'ethnographie appliquée à l'andragogie est, de ce point, une méthodologie qui permettra, d'un côté, à l'apprenant, engagé dans un processus d'obtention d'un diplôme d'insertion de première ligne, de s'exprimer sur son expérience de la question et de faire état des thématiques qui sont retenues pour la présente recherche. Et de l'autre côté, elle permettra à l'enseignant de s'exprimer sur l'enseignement individualisé ainsi que sur son rôle à l'éducation des adultes (Thériault, 2015).

Pour atteindre le premier objectif spécifique de cette recherche, *à savoir identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA*, les composantes du triangle pédagogique de Houssaye seront, dans un premier temps, utilisées, et cela dans le but de connaître les caractéristiques intrinsèques des formateurs et des apprenants ainsi que toutes les relations existantes entre eux. L'ethnographie d'enquête est un outil de cueillette où le participant fait état de ses vies personnelle et professionnelle. Ensuite, pour atteindre le deuxième objectif spécifique de cette recherche, *à savoir mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation*, toutes les composantes de la théorie de l'autoformation citées dans le chapitre précédent seront visées dans les questionnaires destinés aux informateurs.

## **3.2 Échantillon**

Les participants de cette recherche sont des informateurs clés. Les personnes choisies constituent des cas typiques de la population visée par la recherche, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants de la formation générale des adultes. L'échantillon sera composé de vingt informateurs : dix apprenants et dix enseignants. Toutes les personnes interrogées étudient ou travaillent dans le même centre de la Commission scolaire de Montréal. Ce centre est fréquenté par des apprenants et des enseignants pluriethniques et dont les acquis et les besoins sont fort différents.

Tous ces informateurs seront recrutés directement dans le centre. Les affiches destinées au recrutement des apprenants seront collées dans différents endroits dans le centre (voir, Annexe I, p.90). En ce qui concerne le recrutement des enseignants, la chercheuse déposera un document présentant sa recherche dans leurs pigeoniers (voir Annexe I, p.90). Les apprenants-informateurs devraient être inscrits entre le secondaire 1 et 5, devraient fréquenter un CÉA depuis au moins un an et être âgés de 18 ans et plus. Les enseignants, quant à eux, devraient avoir œuvré dans le secteur des adultes depuis au moins deux ans et cela dans le but d’avoir le plus d’informations possible sur leurs impressions de l’enseignement individualisé. Après avoir recruté les informateurs, la chercheuse leur expliquera et leur remettra le formulaire de consentement ainsi que le résumé de la recherche (Annexe II, pp. 92-99).

### **3.3 Les outils et la procédure de collecte de données**

Pour réaliser cette recherche ethnographique, la méthode de collecte de données qualitatives à utiliser sera l’entrevue semi-dirigée. « L’entrevue est la principale méthode de collecte de données dans les recherches qualitatives » (Fortin, 2010). Cette méthode sera effectuée grâce aux questionnaires, destinés aux enseignants et aux apprenants, allant du « récit de vie » (autobiographique) à un ensemble de points touchant à l’objectif de cette recherche. Dans le but de recueillir les témoignages des adultes concernés, de décrire les événements clés, positifs ou négatifs, qu’ils ont vécus dans l’enseignement individualisé et ainsi récolter de l’information sur leurs réalités personnelle, psychologique et scolaire, les questions fermées et ouvertes seront employées dans cette étude.

Les questions seront élaborées en prenant en considération le cadre conceptuel de cette recherche. Il y aura des questionnaires spécifiques pour les enseignants, d’autres pour les apprenants et seront tous conçus pour répondre à l’objectif général et aux objectifs spécifiques de la recherche. Les questionnaires seront administrés à l’écrit, en groupe ou individuellement, selon la disponibilité des informateurs. La chercheuse animera ces rencontres. Le but de cette démarche est de cerner de façon précise les propos des informateurs tout en leur laissant la possibilité de développer des éléments plus spécifiques. Il y aura des entrevues si les réponses aux questionnaires sont insatisfaisantes et elles seront enregistrées sous format numérique.

Leurs enregistrements seront, par la suite, transcrits en verbatim pour faciliter le traitement en fonction des thématiques abordées par les questions de recherche.

Les individus rencontrés auront été informés de l'importance de leur contribution et des objectifs de cette recherche. Les rencontres auront lieu dans le même centre où travaillent ou étudient tous les informateurs. L'enquêtrice, enseignante dans ce centre, a déjà établi un climat de confiance avec les informateurs en général et pourra procéder à l'enquête auprès d'eux grâce aux méthodes de collecte des données. Le temps consacré aux questionnaires sera d'une durée moyenne d'une heure et demie.

### **3.3.1 Questionnaires des apprenants**

Il y aura deux questionnaires destinés aux apprenants et ils viseront respectivement les deux objectifs de cette recherche (voir annexe III, pp. 100-103). Les questionnaires seront administrés à l'écrit et cela en groupe avec animation de la tâche par la chercheuse. Ils sont focalisés sur la personne elle-même et s'alimenteront aux multiples dimensions qui composent la vie de l'apprenant au sein du centre d'éducation des adultes. Le premier questionnaire sera conçu spécifiquement pour essayer de comprendre l'enseignement individualisé du point de vue de l'apprenant, la relation qu'il a avec son enseignant (relation pédagogique) et celle qu'il a avec le savoir à apprendre (relation d'apprentissage). Le deuxième questionnaire, quant à lui, sera consacré à l'autoformation et à tout ce qui est en lien avec cette théorie. La chercheuse sera présente auprès des apprenants, durant l'activité, afin de répondre à leurs questions. De plus, elle fera en sorte de leur poser des questions afin qu'ils soient le plus clair possible dans leurs réponses. Par la suite, si les réponses des apprenants ont besoin d'être clarifiées, la chercheuse les rencontrera individuellement pour une entrevue.

### **3.3.2 Questionnaires des enseignants**

Il y aura aussi deux questionnaires destinés aux enseignants et ils viseront respectivement les deux objectifs de cette recherche (voir annexe III, pp. 104-107). Comme pour les apprenants, les enseignants répondront aussi par écrit aux questions de la chercheuse, en groupe ou individuellement, selon leur disponibilité. La tâche sera aussi animée par la chercheuse.



Le premier questionnaire est conçu pour connaître le profil de la personne qui enseigne, son parcours professionnel et de vie. De plus, il visera la perception que l'enseignant a de l'enseignement individualisé, de la relation qu'il a avec son élève (relation pédagogique) et celle qu'il a avec le savoir à apprendre (relation didactique). Le deuxième questionnaire, quant à lui, sera consacré au deuxième objectif spécifique de cette recherche qui est en rapport avec l'autoformation. Ces deux questionnaires pourraient conduire à une démarche ultérieure où les enseignants pourraient être rencontrés individuellement.

### **3.4 Analyse des données**

Les questionnaires seront déjà préparés et auront été prévalidés. La rencontre avec la direction et les informateurs du centre sera déjà faite pour qu'ils aient eu un aperçu de la recherche.

Comme l'ethnographie d'enquête est une démarche qui ne se réduit pas qu'à quelques techniques et instruments et qu'elle suppose d'utiliser l'expérience subjective et de s'interroger rigoureusement sur la forme des résultats et leur objectif, une grande rigueur doit être observée (Thériault, 2015). Un triple traitement est donc mis en place. Il comprend une extraction des données, une mise en forme de ces dernières pour identifier les éléments qui permettent de répondre aux objectifs de recherche et une analyse finale pour comprendre le point de vue des informateurs de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. Pour donner suite aux réponses orales et écrites, une transcription minutieuse du contenu sera faite sur fichier Word. Grâce au verbatim et aux données extraites, il y aura une analyse qualitative minutieuse des données afin d'induire des thèmes ou des tendances (Fortier, 2010). Les données recueillies seront divisées en deux catégories : la première, pour les apprenants et la deuxième, pour les enseignants. À l'intérieur de ces catégories, il y aura des sections dans lesquelles les extraits seront classifiés. Les différentes sections peuvent regrouper d'un côté les réponses des apprenants sur leur vie (biographie), leur parcours scolaire, leur relation avec les enseignants et le savoir, ainsi que leur position dans l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation. Et d'un autre côté, elles peuvent regrouper les réponses des enseignants sur leur vie, leur cheminement professionnel, leur relation avec les apprenants et l'autoformation.

Les données qualitatives feront donc l'objet d'un codage (Fortin, 2010) et cela à l'aide d'une lecture et relecture de toutes les réponses. Les codes représentant des significations similaires seront regroupés en catégories et les thèmes qui reviennent fréquemment seront pris en considération pour pouvoir faire des interprétations en les comparant avec les éléments recensés dans le contexte théorique. Cette dernière étape permettra de répondre aux objectifs de recherche et de faire une analyse finale pour mieux comprendre l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes.

## **4 CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présentera les résultats de cette recherche et leur analyse. Il serait d'emblée important de rappeler que le but premier de l'approche qualitative ethnographique est de mettre en lumière la perception d'un groupe d'individus ou d'une culture particulière quant à la connaissance qu'ils ont de leur culture ou de leur milieu (Fortin, 2010). Ainsi, dans ce chapitre, il est important de cerner et d'analyser les propos des informateurs face aux sujets qui sont en lien avec l'objectif de cette recherche. D'emblée, il y aura 1) une description des informateurs et de leurs points de vue de la FGA, 2) une analyse de leurs réponses par rapport à l'enseignement individualisé, 3) une description de leurs relations dans le triangle pédagogique et enfin 4) leur connaissance de l'autoformation. Ces résultats sont issus des données des questionnaires destinés respectivement aux enseignants et aux apprenants.

### **4.1 Description des informateurs**

L'échantillon de cette recherche est composé de dix enseignants et de dix apprenants. Tous les participants ont répondu à l'ensemble des questions et leurs réponses sont variées et intéressantes.

#### **4.1.1 Les enseignants**

Le tableau X (p.47) présente certaines caractéristiques des enseignants-informateurs. Huit enseignantes et deux enseignants ont participé à cette recherche. Ils sont nés dans différents pays, et en moyenne, cela fait 16 ans qu'ils travaillent à l'éducation des adultes. Quatre de ces enseignants ont des contrats et six sont permanents. De plus, ils enseignent à différents niveaux de la formation générale des adultes (alphabétisation, FBC et FBD) et différentes matières (mathématique, français, science et technologie). Pour respecter l'anonymat des enseignants-informateurs, un code a été désigné pour chacun d'entre eux (E : Enseignant) : E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

**Tableau X**  
**Caractéristiques des enseignants**

<b>Femmes</b>	8
<b>Hommes</b>	2
<b>Lieu de naissance</b>	Algérie, Burundi, Canada, Haïti, Maroc et Roumanie.
<b>La moyenne du nombre d'années d'expérience à l'éducation des adultes</b>	16 ans.
<b>Statut d'emploi</b>	4 Enseignants (statut précaire- à contrat). 6 Enseignants (statut régulier- permanent).
<b>Matières enseignées</b>	Mathématique, français, science et technologie.
<b>Niveaux enseignés</b>	Alphabétisation, formation de base commune (FBC) et formation de base diversifiée (FBD).

#### **4.1.2 Les apprenants**

Le tableau XI (p.48) présente certaines caractéristiques des apprenants. Quatre étudiantes et six étudiants ont participé à cette recherche. Ils sont nés dans différents pays aussi et leur moyenne d'âge est de 36 ans. Ils fréquentent un centre d'éducation des adultes depuis environ 3 ans et le temps qui s'est écoulé entre la fin de leur fréquentation du secteur jeune et leur inscription à l'éducation des adultes est de 12 ans. Tous ces apprenants sont inscrits, en FBC ou en FBD, à temps plein (30h ou plus) dans leur centre sauf un étudiant qui est à temps partiel. De plus, ils sont inscrits, en moyenne, à 2 matières. Leur objectif principal est d'avoir le D.E.S. Sept de ces apprenants ne travaillent pas pendant leurs études. Par contre, deux apprenants occupent un emploi, à temps plein et à temps partiel. Pour respecter l'anonymat des apprenants-informateurs, un code a été désigné pour chacun d'entre eux (A : Apprenant) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10.

**Tableau XI**  
**Caractéristiques des apprenants**

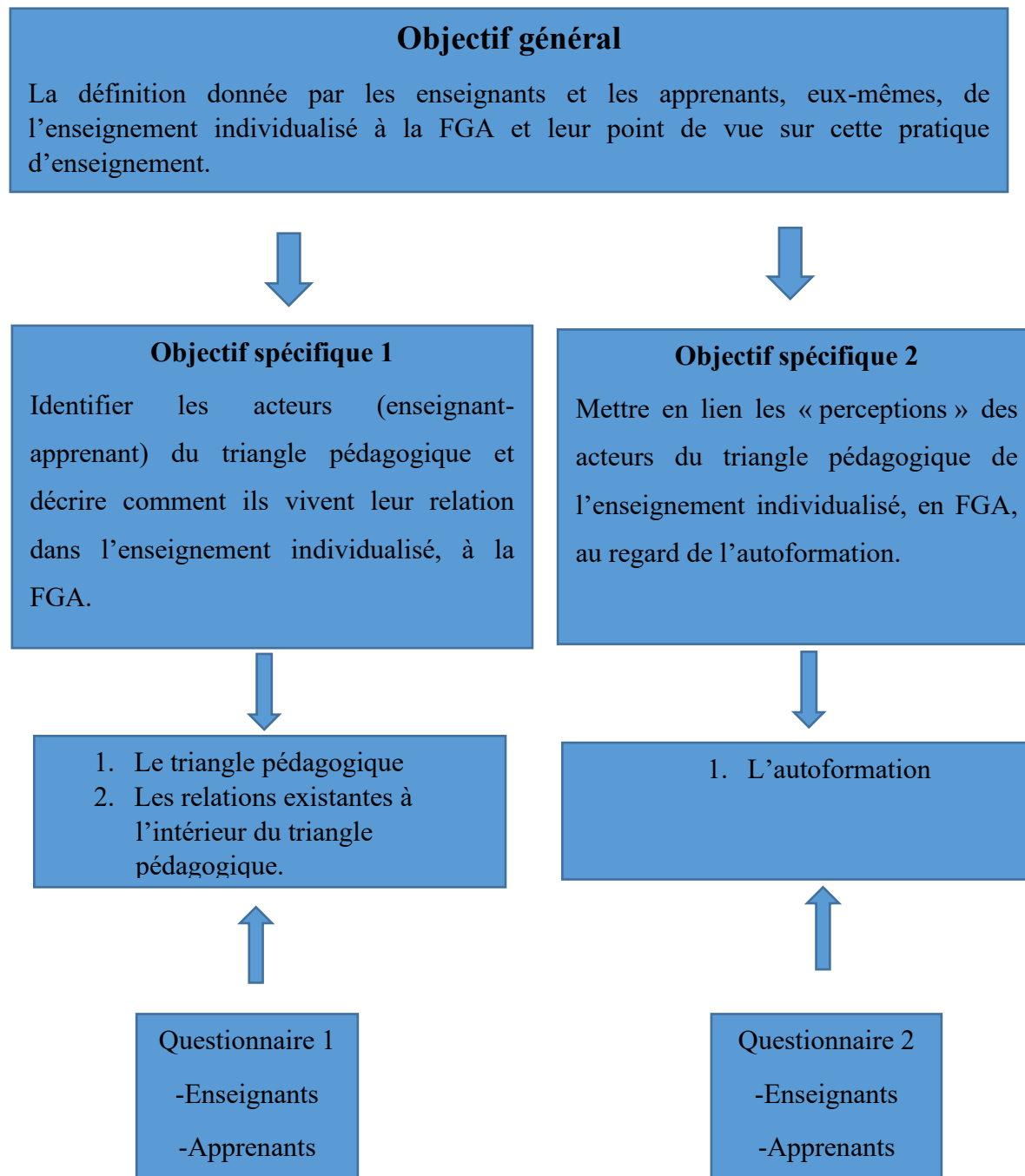
<b>Femmes</b>	<b>4</b>	
<b>Hommes</b>	<b>6</b>	
<b>Pays de naissance</b>	<b>Canada, Haïti, Mexique, République démocratique du Congo et République dominicaine.</b>	
<b>Moyenne d'âge</b>	<b>36 ans</b>	
<b>Fréquentation de l'éducation des adultes depuis</b>	<b>3 ans</b>	
<b>Moyenne du temps écoulé entre la FGJ et la FGA</b>	<b>12 ans</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Obtention du D.E.S</b>	
<b>Les programmes de formation</b>	<b>FBC ou FBD</b>	
<b>Inscription à temps plein</b>	<b>9</b>	
<b>Inscription à temps partiel</b>	<b>1</b>	
<b>Moyenne des matières à l'horaire</b>	<b>2</b>	
<b>Travail</b>	<b>Oui</b>	<b>2</b>
	<b>Non</b>	<b>7</b>

## **4.2 Administration des questionnaires**

Avant d'expliquer comment les questionnaires ont été administrés, il est important de faire un petit rappel de l'objectif général, des objectifs spécifiques de cette recherche ainsi que de la procédure à suivre pour l'administration des questionnaires et la collecte de données (voir schéma 3, p. 49).

### Schéma 3

#### Les objectifs spécifiques et leurs questionnaires



Les deux questionnaires destinés réciproquement aux enseignants et aux apprenants ont été divisés en 4 blocs. Les trois premiers blocs regroupés toutes les questions qui sont en lien avec l'objectif 1 et le dernier bloc (questionnaire 2) était consacré à l'objectif 2. Le but de diviser les questionnaires en bloc avait aussi pour objectif d'alléger la tâche aux informateurs et de laisser le temps nécessaire pour la chercheuse d'expliquer en détail chacun des blocs.

Les tableaux XII et XIII (p. 50) résument le nombre de questions destinées aux enseignants et aux apprenants.

**Tableau XII**  
**Questionnaire –Enseignants-**

	<b>Blocs</b>	<b>Nombre de questions</b>
<b>Questionnaire 1</b>	Bloc 1	9
	Bloc 2	13
	Bloc 3	4
<b>Questionnaire 2</b>	Bloc 4	5

**Tableau XIII**  
**Questionnaire –Apprenants-**

	<b>Blocs</b>	<b>Nombre de questions</b>
<b>Questionnaire 1</b>	Bloc 1	14
	Bloc 2	13
	Bloc 3	4
<b>Questionnaire 2</b>	Bloc 4	8

Toutes les questions ont été enregistrées sur plusieurs ordinateurs. De ce fait, les informateurs y répondent directement. Les apprenants et les enseignants ont été rencontrés séparément par

la chercheuse et cela dans le but de mieux servir les deux groupes et surtout de respecter la confidentialité des participants.

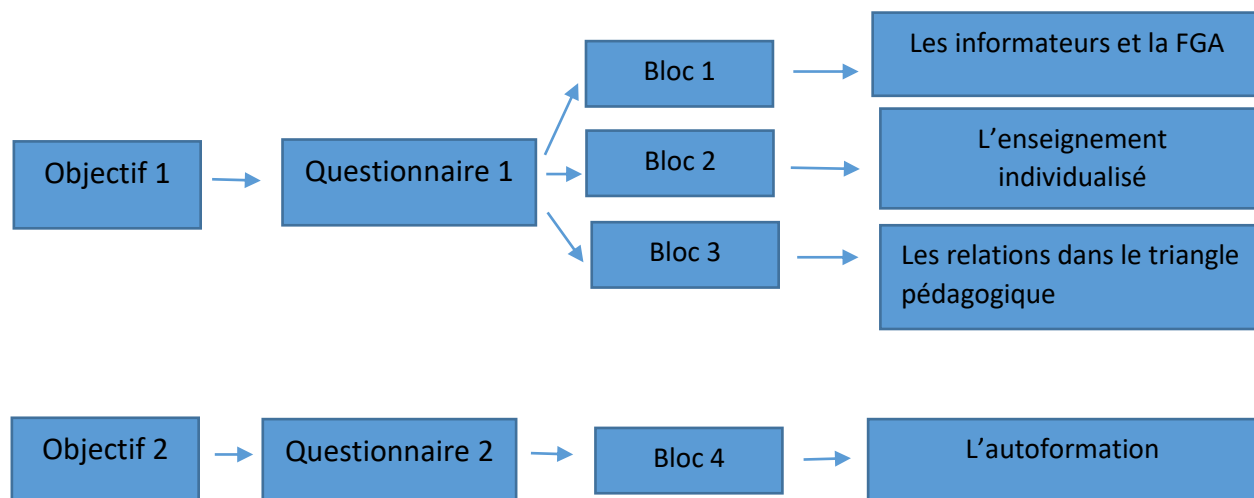
Toutes les rencontres se sont déroulées le jour dans le centre où étudient ou travaillent les informateurs et le temps consacré pour répondre aux questions était d'environ 1h30 à 2h.

### 4.3 Traitement préliminaire des données

Afin de bien analyser les données de cette recherche, une lecture et relecture de toutes les réponses étaient très nécessaires. Pour chaque question, la chercheuse a mis une couleur aux mêmes réponses données par les informateurs. Cette méthode a permis à la chercheuse de mieux saisir leurs points communs. Les réponses sont variées et intéressantes et chaque bloc de questions renvoyait à un point précis du cadre conceptuel de cette recherche. Le schéma suivant (schéma 4, p.51) résume les composantes de chaque bloc de questions.

Schéma 4

Les blocs de questions et leurs objectifs



### 4.4 Présentation des données

Dans cette partie du travail, il sera d'emblée question du point de vue des informateurs sur la FGA, l'enseignement individualisé, les relations (didactique, d'apprentissage, pédagogique)



du triangle pédagogique ainsi que sur l’autoformation. Le but de cette méthode est de toujours mettre en lien les questionnaires et les réponses des informateurs en lien avec les objectifs spécifiques et l’objectif général de cette étude.

#### 4.4.1 Les points positifs et les points négatifs de la FGA

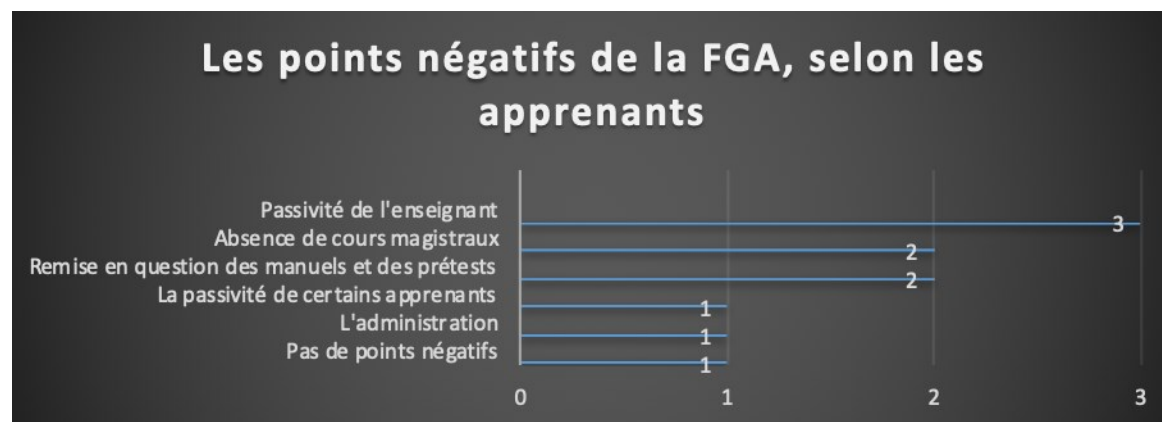
Dans le bloc 1 du premier questionnaire, certaines questions étaient consacrées à la FGA, à ses points positifs, négatif ainsi qu’au parcours de vie de l’étudiant et de l’enseignant.

##### 4.4.1.1 Le point de vue des apprenants de la FGA

De façon générale, les apprenants aiment leur centre d’éducation des adultes, ils apprécient son fonctionnement général, son organisation, l’aide donnée par les enseignants, les activités offertes par le centre, le support pédagogique, le respect et la solidarité présentes dans le centre. En revanche, trois apprenants interrogés sur dix remettent en question le travail de l’enseignant et le fait qu’il reste à son bureau sans rien faire. Deux autres étudiants sur les dix reprochent l’absence des cours magistraux dans le CÉA. Le graphique 1 (p.52) résume les points négatifs des centres de l’éducation des adultes selon les apprenants.

### Graphique 1

#### Le point de vue des apprenants de la FGA



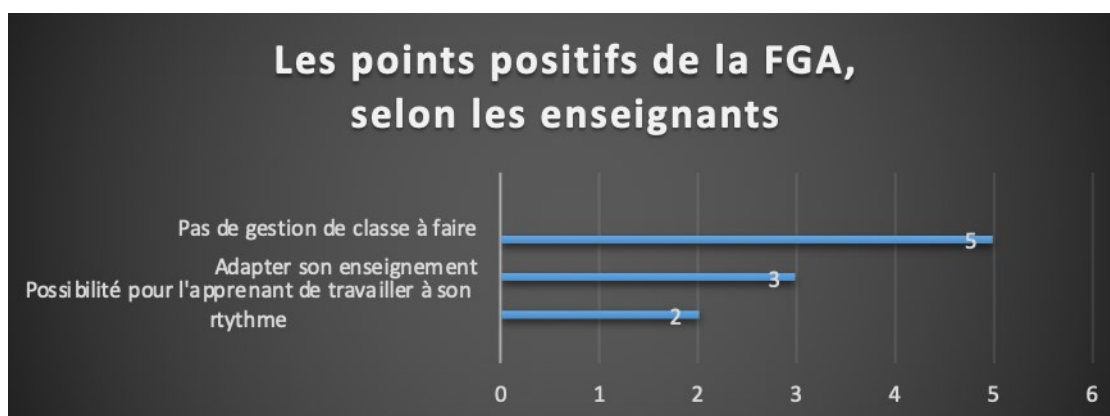
##### 4.4.1.2 Le point de vue des enseignants de la FGA

Les enseignants, quant à eux, apprécient aussi le travail à l’éducation des adultes. Le graphique 2 (p. 53) représente leurs réponses. Cinq sur les dix enseignants-informateurs soulignent la facilité à gérer leurs classes. L’autre point positif le plus présent pour eux, c’est le fait de « *pouvoir adapter son enseignement aux rythmes et aux besoins des apprenants,*

*l'efficacité de l'approche et du contact individuels* ». Le dernier point souligné est celui de laisser l'apprenant avancer à son rythme. Les points négatifs de la FGA, qui reviennent le plus dans les réponses des enseignants, on cite : les difficultés d'apprentissage des élèves (4 enseignants /10), le problème d'assiduité (4 enseignants /10) les deux autres enseignants remettent plus en question le côté administratif de l'attribution et de la rareté des postes offerts à la FGA.

## Graphique 2

### Le point de vue des enseignants de la FGA



#### 4.4.2 L'enseignement individualisé

Dans le bloc 2 du premier questionnaire, il était plus question de l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes.

##### 4.4.2.1 L'opinion des apprenants de la FGA sur l'enseignement individualisé

La définition de l'enseignement individualisé qui revient le plus auprès des apprenants est la suivante : « *travailler seul* » (5 apprenants/10). Les autres informateurs ont donné des définitions telles que « *chaque élève progresse à son rythme. Chaque élève possède un cahier d'exercices et travaille selon ses capacités. On a un échéancier...quoi qu'il ne soit pas souvent respecté. Un professeur est en avant pour répondre à nos questions si on en a besoin. C'est un enseignement sans cours magistraux, c'est du cas par cas...selon notre niveau* ».

scolaire. C'est un enseignement où on peut prendre le temps qu'il faut pour arriver à un objectif, C'est un enseignement pour les personnes autonomes ».

#### **4.4.2.1.1 L'opinion des apprenants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur eux**

Les apprenants-informateurs ont souligné divers points sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les élèves de la FGA, les voici :

*A1 : « Une pression plus forte de réussir ou à l'opposé un découragement ».*

*A2 : « Travailler sans pression en suivant les consignes ».*

*A3 : « Vous devenez paresseux, vous stressez plus et vous prenez plus de temps à comprendre ».*

*A4 : « C'est quand même positif d'un côté, car on peut travailler tout seul, mais pour des personnes comme moi, les conséquences de ce type d'enseignement ne sont pas très bonnes. Parfois quand je ne comprends pas bien, ça veut dire que je prends plus de temps pour avancer ».*

*A5 : « À mon avis, il y a des étudiants que même s'ils ont des questions ne se sentent pas à l'aise à demander au professeur des explications ».*

*A6 : « Certaines personnes n'ont sûrement pas les bases nécessaires pour réussir les cours, ce qui empêche souvent le respect de l'échéance. Et aussi certaines matières ont tendance à être assez dures...on aurait besoin de cours magistraux surtout pour les langues et les sciences... »*

*A7 : « Selon moi, l'enseignement individualisé développe une côte d'autodidactie ».*

*A8 : « L'élève perd sa motivation, car il est moins encadré et parfois laissé à lui-même ».*

*A9 : « Cela l'aide pour bien réussir »*

*A10 : « Le rendement dépend presque uniquement de l'élève et comme ils ont déjà des difficultés, les choses risquent de trainer ».*

#### **4.4.2.1.2 L'opinion des apprenants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les enseignants de la FGA**

Malgré le fait que les apprenants souhaitent qu'il y ait un changement et une amélioration dans le centre d'éducation des adultes, ils sont néanmoins très conscients du travail que doivent faire leurs enseignants auprès d'eux et de toutes les difficultés qu'ils peuvent avoir face à l'enseignement individualisé, voici quelques-unes de leurs réponses :

*« Il doit être en mesure de s'adapter à plusieurs types d'élèves. Répondre aux besoins de chaque élève. Je trouve que pour l'enseignant c'est plus difficile, parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour travailler avec chaque élève. Je pense que certains enseignants veulent transmettre plus aux étudiants, mais le système ne le permet pas. L'enseignant n'a pas souvent le temps de répondre à toutes les questions et parfois certains ça les stresse. Souvent ce qui est plus stressant est d'être confronté à un nouveau programme chaque année pour égaliser les étudiants du secteur jeunes. Le professeur qui s'était familiarisé avec l'ancien programme se retrouve embrouillé et doit suivre une formation supplémentaire pour pouvoir répondre aux questions de ses étudiants. Je crois qu'ils apprécient leur travail et sont concentrés sur l'éducation de l'élève. Ennui...car ce n'est pas tous les élèves qui aiment aller devant la classe pour avoir une explication, le temps peut paraître plus long dans ce cas-là pour tout le monde. L'enseignant a moins de travail».*

#### **4.4.2.1.3 L'opinion des enseignants de la FGA sur l'enseignement individualisé**

Les enseignants ont des opinions différentes de celles des apprenants.

**E1** : *« Enseignement-apprentissage entre l'enseignant et l'apprenant (répondre au mieux aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant. Tout d'abord, l'enseignant est capable, dans une relation 1 à 1, de bien saisir les forces, défis et besoins de son apprenant, ensuite il est capable d'adapter au mieux son enseignement pour viser la meilleure réussite de son apprenant ».*

**E2** : *« Je n'attends pas que les étudiants viennent me voir. Je me déplace vers eux, je pose des questions et aussi je ris avec eux. Je ne fais pas de l'enseignement individualisé au sens où l'étudiant travaille dans son cahier et vient au bureau du prof s'il a besoin d'explications. Je dirais que j'accompagne du mieux que je peux chaque élève avec du matériel qui peut varier selon les forces et les faiblesses de chacun. Aussi, il y a des activités en groupe ex. lecture, peu importe le niveau. Je dirais que chaque étudiant est son propre professeur, mon rôle est de les encourager, les faire réfléchir, leur apprendre des notions et aussi de favoriser leur intégration (culture du pays d'adoption) ».*

**E3** : *« À l'aide des ressources disponibles, l'élève travaille seul et demande des explications au besoin à l'enseignant. Ce dernier a le devoir de lui fournir toute l'aide dont il a besoin ».*

**E4** : « *L'enseignement individualisé est une méthode pédagogique par laquelle l'enseignant adapte les contenus et sa manière d'enseigner à chaque élève en fonction des compétences et des besoins de ce dernier* ».

**E5** : « *Dans l'approche individuelle, j'enseigne en tête à tête à l'élève qui rencontre des difficultés et je lui offre un encadrement plus serré (feuille de route, échéancier, etc.) afin qu'il soit guidé vers la réussite. Je peux aussi enseigner en petits groupes lorsque certains élèves sont dans le même sigle ou lorsqu'ils font de la révision pour préparer des examens. L'enseignement peut porter sur la vulgarisation des concepts théoriques, des méthodes de résolution de problèmes ou des techniques et des démarches expérimentales* ».

**E6** : « *L'élève avance à son rythme et reçoit les explications et l'encadrement dont il a besoin. Les besoins diffèrent d'un élève à un autre* ».

**E7** : « *L'enseignement individualisé est une adaptation constante de l'enseignant aux besoins de l'élève. A-t-il besoin d'explications académiques ? D'encouragement ? D'être écouté, accepté dans l'état où il se présente (déficiences intellectuelles, handicaps physiques, habiletés de français très faibles) ? A-t-il un bon rapport à une figure d'autorité ? Tant de situations qui doivent être acceptées par l'enseignant et cette acceptation permet de bâtir une relation pour ensuite pouvoir enseigner. D'abord gagner la confiance. L'élève se retrouve à l'éducation des adultes pour diverses raisons* ».

**E8** : « *Il est plus aisé de voir les progrès individuels* ».

**E9** : « *C'est un enseignement qui permet à chaque élève d'apprendre par lui-même à l'aide des livres et de ses propres recherches tout en bénéficiant de l'appui d'un enseignant qui le guide* ».

**E10** : « *L'enseignement individualisé permet de développer un cours adapté à l'élève. Il permet de cibler des points faibles et des points forts de l'élève* ».

#### **4.4.2.1.4 L'opinion des enseignants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les apprenants de la FGA**

C'est très intéressant de souligner le regard positif que portent les enseignants sur l'enseignement individualisé par rapport aux apprenants. Voici leurs réponses :

**E1** : « *Le fait que l'enseignant les approche avec compréhension et une attention privilégiée les fait se sentir valorisés, importants, écoutés, appréciés. Du point de vue des apprentissages, le fait d'adapter l'enseignement au rythme d'assimilation et aux besoins particuliers de l'apprenant assure une progression d'apprentissages durable et efficace* ».

**E2** : « *L'apprenant se sent respecté et stimulé. Il apprend à réfléchir, à s'informer, à avoir une opinion et développe l'autonomie* ».

**E3** : « Si l'élève dispose de bonnes capacités, il peut réussir rapidement. Il peut récupérer son retard accumulé durant les années antérieures pour une raison ou une autre. Par contre, l'élève faible améliorera ses connaissances qui lui serviront dans sa vie ».

**E4** : « L'apprenant est vraiment au cœur de ses apprentissages et arrive à faire des progrès, car on s'adapte à son rythme et on élimine les difficultés et les incompréhensions dès qu'elles arrivent. Je trouve que l'étudiant arrive aussi à se faire plus confiance et à se sentir en contrôle grâce au lien de confiance avec l'enseignant ».

**E5** : « Je suis persuadé que ce type d'enseignement a permis la réussite de plusieurs élèves qui dans le système « cours magistral » avaient déjà échoué. De plus, l'enseignement aux adultes a permis la mise à jour pour les élèves qui cherchaient des préalables pour l'admission dans certains programmes de cégep ».

**E6** : « Point négatif : l'isolement. Point positif : l'autonomie, un rythme et des explications adaptés à chacun ».

**E7** : « Encore une excellente question ! L'apprenant doit être enrichi d'une approche individuelle réussie. En revanche, si l'approche n'est pas réussie, l'apprenant voudra chercher un autre enseignant. Je crois que c'est un immense cadeau d'accorder 100% de notre attention pédagogique à un apprenant. C'est sans doute la base de relations saines ».

**E8** : « Plusieurs élèves semblent satisfaits de ce type d'enseignement. Quelques-uns disent préférer l'enseignement magistral ».

**E9** : « L'apprenant développe son autonomie, son autoévaluation et apprend à demander de l'aide quand il le faut ».

**E10** : « L'apprenant arrive à mieux comprendre les notions qu'il n'a pas bien comprises. Il est plus attentif à comprendre surtout ceux ou celles qui ont des troubles d'apprentissage ».

#### **4.4.2.1.5 L'opinion des enseignants sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur eux**

Les enseignants-informateurs ont souligné des points divers sur les conséquences de l'enseignement individualisé sur les enseignants de la FGA, les voici :

**E1** : « Tout d'abord, l'enseignant a l'occasion de bien saisir le profil de son apprenant. Il a l'occasion de créer des liens de confiance, de guider, d'encadrer au mieux son apprenant ».

**E2** : « C'est stimulant mais très exigeant. Il est nécessaire d'avoir un très grand sens de l'organisation ».

**E3** : « Face à des élèves faibles, c'est fatigant de répéter mais, heureux d'avoir transmis le savoir ».

**E4** : « *L'enseignant arrive à bien connaître chacun de ses élèves, il peut saisir plus facilement les difficultés et agir en conséquence* ».

**E5** : « *À mon avis, ce type d'enseignement est très exigeant pour l'enseignant, car celui-ci doit maîtriser à chaque période le savoir théorique et expérimental dans plusieurs matières (biologie, science physique, science et technologie, science et l'environnement, physique, chimie) afin de pouvoir répondre de façon adéquate aux questions des élèves* ».

**E6** : « *Point négatif : je ne sens pas la dynamique du groupe. Point positif : relation personnalisée avec chaque élève* ».

**E7** : « *L'enseignant doit être très « focussé » à chaque élève, puisque l'univers de son apprenant change à chaque 5 minutes !!! Cela nécessite une grande concentration. Il y a l'apport de la pédagogie dans l'intervention, mais il y a aussi l'empathie qui doit être présente. Une approche très « soft »* ».

**E8** : « *On se sent plus près de nos élèves* ».

**E9** : « *L'enseignant doit faire une évaluation continue de ses élèves pour détecter non seulement les forces, mais également les faiblesses de ses élèves. Il est tout le temps en train de chercher comment parler à ce qui leur manque ou à ce qu'ils ne s'éternisent pas dans des apprentissages déjà compris* ».

**E10** : « *Cela me permet de voir le progrès de l'élève et de voir une méthode d'apprentissage répétitive* ».

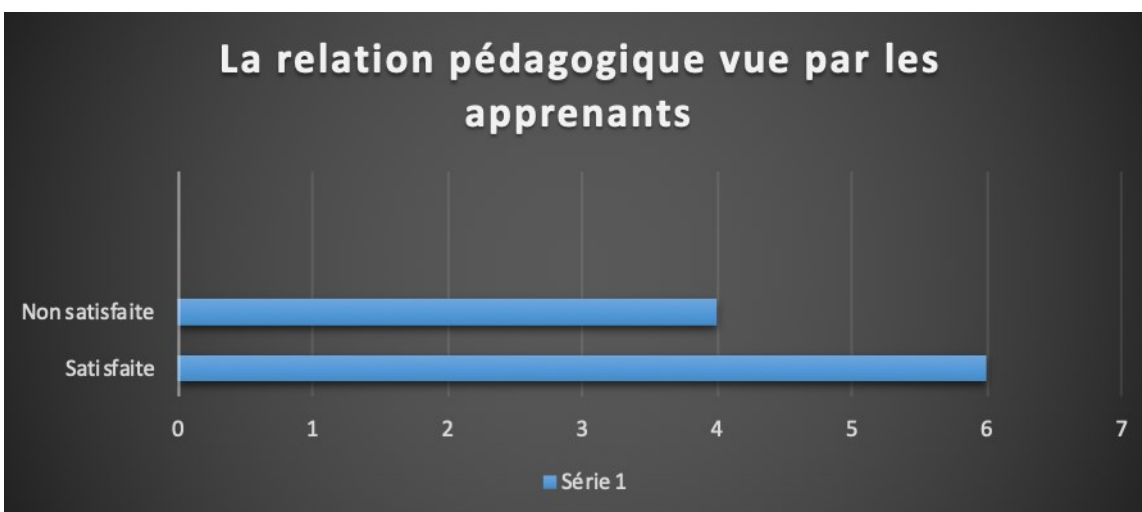
#### **4.4.3 Les relations dans le triangle pédagogique de Houssaye**

Dans le bloc 3 du premier questionnaire, la chercheuse a regroupé toutes les questions se rapportant aux trois relations (pédagogique, didactique, d'apprentissage) existantes dans le triangle pédagogique de Houssaye. Le but de cette démarche est de toujours être en corrélation avec les objectifs spécifiques de cette recherche ainsi que de son objectif général. Demander aux apprenants leurs opinions sur la place accordée, selon eux, aux trois relations du triangle pédagogique dans l'enseignement individualisé est un point très important pour cette recherche.

#### 4.4.3.1 La relation pédagogique vue par les apprenants

De façon générale, les apprenants apprécient la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Six apprenants sur dix disent être satisfaits de la relation pédagogique existante au sein de l'enseignement individualisé (voir graphique 3, p. 59).

**Graphique 3**



À travers les réponses suivantes, les apprenants décrivent brièvement comment ils vivent cette relation dans leur classe :

**A1** : « Très bien ! J'ai beaucoup de dynamisme donc une bonne chimie entre mes enseignants et moi ».

**A2** : « Normal ».

**A3** : « On lui demande de l'aide ».

**A4** : « Très bien avec beaucoup de tranquillité, le prof fait que ce soit différent chaque jour ».

**A5** : « Je me sens bien en général ».

**A6** : « Je deviens plus « sécurisée ». Je progresse beaucoup mieux quand je suis encouragée ».

**A7** : « Bien! ».

**A8** : « Moi, je m'entends avec tout le monde, car la base de chaque relation c'est le respect mutuel ».

**A9** : « Correct ! les enseignants répondent toujours à ma question ».



**A10** : « *C'est comme s'il faudrait toujours avoir l'initiative d'aller voir son professeur pour avoir des réponses* ».

Parmi les points à améliorer dans la relation pédagogique au sein de l'enseignement individualisé, les apprenants citent ceci :

*« instaurer des périodes d'échange à la première période du matin, avoir plus de stratégies pour amener les étudiants à aimer leur cours, plus d'informations sur les examens, les profs devraient aimer davantage leur travail, l'enseignant devrait prendre en considération la condition sociale de l'élève et le pousser à finir plutôt que de se concentrer uniquement sur l'apprentissage, plus d'activités entre les élèves et leur professeur afin de créer une affinité, les profs doivent améliorer leur participation en salle de classe, les professeurs fassent des suivis de leurs élèves ».*

#### **4.4.3.2 La relation pédagogique vue par les enseignants**

Les dix enseignants-informateurs disent être très satisfait(e)s de la relation qu'ils entretiennent avec leurs apprenants. Voici leurs réponses à la question « comment vous vivez cette relation dans votre classe ? » :

**E1** : « *Très bien, respect et de la valorisation réciproques* ».

**E2** : « *À chaque instant* ».

**E3** : « *Je vis bien cette relation. Dès que la confiance s'installe entre moi et l'élève, tout fonctionne bien dans la majorité des cas (il y a bien sûr des exceptions)* ».

**E4** : « *J'essaie d'établir un climat agréable où le respect et la confiance dominant et cela se passe généralement très bien* ».

**E5** : « *Dans ma classe tout fonctionne très bien. J'ai des liens de confiance solides avec tous mes élèves et les contrats didactiques avec ceux-ci se déroulent bien. J'échange régulièrement avec mes élèves afin de détecter des éventuels obstacles qui pourraient nuire à leur progression dans l'apprentissage. J'essaie de les garder motivés et concentrés à l'atteinte de leur objectif, malgré le fait que ce n'est pas toujours facile* ».

**E6** : « *Généralement très bien* ».

**E7** : « *Légèreté, motivation, humour et respect sont mes paramètres principaux. L'enseignant doit exiger un effort à l'apprenant tout en douceur. Celui-ci vit bien souvent des réalités difficiles, donc l'atmosphère dans la classe se doit d'être stimulante* ».

**E8** : « *Le climat de groupe est important. J'utilise l'humour* ».

**E9** : « *À part de rares cas, ma relation avec mes élèves est appréciable* ».

**E10** : « *Moi, personnellement, j'ai une approche très douce* ».

#### **4.4.3.3 La relation didactique vue par les apprenants**

La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir à enseigner. Pour atteindre l'objectif générale, soit : **quelle est la définition donnée par les enseignants et les apprenants, eux-mêmes, de l'enseignement individualisé à la FGA et que pensent-ils vraiment de cette pratique d'enseignement ?** Il serait très important de donner la parole aux apprenants de l'éducation des adultes sur cette relation, voir, comment ils la décrivent au sein de l'enseignement individualisé. Voici donc leurs réponses :

**A1** : « *La matière est relativement facile pour mes enseignants. Donc, ils sont capables de me donner des exemples concrets de la vie de tous les jours pour que je puisse ainsi avoir de la facilité à comprendre* ».

**A2** : « *Cela dépend de chaque enseignant ! Il y a ceux qui sont là pour enseigner et d'autres pour répondre aux questions* ».

**A3** : « *Ils sont bien instruits* ».

**A4** : « *Je pense qu'il y a certains profs qui se soucient plus de la matière que de l'élève. J'ai trois profs et un seulement travaille avec moi d'une façon qui m'aide vraiment à apprendre* ».

**A5** : « *À mon avis 2 sur 3 professeurs se soucient plus de bien enseigner aux étudiants au lieu de seulement finir le cahier et pour aller en examen* ».

**A6** : « *Tous les professeurs que j'ai côtoyés connaissent bien leur métier* ».

**A7** : « *Des fois je me sens privilégié, car mes professeurs sont extrêmement compétents. Ils me donnent toujours plus d'informations, ce qui m'aide à comprendre et à me donner le goût d'en savoir plus sur la matière* ».

**A8** : « *Il y a des professeurs qui maîtrisent mieux leur matière que d'autres* ».

**A9** : « *Les matières sont faciles à comprendre* ».

**A10** : « On vit cette relation de façon personnelle avec l'enseignant et la didactique n'est pas vécue comme un phénomène collectif ».

#### **4.4.3.4 La relation didactique vue par les enseignants**

Tous les enseignants soulignent l'importance de bien maîtriser la matière à enseigner, car cela les aidera à l'expliquer plus facilement à leurs apprenants et surtout à trouver différentes stratégies pour la transmettre. Néanmoins, les enseignants-informateurs voudraient que cette relation s'améliore encore plus, voici les réflexions de certains enseignants :

**E1** : « Je reviens toujours aux TIC, je pense que des outils plus performants, moins désuets, permettraient aux enseignants de mieux gérer leur « relation didactique ». Certains élèves sont plus visuels, d'autres plus analytiques, certains préfèrent travailler en groupe, d'autres individuellement, je trouve que si des exercices et des exemples sont accessibles par Internet, de manière interactive, ceci serait plus accrocheur pour les élèves que de toujours nous écouter expliquer. Quelquefois, il faut répéter la même explication 10 fois, quand on pourrait avoir une vidéo avec les explications, que l'apprenant pourrait accéder de son gré au moment voulu. Je trouve qu'on peut synthétiser cela par le mot « accessibilité » au contenu à enseigner, tant pour les élèves que pour les enseignants ».

**E3** : « Disposer d'un matériel didactique nécessaire afin de faciliter le transfert du savoir.

**E4** : « Offrir plus de formations continues sur des sujets pertinents ».

**E5** : « On peut inclure dans l'enseignement individualisé des capsules, des cours magistraux pour sortir un peu de la routine et pour changer un peu la dynamique de la classe. On peut ainsi utiliser d'autres outils de travail tel que le tableau vert ou le tableau numérique interactif afin d'éveiller la curiosité et la motivation des élèves ».

**E6** : « Avant de donner l'élargissement de champs à un enseignant, s'assurer qu'il maîtrise bien la matière et qu'il a la capacité de bien la transmettre aux élèves ».

**E10** : « Ce qui devrait être amélioré dans cette relation c'est d'avoir plus d'outils et de livres qui pourront nous aider à développer des stratégies d'enseignement ».

#### **4.4.3.5 La relation d'apprentissage vue par les apprenants**

Dans l'enseignement individualisé, les apprenants travaillent souvent seuls dans leurs manuels. Il serait donc important de connaître leurs opinions sur la relation qu'ils entretiennent avec le savoir ou la matière à apprendre. Voici quelques-unes de leurs réponses :

*« L'apprentissage est très indépendant, on fait nos propres suivis et nos recherches. Chaque étudiant a son but personnel et il doit travailler pour l'atteindre. Les matières étudiées ne sont pas souvent évidentes à capter, mais avec le soutien pédagogique mis sur pied, les professeurs connaissant la matière. C'est difficile au début, mais plus on s'habitue et plus l'apprentissage sera facile. C'est très difficile de se concentrer, surtout l'été sans l'air climatisé. Ce n'est pas si mal ! J'apprends très bien et je n'ai pas trop de difficultés. C'est un investissement très volontaire de la part de l'apprenant. J'aurais aimé que les profs préparent des ateliers pour mieux expliquer les notions. On a besoin de ressources externes plus d'ordinateurs, utilisation des tableaux intelligents ».*

Voici leurs réponses à la question suivante : *Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?*:

**A1** : *« Très bien ».*

**A2** : *« Moins encourageant ».*

**A3** : *« Toute matière que je ne comprends pas je m'informe via l'internet ou je demande des questions à mon enseignant ou à des étudiants. Je demande des feuilles de révision pour m'améliorer dans certaines matières ».*

**A4** : *« Il est difficile parfois, parce que on ne comprend pas beaucoup les explications ».*

**A5** : *« Personnellement, j'essaie d'avancer le plus vite possible dans mes cahiers. Cependant, je prends mon temps s'il y a des choses que je ne comprends pas et je demande toujours au professeur ».*

**A6** : *« Anxieuse jusqu'à ce que je comprenne ce que j'ai à faire ».*

**A7** : *« Bien, j'aime ça ! »*

**A8** : *« Fatigué, le plus souvent ».*

**A9** : *« Bien, j'avance bien dans mes matières ».*

**A10** : *« C'est difficile de m'investir ».*

Ainsi, les apprenants trouvent leur relation d'apprentissage difficile et soulignent le fait qu'ils doivent fournir un grand investissement personnel. De plus, quand ils ne comprennent pas quelque chose, ils se réfèrent rapidement à l'enseignant, demandent son aide ou celle de leurs pairs et font des recherches sur internet.

#### **4.4.3.6 La relation d'apprentissage vue par les enseignants**

Les enseignants quant à eux sont de façon générale satisfaits de la relation d'apprentissage. Néanmoins, ils proposent plusieurs points à améliorer dans cette relation, voici quelques-unes des réponses obtenues :

*« Meilleur classement des élèves, meilleurs outils d'accompagnement pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Viser des cibles réalistes pour chaque situation. Des fois, j'ai l'impression qu'on fait de « l'acharnement pédagogique », on poursuit à tout prix la réussite et l'obtention des crédits, alors que l'apprenant a toujours eu des difficultés et il est évident qu'il ne pourra jamais obtenir le DES. Viser son plein épanouissement, à chacun d'après ses forces et défis, serait plus humain et plus pragmatique. Former des groupes d'élèves (5 à 6). Donner un cours magistral d'environ 15 à 20 mn et faire participer tous les élèves. Il y aura une bonne interaction. Valoriser la matière, faire découvrir l'utilité de celle-ci. Tout d'abord, nous pourrions améliorer le programme d'études pour mieux l'adapter aux réalités de la vie courante. Ensuite, il faut vulgariser davantage certains concepts théoriques en utilisant de plus en plus la démarche d'observation et la démarche expérimentale. Et finalement, l'élève doit enrichir son vocabulaire scientifique et pratiquer encore plus la résolution des situations-problèmes afin d'acquérir les compétences nécessaires à la réussite de ses examens. Je voudrais la visite de spécialistes, des ateliers, de quoi favoriser divers apprentissages. Manque de prétests pour vérifier la progression ».*

À travers les réponses des enseignants, peu de stratégies d'apprentissage sont proposées pour l'autonomie de l'élève face à la matière. Néanmoins, ils proposent différents moyens qu'ils peuvent mettre en place dans leurs groupes : cours magistraux, ateliers, etc.

#### **4.4.4 La relation prédominante dans le triangle pédagogique**

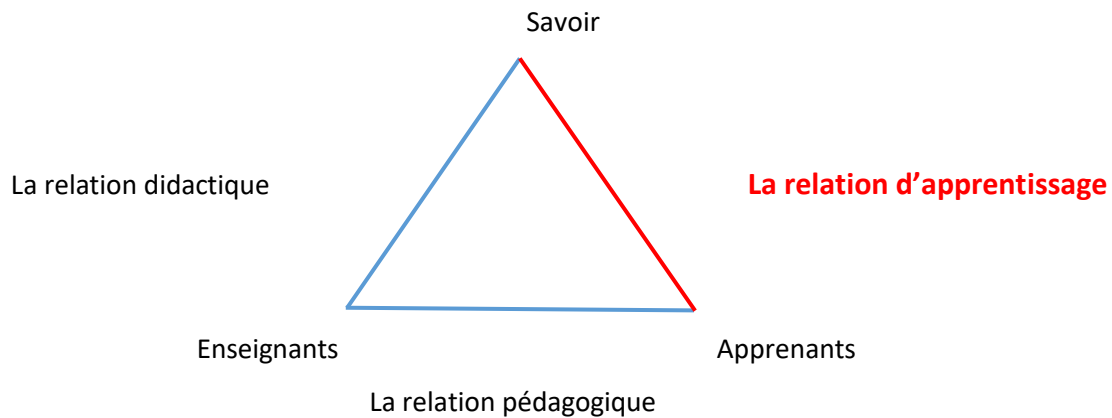
Les opinions des enseignants et des apprenants diffèrent complètement en ce qui concerne la relation la plus dominante du triangle pédagogique dans l'enseignement individualisé à la FGA.

##### **4.4.4.1 La relation prédominante chez les apprenants**

Cinq apprenants-informateurs sur dix disent que la relation d'apprentissage (apprenant-savoir) est la prédominante dans l'enseignement individualisé, quatre apprenants trouvent que c'est la relation pédagogique et un seul dit que c'est la relation didactique (voir figure 11, p. 65).

**Figure 11**

**La relation prédominante dans l'enseignement individualisé selon les apprenants**



Selon les apprenants, cette relation est la plus importante, car ils passent la plupart du temps à travailler individuellement. Donc, s'ils ne maîtrisent pas la matière, leur motivation va baisser. La relation entre l'enseignant et l'apprenant (la relation pédagogique), le climat et l'ambiance, dans lesquels elle se situe, sont aussi importants pour quatre des apprenants-informateurs, car, selon eux, c'est « la base même de la motivation d'être en classe ».

**4.4.4.2 La relation prédominante chez les enseignants**

Les enseignants quant à eux ont été clairs sur leur choix. Six enseignants sur 10 pensent que c'est la relation pédagogique qui prédomine dans l'enseignement individualisé (voir figure 12, p. 66) :

**E1** : « Je considère que l'enseignant est la « personne ressource » capable d'activer et de stimuler le processus d'enseignement-apprentissage. C'est lui l'artisan qui pourrait motiver, intéresser, valoriser ses apprenants. C'est l'enseignant qui, par ses approches pédagogiques, par ses choix didactiques, renforce la confiance des apprenants, le sentiment d'attachement au groupe classe, le sentiment de compétence. La relation pédagogique est celle qui met en œuvre les relations didactiques et d'apprentissage ».

**E2** : « La relation pédagogique parce que c'est à partir de là que l'étudiant voudra apprendre et faire l'effort de comprendre pour mieux communiquer ».

**E3** : « La relation pédagogique, C'est la manière de transmission du savoir. C'est la bonne relation entre l'enseignant et l'apprenant qui favorise le transfert du savoir ».

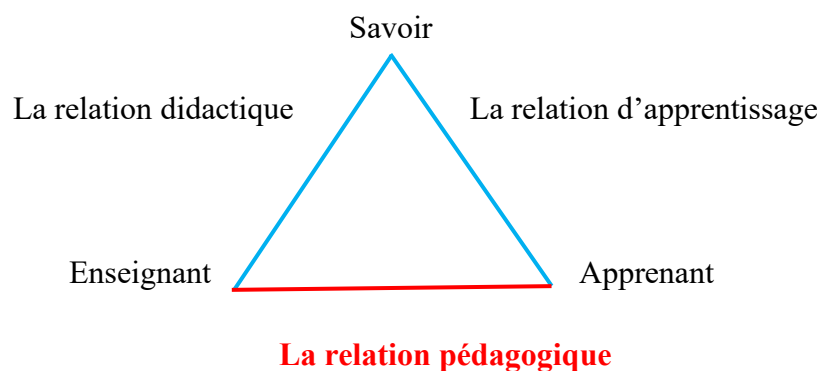
**E4** : « La relation pédagogique est la prédominante, car l'enseignant et l'élève travaillent ensemble de façon constante ».

**E9** : « La relation pédagogique, car si elle n'est pas convenable, on ne peut pas transmettre les connaissances que l'on a et l'élève ne pourra pas les écouter ».

**E10** : « C'est avec la relation pédagogique que je suis plus sûre de moi de voir les élèves avancer ».

**Figure 12**

**La relation prédominante dans l'enseignement individualisé selon les enseignants**



Deux autres enseignants soulignent aussi l'importance de la relation pédagogique, ainsi que la combinaison avec les autres relations. Cependant, une enseignante a souligné l'importance de la relation didactique et un enseignant a précisé que, selon lui, il n'y a pas de prédominante.

**E6** : « C'est la relation pédagogique, car l'élève est très souvent en contact individuel avec son enseignant. La combinaison des trois relations est importante ».

**E7** : « La relation d'apprentissage et la relation pédagogique sont aussi importantes l'une que l'autre. L'art de faire passer une matière dans un format qui favorise la pédagogie est essentiel. Les adultes permettent plus de latitude en termes d'exemples reliés à des réalités qui leur sont propres ».

**E 8** : « La relation didactique. Il faut transférer des connaissances et il faut apprendre aux élèves à apprendre ».

**E5** : « Les trois relations ont une importance capitale pour la réussite scolaire. À mon avis, il n'y a pas une qui est dominante, car pour assurer la réussite de l'élève nous sommes obligés à placer celui-là dans un contexte gagnant, au centre d'un cercle qui passerait par les coordonnées de trois points qui représenteraient ces trois relations mentionnées ci-dessus ».

#### **4.4.5 L'autoformation**

Le deuxième questionnaire de cette recherche visait spécialement l'autoformation et cela dans le but d'atteindre le deuxième objectif de cette recherche, *soit* mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique de l'enseignement individualisé, en FGA, au regard de l'autoformation.

##### **4.4.5.1 L'autoformation vue par les apprenants**

Les apprenants-informateurs comprennent de façon générale ce qu'est l'autoformation :

*« Apprendre seul ». « Se former tout seul ». « Apprendre les choses par nous-mêmes, être indépendant ». « C'est une formation par soi-même ». « C'est se former soi-même ».*

Cinq apprenants sur dix disent ne pas recevoir toutes les explications des notions du cours par les enseignants :

**A3** : *« Non, car ça serait trop long. Il nous donne quelques notions pour être prêt pour les examens ».*

**A6** : *« Non pas vraiment, parfois on demande à un camarade qui a fait ce niveau avant nous ».*

**A7** : *« Non, ils nous expliquent que ce que nous ne comprenons pas ».*

**A9** : *« Non, ils n'expliquent jamais ».*

**A10** : *« Non, parce qu'on doit apprendre à aller chercher des solutions nous-mêmes ».*

##### **4.4.5.2 L'autoformation vue par les enseignants**

Sept enseignants sont catégoriques sur le fait que les élèves de la FGA ne sont pas capables de s'autoformer, à cause de leurs difficultés d'apprentissage, voici leurs réponses :

**E1** : *« Non, Même si l'apprenant travaille seul dans son cahier, toute cette panoplie de services et de ressources fait qu'on ne peut pas parler de l'autoformation ».*

**E2** : *« Je ne crois pas que les élèves en FGA soient capables de s'autoformer. Ils ont besoin de supervision. L'informatique aura de plus en plus d'importance dans l'avenir et l'enseignement à distance conviendra à plusieurs ».*

**E3** : *« Pas vraiment. La majorité des élèves ont de grandes difficultés d'apprentissage ».*

**E4** : *« Nos élèves sont des élèves en difficulté, ils ont besoin de soutien individuel, ils sont en train de construire leurs connaissances et compétences, ils ne sont pas prêts à s'auto-former ».*



**E5** : « *Étant donné la différence entre l'enseignement individualisé et l'autoformation, je peux dire que de façon ponctuelle, l'apprenant peut utiliser l'autoformation, mais pour acquérir les connaissances et les compétences exigées par le programme de formation, il doit recevoir un enseignement de qualité que ce soit individualisé ou en groupe par cours magistraux* ».

**E6** : « *Non, à part quelques exceptions. La grande majorité des élèves ont besoin d'assistance et d'encadrement. L'autoformation demande de la maturité, une grande capacité organisationnelle et une grande autonomie de compréhension* ».

**E7** : « *Non, ou à peine 5% d'entre eux. Il faut un certain bagage culturel pour arriver à le faire* ».

**E8** : « *Sûrement, dans des domaines qui les intéressent* ».

**E9** : « *Non, la plupart des apprenants ont beaucoup de difficultés d'apprentissage, ils ont besoin d'un suivi et de soutien* ».

**E10** : « *À mon avis, oui, parce que certains élèves ont de la maturité pour d'autres élèves c'est plus difficile* ».

Après l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des apprenants, la formation générale des adultes reste un milieu apprécié par tous ces informateurs. Cependant, à partir des résultats présentés, on constate que les opinions des enseignants et des apprenants sur certains sujets diffèrent énormément. Parmi les points les plus ressortis dans cette analyse, il y a le problème de l'assiduité des apprenants de la FGA, leurs difficultés d'apprentissage, la passivité de l'enseignant, le manque d'activités, de cours magistraux, le bon fonctionnement de l'enseignement individualisé, ses points négatifs, les relations pédagogique, didactique et d'apprentissage, le manque d'autonomie chez les apprenants.

## 5 CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

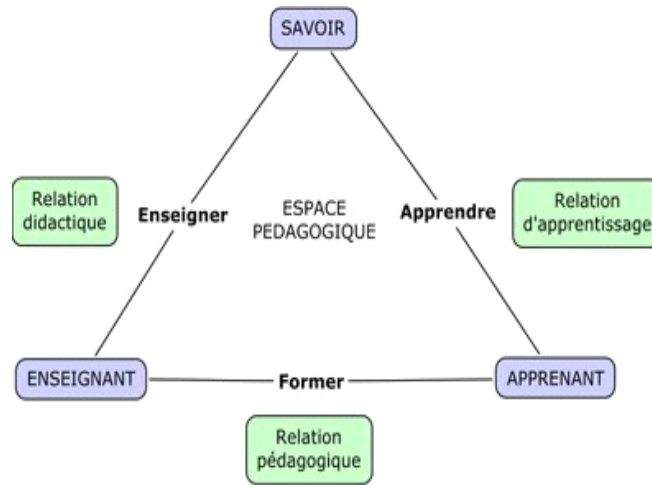
Après avoir procédé à la présentation des résultats dans le chapitre précédent, dans le présent chapitre, il sera question de l'interprétation des résultats obtenus à la lumière des concepts présentés dans le cadre conceptuel. Cela nous permettra de présenter les points à considérer dans la définition donnée de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes par les enseignants et leurs apprenants. D'abord, les composantes du triangle pédagogique de Houssaye (2014) seront rappelées. Par la suite, les relations existantes dans ce triangle et leur dominance seront explicitées à partir du point de vue des informateurs afin de faire le lien avec la typologie de l'autoformation de Carré (1997) et la théorie de Guy Bonvalot (1995). L'interprétation suivante des résultats aura pour but premier de produire des pistes de réflexion portant sur l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes. Il est cependant nécessaire de souligner que ces résultats ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble de la population des adultes inscrits à la formation générale des adultes. Par contre, ils vont sûrement apporter des questionnements importants et des connaissances jusqu'ici presque inexistantes sur l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes.

### 5.1 Le triangle pédagogique

Un petit rappel du triangle pédagogique de Houssaye (2014) et de ses composantes au terme du cadre conceptuel de cette recherche est nécessaire. Il était question dans cette étude de ce triangle pédagogique, car son objectif général porte sur la pratique d'enseignement à l'éducation des adultes, *soit* l'enseignement individualisé. Le recours aux trois constituants (enseignants, apprenants et savoir) et aux trois relations existantes dans le triangle pédagogique est donc très nécessaire (figure 13, p.70).

**Figure 13**

**Les relations dans le triangle pédagogique**



**5.1.1 Les relations du triangle pédagogique**

Les trois processus « enseigner », « apprendre » et « former » du triangle pédagogique de Houssaye sont reliés aux trois relations : « la relation didactique », « la relation d'apprentissage » et « la relation pédagogique » (Sirois, 2009).

**La relation pédagogique** : la relation entre l'enseignant et l'élève.

**La relation didactique** : la relation entre l'enseignant et le savoir.

**La relation d'apprentissage** : la relation entre l'apprenant et le savoir.

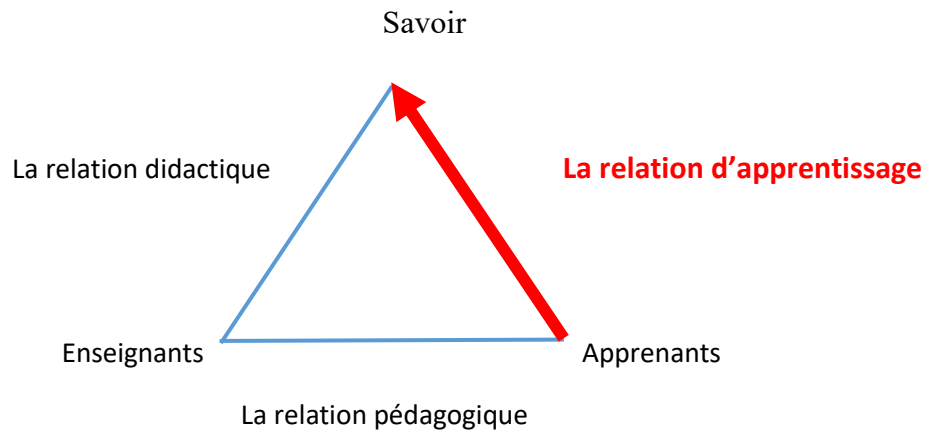
À partir des résultats du chapitre précédent, certaines constatations viennent confirmer des points traités dans le cadre conceptuel, comme la remise en question, à l'éducation des adultes, du triangle pédagogique centré sur l'enseignant.

**5.1.1.1 Les apprenants et leur place dans le triangle pédagogique**

À travers l'analyse des données, il a été démontré que la relation prédominante parmi les trois, selon les apprenants, serait la relation d'apprentissage (voir figure 14, p.71).

**Figure 14**

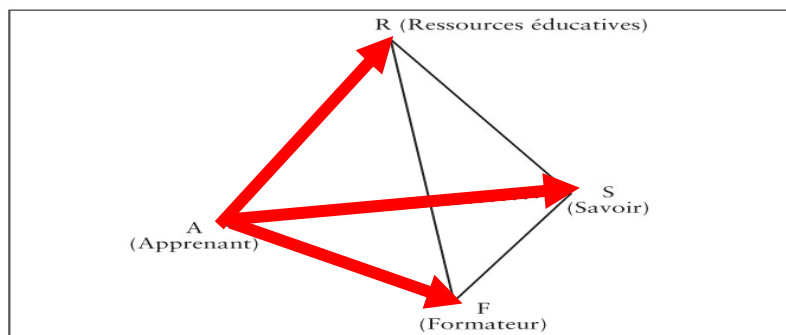
**Les apprenants et la relation d'apprentissage**



Les apprenants affirment trouver le savoir à apprendre difficile, mais étant donné qu'ils passent beaucoup de temps seuls à travailler dans leurs cahiers, ils se cherchent des moyens pour arriver à comprendre cette matière (l'aide de l'enseignant, des autres apprenants, des recherches sur internet, etc.). À partir de là, le passage du triangle pédagogique à la pyramide pédagogique de Carré et al. (2010) vient d'être confirmé. En effet, le quatrième sommet basé sur les ressources éducatives (environnement global de la formation) est donc présent au sein de l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes (voir figure 15, p 71) « Ces ressources éducatives accessibles en autonomie ne sont pas seulement des cours transmettant un contenu à « enseigner » et à « apprendre », mais des ressources matérielles et humaines permettant [...] un accès autonome à des situations d'apprentissage variées [...] » (Carré et al., 2010, p.198).

**Figure 15**

**La relation d'apprentissage dans la pyramide pédagogique**

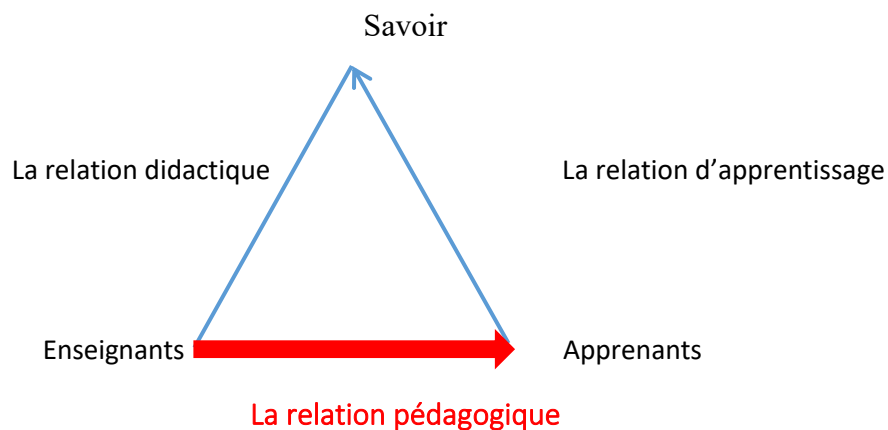


### 5.1.1.2 Les enseignants et leur place dans le triangle pédagogique

Dans l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes, l'enseignant ne peut pas avoir le pouvoir total sur l'apprenant et son savoir. Les apprenants ont souligné justement le fait que la relation qu'ils entretiennent avec le savoir (la relation d'apprentissage) est plus dominante que celle qu'ils entretiennent avec leur enseignant (la relation pédagogique), même si celle-ci reste très importante à leurs yeux. Néanmoins, l'opinion des enseignants-informateurs de cette étude donnent une autre perspective du triangle pédagogique et des relations se trouvant à l'intérieur de celui-ci. En effet, selon ces enseignants, la relation la plus dominante dans l'enseignement individualisé est la relation pédagogique (voir figure 16, p. 72).

**Figure 16**

#### **Les enseignants et la relation pédagogique**

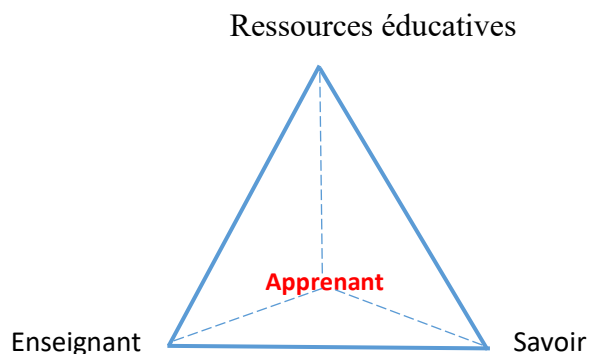


Pour les enseignants, dans l'enseignement individualisé, leur contact avec les apprenants est très important. Pour eux, la relation qu'ils ont avec leurs apprenants est capitale et peut grandement influencer la motivation de ceux-ci à poursuivre ou non leurs études. Les apprenants avouent, à leur tour dans leurs réponses, avoir, dans l'ensemble, une bonne relation avec leurs enseignants de la formation générale des adultes. Selon eux, les enseignants sont présents, à l'écoute, compétents dans leur matière, néanmoins la relation pédagogique pourrait s'améliorer encore plus. Ils ont beaucoup d'attentes envers leurs enseignants. Ils veulent qu'ils les aident encore plus, surtout à cause de leurs difficultés d'apprentissage et de leur manque de

motivation. Ils souhaitent être le centre de toutes les interventions pédagogiques. En d'autres termes, on peut résumer cette situation avec la figure suivante (figure 17, p.73).

**Figure 17**

**L'apprenant au centre des interventions**



Toutes ces observations et leur analyse viennent répondre au premier objectif spécifique de cette recherche, *soit identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA.* Les apprenants de la formation générale des adultes décident de retourner à l'école, car ils n'ont pas eu la chance de terminer leurs études du secondaire dans le passé et pour plusieurs raisons. De ce fait, quand ils s'inscrivent, plusieurs années après leur décrochage ou leur abandon de l'école secondaire (ou non), dans un centre d'éducation des adultes, leur motivation et leur autonomie peuvent parfois affecter leur relation au savoir (relation d'apprentissage). Ils travaillent très fort pour atteindre leurs objectifs malgré tous les problèmes personnels, sociaux, psychologiques qu'ils peuvent avoir. Ils s'accrochent à leurs objectifs et à leurs rêves dans l'espoir d'avoir une vie meilleure. Ils font tout pour comprendre la matière à apprendre et sentent, par le fait-même, une dominance de la relation d'apprentissage (apprenant-savoir) dans leur formation générale des adultes.

Les enseignants, à leur tour, travaillent très fort pour aider leurs apprenants. Ils jonglent avec toutes les contraintes que dissimule l'éducation des adultes (classes multi-niveaux, grandes difficultés d'apprentissage, problème d'assiduité, entrées et sorties continues, précarité des enseignants, niveaux hétérogènes, nouveau programme, multitude des programmes d'études,

etc.). L'enseignement individualisé reste la pratique d'enseignement la plus utilisée à l'éducation des adultes. Son système consiste à adapter les stratégies d'enseignement aux façons d'apprendre de l'étudiant et dans lequel celui-ci est amené à travailler seul et à demander l'assistance de son enseignant au besoin. Cette pratique amène ou exige une grande autonomie et responsabilité chez les apprenants. Cependant, avec toute l'analyse faite dans le chapitre précédent en ce qui concerne la perception des enseignants et des apprenants de l'autoformation dans l'éducation des adultes, plusieurs points restent à clarifier sur ce sujet.

## 5.2 L'autoformation

À travers l'analyse des réponses des enseignants, on peut déduire que les apprenants de la formation générale des adultes auront énormément de difficultés à s'autoformer. Il serait donc très important de faire le lien entre l'analyse des réponses des enseignants, des apprenants et les cinq types d'autoformation de Carré (1997) et le trio de l'autoformation de Bonvalot (1995). Et cela dans le but d'atteindre le deuxième objectif de cette recherche, *soit mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation.*

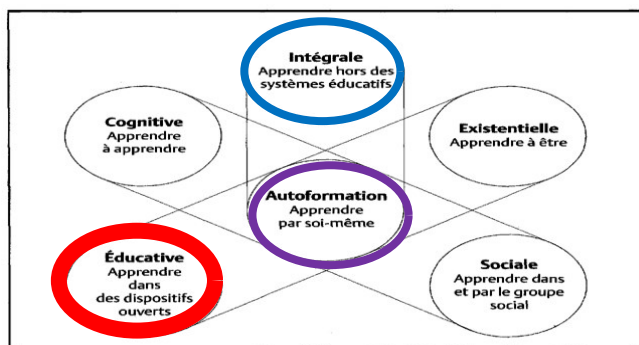
L'autoformation, par définition, et telle indiquée dans la typologie de Carré (voir figure 18, p. 75) est « apprendre par soi-même ». La définition la plus récurrente de l'enseignement individualisé, donnée par les apprenants-informateurs de cette recherche, est la suivante : « *travailler seul* ». Donc, cette définition rejoint celle qui se trouve au milieu de la typologie de l'autoformation de Carré (voir Figure 18, p. 75). Néanmoins, certains apprenants rajoutent dans leurs réponses la présence de l'enseignant dans la classe au cas où ils ont besoin de son aide.

Les enseignants, quant à eux, définissent l'autoformation, comme de « *l'autodidaxie, l'apprenant se forme par ses propres moyens, il apprend tout seul sans l'aide de quelqu'un* ». Donc, cette définition rejoint l'autoformation intégrale (voir figure 18, p. 75) telle qu'elle est définie par Carré (1997) et Tremblay (2003) :

**L'autoformation intégrale :** Carré fait référence ici à l'autodidaxie. Il s'agit donc d'une situation dans laquelle l'apprenant assume soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement (Tremblay, 2003).

**Figure 18**

*Typologie de l'autoformation de Carré (1997)*



**Source :** P. Carré (1997). « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui », in P. Carré, A. Moisan et D. Poisson, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. Paris : PUF, p. 19.

À travers cette analyse de l'autoformation et de l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes, un point très important ressort de la typologie de l'autoformation de Carré. La définition de l'enseignement individualisé, donnée par les enseignants et les apprenants, rejoint celle de l'autoformation éducative.

**L'autoformation éducative :** c'est l'« ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré et al., 1997). L'autoformation éducative renvoie aux formations ouvertes, flexibles, individualisables et propices à l'autoformation accompagnée (Tremblay, 2003). L'enseignant est un facilitateur, un accompagnateur de la démarche autonome de l'élève. Celui-ci passe du statut de passif à actif et devient pleinement acteur de sa formation (Carré et al., 1997).



Quant au trio de l'autoformation (L'autoformation, l'hétéroformation, l'écoformation) tel qu'expliqué par Bonvalot, les deux composantes **l'hétéroformation** (l'élève se forme que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître et vise le modèle qu'il lui a prescrit) et **l'écoformation** (la relation formatrice vitale entre le sujet et son environnement physique et social (le monde et les choses) (Galvani, 2017)) demeurent proches et pertinentes dans l'enseignement individualisé, contrairement à la dernière composante du trio, *soit* l'autoformation (l'apprenant s'autoforme sans l'aide et la présence d'un enseignant).

Finalement, il serait important de voir aussi le lien qu'entretient l'autoformation éducative avec l'autoformation cognitive, l'autoformation sociale et l'autoformation existentielle à la formation générale des adultes. S'intéresser aux mécanismes internes du sujet lorsqu'à lieu un apprentissage réalisé de manière autodirigée (**l'autoformation cognitive**) (Tremblay, 2003), s'intéresser à « toutes les formes d'apprentissage réalisées à l'extérieur du champ éducatif et surtout par la participation à des groupes sociaux » (**l'autoformation sociale**) (Tremblay, 2003) et apprendre à l'apprenant à être (**l'autoformation existentielle**) ne peuvent qu'amener l'apprenant-adulte très loin dans son processus d'apprentissage au sein de l'enseignement individualisé (voir figure 19, p. 77).

**Figure 19**

*L'enseignement individualisé et l'autoformation de Smail*

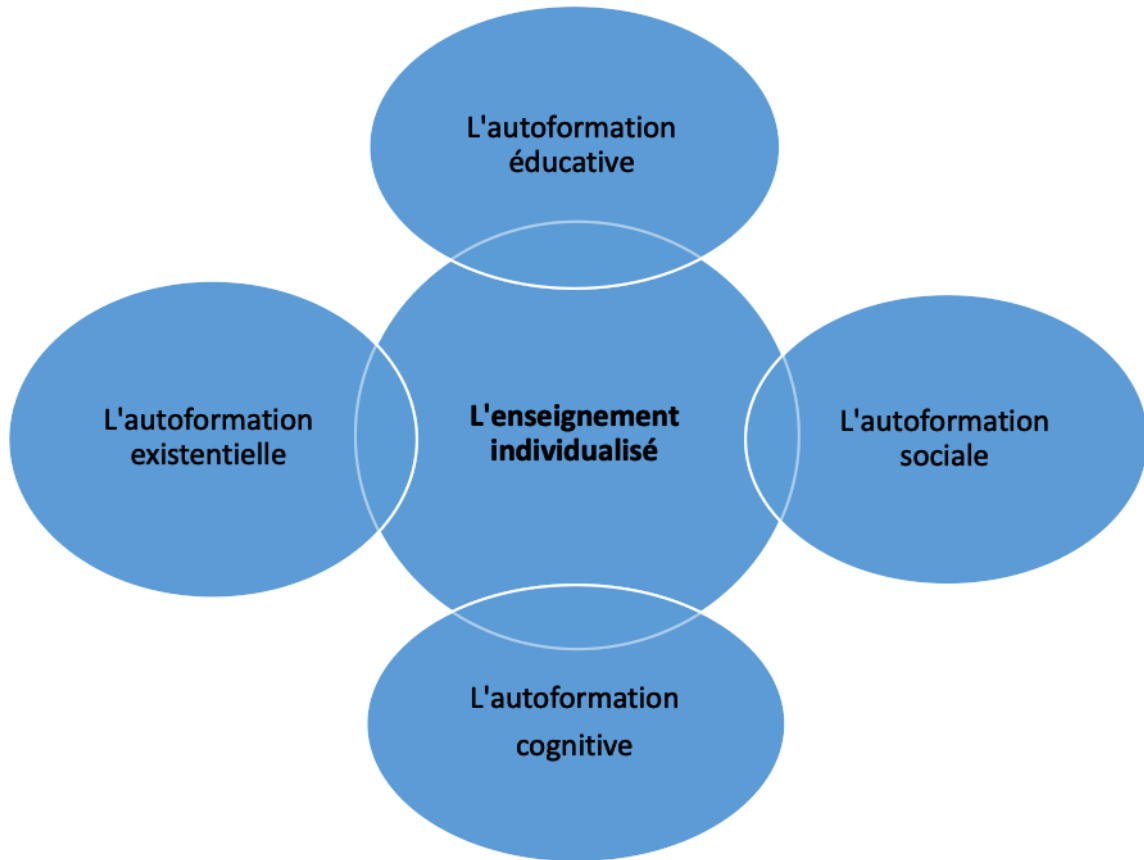


Figure théorique

## Conclusion

L'enseignement individualisé reste à nos jours l'approche privilégiée à la formation générale des adultes. Une approche dans laquelle l'apprenant est souvent amené à travailler seul et à être plus autonome face à ses apprentissages. La présente recherche avait donc comme objectif principal la compréhension de l'enseignement individualisé, sa perception par les enseignants et les apprenants du secteur des adultes. Par le fait même deux objectifs spécifiques étaient ciblés, *soit* 1) identifier les acteurs (enseignant-apprenant) du triangle pédagogique et décrire comment ils vivent leur relation dans l'enseignement individualisé, à la FGA et 2) mettre en lien les « perceptions » des acteurs du triangle pédagogique, en FGA, de l'enseignement individualisé au regard de l'autoformation.

Considérant l'importance d'identifier et de bien connaître les enseignants et les apprenants de la FGA, il était donc important d'utiliser une approche qualitative ethnographique. En effet, l'immersion totale de la chercheuse dans la vie de ces personnes était nécessaire afin de dégager aussi une certaine vision sur la culture existante à l'éducation des adultes (Fortin, 2010). De plus, dans le but de cerner les trois constituants (enseignant, apprenant, savoir) au sein de l'enseignement individualisé, le recours au triangle pédagogique de Houssaye (2014) dans le cadre conceptuel était important. Et pour mieux comprendre l'enseignement individualisé, l'utilisation de la théorie de l'autoformation de Carré, Poisson et Moisan était aussi pertinente dans cette recherche.

Toute l'analyse de cette étude était faite grâce aux entrevues semi-ouvertes basées sur deux questionnaires destinés réciproquement aux enseignants et aux apprenants. Ainsi, les résultats obtenus à partir de l'analyse de ces questionnaires avec les deux théories proposées (triangle pédagogique et autoformation) dans le cadre conceptuel ont permis l'élaboration d'une nouvelle vision de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes.

D'emblée, le premier niveau de cette analyse a été fait grâce au triangle pédagogique et de ses trois relations (pédagogique, didactique et d'apprentissage). Un des points marquants de cette partie est la différence soulevée par les apprenants et les enseignants de la relation prédominante dans l'enseignement individualisé. Les enseignants ont souligné l'importance de

la relation pédagogique, relation entre l'enseignant et l'apprenant. Les apprenants, quant à eux, ont souligné la prédominance de la relation d'apprentissage dans l'enseignement individualisé. Les enseignants ont insisté dans leurs réponses sur l'importance de la confiance et d'une bonne relation dans leur pratique d'enseignement. Les apprenants, en revanche, se disent passer plus de temps à apprendre tout seuls.

Cette « autonomie » soulignée par les apprenants a amené cette étude à la deuxième théorie abordée dans le cadre conceptuel, *soit* l'autoformation. À travers toute l'analyse du deuxième questionnaire, une nouvelle perception de l'enseignement individualisé en lien avec l'autoformation a été relevée. En effet, l'autoformation éducative a été mise en relation avec l'enseignement individualisé dans lequel l'apprenant est amené à être plus autonome et à voir l'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage. De plus, cela a permis d'exclure certaines parties de l'autoformation, comme l'autoformation intégrale et de garder l'autoformation éducative, l'autoformation existentielle, l'autoformation sociale et l'autoformation cognitive. La corrélation entre celles-ci pourrait être très bénéfique, au sein de l'enseignement individualisé, pour l'apprenant de la formation générale des adultes.

## **Apports de la recherche**

Les constatations soulevées précédemment amènent donc de nouvelles perceptions de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. C'est une dimension qui a été peu étudiée jusqu'à ce jour ou décrite par la recherche (Thériault, 2016). En effet, les nombreuses questions posées aux dix enseignants et aux dix apprenants ont permis à cette recherche d'apporter un point très important sur l'enseignement individualisé en rapport avec l'autoformation. Les apprenants se sentent donc plus dans une situation d'autoformation éducative dans laquelle ils doivent « s'autoformer » tout en étant guidés par leur enseignant. Les enseignants, en revanche, soulignent tout le travail qu'ils font auprès de leurs élèves et le temps qu'ils leur consacrent dans l'enseignement individualisé.

En éducation des adultes, les recherches sur l'enseignement individualisé sont rares et l'attention portée à la question est souvent indirecte ou accessoire. Cette recherche n'avait pas

pour but juste de définir ce qu'est l'enseignement individualisé, mais bien de permettre aux personnes qui la vivent au quotidien de pouvoir s'exprimer sur ses dimensions. La richesse des deux questionnaires utilisés dans cette recherche a amené l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes à une dimension supérieure et cela en donnant la parole aux enseignants et aux apprenants qui y vivent. L'utilisation d'abord des questionnaires écrits a permis aux informateurs d'avoir le temps nécessaire pour y répondre et surtout de s'exprimer à leur guise. Les questionnaires oraux ont permis de préciser les notions qui n'ont pas été assez développées dans les questionnaires écrits. Malgré tout le travail acharné des enseignants auprès de leurs apprenants, ces derniers restent un peu insatisfaits de cette pratique et veulent que leurs enseignants soient encore plus présents dans leur processus d'apprentissage. De ce fait, un questionnement peut émerger à travers les résultats de cette recherche : les enseignants de la FGA sont-ils vraiment bien formés pour enseigner aux apprenants adultes, surtout en absence des cours andragogiques dans leur formation? Ont-ils toutes les ressources nécessaires pour arriver à mieux encadrer, accompagner et donner les bonnes stratégies à leurs étudiants, malgré tous les efforts qu'ils fournissent à leur égard? Les apprenants des centres de formation des adultes ont-ils cette capacité à apprendre tout seuls? L'enseignement individualisé est-il la meilleure pratique pour des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage? Si non, quels seraient donc les meilleurs moyens et pratiques que le centre d'éducation des adultes pourrait mettre à leur disposition? Néanmoins, malgré toutes les critiques que peut avoir cette pratique, sous l'angle sociologique, elle reste quand même une des meilleures pratiques employées auprès d'élèves ayant des difficultés de différents ordres. Dans certaines écoles secondaires, on utilise désormais cette pratique sous l'appellation profil d'apprentissage individualisé (P.A.I) afin que certains élèves aient l'opportunité de cheminer selon leur rythme d'apprentissage et ce, à différents niveaux scolaires.

## **Limites de la recherche**

Malgré la richesse et la pertinence de la méthodologie employée dans cette recherche, soit l'ethnographie, qui implique un grand rapprochement concret du chercheur avec les membres du groupe culturel à étudier, cette méthodologie, comme toute démarche scientifique, peut

comporter certaines limites. En effet, l'expérience vécue par la chercheuse auprès des informateurs peut exercer une certaine influence sur l'analyse des données : elle est enseignante de formation à la FGA. Ce biais pourrait donc affecter la validité interne de l'étude et c'est une question qui a été documentée lors de la demande de certification éthique. De plus, le fait que la chercheuse était connue des informateurs peut également avoir eu une influence. De ce fait, la chercheuse a dû travailler très fort pour adopter une attitude très neutre et professionnelle tout en étant consciente de l'aspect autoethnographique de sa démarche.

## Bibliographie

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 43-52). Paris: L'Harmattan.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, p. 31-43.

Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Archambeault, J. (2011). Dix propositions pour réfléchir sur l'apprentissage. *Vie pédagogique*, n°159, 20.

Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : CIRDEP, Université du Québec à Montréal.

Bélanger, P., Doray, P. (2014) Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec, *Revue des sciences de l'éducation*.

Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas*. Université de Montréal.

Bonte-Izard, 2000. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF.

Bradley, M-F., Fortin, L., Plante, A. (2011, avril). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève.

Brigitte Caselles-Desjardins, *Regards sur les pratiques en éducation des adultes : perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles* (2012)

Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris : Presses universitaires de France.

Carré, P. et Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan

Carré, P. (2009). *Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques*.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010) *L'autoformation, perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France.

Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C. et Roy, N. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*, Rapport de recherche FQRSC–MELS.

Christophe Andreux Groupe de Recherche sur l'Écoformation, Université François Rabelais de Tours, 2005.

Clanet, J. Talbot, L, *De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ?* (2012)

Commission Parent, 1965.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS), 2013). (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

Conseil supérieur de l'éducation, 1974.CRÉPAS (Conseil Régional de prévention de l'abandon scolaire, Saguenay-Lac-Saint-Jean)

Darling-Hammond et autres. (2008) *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 288 p.



Demaizière (2000) Autoformation et individualisation. Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation, Mai 2000, Montpellier, France. Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp.15-30

Doray, P et Bélanger P.(2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec

Dubois, R. (2014). *L'épuisement professionnel des enseignants ; l'indiscipline des élèves et le rôle modérateur du sentiment d'autoefficacité* (Thèse, Université de Montréal).

Duru-Bellat, M. (2006). *Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ?* Dans G. CHAPELLE et D.

Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations « élève-enseignant » à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*. 32, 7-29. Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. Dans M. Rutter

Fédération autonome de l'enseignement, Montréal, 2010, La détresse psychologique des enseignantes et enseignants : les conditions de travail mises en cause

Fortin, L., et al. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement* 36(3): 219-231.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. De Blois (Ed.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). St-Nicolas : PUL. Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006).

Fortin, M-F (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal, Montréal : Chenelière éducation.

Galvani, P. Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, 1993. Gouvernement du Québec, 2012

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec : Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.

Hess, R. et Weigand, G. La relation pédagogique, *Économica, Éducation*, 2007.

Houlfort, N., Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement, École nationale d'administration publique.

Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique, *Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.

Janosz, M. et al. « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », 2000

Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

La table des responsables de l'éducation des adultes des Commissions scolaires du Québec, 1992.

Laplantine, F. La description ethnographique: L'enquête et ses méthodes, Broché, 2010.

Lapointe, L., Vézina, G., & Rousseau, Y. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Ministère de l'éducation.

Leroux, G. (2003). Les 16-18 ans à l'éducation des adultes. *Options csq*, (22), 123-130.

Lethiecq, M. (2014), *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école*.

Long, H. B. (1989). *Self-Directed Learning: Emerging Theory & Practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Marc, E. et Picard, D. (2003). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy (Eds.)

Marchive, A. L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique, les Science de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle 2012.

Marcotte, J., Villatte, A., Lévesque, G., (2013). *La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie.*

Marcotte, J., et al. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* 34(1): 141-161.

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique.* Paris, Paris : Hachette Éducation.

MEIRIEU, P. *Apprendre, oui... mais comment,* Paris, ESF éditeur, 1985

MEURET, *Améliorer l'école* (PUF, p. 25-36). Paris, PUF.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès.* Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007a). *Une histoire de l'éducation des adultes : édition 2007.* Québec

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Indicateurs de l'éducation : édition 2009.* Québec

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009c). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013a

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur l'éducation et de la Recherche, 2015.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016.

Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017

Mongeau, P. Réaliser son mémoire ou sa thèse, Presses de l'Université du Québec, 2008.

Nizet, I. (2014) *Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives*

OCDE. (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*.

Pénault, A-H et Senécal, F., L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : point de repère, Québec, ministère des Communications, 1982, p. 26.

Pépin M. L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui?, 2011

Pianta, R. C. (2001). Student-teacher relationship scale. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes, R., (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire, Y'a une place pour toi!* Québec.

Potvin, M., Voyer, B., Bourdon, S., (2009). *Revue des sciences de l'éducation*. Québec.

Potvin, M., et al. (2014). *Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes*. *Revue Des Sciences De L'éducation* 40(2): 309-349.

Premiers signes. (CTREQ) Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. Québec.

Proulx, J-P (2009), *Le système éducatif du Québec, de la maternelle à l'université*. Québec : Chenelière Éducation.

Roberge, M. (1991). Guide d'enquête orale. Québec. Publications du Québec.

Rousseau, N., et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. *Éducation et francophonie* 38(1): 154-177.

Sirois, G. (2009) *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre.*

Solar C. et Thériault M. (2013). Adult Education and Training in Francophone Canada. In T. NESBIT, Statistiques Canada, 2007.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

Thériault, M. (2015) *Jeunes adultes en formation au Québec et parcours éducatifs : ethnographie et coconstruction en recherche.* Profession et formation, revue internationale du CRIFPE.

Thériault M. (2015). *Québec's Young Adults and Educational Pathways: A Collaboration in Research and Ethnography.* In International Journal of Humanities and Sciences. Vol. 2, no1.

Thériault, M. (A.) (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes [Learning and teaching at Adult Education: ethnopedagogical research with close graduate and teachers]. *Formation et profession*, 24(3) 32-45.

Thibeault, S. (2016). *Les pratiques enseignantes mises en œuvres auprès des élèves âgés entre 16 et 18 ans de la formation générale des adultes.*

Tremblay, N., L'autoformation : Pour apprendre autrement Broché – 2 septembre 2003

Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition.* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire, *Éducation et francophonie*, 39 (1), p.201-217

Villemagne, C., Myre-Bisaillon, J. (2015) *Les jeunes adultes faiblement scolarisés*. Presse de l'Université du Québec.

Villemagne, C. (2011). *La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes- Réflexions émergeant d'une recherche exploratoire*. *Éducation et francophonie* : 201-217.

Vocabulaire de psychosociologie : références et positions (p.189-196). Paris : Éditions Érès. Marcotte, J. (2007).

Voyer, B. (2002) (dir). *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal: Les Cahiers de l'Acfas.

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.

Voyer, B. et Zaidman, A-M, *L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique* (2014)

Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2014.

Watzlawick, P. cité dans Caselles-Desjardins. *Regards sur les pratiques en éducation des adultes: perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles*, 2012.

## ANNEXE I



### **L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes**

#### **Programme : Maîtrise en psychopédagogie**

- Objectif de la recherche : Ce projet universitaire vise à mieux comprendre l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. Pour cela, la chercheuse vise à recruter des étudiant(e)s du centre A.
- Nom de la chercheuse principale : Djamila Smaïl

#### **Description des étudiants visés :**

- Avoir plus de 18 ans.
- Fréquenter un centre d'éducation des adultes depuis plus d'un an.
- Être inscrit (e) entre le secondaire 1 et le secondaire 5.

#### **Brève explication de votre participation :**

- Remplir un questionnaire durant une période de cours décidée avec la chercheuse.
- Accorder une entrevue, si nécessaire, à la chercheuse qui vous posera des questions sur votre parcours scolaire, sur le milieu scolaire et sur l'enseignement individualisé.
- Durée de l'entrevue : 1 à 2 heures.
- Lieu des rencontres : centre A.
- Toutes les informations seront et doivent rester confidentielles.
- Votre participation est très importante, car elle contribuera à une meilleure compréhension de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes.

#### **Personne à contacter :**

Djamila Smaïl  
Local 23 A

Téléphone du centre: (514) 000-0000, poste : 5555

Madame Marie Thériault : (514) 343-6520

## **L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes**

### **Programme : Maîtrise en psychopédagogie**

- **Objectif de la recherche :** Ce projet universitaire vise à mieux comprendre l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. Pour cela, la chercheuse vise à recruter des enseignant(e)s du centre A.
- Nom de la chercheuse principale : Djamila Smaïl

### **Description des enseignants visés :**

- Travailler dans un centre d'éducation des adultes depuis plus de deux ans.

### **Brève explication de votre participation :**

- Remplir un questionnaire durant une période décidée avec la chercheuse.
- Accorder une entrevue, si nécessaire, à la chercheuse qui vous posera des questions sur votre profil, votre parcours professionnel, votre milieu scolaire et sur l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes.
- Durée de l'entrevue : 1 à 2 heures.
- Lieu des rencontres : centre A.
- Toutes les informations seront et doivent rester confidentielles.
- Votre participation est très importante. Elle contribuera à une meilleure compréhension de l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes.

### **Personne à contacter :**

Djamila Smaïl  
Local **23 A**

Téléphone du centre: (514) 000-0000, poste : 5555

Madame Marie Thériault : (514) 343-6520



## ANNEXE II

Faculté d'éducation  
Département de psychopédagogie et andragogie

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

#### DESTINÉ AUX APPRENANTS-

#### « L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES »

**Chercheure étudiante :** Djamila Smail  
Étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et andragogie, Université de  
Montréal.  
Téléphone : (514) 000-0000, poste : 5555  
Courriel : [djamila.smail.1@umontreal.ca](mailto:djamila.smail.1@umontreal.ca)

**Directrice de recherche :** Marie Thériault, Professeure agrégée.

Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie.

Ce projet n'est pas financé.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux définir et à mieux comprendre l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue de quelques enseignants et étudiants du centre A.

#### Participation à la recherche

Votre participation consiste à répondre individuellement à un questionnaire par ordinateur (ou par écrit) et cela en présence des autres étudiants participant à cette recherche. Ce questionnaire est conçu pour nous informer sur votre profil d'apprenant, sur vos enseignants et sur l'enseignement individualisé. Cette activité se fera durant vos heures de cours. Elle durera environ une heure et demie et se déroulera dans un local du centre A.

De plus, vous serez invité à accorder une entrevue à la chercheuse individuellement ou en groupe (selon vos disponibilités) afin d'approfondir vos réponses du questionnaire. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio (enregistreur vocal numérique et/ou avec un téléphone intelligent) afin d'en faciliter ensuite la transcription et elle devrait durer environ une heure et demie. L'entrevue se fera le jour, durant vos heures de cours et dans un local du centre A. Le moment de l'entrevue sera déterminé avec la chercheuse en prenant en considération vos disponibilités.

- **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez vous retirer de cette étude à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison. Vous avez simplement à aviser la chercheuse et ce, par simple avis verbal ou en téléphonant au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

Au cas où vous décidez de retirer votre participation avant la fin de cette recherche, vos données seront automatiquement détruites.

- **Confidentialité**

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements et les informations personnelles seront transcrits et seront détruits une fois les transcriptions complétées et validées. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

- **Responsabilité de l'équipe de recherche**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

### **Risques et inconvénients**

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

### **Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure définition de l'enseignement de l'éducation des adultes.

### **Compensation :**

Aucune compensation ne sera remise aux participants de cette recherche.

### **Diffusion des résultats :**

Les résultats de cette recherche vous seront transmis lors d'une rencontre à laquelle tous les participants seront invités. Durant cette rencontre, la chercheuse vous informera des résultats de la recherche et de son impact sur la formation générale des adultes.

- Personnes-ressources

Si vous avez des questions sur le projet de recherche, vous pouvez contacter : Djamila Smail, chercheuse-étudiante, au (514) 000-0000, poste : 5555.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) :

Courriel: [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca)

Téléphone au (514) 343-6111 poste 1896

Site Web: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

### **Consentement**

---

#### **Déclaration du participant**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- Je m'engage à respecter la confidentialité de tous les propos échangés durant l'entrevue de groupe ainsi qu'à ne pas divulguer l'identité des participants qui y auront pris part.

---

Prénom et nom du participant  
(caractères d'imprimerie)

---

Signature du participant

Date :

---

### **Engagement du chercheur**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

---

Prénom et nom du chercheur  
(caractères d'imprimerie)

---

Signature du chercheur

---

Date :

---

Faculté d'éducation  
Département de psychopédagogie et andragogie

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

**DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS-**

**« L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES »**

**Chercheure étudiante :** Djamila Smaïl  
Étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et andragogie, Université de  
Montréal.  
Téléphone : (514) 000-0000, poste : 5555  
Courriel : [djamila.smail.1@umontreal.ca](mailto:djamila.smail.1@umontreal.ca)

**Directrice de recherche :** Marie Thériault, Professeure agrégée.

Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie.

Ce projet n'est pas financé.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

**Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à mieux définir et à mieux comprendre l'enseignement individualisé à la formation générale des adultes. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue de quelques enseignants et étudiants du centre A.

**Participation à la recherche**

Votre participation consiste à répondre individuellement à un questionnaire par ordinateur (ou par écrit) et cela en présence des autres enseignants participant à cette recherche. Ce questionnaire est conçu pour nous informer sur votre profil d'enseignant, sur vos apprenants et sur l'enseignement individualisé. Cette activité se fera durant les heures consacrées à vos

tâches personnelles ou complémentaires. Elle durera environ une heure et demie et se déroulera dans un local du centre A.

De plus, vous serez invité à accorder une entrevue à la chercheuse individuellement ou en groupe (selon vos disponibilités) afin d'approfondir vos réponses du questionnaire. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio (enregistreur vocal numérique et/ou avec un téléphone intelligent) afin d'en faciliter ensuite la transcription et elle devrait durer environ une heure et demie. L'entrevue se fera le jour, durant vos heures de travail et en dehors de vos heures d'enseignement, dans un local du centre A. Le moment de l'entrevue sera déterminé avec la chercheuse en prenant en considération vos disponibilités.

- **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez vous retirer de cette étude à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison. Vous avez simplement à aviser la chercheuse et ce, par simple avis verbal ou en téléphonant au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

Au cas où vous décidez de retirer votre participation avant la fin de cette recherche, vos données seront automatiquement détruites.

- **Confidentialité**

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements et les informations personnelles seront transcrits et seront détruits une fois les transcriptions complétées et validées. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

- **Responsabilité de l'équipe de recherche**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

- **Risques et inconvénients**

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

- **Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure définition de l'enseignement de l'éducation des adultes.

- **Compensation**

Aucune compensation ne sera remise aux participants de cette recherche.

- **Diffusion des résultats**

Les résultats de cette recherche vous seront transmis lors d'une rencontre à laquelle tous les participants seront invités. Durant cette rencontre, la chercheuse vous informera des résultats de la recherche et de son impact sur la formation générale des adultes.

- **Personnes-ressources**

Si vous avez des questions sur le projet de recherche, vous pouvez contacter : Djamila Smail, chercheuse-étudiante, au (514) 000-0000, poste : 5555

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) :

Courriel: [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca)

Téléphone au (514) 343-6111 poste 1896

Site Web: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

## **Consentement**

---

### **Déclaration du participant**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je m'engage à respecter la confidentialité de tous les propos échangés durant l'entrevue de groupe ainsi qu'à ne pas divulguer l'identité des participants qui y auront pris part.

---

Prénom et nom du participant

---

Signature du participant

---

(caractères d'imprimerie)

---

Date :

---

### **Engagement du chercheur**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

---

Prénom et nom du chercheur  
(caractères d'imprimerie)

---

Signature du chercheur

---

Date :

---



**ANNEXE III**  
**Questionnaire 1**

**-Destiné aux apprenants-**

**Bloc 1**

1. Quel est votre nom ?
2. Quel est votre âge ?
3. Quel est votre lieu de naissance ?
4. Avez-vous déjà étudié au secteur des jeunes (ou autre-précisez) ? Si oui, pendant combien de temps ?
5. Pourquoi vous avez arrêté de fréquenter l'école secondaire ?
6. Quelles sont les difficultés scolaires que vous avez rencontrées avant d'être à la formation générale des adultes ?
7. Comment vous vous êtes retrouvé au centre d'éducation des adultes ?
8. Depuis combien de temps vous êtes inscrit à l'éducation des adultes ?
9. Combien d'années se sont écoulées entre la fin de votre fréquentation de l'école secondaire et votre inscription à l'éducation des adultes ?
10. Êtes-vous inscrit à temps plein (30h/ semaine) ou à temps partiel (moins de 30h/ semaine) dans votre centre d'éducation des adultes ?
11. Êtes-vous travailleurs pendant vos études ? Si oui, quel est votre statut de travailleur (Temps plein, temps partiel, sur appel) ?
12. Quel est votre rapport avec votre milieu scolaire ?
13. Qu'est-ce que vous appréciez (les points positifs) le plus dans votre centre d'éducation des adultes ?
14. Qu'est-ce que vous appréciez (les points négatifs) le moins dans votre centre d'éducation des adultes ?

## Questionnaire 1

### -Destiné aux apprenants-

#### Bloc 2

1. Décrivez votre classe (nombre d'élèves, aménagement du local, ressources matérielles, etc.)
2. Vous êtes inscrit à combien de matières et à quels niveaux ?
3. Donnez votre définition de l'enseignement individualisé.
4. Quelles sont les conséquences de ce type d'enseignement (l'enseignement individualisé) sur l'apprenant ?
5. Quelles sont les conséquences de ce type d'enseignement (l'enseignement individualisé) sur l'enseignant ?
6. Vos enseignants, utilisent-ils tous l'enseignement individualisé dans votre classe ?
  - Comment ?
  - Pourquoi, selon vous ?
7. Selon vous, l'enseignement individualisé est-il un bon type d'enseignement ? Pourquoi ?
8. Selon vous, pour qui l'enseignement individualisé est-il particulièrement recommandé ? Pourquoi ?
9. Pour qui l'enseignement individualisé n'est-il pas recommandé ? Pourquoi ?
10. Qu'est-ce qui vous aide à apprendre à la formation générale des adultes ?
11. Qu'est-ce qui vous empêche d'apprendre à la formation générale des adultes ?
12. Vos enseignants, utilisent-ils d'autres méthodes dans votre classe ? (Oui :) Lesquelles ? (Non :) Pourquoi ?
13. Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans ce type d'enseignement (l'enseignement individualisé) ?

## Questionnaire 1

### -Destiné aux apprenants-

#### Bloc 3

1. La « relation pédagogique » est la relation entre l'apprenant et son enseignant. Décrivez la relation pédagogique au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de votre relation pédagogique à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation pédagogique est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation pédagogique au sein de l'enseignement individualisé ?
  
2. La « relation didactique » est la relation entre l'enseignant et la matière (savoir) à enseigner. Décrivez la relation didactique au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de la relation didactique à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation didactique est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation didactique au sein de l'enseignement individualisé ?
  
3. La « relation d'apprentissage » est la relation entre l'apprenant et la matière (savoir) à apprendre. Décrivez la relation d'apprentissage au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de la relation d'apprentissage à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation d'apprentissage est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation d'apprentissage au sein de l'enseignement individualisé ?
  
4. Parmi les trois relations (pédagogique, didactique, d'apprentissage), laquelle est la prédominante, pour vous, dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?

**Questionnaire 2**  
**-Destiné aux apprenants-**  
**Bloc 4**

1. Donnez une définition de l'autoformation.
2. Est-ce que vos enseignants vous expliquent-ils chaque notion du cours ? Pourquoi ?
3. Selon vous, l'autoformation existe-t-elle à l'intérieur de l'enseignement individualisé ?  
Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
4. Selon vous, l'enseignement individualisé se distingue-t-il de l'autoformation ?  
Expliquez.
5. Trouvez-vous que les apprenants de la formation générale des adultes s'autoforment ?
6. Quelle est votre position dans l'enseignement individualisé ? Comment vous vous sentez quand vous êtes en train d'apprendre ?
7. Pensez-vous que les apprenants de la FGA sont plus en train de recevoir un enseignement individualisé ou de s'autoformer ? Donnez votre opinion et expliquez-la.
8. Selon vous, l'autoformation existe-t-elle auprès de certains élèves de la FGA ?  
Expliquez.

**Questionnaire 1**  
**-Destiné aux enseignants-**  
**BLOC 1**

1. Quel est votre nom ?
2. Quel est votre lieu de naissance ?
3. Depuis combien d'années travaillez-vous à l'éducation des adultes ?
4. Avez-vous déjà travaillé au secteur des jeunes ? Si oui, pendant combien de temps ?  
Pourquoi vous avez arrêté de travailler au secteur des jeunes ?
5. Comment vous vous êtes retrouvé à l'éducation des adultes ?
6. Quel est votre statut d'emploi ? (Régulier, à contrat, à temps plein, à temps partiel) ?
7. Quel est votre rapport avec votre milieu scolaire ?
8. Qu'est-ce que vous appréciez le plus (les points positifs) dans le secteur des adultes?
9. Qu'est-ce que vous appréciez le moins (les points négatifs) dans le secteur des adultes  
?

**Questionnaire 1**  
**-Destiné aux enseignants-**  
**BLOC 2**

1. Décrivez votre classe (nombre d'élèves, aménagement du local, ressources matérielles, etc.)
2. Vous enseignez quelles matières et à quels niveaux ?
3. Donnez votre définition de l'enseignement individualisé.
4. Selon vous, quelles sont les conséquences de ce type d'enseignement (l'enseignement individualisé) sur l'apprenant ?
5. Selon vous, quelles sont les conséquences de ce type d'enseignement (l'enseignement individualisé) sur l'enseignant ?
6. Utilisez-vous l'enseignement individualisé dans votre classe, auprès de vos élèves ?  
  
Comment ?  
Pourquoi ?
7. Selon vous, l'enseignement individualisé est-il un bon type d'enseignement ?  
Pourquoi ?
8. Selon vous, pour qui l'enseignement individualisé est-il particulièrement recommandé ?  
Pourquoi ?
9. Pour qui l'enseignement individualisé n'est-il pas recommandé ?  
Pourquoi ?
10. Expliquez-vous toutes les notions à enseigner à chacun de vos élèves ? Pourquoi ?
11. Utilisez-vous d'autres méthodes dans votre classe, auprès de vos élèves ? (Oui :)  
Lesquelles ? Pourquoi ? (Non :) Pourquoi ?
12. Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans l'enseignement individualisé ?
13. Selon vous, quels sont les besoins prioritaires des élèves pour réussir à la formation générale des adultes ?

## Questionnaire 1

### -Destiné aux enseignants-

#### BLOC 3

1. La « relation pédagogique » est la relation entre l'apprenant et son enseignant. Décrivez la relation pédagogique au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de votre relation pédagogique à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation pédagogique est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation pédagogique au sein de l'enseignement individualisé ?
  
2. La « relation didactique » est la relation entre l'enseignant et la matière (savoir) à enseigner. Décrivez la relation didactique au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de la relation didactique à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation didactique est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation didactique au sein de l'enseignement individualisé ?
  
3. La « relation d'apprentissage » est la relation entre l'apprenant et la matière (savoir) à apprendre. Décrivez la relation d'apprentissage au sein de l'enseignement individualisé.
  - Comment vous vivez cette relation dans votre classe ?
  - Êtes-vous satisfait de la relation d'apprentissage à la formation générale des adultes ? Pourquoi ?
  - Selon vous, la relation d'apprentissage est-elle importante dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?
  - Selon vous, qu'est-ce qui devrait être amélioré dans la relation d'apprentissage au sein de l'enseignement individualisé ?
  
4. Parmi les trois relations (pédagogique, didactique, d'apprentissage), laquelle est la prédominante, pour vous, dans l'enseignement individualisé ? Pourquoi ?

**Questionnaire 2**  
**-Destiné aux enseignants-**  
**BLOC 4**

1. Donnez une définition de l'autoformation.
2. Selon vous, l'enseignement individualisé se distingue-t-il de l'autoformation ? Expliquez.
3. Les apprenants de la FGA sont-ils capables de s'autoformer ? Expliquez.
4. Selon vous, l'autoformation existe-t-elle auprès de certains élèves de la FGA ? Expliquez.
5. Selon vous, les apprenants de la FGA reçoivent-ils plus de l'enseignement individualisé ou passent-ils beaucoup de temps à s'autoformer ? Donnez votre opinion et expliquez-la.