

12308

547

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/710964-romano-collegial-f-x-garneau-PROSIP-1984.pdf>

Rapport PROSIP, Collège François-Xavier-Garneau, 1984.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

LES PRÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES  
DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL

RÉSUMÉ

GUY ROMANO

COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

710964

Ex. 2

99-8056

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-07428-9

124-1264

Centre de documentation collégiale  
1111, rue Lapierre  
Lasalle (Québec)  
H8N 2J4

LES PRÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES  
DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL

Résumé (1)

par

Guy Romano

Collège François-Xavier-Garneau

---

(1) Il s'agit ici du résumé d'une recherche qui a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique; pour en savoir plus, on pourra donc consulter le Rapport final qui a été déposé en Juin 83.



3000007109659

Centre de documentation  
Ministère de l'Éducation  
1035, de la Chevrotière  
Québec  
G1R 5A5

71-7873  
210964  
ct. 2

On peut obtenir des exemplaires supplé-  
mentaires de ce rapport de recherche au-  
près de la Direction des services pédago-  
giques du collège François-Xavier-Garneau  
ou en s'adressant au:

Ministère de l'Éducation  
Service de la recherche et du développement  
Édifice «G», 19ième étage  
1035, de la Chevrotière  
Québec  
G1R 5A5  
Tél.: (418) 643-6671

## Table des matières

Introduction .....	p. 4
L'état de la question .....	p. 5
La méthodologie .....	p. 6
Les principaux résultats .....	p. 7
Les motifs d'inscription .....	p. 7
Les objectifs d'apprentissage .....	p. 11
Les activités d'apprentissage .....	p. 13
Les styles d'enseignement .....	p. 16
Synthèse et conclusions .....	p. 19
Références .....	p. 23

## INTRODUCTION

Dans la plupart des recherches qui tentent de mesurer l'effet respectif de différentes méthodes pédagogiques, on en arrive à la conclusion que, de façon générale, la qualité de l'apprentissage ou de la performance des étudiants de niveau collégial n'est pas significativement différente lorsqu'on utilise une approche ou une autre (Dubin et Taveggia, 1968; Andrews, 1981); cette conclusion doit cependant être complétée par sa contrepartie: les approches pédagogiques affectent différemment les étudiants en tant qu'individus. Par exemple, les étudiants à forte orientation sociale réussissent mieux lorsqu'on utilise une approche basée sur l'interaction (Andrews, 1981), ceux qui ont un haut besoin de structure ont une meilleure performance lorsque le professeur se montre plus contrôlant (Moore, 1972), ceux qui ont une orientation indépendante réussissent mieux et sont plus satisfaits dans une approche pédagogique peu structurée (Domino, 1970); etc...

C'est dans cette perspective qu'il est apparu intéressant de s'interroger sur les préférences pédagogiques des étudiants; s'il est vrai, comme le souligne Andrews (1981), qu'ils apprennent mieux et se sentent plus satisfaits dans des environnements pédagogiques qui répondent à leurs besoins, il est alors de première importance de s'interroger sur leurs préférences en matière de pédagogie. En d'autres mots, les attitudes des étudiants à l'égard des divers types d'objectifs que l'on peut poursuivre, des diverses catégories d'activités d'apprentissage que l'on peut utiliser et des différents styles d'enseignement que l'on peut adopter, peuvent sûrement servir d'indicateurs quant au genre d'environnement pédagogique qu'il convient d'instaurer si on veut répondre le

mieux possible à leurs attentes, et faciliter ainsi leur apprentissage.

Dans cette même ligne de pensée, il apparaissait intéressant d'investiguer sur les différences entre les clientèles de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier. Depuis plusieurs années déjà, les Services d'Éducation des Adultes des divers collèges tentent, avec plus ou moins de succès, de promouvoir chez les professeurs l'idée que la clientèle adulte a des besoins particuliers et qu'il leur faudrait adapter leur enseignement en conséquence; or une des avenues qu'il semblait opportun d'explorer concerne les attitudes de chacune de ces deux clientèles vis-à-vis des diverses dimensions de l'enseignement collégial.

#### L'état de la question

Les étudiants de l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes ont-ils des attitudes différentes par rapport à la pédagogie collégiale? Il est actuellement difficile de répondre à une telle question étant donné l'absence de recherches québécoises portant clairement sur les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial et, parallèlement, de recherches comparatives auprès des deux clientèles. Quant aux études américaines sur le sujet, elles sont le plus souvent parcellaires, fragmentées, et surtout difficilement comparables entre elles.

De façon générale, on peut dire que, lorsqu'on les compare aux étudiants adultes, ceux de l'enseignement régulier semblent plus centrés sur l'acquisition de connaissances (Omnem, Brainard et Canfield, 1979) et aussi plus intéressés à développer des méthodes de travail adéquates

(Manganno et Corrado, 1980); d'autre part, ils semblent préférer des méthodes peu structurées et centrées sur l'étudiant, alors qu'on retrouve l'inverse chez les étudiants adultes (Hettich, 1974; Warren, 1974; Roelfs, 1975; Preston, - ).

### La méthodologie

La présente recherche a utilisé un questionnaire comportant trente questions réparties en cinq grandes sections.

La première section visait à recueillir des renseignements généraux sur les répondants: le sexe, l'âge, la situation d'emploi, le cégep fréquenté, le secteur d'enseignement, le statut d'étudiant, le nombre de cours déjà complétés et enfin l'orientation. Ces diverses informations devaient servir en quelque sorte de variables indépendantes dans les analyses subséquentes ou, tout au moins, de variables explicatives. Les quatre autres sections portaient respectivement sur les motifs d'inscription des étudiants, les objectifs d'apprentissage qu'ils jugeaient importants, les activités d'apprentissage qu'ils préféreraient et les styles d'enseignement qu'ils appréciaient le plus; on retrouvera chacun des items de chacune de ces sections dans les tableaux présentés ici, mais sous une forme plus condensée que le libellé qui apparaissait dans le questionnaire.

Deux remarques s'imposent ici en ce qui concerne la formulation des questions et l'échelle de mesure utilisée. Premièrement, il faut noter qu'il était demandé à l'étudiant, et ce, pour chacun des quatre aspects investigués, d'indiquer ses préférences sans se référer à un cours ou à une matière en particulier: il semblait plus opportun de poser des

questions faisant appel à un jugement a-situationnel, c'est-à-dire en dehors même d'une situation concrète, pour laisser apparaître plus clairement ses attitudes à l'égard des divers éléments présentés. Le deuxième aspect du problème concerne l'échelle de mesure utilisée: comme on présentait cinq ou six items dans chacune des sections, il est apparu souhaitable de demander à l'étudiant de se prononcer par rapport à chacun des items, et ce, sur une échelle en cinq points, de façon à permettre une analyse plus fine et plus nuancée du point de vue statistique.

Ce questionnaire a été rempli par plus de 1500 étudiants répartis dans les quatre collèges du Québec métropolitain; une telle option méthodologique devait permettre d'atteindre une population assez diversifiée (milieux urbain et rural, milieux socio-économiques assez hétérogènes, grande variété des programmes offerts par les quatre collèges, etc...) tout en limitant les problèmes d'organisation. L'échantillonnage s'est fait par la méthode des quotas; à l'enseignement régulier on a donc joint 992 étudiants répartis proportionnellement selon le cégep et l'orientation, alors qu'à l'éducation des adultes on retrouve 512 répondants répartis proportionnellement selon le cégep fréquenté. Encore faut-il ajouter que ces deux échantillons représentent des ratios de 1/17 à l'enseignement régulier et de 1/10 à l'éducation des adultes.

### Les principaux résultats

Les motifs d'inscription.

La deuxième section du questionnaire tentait de cerner les principaux motifs pour lesquels les étudiants s'inscrivaient à un cours ou à un ensemble de cours; les six items que l'on retrouve au Tableau 1 sont

Tableau 1: Les motifs d'inscription  
des étudiants

	Motifs d'inscription	R <sup>(1)</sup>	A <sup>(2)</sup>	t <sup>(3)</sup>
9	Orientation interpersonnelle	2.91 1.19	2.35 1.25	S
10	Orientation vocationnelle	4.54 0.92	4.33 1.18	S
11	Orientation académique	3.70 1.39	3.55 1.51	-
12	Orientation sociale	3.45 1.17	2,89 1.43	S
13	Orientation intellectuelle	3.44 1.19	3.74 1.32	S
14	Orientation occupationnelle	1.75 1.08	1.89 1.34	-

(1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier

(2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes

(3) Test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01

inspirés en grande partie d'une étude de Sheffield (1964) et représentent, à toute fin pratique, six grandes orientations possibles: interpersonnelle, vocationnelle, académique, sociale, intellectuelle et occupationnelle. On demandait donc à l'étudiant d'indiquer dans quelle mesure chacun des six motifs d'inscription énoncés pouvait ou non expliquer sa propre inscription.

On retrouve au Tableau 1 les moyennes et les écarts-types obtenus

par chacune des clientèles, et ce, pour chacun des six items. En ce qui concerne l'enseignement régulier, on remarquera que l'orientation vocationnelle est celle qui a le plus haut score; c'est donc dire que les étudiants s'inscrivent au cégep d'abord et avant tout dans le but de «se former ou de se perfectionner dans une carrière». Vient en second lieu l'orientation académique, c'est-à-dire le désir de «se préparer à des études ultérieures». Au rang trois on retrouve deux orientations qui ont la même importance: devenir un meilleur citoyen (orientation sociale) et satisfaire sa curiosité intellectuelle (orientation intellectuelle). Les étudiants semblent assez peu motivés par le besoin «de rencontrer et connaître des gens nouveaux» (orientation interpersonnelle) et le besoin de «s'occuper en attendant de trouver un emploi» (orientation occupationnelle). L'étendue des scores obtenus (de 4.54 à 1.75) montre combien les diverses orientations n'ont pas la même importance entre elles.

L'orientation vocationnelle a le plus haut score chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes; en cela ils ressemblent à leurs collègues de l'enseignement régulier: les deux clientèles s'inscrivent d'abord et avant tout dans le but de «se former ou de se perfectionner dans une carrière». L'orientation intellectuelle arrive au deuxième rang suivie de l'orientation académique; il est à remarquer qu'il n'y a pas de différence significative au test t (seuil de .01) entre ces deux orientations.

C'est donc dire que chez les étudiants adultes le besoin de satisfaire sa curiosité intellectuelle est relativement important: en fait plusieurs adultes semblent s'inscrire à des cours par simple besoin

d'apprendre ou de connaître des choses nouvelles, et ce, sans viser une quelconque certification. Les orientations sociale, interpersonnelle et occupationnelle arrivent, dans l'ordre, dans les derniers rangs et avec des scores qui sont en deçà de 3, c'est-à-dire le milieu théorique de l'échelle de mesure utilisée; ce sont donc là trois orientations moins importantes chez la clientèle adulte.

Dans le but de préciser les différences qui peuvent exister entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes, le Tableau 1 présente aussi les résultats du test t pour chacun des items. On remarquera que seuls les items 11 (orientation académique) et 14 (orientation occupationnelle) n'ont pas des moyennes significativement différentes. Dans le cas des différences significatives, il est intéressant de noter que les moyennes obtenues à l'éducation des adultes sont toujours en deçà des moyennes obtenues pour les mêmes items par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier; un seul cas fait exception: l'orientation intellectuelle est significativement plus élevée chez la clientèle adulte. C'est donc dire que les motifs qui expliquent pourquoi les étudiants s'inscrivent à des cours diffèrent sensiblement d'une clientèle à l'autre: les adultes seraient plus motivés par la curiosité intellectuelle que leurs collègues plus jeunes, alors que ces derniers, eux, sont plus motivés par leur désir de se former ou de se perfectionner dans une carrière, de devenir de meilleurs citoyens, ou de rencontrer et connaître des gens nouveaux que leurs confrères adultes.

Tableau 2: L'attitude des étudiants à l'égard des divers types d'objectifs d'apprentissage

Objectifs d'apprentissage	R <sup>(1)</sup>	A <sup>(2)</sup>	t <sup>(3)</sup>
15 acquisition de méthodes de travail	3.86 0.98	3.56 1.29	S
16 développement social et affectif	3.49 1.04	2.90 1.27	S
17 acquisition des connaissances de base de la discipline	4.42 0.77	4.36 0.99	-
18 développement de son intérêt pour la matière	4.11 0.86	3.93 1.13	S
19 développement de ses habiletés intellectuelles	4.24 0.84	4.05 1.11	S
20 identification et organisation des connaissances pré-existantes	3.83 0.93	3.80 1.19	-

- (1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier  
 (2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes  
 (3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01.

#### Les objectifs d'apprentissage

La section III du questionnaire présentait six objectifs d'apprentissage possibles et invitait les étudiants à indiquer, pour chacun, dans quelle mesure il constituait ou non un objectif important pour eux (voir le Tableau 2). Dans le cas des étudiants inscrits à l'enseignement régulier, «l'acquisition des connaissances de base de la discipline» apparaît au premier rang; viennent ensuite le «développement de ses

habiletés intellectuelles» puis «le développement de son intérêt pour la matière»; c'est donc dire que la dimension cognitive apparaît très importante dans leur conception des objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivent. Cette dernière affirmation semble d'autant plus vraie que «le développement social et affectif» se retrouve au dernier rang. On remarquera aussi que les items concernant «l'acquisition de méthodes de travail», et «l'identification et l'organisation des connaissances pré-existantes» arrivent à l'avant-dernier rang: de plus ces deux items ne montrent aucune différence significative entre eux.

L'ordre dans lequel se retrouvent les divers objectifs d'apprentissage proposés est presque le même à l'éducation des adultes qu'au secteur régulier; cependant, même si dans les deux cas on retrouve «l'acquisition de connaissances» au premier rang, on peut remarquer que les objectifs concernant «le développement d'habiletés intellectuelles», «le développement de son intérêt pour la matière», et «l'identification et l'organisation des connaissances pré-existantes» se retrouvent tous au second rang: en effet ces trois items (19, 18 et 20) ne montrent pas de différences significatives entre eux. C'est donc dire que l'importance relative des six items entre eux est beaucoup moins marquée à l'éducation des adultes. A l'avant-dernier rang, on retrouve «l'acquisition de méthodes de travail» (item 15) et, enfin, au dernier rang «le développement social et affectif» (item 16). C'est donc dire que la dimension cognitive est privilégiée, tout comme elle l'était d'ailleurs à l'enseignement régulier.

Le test t, quant à lui, laisse apparaître des différences significatives entre les moyennes obtenues respectivement par chacune des

clientèles à presque tous les items; seuls «l'acquisition de connaissances» (item 17), et «l'identification et l'organisation des connaissances pré-existantes» (item 20) n'impliquent pas de différences significatives entre les deux groupes. Plus encore, on peut remarquer, d'une part, que les différences significatives décelées au test t sont toutes dues au fait que les étudiants inscrits à l'enseignement régulier accordent plus d'importance à chacun des objectifs d'apprentissage que leurs collègues adultes et, d'autre part, que c'est à propos de l'item 16 (développement social et affectif) que l'on note la différence la plus importante.

#### Les activités d'apprentissage

La section IV du questionnaire avait pour but d'identifier les préférences des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage utilisées dans les cours; après avoir fait le relevé des types d'activités le plus souvent utilisés, on les a regroupés en cinq grandes catégories en s'inspirant de la typologie proposée par Berquist et Phillips (1975). Il s'agissait donc pour l'étudiant d'indiquer dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas chacune de ces cinq catégories d'activités (voir le Tableau 3).

A l'enseignement régulier, toutes les catégories ont été jugées de façon positive: en effet, aucune catégorie n'a obtenu un score en deçà de 3 (point neutre de l'échelle de mesure en 5 points). Malgré cette apparente attitude d'ouverture à l'ensemble des activités d'apprentissage possibles, il est intéressant de les classer entre elles: celles qui font surtout appel à l'expérience directe (jeux de rôles, simulation, expériences en laboratoire, observation sur le terrain, stages,

Tableau 3: L'attitude des étudiants à l'égard des divers types d'activités d'apprentissage

Activités d'apprentissage faisant surtout appel		R <sup>(1)</sup>	A <sup>(2)</sup>	t <sup>(3)</sup>
21	à des moyens audio-visuels	3.63 1.03	3.49 1.11	-
22	à l'interaction entre les étudiants	3.51 1.14	3.31 1.18	S
23	au professeur ou à des experts	3.30 1.08	3.57 1.06	S
24	au travail personnel de l'étudiant	3.38 1.15	3.58 1.17	S
25	à l'expérience directe	4.09 1.01	3.90 1.13	S

- (1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier  
 (2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes  
 (3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01

etc...) arrivent au premier rang, suivies, au deuxième rang, des activités faisant appel aux moyens audio-visuels (films, diaporamas, bandes sonores, émissions télévisées, etc...). Celles qui font appel à l'interaction (travaux en équipe, séminaires, ateliers, groupes de discussions, etc...) et au travail personnel (lectures, travaux libres ou semi-dirigés, recherches en bibliothèque, etc...) se retrouvent au troisième rang. En effet, ces deux catégories (items 22 et 24) ne montrent pas de différence significative entre elles au test t. Enfin, les activités faisant appel au professeur ou à des experts invités (ex-

posés magistraux, conférences, panels, colloques, etc...) se retrouvent au dernier rang; il faut cependant remarquer ici, que cette dernière catégorie (item 23) ne diffère pas significativement de l'avant-dernière (item 24).

Chez les étudiants inscrits à l'éducation des adultes, les activités d'apprentissage faisant appel surtout à l'expérience directe arrivent au premier rang, tout comme ce l'était pour le secteur régulier. Par ailleurs on retrouve au second rang les catégories qui se classaient aux derniers rangs chez la clientèle plus jeune: ce sont les activités faisant appel au travail personnel et indépendant de l'étudiant, et celles faisant appel au professeur ou à un expert invité. Viennent ensuite les activités faisant appel à l'audio-visuel; encore faut-il noter qu'il n'y a pas de différence significative entre ces trois dernières catégories (items 24, 23 et 21). En dernier lieu, on retrouve les activités faisant appel à l'interaction entre les étudiants. C'est donc dire que les étudiants adultes semblent avoir des attentes un peu plus traditionnelles que leurs collègues du secteur régulier; il faudrait cependant noter que les différences obtenues entre ces diverses catégories d'activités, même si elles sont significatives, ne sont pas très grandes puisque les moyennes obtenues varient entre 3.31 et 3.90: si on se réfère à l'échelle de mesure utilisée, cela veut dire qu'elles se situent entre une attitude neutre (j'aime moyennement cette façon d'apprendre) et une attitude plutôt positive (j'aime bien cette façon d'apprendre).

Par ailleurs, lorsqu'on considère les différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes, le test t se révèle significatif dans la plupart des cas, à l'exception de l'item 21 (activités faisant

appel à l'audio-visuel): les activités faisant appel à l'interaction et celles faisant appel à l'expérience directe obtiennent des moyennes plus hautes chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier alors que celles des activités faisant appel soit au professeur ou soit au travail personnel sont plus élevées chez les étudiants de l'éducation des adultes.

### Les styles d'enseignement

La section V du questionnaire présentait des descriptions de divers types de professeurs, correspondant chacune à un des styles d'enseignement que l'on retrouve dans les typologies de Axelrod (1973) et Mann et al. (1970); on demandait à l'étudiant d'indiquer, pour chacune de ces cinq descriptions, dans quelle mesure il aimait ou n'aimait pas ce genre de professeur.

Chez les étudiants inscrits à l'enseignement régulier on retrouve le style «centré sur la relation» au premier rang, le style «centré sur le processus» au second, le style «centré sur la tâche» au troisième, le style «centré sur l'exemple» au quatrième rang pour enfin finir par le style «centré sur le contenu»; le Tableau 4 donne une synthèse des moyennes obtenues pour chacun des items. Les différences entre ces cinq items sont assez marquées puisque les moyennes obtenues varient entre 2.54 et 4.22. C'est donc dire que les étudiants préfèrent un professeur qui tente d'établir une relation amicale et chaleureuse avec eux (centré sur la relation) ou qui veut développer leur autonomie et leur créativité pour atteindre leurs propres buts (centré sur le processus) à un professeur qui se soucie surtout de la matière à couvrir (centré sur le

Tableau 4: Les attitudes des étudiants  
à l'égard de divers styles d'enseignement

Styles d'enseignement	R <sup>(1)</sup>	A <sup>(2)</sup>	t <sup>(3)</sup>
26 centré sur le contenu	2.54 1.08	3.01 1.24	S
27 centré sur la relation	4.22 0.88	3.83 1.01	S
28 centré sur la tâche	3.29 1.03	3.55 1.07	S
29 centré sur l'exemple	2.92 1.10	2.97 1.24	-
30 centré sur le processus	4.12 0.93	4.18 1.00	-

- (1) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'enseignement régulier  
 (2) moyenne et écart-type pour les étudiants inscrits à l'éducation des adultes  
 (3) test t entre les moyennes obtenues respectivement par les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes; le S indique une différence significative à un seuil de 0.01

contenu) ou qui se présente aux étudiants comme un modèle des façons de penser ou d'être qui caractérisent sa profession ou sa discipline (centré sur l'exemple).

A l'éducation des adultes le style «centré sur le processus» arrive au premier rang, alors que le style «centré sur la relation» arrive au second rang, suivi du style «centré sur la tâche», en troisième place. Enfin au dernier rang on retrouve le style «centré sur le contenu» et le style «centré sur l'exemple», ces deux items (26 et 29) ne mon-

trant aucune différence significative entre eux au test t. C'est donc dire que pris globalement, l'ordre de préférence indique à peu près les mêmes tendances générales que l'on avait déjà remarquées à l'enseignement régulier: les étudiants semblent préférer un style qui est centré sur l'étudiant plutôt que sur le contenu; cette dernière affirmation mérite par ailleurs certaines précisions: dans le cas des adultes, cette centration sur l'étudiant vise d'abord la facilitation du processus d'apprentissage (centré sur le processus) alors que dans le cas de leurs confrères plus jeunes il s'agissait surtout de la qualité de la relation qu'un professeur établit avec ses étudiants (centré sur la relation). Autre fait intéressant, les deux derniers styles (centré sur le contenu et centré sur l'exemple) obtiennent des moyennes qui indiquent une certaine neutralité par rapport à l'échelle de mesure utilisée, alors que dans le cas des étudiants de l'enseignement régulier on se souviendra que le style d'enseignement «centré sur le contenu» obtenait une moyenne qui se situait en deçà de la neutralité.

Dans le cas des différences entre les moyennes obtenues par chacun des groupes (au test t), on peut remarquer qu'il n'y a pas de différence significative pour les items 29 (centré sur l'exemple) et 30 (centré sur le processus); par ailleurs les items 26 (centré sur le contenu) et 28 (centré sur la tâche) obtiennent des moyennes plus élevées chez les étudiants adultes, alors que le style centré sur la relation (item 27) a une moyenne significativement supérieure à l'enseignement régulier. Tout se passe donc comme si les étudiants adultes attachaient plus d'importance aux rôles qui sont liés à la transmission du contenu et à l'organisation pédagogique, alors que leurs confrères du secteur régulier accordaient, eux, plus d'importance à l'aspect relationnel de l'interaction professeur/étudiant.

### Synthèse et conclusions

En général, les étudiants de l'enseignement régulier s'inscrivent au cégep surtout dans le but de se former dans une carrière ou de se préparer pour des études ultérieures. A l'intérieur des cours, ils jugent particulièrement important d'acquérir des connaissances de base et de développer leurs habiletés intellectuelles, mais privilégient par ailleurs les activités d'apprentissage qui font appel soit à l'expérience directe ou soit aux moyens audio-visuels. Enfin ils préfèrent un style d'enseignement centré sur la relation ou centré sur le processus. C'est donc dire qu'ils semblent privilégier l'aspect cognitif de leur développement, mais que le contexte dans lequel se fait l'apprentissage devrait être centré sur l'étudiant (activités faisant appel à l'expérience directe et style d'enseignement centré sur la relation).

Il est plus difficile de tracer un portrait de la clientèle adulte puisque les résultats obtenus marquent de moins grands écarts entre eux. En général il est permis de croire qu'ils ont un profil qui se rapproche de leurs collègues plus jeunes mais avec quelques différences particulières: eux aussi sont là d'abord et avant tout pour se former ou se perfectionner dans une carrière, mais ils sont là aussi pour satisfaire leur curiosité intellectuelle et pour se préparer à des études ultérieures; comme leurs collègues, ils privilégient l'acquisition de connaissance et le développement de leurs habiletés intellectuelles, mais ils manifestent par ailleurs aussi de l'intérêt pour le développement de leur goût d'apprendre et pour réfléchir sur ce qu'ils savent déjà. Au chapitre des activités d'apprentissage, ils se montrent eux aussi très intéressés par celles qui font appel à l'expérience directe, mais mon-

trent aussi beaucoup d'intérêt pour les activités qui font appel au travail personnel, ou celles qui font une grande place au professeur ou aux moyens audio-visuels. Enfin, ils préfèrent eux aussi des professeurs qui agissent surtout comme des guides ou des personnes-ressources, et qui établissent avec leurs étudiants une relation chaleureuse.

Même si l'ordre de préférence peut sembler relativement semblable d'une clientèle à l'autre, cela ne veut pas dire que celles-ci soient identiques dans leurs préférences. Lorsqu'on regroupe les items selon qu'ils indiquent une différence significative (au test t) en faveur des étudiants de l'enseignement régulier ou en faveur de ceux de l'éducation des adultes on remarque des différences fondamentales entre les clientèles. En effet, lorsqu'on les compare à leurs confrères plus jeunes, les adultes semblent avoir une plus forte orientation intellectuelle, être plus positifs vis à vis des activités d'apprentissage qui font appel au professeur ou au travail personnel, et enfin montrent plus d'intérêt pour un style d'enseignement centré sur le contenu ou sur la tâche. En contre-partie, les étudiants de l'enseignement régulier seraient différents en ce qu'ils montrent des orientations interpersonnelle, vocationnelle et sociale plus fortes, qu'ils accordent plus d'importance aux objectifs d'apprentissage tels que l'acquisition des méthodes de travail, le développement socio-affectif et le développement de son intérêt pour la matière. Enfin ils apprécieraient plus que leurs confrères adultes les activités d'apprentissage faisant appel à l'interaction et à l'expérience directe, en même temps qu'ils valorisent plus un style d'enseignement centré sur la relation.

En terminant il convient de s'interroger un peu sur la portée pratique des résultats obtenus; or il est possible d'utiliser ces résultats dans trois optiques différentes. Dans le premier cas il s'agit de s'en servir pour améliorer et maximiser l'apprentissage des étudiants: il faudrait donc planifier son enseignement en tenant compte le plus possible des préférences des étudiants en matière de pédagogie, de manière à leur fournir un environnement pédagogique qui soit à la fois stimulant et agréable, parce qu'il répond de façon satisfaisante à leurs attentes et à leurs besoins. La seconde optique dont nous parlions plus tôt concerne l'aspect développemental; il s'agirait plutôt ici de considérer les résultats qui peuvent être vus comme des limites à l'action du professeur et à l'apprentissage des étudiants, et de se demander comment on peut y pallier ou comment on peut modifier l'attitude des étudiants dans ce domaine.

La dernière perspective dans laquelle on peut envisager les résultats de la présente recherche se situe dans une optique de recherche. En effet, les diverses constatations auxquelles arrive la présente recherche suscitent de nouvelles questions et de nouvelles pistes de recherche. Par exemple, les différences observées entre les clientèles adulte et régulière en ce qui concerne leurs «préférences pédagogiques» se retrouvent-elles au niveau des facteurs de satisfaction; en d'autres mots, les éléments pédagogiques qui produisent de la satisfaction ou de l'insatisfaction chez les étudiants diffèrent-ils d'une clientèle à l'autre, et ce, dans le même sens que les différences observées au niveau des préférences. Une autre question intéressante serait de se demander si la conception de l'apprentissage à laquelle se réfèrent les

étudiants diffère d'une clientèle à l'autre; sans doute pourrait-on y trouver certaines explications aux différences observées en ce qui concerne les préférences pédagogiques.

## REFERENCES

- ANDREWS, J.D.W. (1981) Teaching format and student styles: their interactive effects on learning. Research in higher education, 14, 2, 161-178.
- AXELROD, J. (1973) The University Teacher as Artist, San Francisco: Jossey-Bass.
- BERQUIST, W. H. et PHILLIPS, S. R. (1975) A Handbook for Faculty Development, Washington: Council for the Advancement of Small Colleges.
- DOMINO, G. (1979). Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. Iowa City: American college testing program, ERIC ED 046353.
- DUBIN, R., TAVEGGIA, T.C. (1968). The teaching-learning paradox; a comparative analysis of college teaching methods. University of Oregon: Center for advanced study.
- HETTICH, P. (1974). A survey of the similarities and differences between continuing education and younger students. Rapport de recherche, Fund for the improvement of post-secondary education, Washington.
- MANN, R. D., ARNOLD, S. M., BINDER, J., CYTRYNBAUM, S., NEWMAN, B. M., RINGWALD, B., RINGWALD, J., ROSENWEIN, R. (1970) The College Classroom: Conflict, Change and Learning, New York: John Wiley.
- MANGANO, .A., CORRADO, T.J. (1980). Toward a taxonomy of adult two-year college student needs. Texte présenté à l'American educational research association, Boston.
- MOORE, R. (1972). The influence of an interaction between college students personalities and their teacher's personalities upon the students' achievement. Rapport de recherche, Drake University, Iowa.

- OMMEN, J. L., BRAINARD, S.R., CANFIELD, A.A. (1979). Learning preferences of younger and older students. Community college frontiers, 7, 3, 29-33.
- PRESTON, W.J. (-). Adults as regular community college students: a comparative analysis of some of their characteristics and perceptions and those of college-age students. Rapport de recherche, Diablo Valley College, Pleasant Hill, Californie.
- ROELFS, P.J. (1975). Teaching and counseling older college students. Findings, 2, 1, 2-5.
- SHEFFIELD, S.B. (1964). The orientations of adult continuing learners, in D. Solomon, C.O. Houle (Ed.) The continuing learner. Center for the study of liberal education for adults-
- WARREN, J.R., (1974). Adapting instruction to styles learning. Findings, 1, 1.

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE



7109659