

Le coin des suggestions

L'importance du style d'apprentissage en supervision

Par : *Manon Tremblay, M.A., erg (aut)(Ont),*
manont@ottawa.ca
JoAnne Paradis, M.O.A., O(C), Reg. CASLPO,
joannep@uottawa.ca
Conseillères en développement, CNFS

Le style d'apprentissage n'est pas une mesure de rendement. Connaître les styles d'apprentissage permet aux étudiants de mieux gérer leurs apprentissages et fournit aux professeurs cliniques et universitaires un outil pour individualiser leur enseignement. Il facilite également le dialogue entre les apprenants et les enseignements et peut amener un meilleur respect des différences. En administration, le style d'apprentissage aide les gestionnaires à bâtir des équipes de travail diversifiées et efficaces.

L'atelier présenté aux thérapeutes le 30 mars 2001 à l'Université d'Ottawa avait pour objectif principal de maîtriser ce concept afin de l'utiliser en tant qu'outil pédagogique. Pour ce faire, il était nécessaire de se familiariser avec le cycle d'apprentissage expérientiel duquel découle la notion de style d'apprentissage. En second lieu, les participants ont cerné les 4 styles d'apprentissage, puis identifié leur propre style et, finalement ont été amenés à réfléchir sur l'intégration de cet outil dans leurs activités de supervision.

Nous vous proposons dans cet article de revoir brièvement les 4 styles d'apprentissage avec l'ajout d'exemples concrets. Il est possible pour ceux qui n'ont pu assister à l'atelier d'utiliser un formulaire disponible sur internet, le LSQ-fa (version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford) pour identifier votre style d'apprentissage (voir Chevrier et coll. (2000) dans la bibliographie).

De plus, des informations additionnelles vous seront données pour faciliter l'expérimentation de d'autres styles. Comme on l'a vu dans l'atelier, un style n'est pas meilleur qu'un autre. Toutefois, un style peut être plus approprié pour accomplir certaines tâches et mieux convenir à une situation donnée. Enfin, pour améliorer notre efficacité et flexibilité, il peut être utile d'utiliser d'autres styles que celui ou ceux que l'on privilégie habituellement.

The Suggestions Corner

Learning style's importance in supervision

By: *Manon Tremblay, M.A., erg(aut) (Ont)*
manont@ottawa.ca
JoAnne Paradis, M.O.A., O(C), Reg. CASLPO
joannep@uottawa.ca
Centre National de Formation en Santé pour francophones

Learning style is not a measure of performance. Being familiar with learning styles helps students to deal better with their learning and gives a tool to clinical and academic teachers to individualize their teaching. This facilitates as well dialogue between learners and teachers and may bring a greater respect for differences. In administration, the concept of learning style help managers to build diversified and efficient work teams.

The main objective of the workshop presented to clinicians on March 30, 2001 at the University of Ottawa, was to master this concept in order to use it as a pedagogical tool. To attain this objective, it was necessary to get familiar with the experiential learning cycle from which the learning style concept emerges. As a second step, participants learned about the 4 learning styles, they identified their own style to finally reflect on the integration of this tool in their supervision activities.

In this article, we will briefly review the 4 learning styles while adding some concrete examples. For people who did not attend the workshop, it is possible to order the questionnaire LSQ to identify your preferred learning style (please refer to the bibliography).

Furthermore, additional information will be provided to facilitate experimentation with other styles. As seen in the workshop, no style is superior to another. Nevertheless, a style could be more appropriate to accomplish particular tasks and better fit with some situations. In brief, to improve our efficacy and flexibility, it may be useful to use other styles than the one we usually favor.

**Les 4 styles d'apprentissage sont :
*actif, réfléchi, théoricien et pragmatique.***

L'*actif*, comme son nom l'indique, préfère l'action aux réunions qui s'éternisent. Le travail en solitaire tel qu'assis à l'ordinateur ne lui convient pas. Il génère beaucoup d'idées sans se préoccuper de leur réalisme. Ce sera, par exemple l'étudiant anxieux et pressé de mettre la main à la pâte, d'avoir ses propres patients. Il n'aime pas recevoir des instructions trop précises lui laissant peu de marge de manœuvre.

Le ***réfléchi*** aime au contraire bien mûrir toutes ses décisions. L'étudiant typique de ce style aura besoin de vous observer d'abord. Peut-être qu'il faudra même mettre de la pression pour qu'il passe à l'action. Il aimera visionner des vidéos ou des films. Il aimera recevoir votre feedback sur le contenu de ce qu'il dira lors de la prochaine réunion d'équipe. Vous pouvez lui demander de produire des rapports et des analyses très rigoureuses; il s'acquittera très bien de cette tâche.

Le ***théoricien*** valorise l'objectivité. Sa force est la flexibilité intellectuelle lui permettant d'explorer différentes méthodes, interrelations et/ou concepts. C'est l'étudiant qui a besoin de connaître les principes scientifiques qui sous-tendent vos interventions professionnelles. Il aime également partager son savoir, les dernières recherches qu'il a lues. Il s'intéresse à diverses idées sans pour autant qu'il y ait d'application immédiate.

Le ***pragmatique*** aime voir des résultats concrets. Il s'intéresse aux différentes techniques pour bien faire les choses telles que : comment bien gérer son temps, comment faire bonne impression... Il veut s'exercer, pratiquer et recevoir de la rétroaction d'un expert. Il favorise l'application de plans à court terme avec des mesures de rendement claires. Il réagit fortement aux contraintes politiques, et obstacles qui entravent l'implantation d'un projet. L'étudiant de ce style vous questionnera sur les effets perçus versus les effets réels découlant de vos actions. Il a besoin de reconnaissance concrète de son travail ou de son processus d'apprentissage. Les instructions écrites, détaillées lui conviennent parfaitement.

En tant que superviseur clinique, il est important d'être conscient de son propre style et de celui du stagiaire. En effet, ce dernier se sentira plus à l'aise et moins menacé dans un environnement adapté à son style. Honey & Mumford (1992) suggèrent que des activités qui favorisent les styles forts et s'éloignent des styles faibles, permettent d'éviter que les gens soient exposés à des expériences d'apprentissage dans une forme jugée peu aidante. Ces auteurs rapportent que la frustration sera réduite mais soulignent toutefois que ceci ne maximisera pas les opportunités ou l'apprentissage. C'est pourquoi, ils proposent plutôt d'offrir de façon délibérée à l'apprenant des activités non congruentes avec les préférences de style. Ceci à leur avis, devrait être la

The 4 learning styles are: Activist (accommodator), Reflector (diverger), Theorist (assimilator) and Pragmatist (converger).

The activist, as indicated by his name, prefers action to meetings that last forever. Working alone, such as when sitting at the computer, does not fit well with him. He generates a lot of ideas without taking care if *they are realistic* or not. The perfect example would be the student who is anxious and *in a hurry* to get involved and to have his own caseload. He does not appreciate receiving precise instructions, which gives him little flexibility and room to maneuver.

The reflector, on the contrary, likes to thoroughly think about solutions. The typical student of this style will need to observe you first. He may even need some pressure to move to action. He will appreciate viewing videos or movies. He will seek and appreciate your feedback on the content of what he will say at the next team meeting. You can ask him to produce detailed and rigorous reports and analysis; he will do this task extremely well.

The theorist values objectivity. His strength is in his intellectual flexibility allowing him to explore different methods, interrelations, and/or concepts. This is the student that will need to know the scientific methods underlying your professional interventions. He likes to share his *knowledge about* recent research that he *has* read. He will take great interest in many ideas even if they do not have immediate applications.

The pragmatist likes to see concrete results. He shows interest in different techniques to *improve performance* correctly such as: how to manage *your time* properly, how to *give* a good impression... He wants to perform exercises, to practice and to receive feedback from an expert. He will favor the application of short-term plans with clear performance indicators. He will react strongly against political constraints and obstacles that will hinder project implementation. Students favoring this style will question you on perceived versus real impact of your actions. *He needs* some concrete recognition of his work or learning process. Detailed written instructions suit him perfectly.

As a clinical supervisor, it is important to be conscious of one's own and student's style. The student will indeed feel more at ease and less threatened in an environment adapted to his style. Honey & Mumford (1992) suggest that activities favoring strong styles and moving away from weaker styles permit *the avoidance of* exposing people to learning experiences in a format judged less helpful. These authors report that frustration will be reduced but they, nevertheless, underline that this strategy will not maximize opportunities or learning. That is why, they suggest instead to deliberately *offer the* learners, activities not congruent with learning style preferences.

They feel this should be the favored strategy but only if the supervisor can offer explanations,

stratégie préférée mais seulement si le superviseur peut offrir des explications, de l'encouragement et du support pour « apprendre à apprendre ».

Voici des exemples d'activités

auxquelles vous pouvez soumettre vos stagiaires (adapté de Honey & Mumford, 1992) pour les aider à développer d'autres styles.

Offrez un défi....

à l'**ACTIF** en lui demandant de :

- ❖ jouer un rôle plus passif ou de faire du travail solitaire ce qui l'oblige à ralentir ou à s'arrêter pour écouter des explications, lire, écrire, penser, observer;
- ❖ assimiler, analyser et interpréter des données;
- ❖ réfléchir à l'avance à ce qu'il va apprendre et lui demander après ce qu'il a appris;
- ❖ répéter la même activité à plusieurs reprises pour lui faire pratiquer une technique particulière;
- ❖ remettre un travail très détaillé et qui nécessite de la profondeur;
- ❖ s'établir une structure, des objectifs et des étapes de travail;
- ❖ se préparer plus longuement avant de passer à l'action.

au **RÉFLÉCHI** en l'impliquant :

- ❖ dans le feu de l'action. Lui faire prendre un rôle d'avant-plan (dirigeant), faire des jeux de rôle, présenter devant un groupe, être en charge d'un projet;
- ❖ dans les réunions d'équipe, par exemple en lui demandant d'intervenir à une reprise;
- ❖ dans des situations requérant une action sans temps préalable de planification;
- ❖ sans préavis pour donner son opinion, générer des idées spontanées;
- ❖ pour forger une conclusion/opinion malgré le peu de données disponibles;
- ❖ dans un travail ayant une courte échéance l'obligeant ainsi à trouver des raccourcis et focaliser sur l'essentiel;
- ❖ dans des activités courtes qui se succèdent rapidement.

au **THÉORICIEN** en lui demandant de :

- ❖ se lancer dans le feu de l'action sans lui donner un but apparent ou le contexte (ex. : ne pas lui dire à l'avance quel type de patient il rencontrera);
- ❖ participer dans des situations mettant l'accent sur les émotions et les sentiments;
- ❖ s'impliquer dans des activités peu structurées où l'ambiguïté et l'incertitude sont élevées (ex.: cas de diagnostic différentiel, discussion de cas difficiles, etc.);
- ❖ décider ou d'agir sans l'aide d'une politique, d'un principe ou d'un concept;
- ❖ faire face à un amas confus et hétéroclite de techniques/méthodes alternatives ou contradictoires en ne les explorant qu'en surface;
- ❖ trouver des implications pratiques;
- ❖ exprimer son intuition et laisser libre cours à sa spontanéité.

au **PRAGMATIQUE** en l'impliquant dans des activités :

- ❖ même s'il n'y a pas de besoins ou de bénéfices

encouragement and support to "learn how to learn".

Here are some examples of activities

that you can suggest to your students (adapted from Honey & Mumford, 1992) to help them develop other styles.

Challenge the...

ACTIVISTS by asking him to:

- Play a more passive role or to engage in solitary work that will get him to slow down or stop to listen to explanations, to read, to write, to think, to observe;
- Assimilate, analyze and interpret data;
- Assess beforehand what they will learn, and to appraise afterwards what they have learned;
- Repeat essentially the same activity over and over again, i.e. when practicing a particular technique;
- Do a thorough job, i.e. attend to detail, tie up loose ends, dot the i's, and cross t's;
- Establish a work structure, objectives and steps;
- Prepare for a long time before moving to action.

REFLECTORS by getting him involved:

- Into the limelight i.e. to act as leader/chairperson, to role-play in front of on-lookers, to present to a group, to be in charge of a project;
- In a team meeting by asking him, for example, to intervene once;
- In situations which require action without planning
- Into doing something without warning i.e. to produce instant reaction, to produce off-the-top-of-the-head ideas;
- In situations where he is given insufficient data on which to base a conclusion;
- In a project for which, in the interests of expediency, he has to make short cuts or need to focus on what is essential;
- In short activities that are succeeding each other rapidly.

THEORIST by asking him to:

- Be pitch forked into doing something without a context or apparent purpose (for example, not telling him beforehand what type of patient he will meet);
- Participate in situations emphasizing emotions and feelings;
- Get involved in unstructured activities where ambiguity and uncertainty are high (e.g.: case of differential diagnosis, difficult case discussion, etc.)
- Decide or act without a basis in policy, principle or concept;
- Face a *hodgepodge* of alternative/contradictory techniques/methods without exploring any in depth, i.e. as on a "once over lightly" course;
- Find some practical implications;
- Express his intuition and spontaneity.

PRAGMATIST by getting him involved in activities:

- Even if there is no pertinent, practical or immediate benefits (more long term projects);
- Without practice or clear guidelines on how to do it

pertinents, pratiques et immédiats (projets à plus long terme);

- ❖ sans ligne de conduite ou directive claire;
- ❖ où il y a des obstacles personnels, politiques ou de gestion liés à l'implantation;
- ❖ où il doit considérer plus la théorie et les principes généraux même si cela sera perçu comme distant de la réalité;
- ❖ où il doit jouer un rôle plus passif ou faire du travail solitaire ce qui l'oblige à ralentir ou à s'arrêter pour écouter des explications, lire, écrire, penser, observer;
- ❖ où il doit considérer plusieurs options (par exemple d'intervention).

En conclusion :

Développer d'autres styles peut s'avérer une expérience difficile pour un stagiaire. Celui-ci aura besoin d'être guidé et d'être aidé pour surmonter son style naturel. Ceci doit être fait dans une optique d'approfondissement de l'apprentissage, et perçu comme une occasion de développement. Il faut amener l'étudiant à prendre conscience que l'expérimentation de différents styles lui permettra d'améliorer sa flexibilité et de développer des façons variées de faire. Ainsi outillé, l'étudiant sera mieux préparé, nous l'espérons, à faire face aux nombreuses et exigeantes demandes du marché du travail d'aujourd'hui.

Si vous êtes intéressé à en savoir plus sur le style d'apprentissage, voici quelques lectures :

Chevrier, J. et coll. (2000). Le style d'apprentissage, vol. XXVIII, printemps/été. Québec : ACELF. (www.acef.ca/revue/) N.B. Pour accéder au formulaire LSQ-Fa, voir l'article 7

Honey, P., & Mumford, A. (1992). The Manual of Learning Styles, Berkshire: Peter Honey, Ardingly House, 88 p. (ISBN: 0-95084447-0)

- Where there are political, managerial or personal obstacles to implementation;
- Where he has to consider more theory and general principles even if this will be perceived as distant from reality;
- Where he needs to play a more passive role or to engage in solitary work that will get him to slow down or stop to listen to explanations, to read, to write, to think, to observe;
- Where he has to consider several options (of treatment for example).

In conclusion :

Developing other styles may be revealed as a difficult experience for a trainee. He will need some guidance and help to overcome his nature style. This must be carried through with an eye to deeper learning and perceived as an opportunity for development. The student has to become conscious that experimenting will increase his flexibility and will allow him to develop new ways of doing things that could be more efficient. It is our hope, with these new tools, students will be better equipped to face the numerous and demanding requirements of the current work market.

If you are interested in learning more about learning style, here are some interesting readings:

Chevrier, J. et coll. (2000). Le style d'apprentissage, vol. XXVIII, printemps/été. Québec : ACELF. (www.acef.ca/revue/) N.B. Pour accéder au formulaire LSQ-Fa, voir l'article 7

Honey, P., & Mumford, A. (1992). The Manual of Learning Styles, Berkshire: Peter Honey, Ardingly House, 88 p. (ISBN: 0-95084447-0)

Saviez-vous que ? Selon une analyse de données numériques compilées par Susan Mulholland, coordonnatrice de la formation clinique à l'Université de l'Alberta, et présentée au regroupement des coordonnateurs cliniques du Canada (UFCC) en mai 2001, 33% des ergothérapeutes membres de l'ACE participent à la formation clinique des étudiants d'un des 12 programmes universitaires canadiens.

***Did you know?** According to a data analysis compiled by Susan Mulholland, Fieldwork Coordinator at University of Alberta, and presented to the "University Fieldwork Coordinator of Canada" (UFCC) in May 2001, 33% of Occupational Therapists who are members of CAOT participate in student supervision with one of the twelve Canadian universities.*