

STRUCTURE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES FONDÉE SUR LE CYCLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB

Cette ressource a été élaborée par Josianne Basque, professeure en technologie éducative à la [TÉLUQ](#), une constituante du réseau de l'[Université du Québec](#), dans le cadre du [projet MAPES](#) (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur).

À titre d'exemple d'une structure de programme d'études supérieures, l'auteure présente brièvement celle qui a été élaborée, selon une approche-programme, dans le cadre du projet de recherche intitulée AXIALES (*Apprentissage expérientiel intégrée à l'enseignement supérieur*) qu'elle a menée il y a quelques années avec une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal. Le projet, financé par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) du Québec dans le cadre de l'« Action concertée sur la persévérance et réussite scolaire », visait à développer un modèle de formation universitaire hybride (présence-distance) pour des programmes universitaires à vocation professionnelle dans la perspective de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants.

Le texte est un extrait, légèrement adapté, du [rapport final de ce projet](#) (Basque, 2009), disponible dans **R-Libre**, le répertoire de publications de recherche en accès libre de la TÉLUQ.

Pour citer cette ressource :

Basque, J. (2015). [Structure d'un programme d'études fondée sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb](#). Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Accessible en ligne sur le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : <http://pedagogie.quebec.ca/portail>



Le contenu de ce document est diffusé sous la licence Creative Commons [Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0](#). Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues auprès de l'[équipe du projet MAPES](#).

Le projet MAPES a été financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec.

Contexte d'élaboration de la structure du programme

La question générale de recherche du projet de recherche AXIALES a été posée en ces termes : *quelles mesures à caractère pédagogique devrait-on adopter au sein d'un modèle de formation qui vise à favoriser la persévérance et la réussite dans des programmes d'études universitaires à vocation professionnelle fréquentés majoritairement par des étudiants non traditionnels ?* Plusieurs sources montrent, en effet, que le profil typique des étudiants inscrits aujourd'hui dans les universités canadiennes et québécoises correspond à celui de l'étudiant « non traditionnel » qui ressemble davantage à un « travailleur qui étudie » qu'à un « étudiant qui travaille ». Cet étudiant présente un cheminement d'études « indirect », marqué par des modalités complexes de participation au monde de travail, travaille un nombre appréciable d'heures par semaine (souvent à temps plein) et assume, dans bien des cas, des responsabilités conjugales ou parentales (Bonin, 2006, 2007; Pageau & Bujold, 2000; Wannell, Pereboom, & Lavallée, 2000).

L'équipe de recherche a alors posé comme hypothèse que les savoirs expérientiels des étudiants et la pratique réflexive sur ces savoirs constituent les ingrédients essentiels à mettre de l'avant dans un programme d'études universitaires leur étant destiné. Cette hypothèse s'appuie sur les résultats de nombreuses recherches menées dans le champ de la formation professionnelle et du développement des compétences en milieu de travail qui indiquent qu'une formation aux adultes visant explicitement la liaison entre les savoirs pratiques et savoirs théoriques favorise l'apprentissage. Diverses stratégies pédagogiques s'inscrivant dans le courant de l'« apprentissage situé » (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Choi & Hannafin, 1995; McLellan, 1996) peuvent être exploitées à cette fin, parmi lesquelles figurent le mentorat, la pratique en milieu de travail, le partage de pratiques et de réflexions sur les pratiques dans un forum virtuel de discussion dédié à la communauté de praticiens-apprenants (CdePA) que forme le groupe d'étudiants ainsi que la modélisation collective des connaissances du domaine d'études et de pratique sous la forme de réseaux graphiques. Ce sont celles que l'équipe de recherche a choisi d'explorer en élaborant un modèle de formation qui les intègre à l'échelle d'un programme d'études à vocation professionnelle, et ce, dans une perspective d'amélioration de la persévérance et de réussite des étudiants.

Une méthodologie de recherche-design (Design-Based Research) (Wang & Hannafin, 2005) a été utilisée. La recherche a été menée dans le cadre d'un contexte éducatif naturel, plus spécifiquement un programme d'études de 2^e cycle en administration scolaire de 12 crédits offert par l'UQAM à des enseignants aspirant à la fonction de direction d'établissements scolaires ou ayant récemment commencé à assumer cette fonction à la Commission scolaire de Laval (CSDL). Deux groupes stables d'étudiants faisant partie du bassin de la relève des directions d'établissements scolaires à la CSDL ont expérimenté successivement le modèle de formation et ont contribué à le faire évoluer, tout comme les autres participants à la recherche (mentors des

étudiants, personnel enseignant ayant dispensé la formation, gestionnaires de la CSCL impliqués), et ce, en collaboration continue avec les chercheurs.

Présentation de la structure du programme

Bien que, sur le plan administratif, le découpage traditionnel du programme « par cours » a dû être respecté pour la notation des étudiants, nous avons, dans les faits, proposé aux étudiants un structure de programme où les cours étaient suivis de manière intégrée et où les contenus et travaux des différents cours ont été répartis sur la durée de la formation selon une structure en cycles itératifs, inspirée du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb, 1984).

Chaque cycle comprend quatre phases et, à chaque phase, sont privilégiées les stratégies pédagogiques les plus susceptibles de favoriser un certain mode de construction des connaissances. La figure 1 illustre le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb tel qu'il a été adapté pour le modèle de formation développé dans le cadre du présent projet et indique les stratégies pédagogiques que l'équipe de recherche a associées à chaque phase.

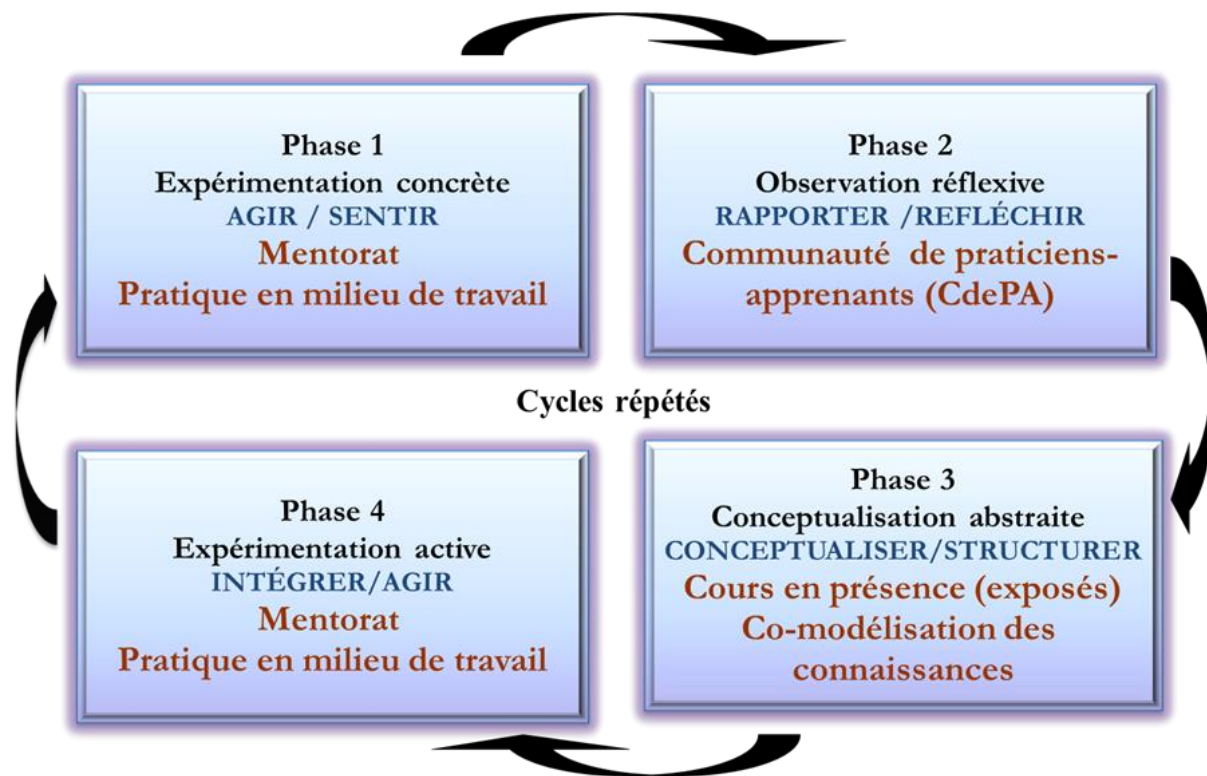


Figure 1 - Cycle d'apprentissage expérientiel et stratégies pédagogiques du modèle de formation développé dans le cadre du projet AXIALES

Ainsi, à la phase d'*expérimentation concrète*, qui amène l'étudiant à appréhender l'expérience sur le mode de l'action et de la perception (Agir/Sentir), les stratégies de la pratique en milieu de travail et du mentorat sont privilégiées. À la phase d'*observation réflexive*, où l'étudiant est invité à rapporter son expérience et à y jeter un regard réflexif, la stratégie de la « communauté de praticiens-apprenants »¹ est privilégiée. À la phase de *conceptualisation abstraite*, où l'étudiant est appelé à restructurer la signification qu'il donne à son expérience en faisant des liens avec les savoirs théoriques, la stratégie de l'exposé magistral et celle de la co-modélisation des connaissances sont privilégiées. Enfin, à la phase d'*expérimentation active*, l'étudiant est invité à intégrer et à appliquer son savoir reconstruit dans de nouvelles situations de pratique, c'est alors la pratique et le mentorat qui constituent, à nouveau, les stratégies pédagogiques privilégiées.

Si on veut faire un exercice de correspondance entre les cours composant le programme régulier et les activités d'apprentissage proposées dans le modèle de formation, on peut dire que chaque cours privilégiait l'une ou l'autre des stratégies pédagogiques. Ainsi, la formule des exposés magistraux en présence a été adoptée dans deux cours du programme (6 crédits), celle de la communauté de praticiens-apprenants en ligne dans un cours (3 crédits), celles du mentorat et de la pratique en milieu de travail dans un même cours (2 crédits) et celle de la co-modélisation des connaissances dans un cours (1 crédit). Notons aussi qu'au moins trois rencontres en présence étaient prévus dans chacun des trois derniers cours mentionnés, afin de permettre aux étudiants et aux formateurs de faire le point ensemble sur les activités d'apprentissage en cours et sur le processus de construction de connaissances en cours chez les étudiants.

À l'échelle d'un programme d'études, le cycle d'apprentissage expérientiel est répété à plusieurs reprises. Bien que nous avons planifié d'adopter un rythme d'un cycle par mois lors de la conception initiale du modèle de formation, il a fallu réajuster à la baisse le nombre de cycles lors de chacune des deux itérations de la recherche, compte tenu de la charge de travail que la complétion de chaque cycle représentait pour les étudiants. Le nombre de cycles a été de huit (8) lors de la première itération et de six (6) lors de la deuxième.

Le contenu de formation abordé à chaque cycle, prédéterminé dans ses grandes lignes dans les plans de cours, a été spécifié et ajusté au fur et à mesure du parcours d'études proposé aux étudiants. En effet, il s'agissait, pour les membres du personnel enseignant, de chercher à raccrocher le contenu abordé dans les activités d'enseignement dont ils avaient la charge à la fois aux préoccupations dominantes de la commission scolaire en matière de gestion tout au long de l'année scolaire et aux situations vécues dans la pratique rapportées par les étudiants dans la communauté virtuelle de pratique.

Cette structure en cycles répétés a donc été mise en œuvre auprès des deux cohortes, avec quelques variantes qui sont résumées au tableau 1.

¹ Nous avons combiné les concepts de « communauté de praticiens » (appelé aussi « communauté de pratique ») et de « communauté d'apprenants » puisque nous nous trouvons ici dans une situation où les étudiants sont à la fois en situation formelle d'apprentissage et de pratique professionnelle.

À ces cycles d'apprentissage expérientiel, s'est ajoutée en début de formation une rencontre d'information initiale à laquelle assistent les étudiants et l'ensemble du personnel enseignant, ainsi qu'une activité de jumelage mentor-étudiant. À la toute fin de la formation, les étudiants ont été invités à rédiger un bilan réflexif individuel portant sur l'ensemble de leur démarche d'apprentissage et les compétences développées.

Notons qu'un estimé du nombre d'heures que l'étudiant doit consacrer à chaque activité a été fait, de manière à ce que le total corresponde au nombre d'heures d'enseignement normalement dévolues au programme « régulier » de 12 crédits, où un cours de 3 crédits équivaut à 135 heures (45 heures de présence en classe et 90 heures de travail hors classe). Ainsi, un programme régulier de 12 crédits correspond à 170 heures de cours en présence et à 360 heures de travail hors classe. La répartition des heures en présence et des heures de travail hors classe a été toutefois ici modifiée. Une partie des activités qui étaient réalisées normalement en présence (discussions de groupe entre les étudiants et le professeur) l'étaient dans un lieu virtuel, soit dans le forum de discussion en ligne. Il y a donc eu réduction des heures de présence en classe, compensée par d'autres types d'activités auxquelles les étudiants devaient activement participer. Des balises claires ont donc été fournies aux étudiants quant au travail qu'ils devaient accomplir en dehors des cours en présence et au nombre d'heures qu'ils devaient y consacrer.

Pour plus de détail sur cette recherche, le lecteur est invité à consulter le rapport du projet (Basque, 2009).

Tableau 1 - Déroulement du cycle d'apprentissage expérientiel

	Cohorte 1 (durée de 12 mois)	Cohorte 2 (durée de 16 mois)
<p>Phase 1 – Expérimentation concrète Mentorat et pratique en milieu de travail²</p>	<p>Chaque étudiant se rend (environ une fois par mois) dans l'école de son mentor afin de vivre des « moments de pratique » (équivalents à environ 10 jours au total sur la durée de la formation), qui peuvent prendre différentes formes : observation du mentor à l'œuvre dans différentes situations de gestion, réalisation de tâches de direction, etc.</p> <p>L'étudiant échange également avec le mentor lors des moments de pratique et de rencontres planifiées par la dyade. Les dyades ont aussi des échanges et des rencontres (au moins deux) avec le « superviseur de stage » responsable de cette activité.</p> <p>Une rencontre de démarrage du mentorat en présence à laquelle sont invités à la fois les mentors et les étudiants a également eu lieu en début de formation.</p>	<p>Idem mais avec un accent plus marqué sur les échanges avec le mentor (rencontres, courriels, téléphones, etc.), compte tenu que tous les étudiants sont déjà en fonction au moment de débiter la formation. Les étudiants pouvaient exercer leur pratique dans leur propre école et/ou dans l'école de leur mentor (si celui-ci n'exerçait pas à leur école).</p>
<p>Phase 2 – Observation réflexive Communauté de praticiens-apprenants en ligne</p>	<p>Les étudiants échangent dans un forum en ligne sur des situations vécues lors des moments de pratique (8 au total sur la durée de la formation). A chaque itération du cycle d'apprentissage expérientiel, chaque étudiant doit (1) présenter une situation, (2) réagir à trois situations relatées par les autres étudiants puis (3) rédige une synthèse réflexive.</p> <p>Une rencontre initiale en présence a lieu afin d'initier les étudiants à l'outil de forum utilisé et de discuter des objectifs et du déroulement de l'activité. Deux autres rencontres en présence ont eu lieu en cours de formation afin de faire le point en groupe.</p>	<p>Idem mais le nombre de situations et de synthèses a été réduit.</p>

² La pratique en milieu de travail est ici considérée au même titre qu'un stage pratique faisant partie d'autres programmes d'études universitaires.

Références

- Basque, J. (2009). *Un modèle de formation intégrant le mentorat, la pratique en milieu de travail, la communauté de praticiens-apprenants en ligne et la co-modélisation des connaissances pour des programmes d'études universitaires à vocation professionnelle : Application à la formation en administration scolaire (rapport de recherche no 103528)*. Montréal, Canada: Télé-université (TÉLUQ).
- Bonin, S. (2006). *Mieux connaître les étudiants, identifier leurs conditions de réussite et les encourager dans le succès de leurs études*. Paper presented at the ACFAS'2006, Montréal, Université McGill. http://www.aipu-ameriques.org/Documents/9h30_Le_Projet_ICOPE.pdf
- Bonin, S. (2007). Le projet ICOPE : prise de vue récente sur la conciliation études-travail-famille. *Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur*. http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art_UQ-nov-07.shtml
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Choi, J. I., & Hannafin, M. J. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey: PTR Prentice Hall.
- McLellan, H. (Ed.). (1996). *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). Dis-moi ce que tu veux et je te dirais jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études (pp. 102): Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle
- Université du Québec, octobre 2000.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53(4), 5-23.
- Wannell, T., Pereboom, B., & Lavallée, L. (2000). Suivre le droit chemin est-il récompensé? Le parcours de l'obtention d'un grade et les résultats sur le marché du travail. Document de recherche R-00-2-1F. Ottawa, Canada: Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.



Le contenu de ce document est diffusé sous la licence Creative Commons [Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0](#). Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues auprès de l'[équipe du projet MAPES](#).

Le projet MAPES a été financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec.
