Document generated on 08/06/2025 4:40 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Le style d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement

Mariette Théberge, Raymond Leblanc and Michel Brabant

Volume 21, Number 3, 1995

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031808ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031808ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Théberge, M., Leblanc, R. & Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(3), 503–517. https://doi.org/10.7202/031808ar

Article abstract

The present text identifies the learning styles and the experiential learning cycles of francophone students at the beginning of their teaching program. This text explores an initial phase of an ongoing research project on the learning styles of university students. Honey and Mumford's Learning Style Questionnaire was administrated to the students admitted to the program at the Faculty of Education of the University of Ottawa in 1991, 1992 and 1993. In total, 604 students participed in this study. The outcome of our study revealed first of all the preference for two learning styles by these students (reflector-theorist and pragmatist-activist) and, secondly, that only 10 of 24 possible cycles of Kolb's experiential learning model were present.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXI, n° 3, 1995, p. 503 à 517

Le style d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement

Mariette Théberge
Professeure

Raymond Leblanc
Professeur

Michel Brabant
Professeur

Université d'Ottawa

Résumé – Cette recherche vise à identifier les styles et les cycles d'apprentissage d'étudiants inscrits à la formation à l'enseignement. Il s'agit de la phase initiale d'une recherche à long terme portant sur le style d'apprentissage. Le questionnaire de Honey et Mumford (The Learning Style Questionnaire) a été administré à trois cohortes d'étudiants inscrits en 1991, 1992 et 1993 à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Un total de 604 étudiants ont ainsi participé à cette étude. Les résultats permettent d'observer que les deux styles préférentiels des étudiants sont le style réfléchi-théoricien et le style pratique-actif. De plus, les résultats permettent de constater la présence de seulement 10 des 24 représentations possibles des cycles du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

Introduction

Depuis quelques années, une individualisation de l'enseignement ainsi qu'une volonté de répondre aux besoins personnels de l'élève incitent de plus en plus le milieu éducationnel à considérer l'apport du style d'apprentissage. Défini en tant que «mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988, p. 530), le style permet d'identifier les modes d'accès à la connaissance que l'apprenant privilégie dans son apprentissage.

Les modes sont diversifiés et il va sans dire qu'ils peuvent être répertoriés de plusieurs façons et faire l'objet d'études variées. Ainsi, dans la revue de la documentation que présentent Duckwall, Arnold et Hayes (1991), ces modes sont catégorisés selon quatre approches. La première de ces approches traite de l'indépendance ou de la dépendance face au champ d'apprentissage (Witkin, Moore, Goodenough et Cox, 1977). Les styles y sont définis comme des caractéristiques individuelles et reflètent un mode préférentiel stable. La deuxième approche considère la manière dont la personne acquiert et utilise l'information dans son apprentissage. Le style d'appren-

tissage y est conçu comme étant modifiable et s'inscrivant dans un cycle ou dans une démarche d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1986; Magolda, 1989). Une troisième approche étudie les préférences selon le contexte et les expériences d'apprentissage (Rezler et Rezmovic, 1981). Enfin, une quatrième approche touche l'aspect affectif du style d'apprentissage et inclut des concepts comme celui de la motivation (Entwistle, Hanley et Hounsell, 1979).

Les styles peuvent également être regroupés «en fonction de trois principales procédures d'évaluation: l'observation directe de la performance, l'auto-observation ou le rapport du sujet et l'autoévaluation» (Lavault, 1992, p. 12). Dans la première de ces procédures, il s'agit d'observer directement un sujet qui exécute une ou plusieurs tâches formelles (Witkin *et al.*, 1977). Dans une procédure d'auto-observation, c'est le sujet lui-même qui indique la fréquence de ses comportements (Lamontagne, Lamontagne et Lamy, 1982), tandis que dans une procédure d'autoévaluation, le sujet fait part de ses opinions ou jugements en donnant sa perception de ses actions (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1986; Rezler et Rezmovic, 1981).

La présente étude se réfère à la conception des styles d'apprentissage utilisée par Honey et Mumford (1986). Cette conception s'inspire du modèle de Kolb (1984) qui définit l'apprentissage comme un cycle d'apprentissage expérientiel ou une démarche cyclique comprenant quatre phases. Le cycle débute par l'expérience concrète, se poursuit par l'observation réfléchie, puis par la conceptualisation abstraite et il se complète par l'expérimentation active; ce sont des modes d'apprentissage qui correspondent respectivement aux première, deuxième, troisième et quatrième phases (Fortin et Chevrier, 1990). Selon Kolb, le cycle d'apprentissage est inscrit sur deux axes continus: il va, d'une part, de l'expérience concrète à la conceptualisation abstraite et, d'autre part, de l'observation réfléchie à l'expérimentation active. Chaque pôle de l'axe exerce une attraction et crée une tension d'où résulte le style d'apprentissage. Kolb identifie quatre styles: le style divergent, le style assimilateur, le style convergent et le style accommodateur.

Nous optons pour le modèle de Kolb parce qu'il est modifiable et qu'il est défini en tant que cycle. L'étudiant auquel nous le présentons a donc la possibilité de prendre conscience de son style ainsi que de son cycle d'apprentissage expérientiel. Selon cette optique, il ne s'agit pas uniquement d'étudier le style à des fins d'accélérer l'apprentissage (Lavault, 1992)[1]. Inscrite dans le cadre de la formation à l'enseignement, l'utilisation de ce modèle contribue à ce que l'étudiant précise sa vision du phénomène, libre à lui par la suite de poursuivre une réflexion personnelle et d'explorer, dans des situations d'apprentissage ou d'enseignement, des modes qui lui sont moins préférentiels. Selon ce modèle, il n'y a pas non plus de bons ou de mauvais styles; chaque style a une valeur en soi.

Dans une perspective de formation professionnelle, Honey et Mumford (1986) ont élaboré une nomenclature qui contribue à mieux faire comprendre comment la personne conçoit l'action. L'étudiant peut donc se servir de cette connaissance du

style d'apprentissage comme un miroir qui l'aide à réfléchir sur sa manière de concevoir une situation d'apprentissage. C'est ainsi que nous établissons la jonction entre le style d'apprentissage et le style d'enseignement. Force est de reconnaître qu'en situation d'enseignement, l'étudiant a à diversifier ses approches pour répondre aux besoins des élèves. En prenant conscience de son style et en reconnaissant la présence d'autres styles et d'autres modes d'apprentissage que le sien, l'étudiant de la formation à l'enseignement s'y sensibilise et devient plus attentif aux besoins de ceux avec qui il apprend ou à qui il enseigne.

Comme dans tout modèle portant sur le style d'apprentissage, il convient cependant d'être prudent et de ne pas se laisser piéger en établissant une «catégorisation» simpliste et outrée. D'une part, l'identification du style d'apprentissage renforce la dimension différentielle de la personne, sa façon unique d'apprendre qui sera mise en valeur par une individualisation de l'enseignement. D'autre part, la mesure du style d'apprentissage est aussi un projet de «catégorisation». D'où le paradoxe: Comment peut-on être distinct tout en appartenant à une catégorie? Il ne s'agit pas d'aborder et de considérer le modèle choisi comme une panacée, mais plutôt de l'inscrire comme un cadre de référence permettant une observation et une réflexion.

Afin de poursuivre l'étude du modèle théorique, nous expliciterons maintenant la définition des styles d'apprentissage selon Honey et Mumford, puis la conception du cycle d'apprentissage expérientiel. Nous poursuivrons en spécifiant les questions de recherche ainsi que la méthodologie utilisée avant de présenter et d'interpréter les résultats obtenus à la suite de la passation du questionnaire portant sur les styles d'apprentissage. C'est ainsi que nous rejoindrons notre objectif d'identifier les styles et les cycles d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement.

Les styles d'apprentissage selon Honey et Mumford

C'est en s'appuyant sur la conception de l'apprentissage expérientiel élaborée par Kolb (1976) que Honey et Mumford (1986) définissent quatre styles d'apprentissage: actif, réfléchi, théoricien et pratique. Chacun de ces styles peut s'inscrire tout comme chez Kolb dans une phase d'un cycle d'apprentissage et exprimer une préférence pour un mode.

Le style actif-réfléchi se réfère à une personne ouverte d'esprit et flexible. Elle s'engage totalement et sans idées préconçues dans des expériences nouvelles. Envisageant le changement avec optimisme, elle agit en fonction d'un mode d'expérience concrète. Si son enthousiasme est un atout, elle a cependant tendance à entreprendre une action rapidement et à réfléchir seulement par la suite aux conséquences. Elle apprend par l'action et s'approprie ainsi la connaissance. En enseignement, elle sait bien relever le défi de la mise sur pied d'un projet pédagogique, par contre, elle s'avère moins intéressée à sa consolidation à long terme. Elle aime le changement et dès que l'emballement pour une activité diminue, elle s'empresse d'en trouver une nouvelle.

Une personne de style réfléchi-théoricien aime examiner une situation sous différents angles avant de s'y engager. Prudente, elle privilégie un mode d'observation et une réflexion avant d'agir. Elle écoute attentivement les autres et mémorise les informations qui lui sont présentées. Discrète et tolérante, elle n'entreprend une action qu'une fois qu'elle a bien considéré les conséquences. Elle ne s'engage que si elle a bien pesé le pour et le contre et est assurée à l'avance de la validité de l'action à entreprendre. Elle apprend en s'accordant le temps de réfléchir et de donner un sens à ce qu'elle entend, regarde ou lit. En enseignement, sa minutie peut être à son avantage si elle ne tarde pas inutilement à prendre des décisions. Dans certaines circonstances, l'action doit être entreprise promptement et une réflexion prolongée comporte plus de risques qu'une intervention rapide.

Le style théoricien-pratique reflète la préférence d'une personne pour l'organisation et l'intégration de ses observations à des systèmes de référence. Rationnelle, cette personne conçoit le niveau d'abstraction qui sous-tend toute action et le privilégie. Elle aime analyser et synthétiser. Elle s'intéresse aux concepts de base, aux principes, aux modèles théoriques et aux systèmes de pensée. Elle s'approprie la connaissance en se référant à des modèles théoriques et en concevant comment ils peuvent être mis en application. Dans son enseignement, elle a besoin d'approfondir les fondements de ce qui est préconisé et fait preuve d'intolérance vis-à-vis de tout ce qui ne relève pas d'une logique.

Une personne de style pratique-actif s'intéresse à la mise en application et à la généralisation des idées, des théories, des techniques. Elle en évalue rapidement l'efficacité et accomplit les tâches nécessaires pour les expérimenter. Elle a les deux pieds sur terre et aime prendre des décisions et résoudre des problèmes. Elle choisit des moyens judicieux qui lui permettent de mettre en pratique ce qu'elle apprend. Dans son enseignement, elle définit clairement les étapes à suivre dans l'implantation d'un projet pédagogique et, une fois la décision prise de passer à l'action, elle fait avancer la démarche rapidement. Travaillant avec empressement, elle devient impatiente lorsque les discussions s'éternisent et n'aboutissent pas.

Le cycle d'apprentissage expérientiel

Le cycle d'apprentissage expérientiel sous-tend deux orientations dialectiques (Honey et Mumford, 1986; Kolb, 1984): d'une part, une orientation conçue dans l'opposition de la première phase et de la troisième phase; d'autre part, une orientation exprimant une opposition entre la deuxième phase et la quatrième phase. La première de ces orientations représente la manière dont la personne s'approprie une expérience, c'est-à-dire perçoit et comprend à sa façon une expérience, tandis que la seconde représente la manière dont la personne transforme une expérience, c'est-à-dire réfléchit et agit lors d'une expérience vécue. Le cycle d'apprentissage repose donc sur une démarche expérientielle divisée en quatre phases où la personne s'approprie et transforme la connaissance. Comme l'illustre la figure 1, l'expérience

concrète et la conceptualisation abstraite, ainsi que l'observation réfléchie et l'expérimentation active sont les pôles d'attraction des axes.

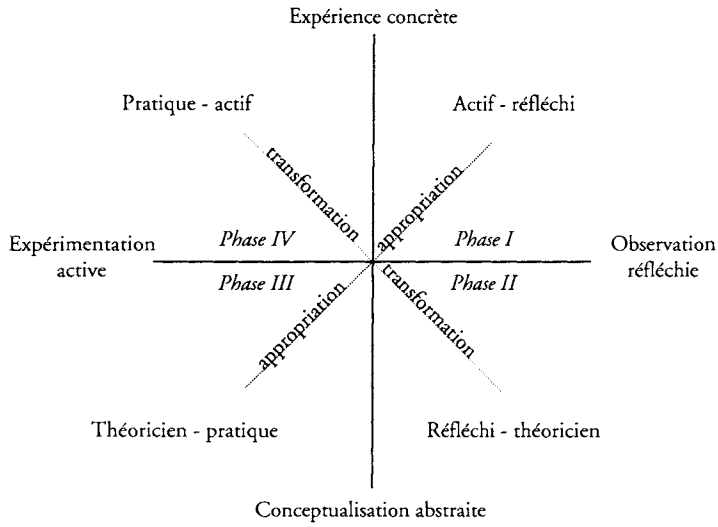

Figure 1 – Le cycle d'apprentissage expérientiel

La combinaison des quatre phases entre elles donne au total vingt-quatre représentations possibles du cycle d'apprentissage expérientiel. En effet, la démarche cyclique qu'emprunte l'étudiant peut suivre un ordre où les phases s'enchaînent successivement: I-II-III-IV. Cela signifie que le cycle commence alors par la phase I qui représente la modalité prédominante. Il se poursuit par la phase II qui vient en deuxième instance comme modalité préférentielle et ainsi de suite avec les phases III et IV. Le cycle d'apprentissage peut également commencer par la deuxième, par la troisième ou par la quatrième phase et s'enchaîner comme suit: II-III-IV-I, III-IV-I-II, IV-I-II-III. Par ailleurs, il peut suivre d'autres cours en se présentant de manière à inverser diverses phases. C'est le cas, par exemple, si les phases se succèdent de la manière suivante: I-II-IV-III, I-IV-II-III, III-II-IV-I ou III-IV-II-I.

En somme, dans un apprentissage expérientiel articulé en termes de démarche cyclique comprenant quatre phases, l'apprenant est très favorisé dans la phase reflétant son style dominant, assez favorisé dans la phase reflétant son deuxième mode préférentiel, moins favorisé dans un troisième mode et peu favorisé dans le dernier.

Importance de la recherche et questions

Comme le soulignent Duckwall *et al.* (1991), les études portant sur les styles d'apprentissage ont grandement contribué à notre compréhension du processus

d'apprentissage. Avec un modèle comme celui de Kolb (1984), elles permettent entre autres d'aborder l'apprentissage dans une perspective de changement où non seulement le mode préférentiel est susceptible de modification, mais où une connaissance de ce mode alimente la vision que la personne a d'elle-même en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant. Il s'avère donc très pertinent et utile dans ces circonstances pour la formation à l'enseignement d'approfondir les modes préférentiels des personnes auxquelles nous nous adressons afin de mieux cerner leurs besoins de formation et de susciter une prise de conscience par rapport à leur style d'apprentissage, ce qui peut influencer leur style d'enseignement.

Dans un autre ordre d'idées, les études antérieures effectuées aux États-Unis auprès de praticiens de divers métiers indiquent que le domaine de l'éducation se retrouve principalement dans la phase IV du modèle du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ces études ne déterminent pas pour autant s'il en est de même pour des étudiants de la formation à l'enseignement. Il importe aussi de mentionner que la présente recherche se déroule dans un contexte particulier où la formation antérieure de l'étudiant peut avoir influencé le style d'apprentissage. En effet, le programme de la formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa est offert après l'obtention d'un baccalauréat. Les étudiants qui s'y retrouvent ont donc poursuivi des études dans divers champs spécifiques (psychologie, lettres françaises, sciences, etc.) avant de suivre des cours en éducation.

Il ne faut pas oublier également que lors de révisions de programme, une connaissance accrue des styles d'apprentissage des étudiants peut contribuer à envisager des manières de les prendre en considération dans l'élaboration de la formation. C'est ainsi que cette connaissance peut être utile en ce qui a trait autant aux contenus dispensés à la formation à l'enseignement qu'au sujet des stratégies employées en pédagogie universitaire.

C'est pourquoi nous posons les questions suivantes: «Comment les étudiants se répartissent-ils par rapport aux quatre styles d'apprentissage (actif-réfléchi, réfléchi-théoricien, théoricien-pratique, pratique-actif) au début de leur formation à l'enseignement?» et «parmi les vingt-quatre représentations possibles du cycle d'apprentissage expérientiel, quelles sont celles des étudiants au début de leur formation à l'enseignement?»

Méthode

Sujets

Six cent quatre-vingt-quatorze étudiants ont suivi le programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa en 1991 (n = 229), 1992 (n = 242) et 1993 (n = 223). Ces étudiants étaient répartis en 8 groupes distincts à chaque année. Comme

3 ou 4 étudiants par groupe étaient absents lors de la passation du questionnaire, un total de 604 étudiants ont participé à la présente étude et ont répondu au questionnaire portant sur le style d'apprentissage. Neuf des questionnaires se sont avérés incomplets et 3 autres sujets ont refusé de participer à la recherche; il nous reste donc 592 questionnaires pour fin d'analyse.

Questionnaire

Le questionnaire distribué est une adaptation française du *Learning Style Questionnaire* (Honey et Mumford, 1986) que Fortin et Chevrier (1990) ont expérimenté dans le cadre de deux études au Canada. Les résultats de ces deux études révèlent des coefficients *alpha* variant de 0,72 à 0,76 et des indices de stabilité (test-retest) allant de 0,83 à 0,90 (Fortin et Chevrier, 1990). À la suite de la présente recherche, des analyses de cohérence interne confirment les indices de stabilité du questionnaire en révélant des coefficients *alpha* de 0,70 pour le style théoricien-pratique, de 0,79 pour le style réfléchi-théoricien et de 0,74 pour les styles actif-réfléchi et pratique-actif.

Le questionnaire comprend 80 énoncés se référant aux 4 styles d'apprentissage (actif-réfléchi, réfléchi-théoricien, théoricien-pratique et pratique-actif). Chacun de ces styles est représenté par 20 énoncés et il s'agit d'exprimer son accord ou son désaccord sur une échelle de 7 points au sujet de ces énoncés.

Procédure

Les étudiants ont répondu au questionnaire du style d'apprentissage dans le cadre d'un de leurs cours reçus à la formation à l'enseignement. Une fois le questionnaire complété, l'étudiant a compilé ses quatre scores qui pouvaient varier de 0 à 120. Il en a fait la représentation graphique en les inscrivant sur deux axes perpendiculaires centrés à l'origine. En joignant les quatre scores, il a obtenu un quadrilatère composé de quatre triangles (actif-0-réfléchi ou A0R; réfléchi-0-théoricien ou R0T; théoricien-0-pratique ou T0P; pratique-0-actif ou P0A). La surface relative de ces triangles a permis à l'étudiant d'identifier l'importance de chacune des phases et de définir son style ainsi que son cycle d'apprentissage expérientiel.

Comme la figure 2 permet de le constater, l'identification à un style ne signifie pas pour autant le rejet total des autres modes et n'élimine pas l'expression d'autres affinités. Ainsi, il est possible pour l'étudiant d'examiner la composition de son style en observant l'importance de chacune des phases. À la suite de la passation du questionnaire, le fait de donner des informations descriptives concernant chacun des styles (actif-réfléchi, réfléchi-théoricien, théoricien-pratique et pratique-actif) ainsi qu'une discussion ouverte ont pu alors lui faciliter la compréhension de la composition de son cycle d'apprentissage.

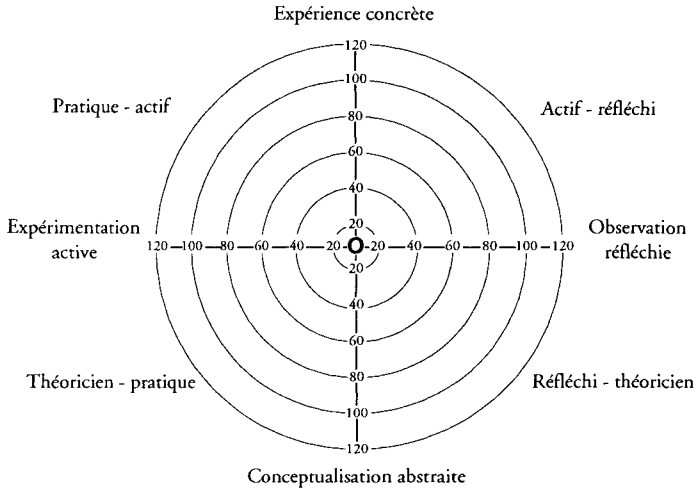

Figure 2 – La représentation graphique du style d'apprentissage

Résultats

La répartition des styles d'apprentissage des étudiants de la formation à l'enseignement

Les résultats indiquent que le style réfléchi-théoricien est le mode préférentiel de 35 % (n = 208) des 592 étudiants qui ont participé à l'étude. Ce style se réfère à l'observation réfléchie (Kolb, 1984) et reflète une préférence vis-à-vis d'un mode qui privilégie la réflexion. La personne ayant ce style aime considérer la teneur du contenu avant d'entreprendre une action. Cette préoccupation peut l'amener à accorder plus d'importance à ce contenu qu'à celui qui l'intègre, ce qui peut avoir des incidences pour l'étudiant qui se destine à enseigner, donc à concevoir des situations d'apprentissage.

Le style pratique-actif arrive pour sa part en deuxième position (27 %, n = 159). Ce style qui se situe dans l'axe de transformation de l'expérience est plus orienté vers la réalisation que vers la réflexion. Une situation d'apprentissage s'y conçoit en fonction de l'efficacité de l'action à entreprendre, des applications, de la généralisation à des événements et des situations de vie.

Les styles actif-réfléchi (20 %, n = 116) et théoricien-pratique (18 %, n = 109) représentent les deux derniers modes préférentiels des étudiants en début de formation à l'enseignement. Ces styles s'inscrivent dans l'orientation dialectique de l'appropriation de l'expérience. D'une part, le style actif-réfléchi offre à ceux qui le privilégient l'avantage de considérer des situations concrètes sous diverses perspectives et

d'imaginer une manière significative de les organiser. D'autre part, la jonction entre la capacité d'abstraction et d'agir du style théoricien-pratique sous-tend des habiletés essentielles dans la résolution de problèmes, la prise de décision et la mise en application d'idées. Il va sans dire que ces deux styles dialectiquement opposés se complètent et qu'ils s'avèrent essentiels dans la profession d'enseignant.

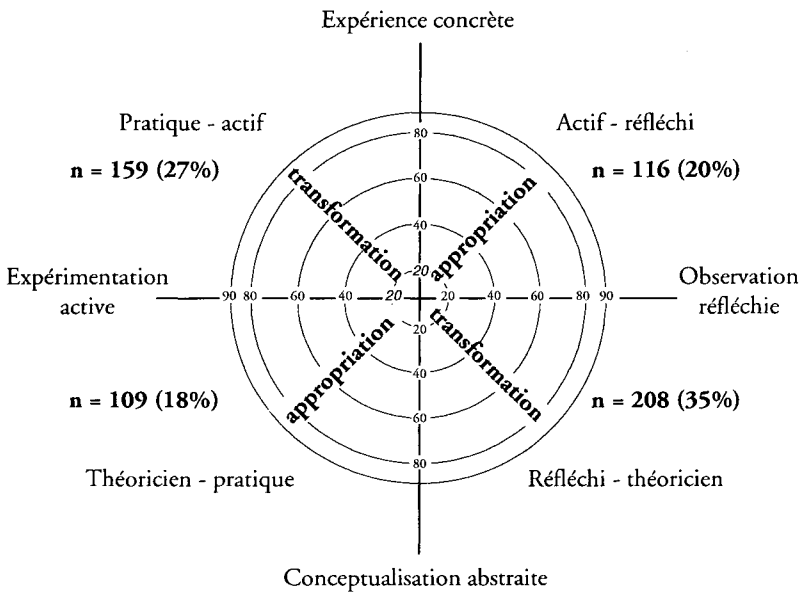

Figure 3 – La répartition des styles d'apprentissage des étudiants

Comme l'illustrent les résultats de la figure 3, les deux premiers styles préférentiels choisis par 62 % des étudiants se situent dans l'axe de transformation de l'expérience, tandis que les deux derniers styles préférentiels choisis par 38 % des étudiants sont dans l'axe d'appropriation de l'expérience. Cette position de la majorité des étudiants dans l'axe de transformation n'est pas sans susciter des questions autant quant aux raisons qui motivent ce choix qu'à celles relatives à l'enseignement. En effet, comme la formation à l'enseignement constitue une année de spécialisation dispensée après l'obtention du baccalauréat, il serait intéressant d'approfondir jusqu'à quel point les années d'études antérieures ainsi que les domaines d'apprentissage peuvent avoir eu une influence sur le développement du style et du cycle d'apprentissage expérientiel. Dans la conception qu'il élabore, Kolb (1984) considère les études au niveau du baccalauréat comme un facteur majeur dans le développement du style d'apprentissage. Il souligne l'importance de l'influence du domaine d'étude ainsi que le choix de ce domaine.

Dans le même ordre d'idées, il y a lieu de s'interroger au sujet des répercussions de la prédominance de certains styles chez de futurs enseignants. D'une part, les étudiants inscrits à la formation à l'enseignement constituent un produit du système éducatif. Ils en sont le reflet. D'autre part, dans la profession qu'ils comptent exercer, ils auront à former d'autres étudiants. Favoriseront-ils alors une approche qui privilégie le style avec lequel ils ont le plus d'affinité? Si cela s'avère le cas, se retrouve-t-on ainsi dans un cercle vicieux où la prédominance de certains styles contribue à réaffirmer cette prédominance sans susciter l'émergence d'autres possibilités? Si cela peut advenir, il importe, d'une part, de susciter chez l'étudiant une prise de conscience face au mode d'accès à la connaissance qu'il privilégie et, d'autre part, d'insister sur l'importance de respecter la diversité des modes avec lesquels il aura à transiger dans la fonction d'enseignant.

Les cycles d'apprentissage expérientiel des étudiants

Le choix des étudiants de la formation à l'enseignement se porte sur seulement 10 des 24 représentations possibles du cycle d'apprentissage expérientiel. Deux de ces représentations regroupent moins de 2 %. C'est donc dire qu'il y a prédominance de 8 des 24 cycles d'apprentissage chez les étudiants. Afin de distinguer chacun de ces cycles, nous les avons numérotés de I à X à partir de celui qui regroupe la plus grande proportion d'étudiants. Par la suite, en observant ces cycles, nous avons réalisé qu'un regroupement par axe (transformation ou appropriation) s'avérait approprié; c'est ainsi que nous les présenterons en faisant ressortir la composition de chacun.

Le premier (phases II-III-I-IV: 19 %, n = 115) et le troisième (phases II-I-III-IV: 14 %, n = 85) cycle d'apprentissage des étudiants débutent par l'observation réfléchie. Ils terminent par l'expérimentation active et inversent dans leur choix l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite comme phases intermédiaires d'apprentissage (voir figure 4a). Ainsi, ces étudiants qui représentent le tiers des participants indiquent une préférence pour l'observation et la réflexion lorsqu'ils abordent un apprentissage. Par ailleurs, le deuxième (phases IV-I-III-II: 17 %, n = 102) et le septième cycle d'apprentissage (phases IV-III-I-II: 9 %, n = 54) s'inscrivent également dans l'axe de transformation. Ils se distinguent du premier et du troisième cycle d'apprentissage en commençant par l'expérimentation active et en terminant par l'observation réfléchie. Ces étudiants, dont le style est pratique-actif, optent d'abord pour une expérimentation active comme mode d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, le cinquième (phases I-IV-II-III: 10 %, n = 59) et le sixième (phases I-II-IV-III: 10 %, n = 57) cycle amorcent l'apprentissage par l'expérience concrète et ont la conceptualisation abstraite comme dernière phase. Ces cycles d'apprentissage inversent dans leur choix les phases intermédiaires de l'observation réfléchie et de l'expérimentation active (voir figure 4b). Quant au quatrième (phases III-II-IV-I: 12 %, n = 70) et au huitième (phases III-IV-II-I: 7 %,

n = 39) cycle d'apprentissage, ils se situent aussi dans l'axe d'appropriation de l'expérience et sont les seuls à choisir la conceptualisation abstraite comme première phase. Ces cycles d'apprentissage se distinguent des cinquième et sixième cycles d'apprentissage en optant pour la conceptualisation abstraite comme première phase et pour l'expérience concrète comme dernière phase.

Dans les deux dernières représentations du cycle d'apprentissage des étudiants qui se retrouvent chez moins de 2 % (n = 11), les première et deuxième phases ainsi que les troisième et quatrième phases se distinguent beaucoup moins nettement que dans les 8 autres représentations (voir figure 4c). Dans la neuvième représentation (phases II-I-IV-III: 1 %, n = 8), le cycle débute par la phase de l'observation réfléchie et il est suivi de près par celle de l'expérience concrète; dans la dixième représentation (phases IV-III-II-I: 0,004 %, n = 3), la phase de l'expérimentation active précède de peu celle de la conceptualisation abstraite.

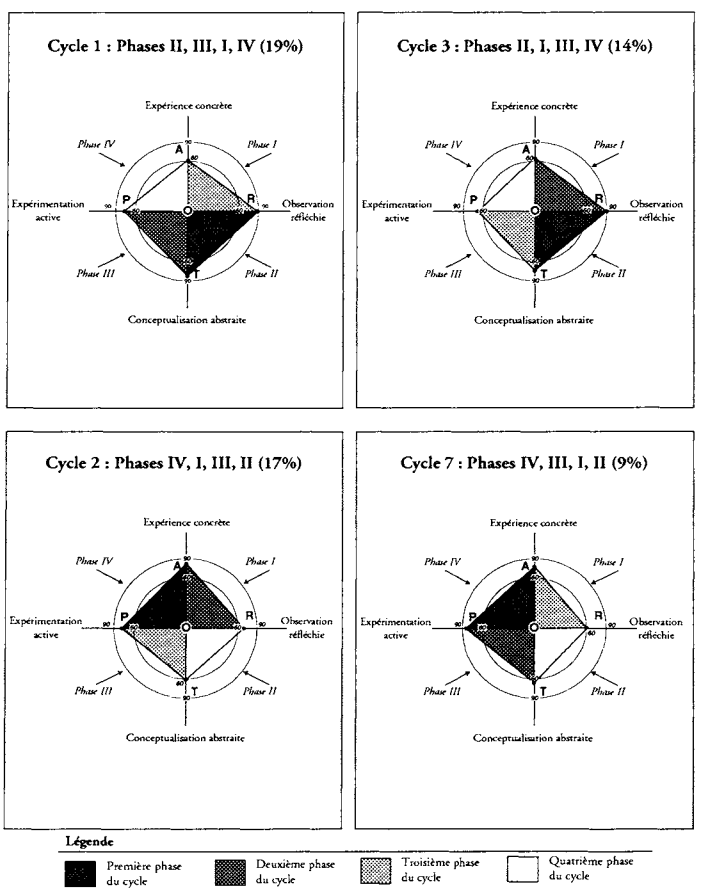

Figure 4a

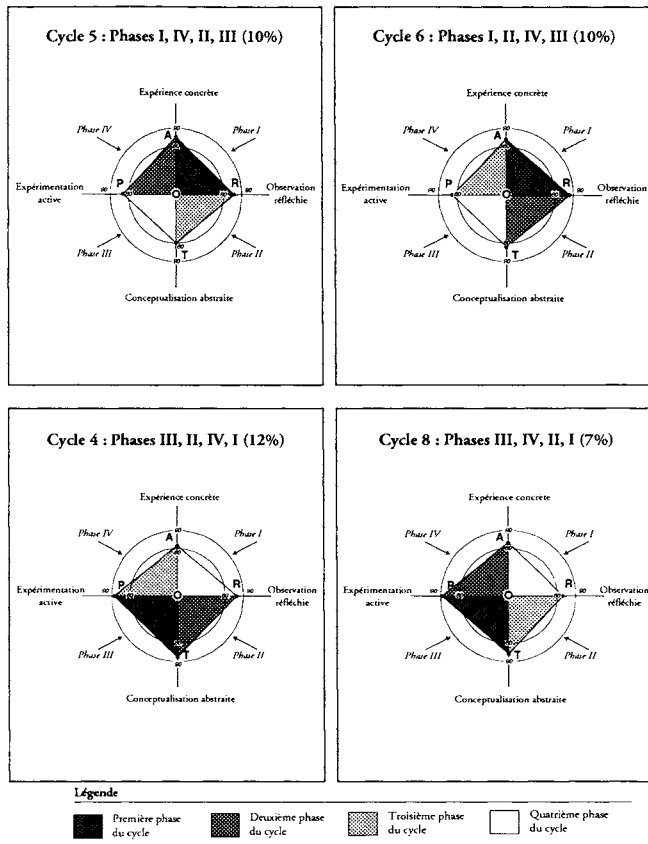

Figure 4b

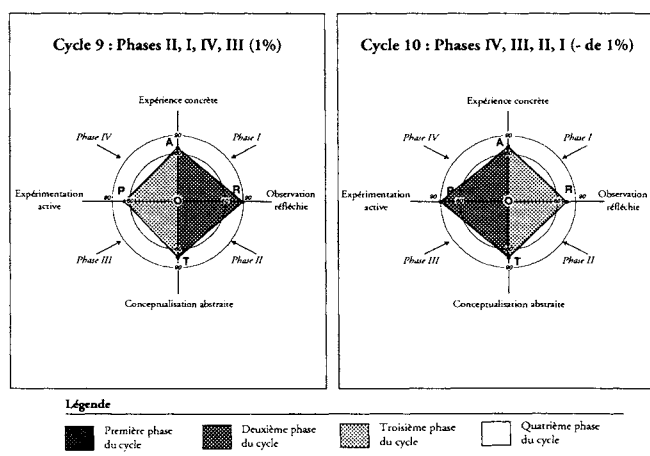

Figure 4c

Figure 4 – Les cycles d'apprentissage expérientiel des étudiants de la formation à l'enseignement

Cette réduction de 24 à 8 principales représentations du cycle d'apprentissage expérientiel suscite des questions entre autres en ce qui a trait à la nécessité de l'intégration de l'action et de la réflexion dans l'apprentissage. Il y a donc lieu de se demander si le système d'éducation d'où sont issus les étudiants encourage suffisamment cette intégration. Il serait aussi important de s'interroger au sujet des moyens de favoriser une prise de conscience de cette dialectique au cours de la formation à l'enseignement. Cette dernière question concerne directement l'enseignement en milieu universitaire, plus précisément l'élaboration de stratégies pédagogiques et de modes d'évaluation qui tiennent compte du cycle d'apprentissage expérientiel.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'identifier les styles et les cycles d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) nous a servi de cadre de référence dans l'utilisation du questionnaire élaboré par Honey et Mumford (1986). Les résultats permettent d'observer que les deux premiers styles préférentiels des étudiants de la formation à l'enseignement se situent dans l'axe de transformation de l'expérience et regroupent près de 62 % des étudiants. Les résultats permettent également de constater la présence de seulement 10 des 24 représentations possibles du cycle d'apprentissage expérientiel. Huit de ces représentations mettent en évidence la dialectique des axes d'appropriation et de transformation de l'apprentissage.

Il va sans dire que nous rejoignons aussi par cette étude les préoccupations de recherches qui portent sur la relation entre le style d'apprentissage, l'âge et le groupe d'appartenance sexuelle de l'étudiant (Davenport, 1986; Emmanuel et Potter, 1992; Hayes, 1992; Kasworm, 1990; Magolda, 1989; Thompson et O'Brien, 1991). Avec l'avènement du retour aux études d'adultes intéressés à compléter leur formation ou en voie de changement de carrière et le pourcentage élevé de la représentation de femmes qui s'inscrivent à la formation à l'enseignement, il nous apparaît essentiel de considérer cette question de la répartition des styles et de la composition des cycles d'apprentissage expérientiel à la lumière de données personnelles. Nous nous proposons donc d'approfondir le cadre théorique relatif à chacune de ces variables afin de mieux comprendre les enjeux mis en cause dans cette question. Nous avons choisi, dans la présente étude, de ne pas inclure la présentation des données selon ces variables, car elles méritent un traitement plus détaillé. C'est pourquoi nous avons abordé la question d'identification des styles et des cycles d'apprentissage expérientiel dans une perspective globale afin de nous donner une vue d'ensemble avant d'aller plus en profondeur dans des aspects plus spécifiques.

Quant à notre préoccupation vis-à-vis de la relation entre le style d'apprentissage et le style d'enseignement, elle sous-tend constamment cette recherche et celles qui lui feront suite. D'une part, on pourrait être tenté d'affirmer que le style

d'enseignement correspond d'emblée au style d'apprentissage. En effet, n'est-il pas logique de penser que notre histoire familiale et scolaire sert de base à l'édification de notre style et qu'en tout premier lieu ce vécu antérieur sert d'échafaudage à la conception que nous avons de l'enseignement? D'autre part, qu'en est-il alors de celui qui ne veut pas reproduire ce qu'il a connu ou vécu et qui tend à s'en éloigner? Qu'en est-il de celui qui dit: «Je ne veux pas enseigner de la manière dont on m'a enseigné?» Le style d'enseignement de celui dont l'histoire scolaire n'a pas été une expérience heureuse se démarquera-t-il plus de son style d'apprentissage moulé dans une certaine mesure par des conditions de vie? Quel est donc le degré de compatibilité entre le style d'apprentissage et le style d'enseignement chez l'apprenant heureux comme chez celui qui n'a pas vécu une expérience aussi heureuse? Ce sont là des interrogations que nous nous posons et que nous explorerons ultérieurement tout en poursuivant notre réflexion sur le lien à établir entre l'enseignement dispensé en milieu universitaire et les modes d'accès à la connaissance.

Note

1. Il est possible de concevoir l'utilisation des styles d'apprentissage dans une visée d'accélération de l'apprentissage. Par exemple, l'enseignant peut regrouper des personnes de même style et développer des stratégies qui correspondent à ce style. L'enseignant peut également former des équipes composées de personnes ayant divers styles et définir une tâche qui demande un travail de coopération.

Abstract – The present text identifies the learning styles and the experiential learning cycles of francophone students at the beginning of their teaching program. This text explores an initial phase of an ongoing research project on the learning styles of university students. Honey and Mumford's Learning Style Questionnaire was administrated to the students admitted to the program at the Faculty of Education of the University of Ottawa in 1991, 1992 and 1993. In total, 604 students participed in this study. The outcome of our study revealed first of all the preference for two learning styles by these students (reflector-theorist and pragmatist-activist) and, secondly, that only 10 of 24 possible cycles of Kolb's experiential learning model were present.

Resumen – El objetivo de este estudio es la identificación de estilos y ciclos de aprendizaje en estudiantes inscritos en programas de formación de maestros. Se trata de la fase inicial de una investigación a largo plazo sobre los estilos de aprendizaje. El cuestionario de Honey y Mumford (The Learning Style Questionnaire) fue administrado a tres cohortes de estudiantes inscritos en 1991, 1992 y 1993 a la Facultad de Educación de la Universidad de Ottawa. Un total de 604 estudiantes participaron en el estudio. Los resultados permiten observar que los dos estilos preferidos son el teórico-reflectivo y el práctico-activo. Además, se constató la presencia de tan sólo 10 de las 24 representaciones posibles de ciclos del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.

Zusammenfassung – Diese Untersuchung will den Lernstil und Lernzyklus von Studenten für den Lehrberuf identifizieren. Sie stellt die erste Phase einer längeren Forschungsreihe über den Lernstil dar. Der Fragebogen von Honey und Mumford (The Learning Style Questionnaire) wurde drei Gruppen von Studenten vorgelegt, die in den Jahren 1991, 1992 und 1993 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Ottawa eingeschrieben waren. insgesamt waren also 604 (sechshundert und vier) Studenten an dieser Studie beteiligt. Dier Ergebnisse erlauben die Beobachtung, daß die beiden bevorzugten Lernstile der Studenten die theoretische Überlegung und die aktive Praxis sind. Außerdem lassen die Ergebnisse das Vorhandensein von nur 10 (zehn) der 24 (vierundzwanzig) möglichen Darstellungen der Lernzyklen gemäß dem Kolbschen Modell des experimentellen Lernens erkennen.

Références

Davenport, J. I. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among elderhostel participants. *Educational Gerontology, 12*(3), 205-217.

Duckwall, J. M., Arnold, L. et Hayes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students: A longitudinal study. *Research in Higher Education, 32*(1), 1-13.

Emmanuel, R. C. et Potter, W. J. (1992). Do students' style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major? *Research in Higher Education, 33*(3), 395-414.

Entwistle, N., Hanley, M. et Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education, 8*, 365-380.

Fortin, G. et Chevrier, J. (1990). *Adaptation française du «Learning style questionnaire»*. Actes du 9e congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Université de Victoria.

Hayes, E. (1992). Students' perceptions of women and men as learners in higher education. *Research in Higher Education, 33*(3), 377-393.

Honey, P. et Mumford, A. (1986). *The manual of learning style*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

Kasworm, C. E. (1990). Adult undergraduate in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research, 60*(3), 345-372.

Kolb, D. A. (1976). *Learning style inventory: Technical manual.* Boston, MA: MacBer and Co.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lamontagne, C., Lamontagne, G. et Lamy, J.-M. (1982). *Tests pour la détermination du style d'apprentissage.* Saint-Hubert: Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.

Lavault, D. (1992). *Les styles cognitifs.* Notes de cours non publiées. Ottawa: Université d'Ottawa.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Boucherville: Librairie Larousse.

Magolda, M. B. B. (1989). Gender differences in cognitive development: An analysis of cognitive complexity and learning styles. *Journal of College Student Development, 30*, 213-220.

Rezler, A. et Rezmovic, V. (1981). The learning preference inventory. *Journal of Allied Health, 10*, 28-34.

Thompson, M. J. et O'Brien, T. P. (1991). *Learning styles and achievement in postsecondary classroom.* Communication écrite présentée à la 72e conférence annuelle de l'American educational research association, Chicago.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. et Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research , 47*(1), 1-64.