

## Types conatifs et interventions pédagogiques différenciées en milieu universitaire

René Langevin et Jerry Toupin

Volume 11, numéro 1, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017509ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017509ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langevin, R. & Toupin, J. (2008). Types conatifs et interventions pédagogiques différenciées en milieu universitaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 49–61. <https://doi.org/10.7202/1017509ar>

Résumé de l'article

L'objectif principal de cette étude visait à vérifier la pertinence d'utiliser le Kolbe A Index dans une classe différenciée. Trente sujets âgés de 22 à 35 ans fréquentant le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta ont été recrutés à cette fin. Les étudiants avaient le choix de faire deux travaux de session en ayant recours à un des quatre styles de production (document écrit, schéma, présentation orale et production manuelle). Les résultats de l'étude vont partiellement dans le sens des données recueillies par Kolbe (2004) dans le milieu de l'entreprise. En fait, plusieurs des sujets ont choisi une forme de production qui correspond à leurs types conatifs. Les auteurs font ressortir, en conclusion, les limites et l'intérêt d'avoir recours au Kolbe A Index dans une classe différenciée en milieu universitaire.

## **Types conatifs et interventions pédagogiques différenciées en milieu universitaire**

**René Langevin et Jerry Toupin**

Université de l'Alberta

### **Résumé**

L'objectif principal de cette étude visait à vérifier la pertinence d'utiliser le Kolbe A Index dans une classe différenciée. Trente sujets âgés de 22 à 35 ans fréquentant le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta ont été recrutés à cette fin. Les étudiants avaient le choix de faire deux travaux de session en ayant recours à un des quatre styles de production (document écrit, schéma, présentation orale et production manuelle). Les résultats de l'étude vont partiellement dans le sens des données recueillies par Kolbe (2004) dans le milieu de l'entreprise. En fait, plusieurs des sujets ont choisi une forme de production qui correspond à leurs types conatifs. Les auteurs font ressortir, en conclusion, les limites et l'intérêt d'avoir recours au Kolbe A Index dans une classe différenciée en milieu universitaire.

### **Abstract**

The main objective of this study was to verify the appropriateness of using the Kolbe A Index in a differentiated classroom. Thirty subjects aged 22 to 35, attending the Saint-Jean Campus of the University of Alberta, were recruited. The students had the choice of doing two of their term assignments using one of four methods: written document, diagram, oral presentation, or handmade item. The study findings are partially in harmony with the data gathered by Kolbe (2004) in the business world. Most subjects chose a mode of production that corresponded to their conative type. In their conclusion the authors note the limitations and advantages of using the Kolbe A Index in a differentiated classroom in a university setting.

*If learning is real, it will create purpose and direction.*  
John Dewey (1938)

## 1. Introduction

De nos jours, il est difficile d'enseigner en milieu universitaire en faisant abstraction de l'hétérogénéité des classes (Annoot et Fave-Bonnet, 2004 ; Aylwin, 1996 ; Perrenoud, 2006). En effet, la majorité des étudiants qui fréquentent les institutions universitaires n'ont ni la même histoire culturelle ni le même vécu scolaire, et encore moins les mêmes aptitudes ou champs d'intérêts (Anderson, 2004 ; Gillig, 1999 ; Meirieu, 2007). Cette réalité oblige un nombre toujours croissant de professeurs à différencier leur pédagogie (Altet, 2006 ; De Vecchi, 2001 ; Meirieu, 1996). Lorsque ceux-ci optent pour cette façon de penser l'enseignement, ils sont amenés à considérer quatre axes de différenciation : 1) les processus (activités qui permettent aux étudiants de s'approprier des concepts-clés en utilisant des habiletés requises) ; 2) les structures (aménagement de la classe permettant de créer l'atmosphère en fonction des attentes d'apprentissage) ; 3) les contenus (ce que les étudiants vont apprendre et le matériel didactique soutenant l'apprentissage ciblé) ; 4) les productions (la manière dont les étudiants communiquent ce qu'ils ont appris) (Gregory et Chapman, 2002 ; Moll, 2003 ; Tomlinson, 2004). Un ou plusieurs de ces axes peuvent être différenciés pour n'importe quelle situation d'apprentissage et à n'importe quel niveau d'enseignement (Astolfi, 2005 ; Caron, 2003 ; Rieunier, 2007).

Dans le cas où le professeur choisit de différencier uniquement les productions de ses étudiants, celui-ci devrait leur proposer différentes façons de communiquer ce qu'ils ont appris. Certains professeurs encouragent leurs étudiants à communiquer leurs acquis en faisant une présentation orale ou une production écrite, alors que d'autres leur suggèrent parfois d'élaborer un schéma conceptuel ou une affiche thématique. En revanche, plusieurs professeurs refusent de s'engager dans cette voie, sans préalablement avoir permis à leurs étudiants d'identifier leur mode de communication préférentiel. En agissant de la sorte, ces professeurs considèrent que la différenciation des productions passe d'abord par une prise de conscience initiale de l'étudiant face à son inclination naturelle à transmettre ce qu'il a appris. Pour ces professeurs, il est judicieux de penser qu'en prenant conscience de son mode de communication préférentiel, l'étudiant améliore ses chances de réussir, à la condition qu'on lui permette de choisir ses productions en contexte d'évaluation. Ce principe de métacognition s'amalgame bien avec la méthodologie d'enseignement que préconise la pédagogie différenciée (Altet, 2006 ; Grangeat, 1999 ; Prud'homme, 2004).

## 2. Problématique

Si une prise de conscience de son mode de communication préférentiel peut se faire de différentes manières, la plupart des tenants de la pédagogie différenciée stipulent qu'un tel exercice devrait se faire par l'identification de son style d'apprentissage. Il y aurait selon eux, un lien étroit entre certains styles d'apprentissage et certaines façons de communiquer ses acquis (Astolfi, 2005 ; McCarthy et McCarthy, 2006 ; Riding et Rayner, 1998).

Toutefois, cette façon d'identifier son mode de communication n'est pas sans poser problèmes, puisque les styles d'apprentissage renvoient à de multiples construits théoriques qui sont ordinairement plutôt flous. Aussi, ces construits théoriques sont généralement peu fiables, étant

donné que les études répliquatives dans ce domaine sont rarissimes (Bonham, 1988 ; Chartier, 2003 ; Legendre, 2005).

Le fait qu'il existe un manque d'exactitude en ce qui concerne les styles d'apprentissage nous a amené à réfléchir sur la question de la pertinence d'avoir recours aux types conatifs, afin d'identifier les modes préférentiels des étudiants adoptés pour communiquer leur savoir. À cet égard, notre étude, publiée en 2007, sur la dimension conative des élèves ayant un faible rendement scolaire, nous a permis de découvrir un test original qui pourrait apporter plus de rigueur dans l'identification des modes de communication préférentiels des étudiants. Ce test se nomme le *Kolbe A Index* (KAI) de Kolbe (1990).

Si le but premier de ce questionnaire consiste à identifier les types conatifs des individus, Kolbe (*Ibid.*) avance que ce test peut également déterminer le mode préférentiel de communication d'un individu. L'auteur aurait personnellement vérifié ce postulat à maintes reprises, notamment lors d'ateliers de formation sur le KAI offerts à de nombreux cadres d'entreprises à travers le monde.

Ce postulat n'a toutefois pas encore fait l'objet de vérification systématique, particulièrement dans les établissements postsecondaires. Les rares études effectuées sur le sujet traitent uniquement des types conatifs des étudiants engagés dans des programmes universitaires en génie et en informatique (Kolbe, 1993 ; Militello, Gentner, Swindler et Beisner, 2006 ; Wongchai, 2003).

Pour pallier à cette lacune, nous avons décidé d'entreprendre une étude exploratoire sur l'apport du KAI dans un contexte universitaire. Dans cette étude, le professeur a fait appel, à l'intérieur d'un cours de formation des maîtres, à certains principes relevant de la pédagogie différenciée. Plus précisément, nous étudierons dans quelle mesure le KAI détermine le mode préférentiel de communication d'un groupe d'étudiants, à qui on a donné le choix d'exposer ce qu'ils ont appris, par différentes productions.

Avant de présenter l'objectif et les postulats de cette recherche, il est nécessaire de définir les concepts-clés de cette étude, à savoir la pédagogie différenciée et les types conatifs.

### 3. Définition des concepts-clés

#### 3.1 La pédagogie différenciée

Malgré qu'il existe plusieurs définitions du concept de pédagogie différenciée, toutes répondent à une préoccupation majeure, soit celle d'adapter l'enseignement à la diversité des apprenants d'aujourd'hui (Perrenoud, 2004). La pédagogie différenciée est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ainsi qu'une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques éducatives. En fait, c'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage (Legrand, 1996).

Ceci étant dit, cela ne signifie pas qu'il faille nécessairement individualiser son enseignement pour tous les étudiants. Il s'agit plutôt d'offrir aux étudiants des moyens différents qui leur permettent d'apprendre dans des conditions optimales. Pour y parvenir, Przesmycki (2000) croit

que la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée de qualité exige de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples ainsi qu'un changement de paradigme. Enfin, comme il a déjà été mentionné, l'enseignant soucieux de bien différencier sa pédagogie doit avoir recours à quatre dispositifs de différenciation, tels que les contenus, les structures, les processus et les productions, comme l'illustre la figure 1.

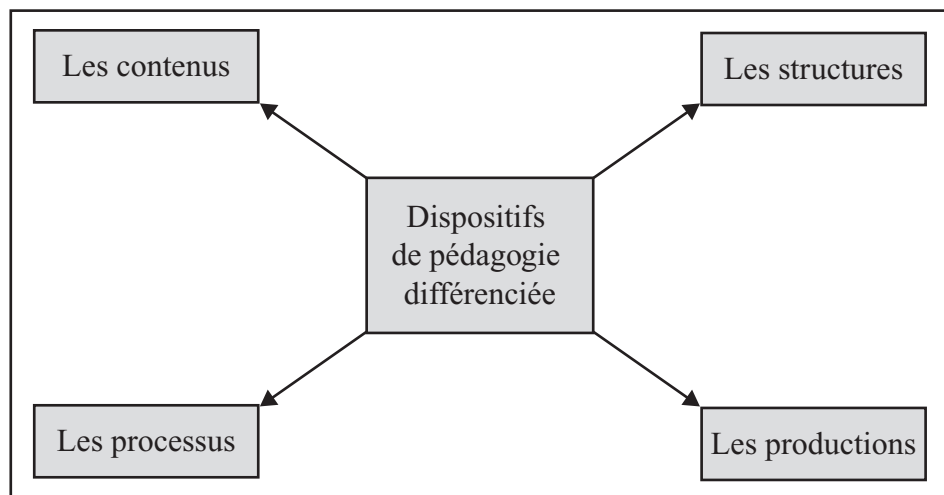


Figure 1 – Les quatre dispositifs de pédagogie différenciée selon Przesmycki (2000)

### 3.1.1 Les types conatifs

C'est à partir des théories de Jung (1923), de Dewey (1938), de Myers (1962) et de Damasio (1984), que Kolbe (1990) introduit la notion de types conatifs. À l'instar d'autres chercheurs, elle estime que les comportements des individus sont influencés par les trois dimensions de l'esprit humain : affective, cognitive et conative. La dimension conative de l'individu se manifeste à travers des comportements spécifiques. En regroupant de façon systématique ces comportements, Kolbe (*Ibid.*) parvient à dresser un profil des types conatifs de l'individu. Ce profil comporte quatre types conatifs et chacun de ces types correspond à une manière spécifique d'agir. Il y a le type factuel (*Fact Finder*), le type réalisateur (*Follow Thru*), le type entrepreneur (*Quick Start*) et le type manuel (*Implementor*). Tel qu'indiqué dans le tableau 1, Kolbe (*Ibid.*) fait une description détaillée des modes d'action propres à chacun des quatre types conatifs.

Selon Kolbe (*Ibid.*), ces modes d'action seraient présents à des niveaux variables chez tous les êtres humains. Pour rendre compte de cette notion de variabilité des niveaux, l'autrice propose un système de mesure qui s'applique à chacun des quatre types conatifs. Ainsi, un individu qui se situe dans la zone *Initiate/Quick Start* agit de façon conforme à la quasi-totalité des modes d'action propre à ce type conatif. Si du même coup la plupart des agissements de cet individu sont identiques au mode d'action *Follow Thru*, ce dernier se trouve dans la zone *Respond*. Enfin, cette même personne se trouve dans la zone *Prevent/Fact Finder* seulement si quelques-uns de ses gestes sont semblables aux modes d'action relevant de ce type conatif.

**Tableau 1**  
**Modes d'action propres aux quatre types conatifs selon Kolbe (1990)**

<i>Fact Finder (FF)</i>	<i>Follow Thru (FT)</i>	<i>Quick Start (QS)</i>	<i>Implementor (IM)</i>
Prioriser	Structurer	Réagir	Construire
Formaliser	Coordonner	Risquer	Réparer
Définir	Organiser	Improviser	Modéliser
Calculer	Planifier	Entreprendre	Pratiquer
Prouver	Systématiser	Innover	Manipuler
Évaluer	Conceptualiser	Promouvoir	Démontrer
Investiguer	Assurer	Adapter	Maîtriser
Estimer	Économiser	Réformer	Présenter
Spécifier	Réviser	Questionner	Former
Rechercher	Lister	Convaincre	Assembler
Juger	Garantir	Inventer	Explorer
Sonder	Arranger	Concevoir	Préserver
Justifier	Intégrer	Expérimenter	Rénover
Examiner	Budgéter	Partager	Imaginer

Cependant, Kolbe (*Ibid.*) soutient qu'il est peu probable que les quatre types conatifs d'un individu soient dans la zone *Initiate*, car cela nécessiterait de sa part une trop grande dépense d'énergie mentale. Étant donné que l'énergie mentale de l'être humain est limitée, sa répartition se ferait surtout entre deux pôles. Ce sont entre ces deux extrémités que se trouvent les zones *Prevent/Respond/Initiate*. En réalité, bien que la majorité des gens qui ont deux types conatifs se trouvent dans une ou l'autre des zones *Prevent/Initiate*, il arrive parfois que les quatre types conatifs d'un individu se situent uniquement dans la zone *Respond*.

Enfin, notons que la variabilité des niveaux de chaque type conatif serait innée et stable tout au long de la vie (Kolbe, 1990). Ainsi, l'être humain qui, par exemple, naît avec un type conatif insistant *Quick Start* et un type conatif résistant *Fact Finder* conserverait ces deux types conatifs toute sa vie (Kolbe, 2004).

## 4. Objectif et postulats

Cette recherche visait principalement à vérifier la pertinence d'utiliser le KAI en milieu universitaire où l'on fait appel à des interventions pédagogiques différenciées. L'objectif consistait à vérifier le niveau de précision du KAI à déterminer le choix de production d'un groupe d'étudiants relativement à ce qu'ils ont appris. Pour ce faire, cinq postulats avancés par Kolbe (2004) ont été examinés sous un nouvel éclairage auprès d'adultes provenant uniquement du milieu corporatif.

1. Le premier postulat précise que l'étudiant, ayant un type conatif *Fact Finder* se trouvant dans la zone *Initiate*, choisira de communiquer ses savoirs en élaborant une production écrite.
2. Le deuxième postulat stipule que l'étudiant, ayant un type conatif *Follow Thru* se situant dans la zone *Initiate*, opérera pour communiquer ses acquis en construisant un schéma.



3. Le troisième postulat spécifie que l'étudiant, ayant un type conatif *Quick Start* figurant dans la zone *Initiate*, préférera communiquer ce qu'il a appris à l'oral.
4. Le quatrième postulat indique que l'étudiant, ayant un type conatif *Implementor* se trouvant dans la zone *Initiate*, sera enclin à communiquer ses connaissances par le truchement d'habiletés manuelles (maquette, peinture, dessin, etc.).
5. Enfin, le cinquième postulat mentionne que l'étudiant, ayant deux types conatifs se situant dans la zone *Initiate*, choisira les modes de communication qui correspondent à ces deux types conatifs.

## 5. Méthode

### 5.1 Participants

L'échantillon de cette étude était composé de 30 étudiants, dont 83 % étaient des filles et 17 % des garçons. L'âge moyen des étudiants était de 24,5 ans et la dispersion variait de 22 à 35 ans. Parmi ces 30 étudiants, 21 d'entre eux (70 %) étaient des anglophones bilingues qui ont complété une 12<sup>e</sup> année dans un programme d'immersion française au Canada. Quant aux autres étudiants, 7 d'entre eux (23 %) étaient d'origine franco-albertaine et 2 étudiants (7 %) étaient d'origine québécoise. Tous les participants étaient inscrits à la session d'hiver 2006 au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et en étaient à leur quatrième année d'université.

### 5.2 Déroulement de l'étude

Dès la première séance, les étudiants ont été informés par leur professeur que ce dernier avait l'intention de leur faire vivre une expérience qui relève de la pédagogie différenciée. Le professeur leur a expliqué que l'expérience se déroulerait en deux temps. Le premier temps consistait à lire deux articles portant sur la pédagogie différenciée, pendant le premier mois du cours. Durant le deuxième mois du cours, les étudiants devaient communiquer ce qu'ils ont appris des articles. Ces derniers avaient le choix de transmettre leurs nouvelles connaissances à partir de quatre types de production. Ils pouvaient faire une production écrite (PE), une production schématique (PS), une présentation orale (PO) ou une production faisant appel à des habiletés manuelles (PM), comme une maquette, un dessin ou autre objet. Le choix des productions pouvait varier d'un article à l'autre. Autrement dit, l'étudiant pouvait choisir de faire une PO pour son travail A et élaborer un PS pour son travail B. Ces deux travaux devaient être réalisés individuellement et totalisaient 40 % de la note finale.

De même, le professeur a avisé les étudiants qu'ils auraient à remplir un questionnaire en ligne à la toute dernière séance de la session. Il a été spécifié que la passation de ce questionnaire était volontaire et nécessitait un consentement écrit de leur part. Le professeur a indiqué également que la nature du questionnaire ne pouvait être divulguée, pour des raisons d'ordre méthodologique. Les étudiants ont été informés de leur droit de ne pas remplir le questionnaire, sans que cela ne leur cause préjudice. Enfin, le professeur a assuré aux étudiants le respect et la confidentialité du traitement des données recueillies lorsque ceux-ci auront complété le questionnaire.

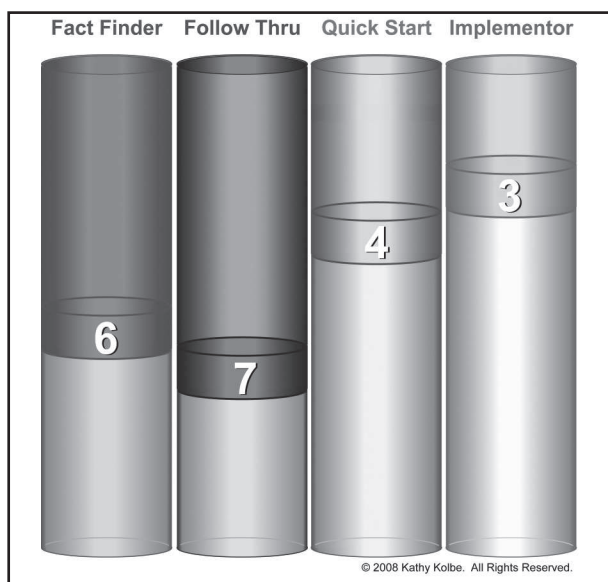
Le plan de cours proposé par le professeur, lors de la première séance fut adopté à l'unanimité. Les 37 étudiants inscrits au cours ont également accepté de remplir le questionnaire. Par contre,

seulement 30 étudiants se sont présentés à la séance finale pour répondre aux questions du KAI. Des conflits d'horaire, à la fin de la session d'hiver 2006, seraient à l'origine de ce manque de participation.

### 5.3 Instrument de mesure

Le *Kolbe A Index* (KAI) de Kolbe (1990) a servi à évaluer les types conatifs insistants des sujets qui ont participé à cette recherche. Ce questionnaire devait se remplir individuellement et était disponible en français sur le site internet suivant : <http://www.kolbe.com>. Le KAI est de nature ipsative, c'est-à-dire qu'il consiste à obliger le sujet à répondre à 36 énoncés faisant état de scénarios qui regroupent des comportements spécifiques. Le sujet doit choisir deux énoncés sur quatre qu'il associe le plus ou le moins à sa propre façon d'agir. Voici un exemple d'énoncé : Si je devais démontrer mes talents, je le ferais : a) par des écrits et des données ; b) avec des diagrammes ; c) verbalement ; d) avec des modèles.

Le KAI a été conçu pour mesurer les types conatifs d'individus de 18 ans et plus, qui ont des compétences en lecture de niveau 5<sup>e</sup> année. Chacun des quatre types conatifs se mesure sur une échelle de 1 à 10. Compte tenu du score du sujet relatif à chacune de ces échelles, ce dernier peut avoir un type conatif résistant (1-3), un type conatif accommodant (4-6) et un type conatif insistant (7-10), totalisant 12 combinaisons. Par exemple, comme l'indique la figure 2, un sujet, ayant deux types conatifs figurant dans la zone *Prevent*, pourrait avoir un score chiffré de 6743. Les chiffres se présentent toujours dans le même ordre, soit de droite à gauche : 6 = *Fact Finder* (FF), 7 = *Follow Thru* (FT), 4 = *Quick Start* (QS) et 3 = *Implementor* (IM). Le calcul des résultats se fait automatiquement, en quelques secondes, par un logiciel en ligne.



**Figure 2 – Exemple des niveaux de variabilité des quatre types conatifs à travers les trois zones du *Kolbe A Index* (KAI)**

Note : Ici, cet individu enregistre un score de 6743. Seule la zone *Initiate* où se trouve le 7 est considérée dans les postulats de la présente étude.



D'après Kolbe (2000), le KAI présente une cohérence interne qui varie entre 0,67 et 0,88, selon les études. En regard de la fidélité test-retest, la valeur du type conatif FF est de 0,69, celle du type conatif FT est de 0,71, celle du type conatif QS est de 0,85 et celle du type conatif IM est de 0,77.

## 6. Résultats

### 6.1 Données descriptives

En ce qui a trait au premier postulat, les résultats présentés dans le tableau 2 indiquent que sur les sept sujets, ayant un type conatif FF se situant dans la zone *Initiate*, quatre d'entre eux (29 %) ont choisi de faire une PE pour les travaux A et B. Le sujet treize a opté pour faire une PS dans les deux cas, ce qui lui a valu de bonnes notes pour son travail A (19/20) et travail B (19/20). Le sujet quinze a choisi de faire une PO pour son travail B et a obtenu dans ce cas une moins bonne note (14/20) comparativement à son travail A (18/20). La même chose s'est produite pour le sujet vingt-deux puisqu'il a fait une PE pour son travail A (20/20) et une PO pour son travail B (10/20).

**Tableau 2**  
**Résultats obtenus quant aux productions et aux notes des sept sujets ayant un type conatif *Fact Finder* (FF) figurant dans la zone *Initiate***

Sujets	Zone <i>Initiate</i>	Choix des productions au TA	Notes reçues au TA	Choix des productions au TB	Notes reçues au TB
1	FF	PE	18/20	PE	18/20
12	FF	PE	15/20	PE	15/20
13	FF	PS	19/20	PS	19/20
15	FF	PE	18/20	PO	14/20
19	FF	PE	17/20	PE	19/20
20	FF	PE	10/20	PE	10/20
22	FF	PE	20/20	PO	10/20

Légende : TA = travail A ; TB = travail B ; PE = production écrite ; PS = production schématique ; PO = production orale ; PM = production manuelle.

Pour ce qui est du deuxième postulat, les résultats exposés dans le tableau 3 indiquent que sur les six sujets ayant un type conatif FT qui se trouve dans la zone *Initiate*, deux d'entre eux (33 %) ont élaboré des PS lors des deux travaux. Ceux-ci ont d'ailleurs obtenu la même note (19/20) dans les deux cas. Le sujet six a fait une PE pour le travail A (15/20) et il a fait une PS pour le travail B (19/20). Les sujets dix et quatorze ont fait des PE pour le travail A et B. Le sujet dix a eu (15/20) pour le travail A et (16/20) pour le travail B. Enfin, le sujet quatorze a eu (17/20) pour ses deux PE.

**Tableau 3**  
**Résultats obtenus quant aux productions et aux notes des six sujets ayant un type conatif**  
***Follow Thru (FT)* figurant dans la zone *Initiate***

Sujets	Zone <i>Initiate</i>	Choix des productions du TA	Notes reçues au TA	Choix des productions du TB	Notes reçues au TB
3	FT	PS	19/20	PS	19/20
6	FT	PE	15/20	PS	19/20
25	FT	PS	19/20	PS	19/20
5	FT	PS	18/20	PO	18/20
14	FT	PE	17/20	PE	17/20
10	FT	PE	16/20	PE	15/20

Légende : TA = travail A ; TB = travail B ; PE = production écrite ; PS = production schématique ; PO = production orale ; PM = production manuelle.

Concernant le troisième postulat, le tableau 4 fait ressortir les résultats suivants. La moitié des sujets (2/4) ayant un type conatif QS figurant dans la zone *Initiate* ont opté pour faire des PO. Ce choix leur a valu les mêmes notes (19/20) aux deux travaux exigés par le professeur. Le sujet vingt-sept a fait une PO pour le travail A (18/20) et une PM pour le travail B (16/20). Finalement, le sujet seize a préféré faire une PS pour le travail A (13/20) et une PS pour le travail B (16/20).

**Tableau 4**  
**Résultats obtenus quant aux productions et aux notes des quatre sujets ayant un type conatif**  
***Quick Start (QS)* figurant dans la zone *Initiate***

Sujets	Zone <i>Initiate</i>	Choix des productions du TA	Notes reçues au TA	Choix des productions du TB	Notes reçues au TB
16	QS	PS	13/20	PS	16/20
18	QS	PO	19/20	PO	19/20
23	QS	PO	19/20	PO	19/20
27	QS	PO	18/20	PM	16/20

Légende : TA = travail A ; TB = travail B ; PE = production écrite ; PS = production schématique ; PO = production orale ; PM = production manuelle.

Au regard du troisième postulat, les résultats du tableau 5 montrent que sur les quatre sujets ayant un type conatif IP dans la zone *Initiate*, un sujet seulement sur quatre (25%) a choisi de faire des PM pour son travail A et son travail B. Ce dernier a eu de bonnes notes dans les deux cas, soit (18/20). Quant aux trois autres sujets, deux d'entre eux ont opté pour des PE pour le travail A et B ce qui leur a permis d'obtenir des notes variant entre (10/20) et (15/20). Le sujet vingt et un, quant à lui, a fait une PE au travail A et a eu (15/20) pour ce travail, tandis qu'il a eu (18/20) pour son travail B, une PM.

**Tableau 5**  
**Résultats obtenus quant aux productions et aux notes des quatre sujets ayant un type conatif**  
**Implementor (IP) figurant dans la zone *Initiate***

Sujets numéro	Zone <i>Initiate</i>	Choix des productions du TA	Notes reçues au TA	Choix des productions du TB	Notes reçues au TB
2	IP	PE	10/20	PE	12/20
21	IP	PE	15/20	PM	18/20
26	IP	PE	15/20	PE	15/20
29	IP	PM	18/20	PM	18/20

Légende: TA = travail A; TB = travail B; PE = production écrite; PS = production schématique; PO = production orale; PM = production manuelle.

Enfin, le cinquième postulat consistait à faire ressortir le choix de production des sujets ayant deux types conatifs se situant dans la zone *Initiate*. Comme le démontre les résultats du tableau 6, sur les cinq sujets ayant des types conatifs FF/FT, quatre d'entre eux (80%) ont choisi de faire une PE ou une PS. Ces derniers ont d'ailleurs eu d'excellentes notes dans les deux cas. Par contre, le sujet numéro neuf a eu une note de (16/20) pour sa PS du travail A et une note de (10 /20) pour sa PO du travail B. Quant au sujet dix-sept, malgré ses deux types conatifs se trouvant dans la zone *Initiate*, il a préféré faire une PO pour son travail A et son travail B. Enfin, on note une adéquation entre les types conatifs, la zone *Initiate* et le choix de production des sujets vingt-quatre et trente. Cette adéquation leur a valu d'excellentes notes pour les deux travaux.

**Tableau 6**  
**Résultats obtenus quant aux productions et aux notes des huit sujets ayant deux types conatifs**  
**figurant dans la zone *Initiate***

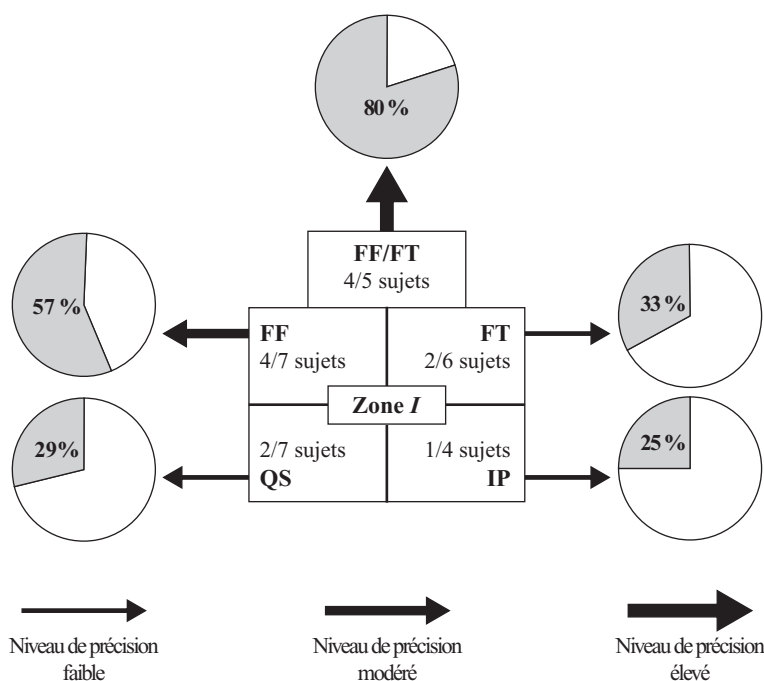
Sujets Numéro	Zone <i>Initiate</i>	Choix des productions du TA	Notes reçues au TA	Choix des productions du TB	Notes reçues au TB
4	FT/FF	PS	19/20	PS	19/20
7	FT/FF	PE	18/20	PE	18/20
8	FT/FF	PS	20/20	PS	20/20
9	FT/FF	PS	16/20	PO	10/20
11	FT/FF	PE	17/20	PS	19/20
17	QS/FF	PO	20/20	PO	20/20
24	IP/FF	PE	18/20	PM	20/20
30	QS/FT	PO	19/20	PS	19/20

Légende: TA = travail A; TB = travail B; PE = production écrite; PS = production schématique; PO = production orale; PM = production manuelle.

## 7. Discussion et conclusion

Cette étude avait pour but de vérifier de manière systématique le niveau de précision du KAI en fonction des types conatifs en zone *Initiate* et le choix de production d'un groupe d'étudiants qui ont vécu une expérience d'apprentissage relevant de la pédagogie différenciée. Comme le fait

ressortir la figure 3, il est possible de réunir les résultats saillants de cette étude en trois points. Le premier point est que le niveau de précision du KAI est élevé en ce qui concerne le choix de production des sujets ayant deux types conatifs FF/FT se trouvant dans la zone *Initiate*. De tels résultats viennent appuyer le cinquième postulat de la présente étude. Le deuxième point montre que le niveau d'exactitude du KAI est modéré en ce qui a trait aux choix de production des sujets ayant un type conatif FF figurant dans la zone *Initiate*. De même, ces résultats tendent à soutenir le premier postulat de cette étude. Le troisième point indique que le niveau de précision du KAI est faible pour ce qui est du choix de production des sujets ayant un type conatif FT, QS et IP se situant dans la zone *Initiate*. Ces résultats ne permettent pas d'étayer le deuxième, le troisième et le quatrième postulat de cette étude.



**Figure 3 – Modèle représentant le niveau de précision du KAI en fonction des types conatifs en Zone *Initiate* et le choix de production des sujets de l'étude**

Si cette recherche a permis de dégager diverses tendances relativement au type conatif et au mode de communication préférentiel d'étudiants terminant un baccalauréat en éducation, certains constats s'imposent sur le plan méthodologique et pédagogique.

D'abord, il faut préciser que la modeste taille de l'échantillon ne permet pas de généraliser les résultats de la présente étude. De plus, nous constatons que les sujets ayant un type conatif FF et FT en zone *Initiate* sont trop nombreux dans cette étude. Cette large représentation s'expliquerait de deux manières. Le fait que les sujets n'ont pas été choisis de façon aléatoire et le fait que l'on trouve surtout des individus ayant des types conatifs FF et FT en zone *Initiate* dans les milieux universitaires. Dans le second cas, Kolbe (2004) affirme que le système scolaire est partiellement responsable de cette large représentation. Un tel système favoriserait les individus ayant des types conatifs FF et FT, et ce, au détriment de ceux ayant des types conatifs QS et IP. Ces derniers choisissent plutôt des métiers sollicitant des habiletés manuelles, à l'exception, bien sûr, des étudiants en médecine dentaire, en architecture, en design industriel ou en arts visuels.

Nous croyons également qu'un autre phénomène aurait pu influencer certains sujets dans leur choix de production. Même si les sujets avaient la liberté de choisir leur production, tous en étaient à leur première expérience de pédagogie différenciée. La plupart d'entre eux avaient surtout vécu, depuis trois ans, des expériences dans lesquelles leurs professeurs exigeaient des travaux écrits. Dans ces conditions, il est probable que pour certains sujets une telle option présentait un risque qu'ils n'ont pas voulu courir en situation d'évaluation. Ces sujets auraient donc préféré suivre la voie familière et remettre des productions écrites. Bien entendu, cette interprétation demeure hypothétique et gagnerait à être vérifiée.

Pour conclure, nous estimons que les résultats obtenus à l'égard des sujets ayant un type conatif FF dans la zone *Initiate* et ceux ayant un type conatif FF/FT dans cette même zone ont des retombées non négligeables sur le plan pédagogique en milieu universitaire. Ainsi, le professeur pourrait très bien administrer le KAI à tous ses étudiants et dresser un profil de leur type conatif. Ce dernier pourrait ensuite se servir de ces données pour enseigner aux étudiants l'importance de tenir compte de son type conatif lorsque vient le temps de choisir une forme de production. Ce genre d'approche s'inscrit tout à fait dans un modèle de pédagogie différenciée. Il serait aussi intéressant d'étudier s'il existe un lien entre le fait de choisir une production plutôt qu'une autre en fonction de son type conatif et les résultats obtenus à cette production. Autrement dit, un étudiant qui respecte son type conatif en matière de production aurait-il de meilleurs résultats que celui qui ignore cet aspect de lui-même ? Pourrions-nous ainsi contribuer à optimiser les chances de réussite de tous les apprenants comme le souhaitent les tenants de la pédagogie différenciée (Tomlinson et McTighe, 2006) ? Ces questions demeurent largement ouvertes et davantage d'études quantitatives bien conduites sont encore nécessaires pour évaluer les effets respectifs du type conatif, du mode préférentiel de production et du contexte universitaire sur cette population.

## Références

- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anderson, A. (2004). La différenciation : un regard du côté de l'apprenant. *Vie pédagogique*, 30, 31-36.
- Annoot, E. et Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Hachette.
- Astolfi, J.P. (2005). Styles d'apprentissage et modes de pensée. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 301-314). Paris : ESF.
- Aylwin, V. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : ACPC.
- Bonham, L.A. (1988). Learning style instrument : Let the buyer beware. *Lifelong Learning*, 11, 12-16.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide pour la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoir*, 2, 9-28.
- Damasio, A.R. (1984). Understanding the mind's will. *The Behavioural and Brain Sciences*, 8, 589-590.
- De Vecchi, G. (2001). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : Macmillan.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : DeBoeck.
- Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Gregory, G.H. et Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies. On size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Jung, C.G. (1923). *Psychological types*. New York, NY : Harcourt Brace.

- Kolbe, K. (1990). *The conative connection*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Kolbe, K. (1993). *Pure instinct*. New York, NY : Times Books.
- Kolbe, K. (2000). *Kolbe Statistical Handbook*. Phoenix, AZ : Kolbe Corporation.
- Kolbe, K. (2004). *Powered by instinct. 5 rules for trusting your guts*. Phoenix, AZ : Monumentus Press.
- Langevin, R. et Toupin, J. (2007). L'influence des types conatifs sur le rendement scolaire d'un groupe d'élèves franco-albertains de niveau secondaire. *Revue de psychoéducation*, 36, 421-433.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1996). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Hachette.
- McCarthy, B. et McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4 Mat cycle*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In A. Bentolia (dir.), *L'école : diversité et cohérence* (p. 109-149). Paris : Nathan.
- Meirieu, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Militello, L.G., Gentner, F.C., Swindler, S.D. et Beisner, G. (2006). Conation : Its historical roots and implications for future research. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=1644141&isnumber=34455>>.
- Moll, A.M. (2003). *Differentiated instruction. Guide for inclusive teaching*. New York, NY : Dude.
- Myers, I. (1962). *Introduction to type*. Palo Alto, CA : Psychologist Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 187-215). Montréal : Chenelière–McGraw-Hill.
- Przesmycki, H. (2000). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Riding, R. et Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behavior*. London : David Fulton.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours. 2. Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière–McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. et McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design : Connecting content and kids*. New York, NY : ASCD.
- Wongchai, S. (2003). *The ability of Kolbe A Index Action Modes to predict learners' attitudes and achievements within a Web based training context*. Dissertation, College Station, Texas A & M University. Document téléaccessible à l'adresse <<http://repositories.tdl.org/handle/1969.1/558>>.