

Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Jacques CHEVRIER

Université du Québec à Hull, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald Boudreau
Université Sainte-Anne
Simone Leblanc-Rainville
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le style d'apprentissage

Rédacteurs invités :

Raymond LEBLANC

Jacques CHEVRIER

Liminaire

1 Le style d'apprentissage

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada

3 Problématique de la nature du style d'apprentissage

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

20 Le style d'apprentissage : une perspective historique

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

47 La construction du style d'apprentissage

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

73 Le style d'apprentissage : perspective de développement

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

86 Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité

Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

101 Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

118 Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

136 À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?

Laurence RIEBEN, Genève, Suisse

148 Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage

Isabelle OLRÉ-LOUIS, Conservatoire national des arts et des métiers, Université Paris 3, France
Michel HUTEAU, (CNAM), France

158 Style d'apprentissage et théorie métacognitive : Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique

Fredi P. BÜCHEL, Université de Genève, Suisse

171 Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Jacques CHEVRIER

Université du Québec à Hull, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article comporte deux volets : le premier a pour but de présenter la typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford (1992) et les avantages de recourir au *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) comme outil de mesure des styles d'apprentissage dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Le LSQ mesure quatre styles d'apprentissage : l'actif, le réfléchi, le théoricien et le pragmatique. Il présente des coefficients de consistance interne et de stabilité

supérieurs à ceux du LSI de Kolb et une validité de construit acceptable. De plus, la conception de quatre dimensions unipolaires qui sous-tend le LSQ semble plus fondée que celle des deux dimensions bipolaires du LSI. Le second volet de l'article a pour objet de présenter le LSQ-Fa, version abrégée du LSQ-F, lui-même une adaptation française du LSQ. On y trouvera les informations nécessaires pour y répondre, pour calculer les scores, établir le profil d'apprentissage et utiliser les résultats. Le questionnaire est fourni en annexe avec le matériel nécessaire pour son utilisation.

ABSTRACT

The LSQ-Fa: An abridged French version of the Honey and Mumford learning style measurement instrument

Jacques CHEVRIER, University of Quebec in Hull, Quebec, Canada
Gilles FORTIN, Saint Paul University, Ontario, Canada
Raymond LEBLANC, University of Ottawa, Ontario, Canada
Marianne THÉBERGE, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article is divided into two sections: the purpose of the first section is to present the typology of Honey and Mumford learning styles (1992) and the advantages of using the Learning Styles Questionnaire (LSQ) as a learning style measurement tool in the framework of Kolb's model of experiential learning (1984). The LSQ measures four styles of learning: the activist, the reflector, the theorist and the pragmatist. It presents coefficients of internal consistency and stability superior to those of Kolb's LSI and an acceptable construct validity. The conception of four unipolar dimensions of the LSQ seems more justified than the two bipolar dimensions of the LSI. The objective of the second part of the article is to present the LSQ-Fa, an abridged version of the LSQ-F, which is a French adaptation of the LSQ. The article presents the information needed to answer the questionnaire, calculate the scores, establish the learning profile and use the results. The questionnaire is provided in an appendix, along with the material required for using it.

RESUMEN

El LSQ-Fa: una versión en francés compendiada del instrumento para evaluar los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford

Jacques CHEVRIER, Universidad de Québec en Hull, Québec, Canadá
Gilles FORTIN, Universidad St-Paul, Ontario, Canadá
Raymond LEBLANC, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Marianne THÉBERGE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

El presente artículo consta de dos partes: la primera tiene como finalidad presentar la topología de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1992) y las ventajas de recurrir al Learning Styles Questionnaire (LSQ) en tanto que instrumento para determinar los estilos de aprendizaje en el marco del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). El LSQ evalúa cuatro estilos de aprendizaje: el activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático. Presenta coeficientes de consistencia interna y de estabilidad superiores a los del LSI de Kolb y una validez de elaboración aceptable. Además, la concepción de cuatro dimensiones unipolares que sostienen el LSQ parece más justificada que la de las dos dimensiones bipolares del LSI. La segunda parte del artículo tiene como finalidad presentar el LSQ-Fa, versión compendiada del LSQ-F, que es una adaptación al francés del LSQ. Se ofrecen las informaciones necesarias para responder, para calcular las medidas, establecer el perfil de aprendizaje y utilizar los resultados. En el anexo se proporciona el cuestionario con el material necesario para su utilización.

Introduction

Les modèles d'apprentissage constituent des représentations d'un type particulier de processus d'apprentissage (Legendre, 1993), alors que les typologies de styles d'apprentissage renvoient, pour leur part, à des façons de nommer et de classer un certain nombre de modes de fonctionnement préférentiels en rapport avec l'apprentissage. De toutes les typologies de styles d'apprentissage, rares sont celles qui se fondent sur un modèle d'apprentissage. Les plus connues sont celles de Kolb (1976, 1984) et de Honey et Mumford (1986, 1992). Pour ces deux cas, le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a servi de cadre de référence à leur formulation. Ces typologies de styles d'apprentissage ont donné lieu chacune à la construction d'un outil de mesure différent : le *Learning Style Inventory* (LSI) pour Kolb (1976, 1985) et le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) pour Honey et Mumford (1992). Le LSI, qui est actuellement beaucoup utilisé par les éducateurs, présente des problèmes psychométriques qui, de l'avis de certains (Certo et Lamb, 1979; Geller, 1979; Lamb et Certo, 1978), remettent en question la pertinence de son utilisation. Par contre, le LSQ semble offrir une solution alternative intéressante aux éducateurs en éducation postsecondaire¹ (Lovie-Kitchin, Coonan, Sanderson et Thompson, 1989). Il a été traduit et adapté en français par Fortin, Chevrier et Amyot (1997). Dans ce qui suit, nous tenterons de montrer en premier lieu les avantages d'utiliser le LSQ. Après avoir explicité la typologie des styles d'apprentissage de Kolb et donné un compte rendu de la critique dont elle est l'objet, nous présenterons celle de Honey et

1. Le niveau post-lycée serait l'équivalent du niveau postsecondaire en Amérique.

Mumford ainsi que les qualités psychométriques de l'outil qui en est issu, c'est-à-dire le LSQ. Dans un deuxième temps, nous traiterons de l'utilisation du LSQ : la passation du questionnaire, l'établissement du profil d'apprentissage et l'utilisation des résultats.

La typologie des styles d'apprentissage de Kolb

La typologie des styles d'apprentissage de Kolb (1984) se fonde sur son modèle d'apprentissage expérientiel. Le cycle d'apprentissage expérientiel comporte quatre phases : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Chaque phase implique un mode différent d'expérience de la réalité : le mode concret pour l'expérience concrète; le mode réflexion pour l'observation réfléchie; le mode abstrait pour la conceptualisation abstraite; et le mode action pour l'expérimentation active. Les quatre modes se regroupent selon deux dimensions, concret/abstrait et action/réflexion, chaque dimension soulignant une tension, une opposition entre deux modes : l'immersion dans l'expérience concrète par opposition à la conceptualisation; la réflexion sur l'expérience par opposition à l'expérimentation active. Kolb (1984) postule que les individus, à cause de différents facteurs comme les expériences passées et les demandes de l'environnement, vont privilégier l'un des deux modes de chaque dimension et ainsi développer un style d'apprentissage.

La typologie de Kolb (1984) compte quatre styles d'apprentissage : les styles convergent, divergent, assimilateur et accommodateur. Ces styles sont issus des diverses combinaisons possibles selon le mode dominant sur chaque dimension. Selon Kolb (1984), la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la résolution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter des choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.

Pour fonder l'existence des dimensions opposées sur les axes concret/abstrait et action/réflexion, Kolb (1984) s'appuie sur des recherches et sur les corrélations négatives obtenues à partir du LSI. Parmi ces recherches, il cite celles de Flavell (1963) et de Bruner (1966) selon lesquelles l'axe concret/abstrait constitue la dimension primaire sur laquelle reposent la croissance cognitive et l'apprentissage. Pour appuyer la dialectique de la dimension action/réflexion, Kolb (1984) mentionne deux études faites auprès d'enfants, celle de Kagan, Rosman, Day, Alpert et Phillips (1964) et celle

de Singer (1968). La recherche de Singer (1968) montre que les enfants qui sont intérieurement capables de fantaisie sont en mesure d'inhiber l'action plus longtemps que ceux qui en sont moins capables. Quant à l'étude de Kagan *et al.* (1964), elle fait voir comment les élèves qui ont une orientation très active par rapport à l'apprentissage inhibent la réflexion. Les corrélations négatives obtenues entre les deux dimensions du LSI viennent, selon l'auteur, renforcer la notion de polarités opposées.

Cette conception du style d'apprentissage a fait l'objet de plusieurs critiques. Pour mieux les comprendre, il importe d'abord de mieux connaître le LSI et la procédure suivie pour déterminer le style. Le LSI comprend neuf groupes de quatre mots. Pour chaque ensemble de mots, le répondant assigne une pondération différente de 1 à 4. La cote 4 est réservée au mot qui désigne le mieux la manière habituelle d'apprendre et la cote 1 à celui qui caractérise le moins la manière habituelle d'apprendre. De ces neuf groupes de mots, six sont retenus dans la compilation des scores; les trois autres ne sont pas retenus. Pour déterminer le mode dominant sur un axe, Kolb calcule la différence entre les scores obtenus sur chacun des modes. Ce procédé permet ainsi d'en arriver à déterminer le mode dominant sur chaque dimension et, par là, le style d'apprentissage de l'apprenant correspondant à la combinaison des deux modes dominants.

La théorie des dimensions bipolaires ainsi que la fidélité même de l'outil sont remises en question par les recherches de Lamb et Certo (1978), Freedman et Stumpf (1978), Certo et Lamb (1979) et Geller (1979). Selon Lamb et Certo (1978), le LSI est construit de manière à appuyer artificiellement la théorie de Kolb. En utilisant les mêmes items du questionnaire sur une échelle Likert en sept points, ils obtiennent des corrélations positives. De même, Freedman et Stumpf (1978), procédant à une analyse factorielle, constatent que les deux facteurs bipolaires ne comptent que pour 20,6 % de la variance totale. Le LSI est considéré par Freedman et Stumpf (1978) comme un instrument très volatil : le niveau de fidélité médiane des échelles est de 0,54. Kolb (1985) a tenté de contrer les critiques en élaborant une version améliorée du questionnaire, le LSI-II. Les recherches faites avec le LSI-II montrent que les quatre modes d'apprentissage sont des construits indépendants plutôt que reliés sur deux dimensions bipolaires (Ruble et Stout, 1990; Cornwell, Manfredo et Dunlap, 1991; Cornwell et Manfredo, 1994). En conclusion, les données rapportées par la recherche soulèvent de sérieux doutes sur la notion de deux dimensions bipolaires. Par ailleurs, la typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford semble proposer une avenue intéressante.

La typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Honey et Mumford (1986) retiennent de Kolb (1984) l'idée d'un modèle d'apprentissage expérientiel en quatre phases qu'ils nomment l'expérience, le retour sur l'expérience, la formulation de conclusions et la planification. Selon eux, chacune des phases comporte des conduites et des attitudes propres et est importante

pour compléter avec succès le processus même d'apprentissage. Or, la plupart des gens, à travers les réussites et les échecs de leurs conduites dans leurs tentatives d'apprendre, développent des préférences qui leur font « aimer » plus particulièrement certaines phases du processus.

Dans la mesure où ces phases sont privilégiées par des individus, elles définissent quatre styles d'apprentissage, qui correspondent chacun à « une description d'attitudes et de conduites qui déterminent une manière d'apprendre préférée par un individu » (Honey et Mumford, 1992, p. 1). Ce faisant, Honey et Mumford (1992) postulent l'existence de quatre dimensions unipolaires, plutôt que de deux dimensions bipolaires comme le fait Kolb (1984). Cette importante différence entre Kolb (1984) et Honey et Mumford (1992) dans leur façon de concevoir les styles d'apprentissage pourrait expliquer en partie la faiblesse des corrélations obtenues par Goldstein et Bokoros (1992) entre les scores au *Learning Style Inventory* (LSI) de Kolb, première (Kolb, 1976) et seconde version (Kolb, 1985), et ceux au *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) de Honey et Mumford (1992). Cette manière de concevoir les styles d'apprentissage selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage n'est pas unique à Honey et Mumford (1992), puisqu'elle est aussi préconisée par David Hunt (Abbey, Hunt et Weiser, 1985; Hunt, 1987).

Les quatre styles d'apprentissage selon Honey et Mumford (1992) sont le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique. Le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience; le style réfléchi, celles de la phase du retour sur l'expérience; le style théoricien, celles de la phase de formulation de conclusions; et le style pragmatique, celles de la phase de planification. On trouvera à l'annexe 4 la description que donnent Honey et Mumford (1992) de chacun des styles d'apprentissage en termes d'attitudes et de comportements qui sont propres à chacune des phases du cycle d'apprentissage et qui peuvent faire l'objet d'une préférence marquée par des personnes. En voici ici un résumé.

Le style actif

se caractérise par le goût de s'impliquer concrètement dans une expérience, de plonger dans l'activité « ici et maintenant ». Ce goût est particulièrement stimulé lorsque l'expérience comporte un élément de nouveauté ou de défi et qu'il y a possibilité de jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes. Le style actif est aussi marqué par le goût de s'engager avec les gens, de confronter ses idées aux leurs et de relever des défis ou résoudre des problèmes en équipe. Il se caractérise aussi par la présence d'invention d'idées en l'absence de contraintes de structure ou de normes.

Le style réfléchi

se caractérise par l'importance du recul et de la distance prise par rapport aux gens et aux choses. Il est marqué par la prudence et la réflexion approfondie avant de prendre des décisions et d'agir. L'observation, l'écoute, l'accumulation exhaustive de données avant d'émettre une opinion apparaissent

essentielles. Revenir sur les événements et réviser ce qui s'est produit sont des conduites importantes. Ce style se caractérise aussi par le désir de prendre des décisions sans contraintes de temps.

Le style théoricien

se caractérise par la recherche de logique et de cohérence dans l'organisation des informations accumulées. Il se caractérise aussi par le goût de l'analyse et de la synthèse, un intérêt pour les présupposés de base et les principes sous-jacents, une valorisation du rationnel et de l'objectivité. Ce goût est stimulé lorsqu'il s'agit de comprendre et d'expliquer en explorant de façon méthodique les liens entre les idées ou en étant confronté à des systèmes, des modèles ou des théories. Suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés.

Le style pragmatique

se caractérise par un intérêt pour la mise en application des idées, des théories, des techniques, dans le but explicite d'en valider le fonctionnement. Il se caractérise aussi par une préférence marquée pour les solutions réalistes et pratiques, par le goût de prendre des décisions utiles et de résoudre des problèmes concrets. Répondre à un besoin immédiat bien identifié, trouver des bénéfices concrets, voir des avantages pratiques sont considérés comme des dimensions importantes de l'apprentissage.

Le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ et LSQ-F)

Pour mesurer ces quatre styles d'apprentissage, Honey et Mumford (1986, 1992) ont élaboré le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). Dans sa version anglaise, le LSQ compte 80 énoncés auxquels on répond sur une échelle dichotomique en indiquant son accord ou son désaccord. Les items se regroupent en quatre échelles, chacune comprenant 20 items et mesurant le degré de préférence pour un style d'apprentissage donné. Le LSQ possède des qualités psychométriques variables. Il présente des coefficients de stabilité élevés, oscillant entre 0,81 et 0,95 (Honey et Mumford, 1986), et des coefficients alpha acceptables variant, selon les études, entre 0,68 et 0,78 pour Sims, Veres et Shake (1989), entre 0,58 et 0,74 pour Allinson et Hayes (1990) et entre 0,31 et 0,42 pour Fung, Ho et Kwan (1993). Ces derniers coefficients beaucoup plus bas peuvent s'expliquer par le recours à une forme abrégée de moitié du questionnaire et par une incompréhension possible de la langue anglaise par les répondants qui étaient d'origine chinoise.

Une adaptation française du LSQ a été élaborée par Fortin, Chevrier et Amyot (1997). Le LSQ-F (« F » pour version française) comporte aussi 20 items par échelle, mais quelques-uns ont été modifiés afin d'améliorer sa fidélité et sa validité. Aussi, le LSQ-F utilise une échelle de réponse en sept points, différemment du format de réponse en deux points caractéristique de la version anglaise. L'échelle de réponse en

sept points permet l'émergence d'une pensée plus nuancée et, ce faisant, une mesure plus fine des préférences du répondant (Nunnally, 1978). Ainsi, dans la version française, le répondant ne se contente pas de signifier son accord ou son désaccord à un énoncé, il doit en préciser l'intensité.

Le LSQ-F présente des qualités psychométriques acceptables pour mesurer les quatre styles d'apprentissage. Les coefficients alpha des échelles sont respectivement :

- 0,72 pour l'échelle Actif,
- 0,80 pour l'échelle Réfléchi,
- 0,76 pour l'échelle Théoricien et
- 0,77 pour l'échelle Pragmatique.

Ces coefficients concordent avec ceux qui sont rapportés par d'autres chercheurs (Sims *et al.*, 1989), soit entre 0,68 et 0,78. Les indices de stabilité dans le temps, qui sont respectivement 0,89, 0,90, 0,85 et 0,83, demeurent très voisins de ceux qui ont été obtenus par Honey et Mumford (1986), soit entre 0,81 et 0,95. Quant à la validité de construit du LSQ-F, on en retrouve des évidences à partir des résultats de l'analyse factorielle confirmatoire qui militent en faveur du modèle à quatre dimensions de Honey et Mumford (Fortin *et al.*, 1997). En définitive, le LSQ comporte certains avantages :

1. Les coefficients de consistance interne et de stabilité du LSQ sont supérieurs à ceux du LSI.
2. Le LSQ présente une validité de construit acceptable.

Bien que d'autres études s'avèrent nécessaires pour établir sa validité concurrente et prédictive, il peut être considéré comme une option valable pour mesurer les styles d'apprentissage.

Le *Learning Styles Questionnaire* – version française abrégée (LSQ-Fa)

À la suite de l'étude de Fortin *et al.* (1997), une version abrégée du questionnaire (voir l'annexe 1) a été élaborée afin d'accroître l'efficacité de l'outil, particulièrement en réduisant sa longueur de 80 à 48 items. Le LSQ-Fa (« Fa » pour version française abrégée) demeure identique au LSQ-F dans son objectif et sa structure, conservant le format de l'échelle de réponse en sept points. Toutefois, il diffère quant à la longueur des échelles, chacune passant de 20 à 12 items. Avec une échelle de réponse en sept points et douze items par échelles, le score à une échelle varie donc de 12 à 84 points.

Les douze items de chacune des quatre échelles du LSQ-Fa ont été sélectionnés à partir des vingt items de chaque échelle du LSQ-F. Pour faire ce choix, nous avons retenu les items qui présentaient les meilleurs indices de saturation énoncé-facteur commun dans deux analyses factorielles confirmatoires, l'une faite initialement avec l'échantillon de 463 étudiantes et étudiants universitaires de l'étude originale (Fortin *et al.*, 1997), l'autre avec un nouvel échantillon de 838 étudiantes et étudiants univer-

sitaires en formation des maîtres. Les items qui ont été retenus sont donc ceux qui semblent être le plus en lien avec la dimension mesurée par l'échelle à laquelle ils appartiennent.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons la démarche à suivre pour répondre au questionnaire, compiler les quatre scores et établir le profil d'apprentissage correspondant au degré de préférence relatif des quatre styles pour un individu.

Comment répondre au questionnaire LSQ-Fa

Avant de faire passer le questionnaire, il importe de lire tout haut les consignes données à la première page du cahier. Ne s'agissant pas ici d'un test de vitesse, il est bon de rappeler aux répondants qu'ils disposent de tout le temps nécessaire pour répondre au questionnaire. Généralement, quinze minutes suffisent pour le parcourir. Le questionnaire ne renferme pas de questions pièges; il tend seulement à cerner les modes privilégiés d'apprentissage. En somme, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'important est de répondre honnêtement à tous les items. Donner cette consigne est de la plus haute importance, car celle-ci prédispose à une façon de répondre. Il faut aussi s'assurer que les répondants comprennent bien l'échelle de réponse. À cet effet, deux exemples sont donnés afin de souligner les nuances dans les réponses.

Les réponses sont consignées sur le questionnaire (voir l'annexe 1 – Questionnaire et feuille-réponse). Quand les consignes semblent bien comprises, on donne le signal de tourner la page et de commencer. Lorsque les répondants ont répondu à toutes les questions, ils peuvent passer à l'étape du calcul de leur score pour chacune des échelles.

Comment calculer le score pour chacune des échelles

Pour calculer le score obtenu à chacune des quatre échelles du LSQ-Fa, le répondant doit remplir la *Feuille de compilation des échelles* (voir l'annexe 2). Cette opération se fait assez rapidement, soit en une dizaine de minutes. La *Feuille de compilation des échelles* comprend quatre ensembles d'items, chacun correspondant à l'une des échelles du questionnaire, c'est-à-dire à un style d'apprentissage. Pour chaque ensemble d'items, on trouve deux colonnes : celle de gauche contient la liste des numéros des items de l'échelle; celle de droite est laissée vide pour permettre l'entrée de la réponse correspondant à chacun des items. Le répondant doit s'assurer de la correspondance entre sa réponse et le numéro de l'énoncé. Cette étape terminée, il fait, pour chacune des colonnes (échelles), la somme des scores, qu'il inscrit dans la case prévue à cet effet au bas de la colonne. On se souviendra que le score minimum est de 12 et le score maximum, de 84. Lorsque les répondants ont compilé leur score brut pour chaque style d'apprentissage, ils peuvent passer à l'étape d'établissement de leur profil d'apprentissage.

Comment établir le profil d'apprentissage

Pour établir son profil d'apprentissage, le répondant doit transférer les quatre scores de la *Feuille de compilation des échelles* sur la feuille intitulée *Profil individuel*

(voir l'annexe 3). Afin de rendre ces quatre scores bruts plus significatifs, nous avons opté, à l'instar de Honey et Mumford (1992), pour l'utilisation de normes auxquelles on peut comparer les scores individuels. Ces normes ont été établies à partir d'un échantillon de 563 étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle (89 %) et de deuxième cycle (11 %) admis dans des programmes d'origines disciplinaires multiples (administration, arts, biologie, counselling, éducation, éducation physique, informatique, orthopédagogie, relations industrielles, psychoéducation, sciences infirmières, théâtre et travail social) qui ont répondu au LSQ-Fa.

Sur la base des rangs percentiles calculés à partir des données recueillies, cinq catégories de préférences ont été établies pour chacun des styles d'apprentissage en respectant la répartition proposée par Honey et Mumford (1992).

Tableau 1. **Catégories et préférences**

91 – 100	Pour les scores se situant entre le 91 ^e et le 100 ^e percentile, on parlera de préférence très forte . Seulement 10 % des scores occupent cette plage de réponses.
71 – 90	Pour les scores se situant du 71 ^e au 90 ^e percentile, on parlera de préférence forte . Cette étendue comprend 20 % des scores.
31 – 70	Pour les scores se situant du 31 ^e au 70 ^e percentile, on parlera de préférence moyenne . Cette plage de réponses comprend 40 % des scores.
11 – 30	Pour les scores se situant du 11 ^e au 30 ^e percentile, on parlera de préférence faible . Cette plage de réponses correspond à 20 % des scores.
1 – 10	Pour les scores se situant du 1 ^{er} au 10 ^e percentile, on parlera de préférence très faible . Plus de 90 % des scores sont supérieurs à ce plancher.

Pour établir le profil individuel, il faut encercler, pour chacun des quatre styles d'apprentissage, le score obtenu sur la *Feuille de compilation des données* et relier les scores par des droites. Cette opération renseigne sur le choix privilégié de certaines échelles. Un profil peut présenter le même ordre de préférence pour les quatre échelles ou un ordre varié. Le recours à des normes est rendu nécessaire pour situer les scores de la personne par rapport à ceux d'un groupe de référence. Par exemple, une étudiante qui obtiendrait le score brut de 65 sur chacune des échelles ferait l'interprétation suivante après avoir reporté ses quatre scores bruts sur le tableau du profil individuel :

Tableau 2. **Profil individuel**

Style	Score brut	Interprétation
Actif	65	préférence moyenne
Réfléchi	65	préférence moyenne
Théoricien	65	préférence forte
Pragmatique	65	préférence moyenne

Bien que le score brut soit identique pour les quatre échelles, on note des différences dans le degré de préférence associé à ce score. Compte tenu de ces résultats, on dira que cette personne a une préférence forte pour le style théoricien et une préférence moyenne pour les trois autres styles d'apprentissage. Avec un score de 58 sur les quatre échelles, on conclura que la personne a une préférence moyenne pour les styles actif et théoricien et une préférence faible pour les styles réfléchi et pragmatique. Il est donc important d'utiliser des normes pour comprendre dans quelle mesure les scores d'une personne se démarquent ou non par rapport à ceux d'un groupe donné (Honey et Mumford, 1992).

Comment interpréter les résultats

Avant d'examiner les résultats avec le répondant, il est bon de lui rappeler que le questionnaire ne fournit pas une mesure de rendement dans l'apprentissage. Celui-ci cherche à mettre en évidence ses préférences dans sa façon d'apprendre. Comme les résultats sont le fruit d'une appréciation subjective, on peut dire que le profil reflète graphiquement la représentation que l'apprenant se fait de ses modalités de fonctionnement en situation d'apprentissage.

Une mise en garde s'impose ici. Le questionnaire ne saurait être utilisé pour étiqueter de manière définitive et immuable les gens. Même si Honey et Mumford (1992) utilisent la nomenclature suivante : les Actifs, les Réfléchis, les Théoriciens et les Pragmatiques, il apparaît très clair dans leurs écrits qu'ils désignent par là les personnes qui manifestent une préférence marquée pour un style d'apprentissage donné. La même personne peut avoir une préférence marquée pour plus d'un style d'apprentissage et se qualifier, par exemple, à la fois d'active et de pragmatique. D'autre part, pour Honey et Mumford (1992, 1995), la prise de conscience des styles d'apprentissage est un moyen pour encourager les gens à dépasser leurs limites et à fonctionner efficacement sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

Au départ, on peut inviter le répondant à relire la description de chaque échelle (voir l'annexe 4) et à réfléchir au sens et à la portée de celle-ci. Voici quelques exemples de questions pouvant lancer la réflexion :

- Est-ce que l'apprenant se reconnaît à travers cette description?
- Est-elle un juste reflet de ce qu'il est comme apprenant?
- Peut-il appuyer sa réponse par des exemples?
- Quel sens donne-t-il au fait de privilégier un style plutôt qu'un autre?
- Comment rend-il compte du fait qu'il ne privilégie pas tel ou tel style?
- Quels sont les avantages et les inconvénients d'être de tel style et non de tel autre?

Le formateur doit prêter une oreille attentive aux réponses données et s'empresse de corriger toute mauvaise interprétation des résultats. Se décrire comme ayant une forte préférence pour les styles actif et pragmatique ne signifie pas l'absence de la capacité de réfléchir et de théoriser. Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'apprenant y recourt moins souvent. Cette observation peut lancer sur des pistes à explorer :

- Qu'est-ce que cela changerait pour le répondant s'il faisait appel davantage aux attitudes et aux conduites propres à ces styles?
- Comment pourrait-il s'y exercer?
- En quoi serait-il gagnant?

S'il importe d'identifier les modes privilégiés d'apprentissage, il importe tout autant d'attirer l'attention sur les étapes qui sont ou risquent d'être escamotées dans le processus d'apprentissage. La façon d'apprendre peut, dans certains cas, bien correspondre aux exigences de la situation d'apprentissage; dans d'autres, elle devra être révisée, et même modifiée, afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage. La connaissance issue de l'analyse du profil d'apprentissage n'a pas pour but de rendre l'apprenant prisonnier d'une étiquette, mais de lui ouvrir des avenues sur des façons nouvelles d'apprendre qu'il peut mettre en branle en vue de devenir un apprenant plus efficace. Cette connaissance doit viser à le rendre capable d'entrer en relation créatrice avec lui-même et à lui faire découvrir des dimensions peu exploitées. Elle peut devenir une force qui pousse à saisir ce qui est valable en soi et à transcender ou dépasser sa condition actuelle. Bref, elle peut devenir l'occasion d'une plus grande prise en charge personnelle.

L'attention portée par l'apprenant à ses expériences d'apprentissage est médiatisée par sa capacité à les saisir. Ses expériences sont une conscience construite qui résulte d'un jeu entre une façon de se voir et la situation d'apprentissage. Le cadre de référence permettant de saisir l'expérience ne vient pas directement de la situation d'apprentissage. C'est d'abord ce que l'on croit être sa représentation. Il n'est pas rare que l'éducateur doive intervenir pour corriger la représentation de l'apprenant afin qu'elle reflète mieux sa réalité². Les résultats au questionnaire peuvent être l'occasion d'un tel exercice. Encore faut-il s'assurer que les directives concernant la passation du questionnaire aient été bien comprises au départ et qu'il n'y ait pas eu d'erreurs qui se soient glissées dans la compilation des résultats. La vérification de ces points est de mise avant de se lancer dans l'exploration des écarts qui existent entre la représentation de soi et les résultats obtenus.

En dégagant le profil d'apprentissage de l'apprenant, le questionnaire permet d'identifier les attitudes et les conduites cognitives qui sont privilégiées et celles qui sont escamotées ou négligées. Il fournit à l'apprenant l'occasion d'accéder à une meilleure connaissance de lui-même. Cette information peut être tout aussi précieuse pour l'éducateur. Fort de cette information, celui-ci peut élaborer des stratégies pour tenter de compenser ce qui fait défaut dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Par exemple : la tendance d'un apprenant à négliger la phase d'observation réfléchie peut être contrée par des activités d'écoute et d'observation; par l'allocation d'un temps de préparation pour des activités et d'un temps de révision de ce qui s'est produit; par la production de rapports et d'analyse (voir Fortin *et al.*, 2000). Plus que faire connaître le style de l'apprenant, le questionnaire peut éveiller l'éducateur à ce qu'il doit mettre en œuvre pour faire apprendre.

2. En raison de sa programmation intérieure, l'apprenant peut être amené à mal se représenter des expériences d'apprentissage en minimisant ou encore en refusant de reconnaître leur importance.

Références bibliographiques

- ABBEY, David S., HUNT, David E. et WEISER, John C. (1985). Variations on a Theme by Kolb: A New Perspective for Understanding Counselling and Supervision. *The Counselling Psychologist*, vol. 13, n° 3, p. 477-501.
- ALLINSON, Christopher W. et HAYES, John (1990). Validity of the Learning Style Questionnaire. *Psychological Reports*, vol. 67, p. 859-866.
- BRUNER, Jerome S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York : W.W. Norton.
- CERTO, Samuel C. et LAMB, Stephen W. (1979). Identification and measurement of instrument bias within the Learning Style Instrument through a Monte Carlo Technique. *Southern Management Proceedings*.
- CORNWELL, John M. et MANFREDO, Pamela A. (1994). Kolb's learning style theory revisited. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, p. 317-327.
- CORNWELL, John M., MANFREDO, Pamela A. et DUNLAP, William P. (1991). Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 51, p. 455-462.
- FLAVELL, John H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York : Van Nostrand Reinhold Co.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques et AMYOT, Élise (1997). Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation*, vol. 19, n° 3, p. 95-118.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques, LEBLANC, Raymond et THÉBERGE, Mariette (2000). Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF.
- FREEDMAN, Richard D. et Stumpf, Stephen A. (1978). What Can One Learn from the Learning Style Inventory? *Academy of Management Journal*, vol. 21, n° 2, p. 275-282.
- FREEDMAN, Richard D. et STUMPE, Stephen A. (1980). Learning Style Theory : Less than Meets the Eye. *Academy of Management Review*, vol. 5, n° 3, p. 445-447.
- FUNG, Y.H., Ho, ANGELA S.P. et KWAN, K.P. (1993). Reliability and validity of the Learning Styles Questionnaire. *British Journal of Educational Technology*, vol. 24, p. 12-21.
- GELLER, Lester M. (1979). Reliability of the Learning Style Inventory. *Psychological Reports*, vol. 44, p. 555-561.
- GOLDSTEIN, Marc B. et BOKOROS, Michael A. (1992). Tilting at Windmills : Comparing the Learning Style Inventory and the Learning Styles Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 52, n° 3, p. 701-708.

- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1995). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Publ.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Publ.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Publ.
- HUNT, David E. (1987). *Beginning with Ourselves*. Toronto, ON : OISE Press.
- KAGAN, J., ROSMAN, B.L., DAY, D., ALPERT, J. et PHILLIPS, W. (1964). Information Processing in the Child : Significance of Analytic and Reflective Attitudes. *Psychological Monographs*, vol. 78, n° 1.
- KOLB, David A. (1985). *Learning Style Inventory: Self-scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston : McBer.
- KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- KOLB, David A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, vol. 6, n° 2, p. 289-296.
- KOLB, David A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston : McBer.
- LAMB, Stephen W. et CERTO, Samuel C. (1978). The Learning Style Inventory (LSI) and Instrument Bias. *Academy of Management Proceedings*, vol. 38, p. 28-32.
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- LOVIE-KITCHIN, Jan, COONAN, Irene, SANDERSON, Ruth et THOMPSON, Briony (1989). Learning Styles Compared across Science Courses. *Higher Education Research and Development*, vol. 8, n° 1, p. 27-37.
- MUMFORD, Alan et HONEY, Peter (1992). Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, vol. 24, n° 7, p. 10-13.
- NUNNALLY, Jum C. (1978). *Psychometric Theory*. New York : McGraw-Hill.
- RUBLE, Thomas L. et STOUT, David E. (1991). Reliability, classification stability, and response-set bias of alternate forms of the Learning Style Inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, vol. 51, p. 481-489.
- RUBLE, Thomas L. et STOUT, David E. (1990). Reliability, construct validity, and response-set bias of the revised Learning Style Inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, vol. 50, p. 619-629.
- SIMS, Ronald R., VERES III, John G. et SHAKE, Leasa G. (1989). An exploratory examination of the convergence between the Learning Styles Questionnaire and the Learning Style Inventory II. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 49, p. 227-233.

SINGER, Jerome (1968). The Importance of Daydreaming. *Psychology Today*, vol. 1, n° 11, p. 18-26.

STUMPF, Stephen A. et FREEDMAN, Richard D. (1981). The Learning Style Inventory: Still less than Meets the Eye. *Academy of Management Review*, vol. 6, n° 2, p. 297-299.

Annexe 1 – Le *Learning Styles Questionnaire*

Version française abrégée (LSQ-Fa)
Questionnaire sur les styles d'apprentissage
de Peter Honey et Alan Mumford (1992)
Version française adaptée et abrégée par
Gilles Fortin, Jacques Chevrier, Mariette Théberge,
Raymond LeBlanc et Élise Amyot

Ce questionnaire vise à identifier le ou les styles d'apprentissage que vous préférez. Au cours des années, vous avez probablement développé des habitudes d'apprentissage qui vous ont aidé à tirer davantage profit de certaines expériences plus que d'autres. Comme il est probable que vous n'en soyez pas conscient(e), ce questionnaire va vous aider à cerner vos préférences d'apprentissage de telle sorte que vous serez mieux informé(e) pour choisir des expériences d'apprentissage qui tiennent compte de votre profil d'apprentissage.

Il n'y a pas de limite de temps pour remplir ce questionnaire. Cela vous prendra probablement entre 10 à 15 minutes pour y répondre. La justesse des résultats repose sur l'honnêteté de vos réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous répondez au questionnaire en indiquant sur une échelle graduée jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec l'énoncé de chaque item. Vous indiquez l'intensité de votre accord ou de votre désaccord en encerclant l'un des sept chiffres de l'échelle. Chaque chiffre possède une signification précise.

- 1. Tout à fait en désaccord
- 2. Moyennement en désaccord
- 3. Un peu en désaccord
- 4. Ni en accord, ni en désaccord
- 5. Un peu en accord
- 6. Moyennement en accord
- 7. Tout à fait en accord

Voici deux exemples :

Exemple 1

J'aime étudier dans une atmosphère calme et détendue.

Tout à fait en désaccord 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait en accord

La personne qui encercle le 2 signifie qu'elle est **moyennement en désaccord** avec l'énoncé.

Exemple 2

Je préfère travailler seul(e) plutôt qu'en équipe.

Tout à fait en désaccord 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait en accord

La personne qui encercle le 5 signifie qu'elle est **un peu en accord** avec l'énoncé.

Tout en vous rappelant la signification des valeurs de cette échelle à sept chiffres, assurez-vous de bien répondre à **toutes** les questions du Questionnaire et feuille-réponse LSQ-Fa – Annexe 1.

Annexe 2 – LSQ-Fa - Feuille de compilation des échelles

LSQ-Fa
Questionnaire sur les styles d'apprentissage
de Honey et Mumford (1992)
Version française adaptée et abrégée par
G. Fortin, J. Chevrier, M. Théberge, R. LeBlanc et É. Amyot

Consigne :

Pour chacun des items, reportez le chiffre que vous avez encerclé et faites le total de chaque colonne.

Feuille de compilation :

Pour compiler vos résultats, utilisez la Feuille de compilation – Annexe 2

Annexe 3 – LSQ-Fa - Profil individuel

Questionnaire sur les styles d'apprentissage de Honey et Mumford
Profil individuel
Normes pour le LSQ-Fa, version française adaptée et abrégée
du *Learning Styles Questionnaire* (LSQ)
Gilles Fortin, Jacques Chevrier, Mariette Théberge,
Raymond LeBlanc et Élise Amyot
Septembre 1997

Pour établir son profil d'apprentissage, le répondant doit transférer les quatre scores de sa *feuille de compilation des échelles* (voir l'annexe 2) sur la feuille intitulée Profil individuel – Annexe 3.

Annexe 4 – Description des styles d'apprentissage selon la typologie de Honey et Mumford (1992)³

Le style actif

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style actif s'engagent totalement et sans idées préconçues dans des expériences nouvelles. Ils se sentent bien dans le moment présent et aiment se laisser absorber par des expériences immédiates. Peu sceptiques, ils ont l'esprit ouvert, ce qui les amène à s'enthousiasmer pour tout ce qui est nouveau. Leur philosophie est d'essayer au moins une fois. Ils agissent d'abord et réfléchissent ensuite aux conséquences. Leurs journées sont remplies d'activités. Ils abordent les problèmes en utilisant le remue-méninges. Dès que diminue leur emballement pour une activité, ils s'empressent d'en trouver de nouvelles. Ils relèvent bien les défis qu'offrent de nouveaux projets, mais ils sont moins intéressés à leur réalisation et à leur consolidation à long terme. Ils sont sociables et s'engagent avec les gens, mais ils cherchent à faire converger toutes les activités qui se déroulent autour d'eux-mêmes.

Le style réfléchi

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style réfléchi aiment prendre du recul pour réfléchir à des situations et les examiner selon différents points de vue. Ils accumulent des données de première main et trouvent d'autres sources, qu'ils choisissent de passer au tamis de la réflexion interne avant d'en tirer une conclusion.

3. Traduction libre des descriptions présentées dans Peter Honey et Alan Mumford (1992), *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, Berkshire : Peter Honey, Ardingly House.

L'important pour eux, c'est leur collecte exhaustive des données et leur analyse; les prises de décision définitives sont reportées à une échéance aussi lointaine que possible. Ils sont essentiellement prudents. Ils aiment étudier toutes les facettes d'une question et considérer toutes leurs implications possibles avant de poser un geste. Ils préfèrent rester à l'écart dans les réunions et dans les discussions, prenant plaisir à observer les gens en action. Ils écoutent les autres et attendent prudemment de savoir où ceux-ci veulent en venir avant d'émettre leurs opinions. Ils ont tendance à être discrets, silencieux, calmes et tolérants. Quand ils interviennent, leur agir se situe dans un contexte qui tient compte à la fois du présent et du passé, de leurs opinions et de celles des autres.

Le style théoricien

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style théoricien organisent leurs observations et les intègrent à des systèmes théoriques complexes mais logiques. Ils abordent les problèmes de façon verticale, en suivant une démarche logique dont les étapes sont enchaînées. Ils combinent des éléments disparates à des théories cohérentes. Ils ont tendance à être perfectionnistes et ne sont satisfaits que lorsqu'ils ont réussi à organiser les éléments de leur recherche et à les insérer dans un schéma rationnel. Ils aiment analyser et synthétiser. Ils s'intéressent aux présupposés de base, aux principes, aux modèles théoriques et aux systèmes de pensée. Leur philosophie valorise le rationnel et la logique. « Si c'est logique, c'est bon », pensent-ils. Ils posent souvent des questions du genre : « Est-ce que cela a du sens? »; « Comment ceci cadre-t-il avec cela? »; « Quelles sont les hypothèses de base? ». Ils sont détachés, analytiques et voués à l'objectivité rationnelle plutôt qu'à tout ce qui pourrait être subjectif et ambigu. Ils abordent habituellement les problèmes de façon logique. C'est leur mode de pensée, et tout ce qui ne peut s'y greffer est strictement exclu. Ils préfèrent attacher beaucoup d'importance à la certitude objective; et ils se sentent mal à l'aise face à des affirmations subjectives ou frivoles ou face à un mode de pensée latéral.

Le style pragmatique

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style pragmatique s'intéressent vivement à l'application pratique des idées, des théories, des techniques afin de vérifier si celles-ci fonctionnent. Ils sont constamment en quête de nouvelles idées qu'ils cherchent aussitôt à mettre en pratique. Ils sortent de sessions de formation bourrés d'idées qu'ils ont hâte de mesurer à la pratique. Ils ne tardent jamais à se mettre à l'œuvre et à travailler avec empressement et confiance sur des questions qui les intéressent. Ils s'impatientent lorsque les discussions s'éternisent et n'aboutissent à rien de tangible. Ce sont foncièrement des gens pratiques, qui ont les deux pieds sur terre et qui aiment prendre des décisions, résoudre des problèmes. Ils relèvent comme des défis les difficultés et les occasions d'agir. Le principe qui les guide est : « Il y a toujours une meilleure façon de faire » et « Si ça marche, c'est bon ».