

Comprendre les différents styles d'apprentissage : un travail d'éléphant

Sally Lam-Phoon

Bien que nombre de théories aient été proposées et même testées, on constate une grande confusion au sujet des styles d'apprentissage.

Au cours de ces cinquante dernières années, de nombreuses recherches ont été consacrées à une seule question : Comment les étudiants apprennent-ils ? De grands progrès ont été accomplis en ce qui concerne les fonctions du cerveau, ce qui a permis d'avoir une compréhension plus claire de la façon dont on apprend. Un autre domaine de recherches intensives a été celui des styles d'apprentissage. Bien des théories ont été proposées et même testées, mais il règne encore une grande confusion.

Les nombreuses tentatives pour saisir ce sujet si complexe rappellent l'histoire des Indiens aveugles et de l'éléphant. De même que chaque homme pouvait palper une partie de l'éléphant et faire part de sa perception de l'éléphant, les chercheurs travaillant sur les différents styles d'apprentissage s'efforcent de comprendre le processus général en se concentrant sur des domaines limités de ce vaste complexe de possibilités. Aucun chercheur n'a absolument raison ou absolument tort. Des éléments de vérité se détachent de chacune des recherches, mais aucune de ces études ne présente une vision générale du problème.

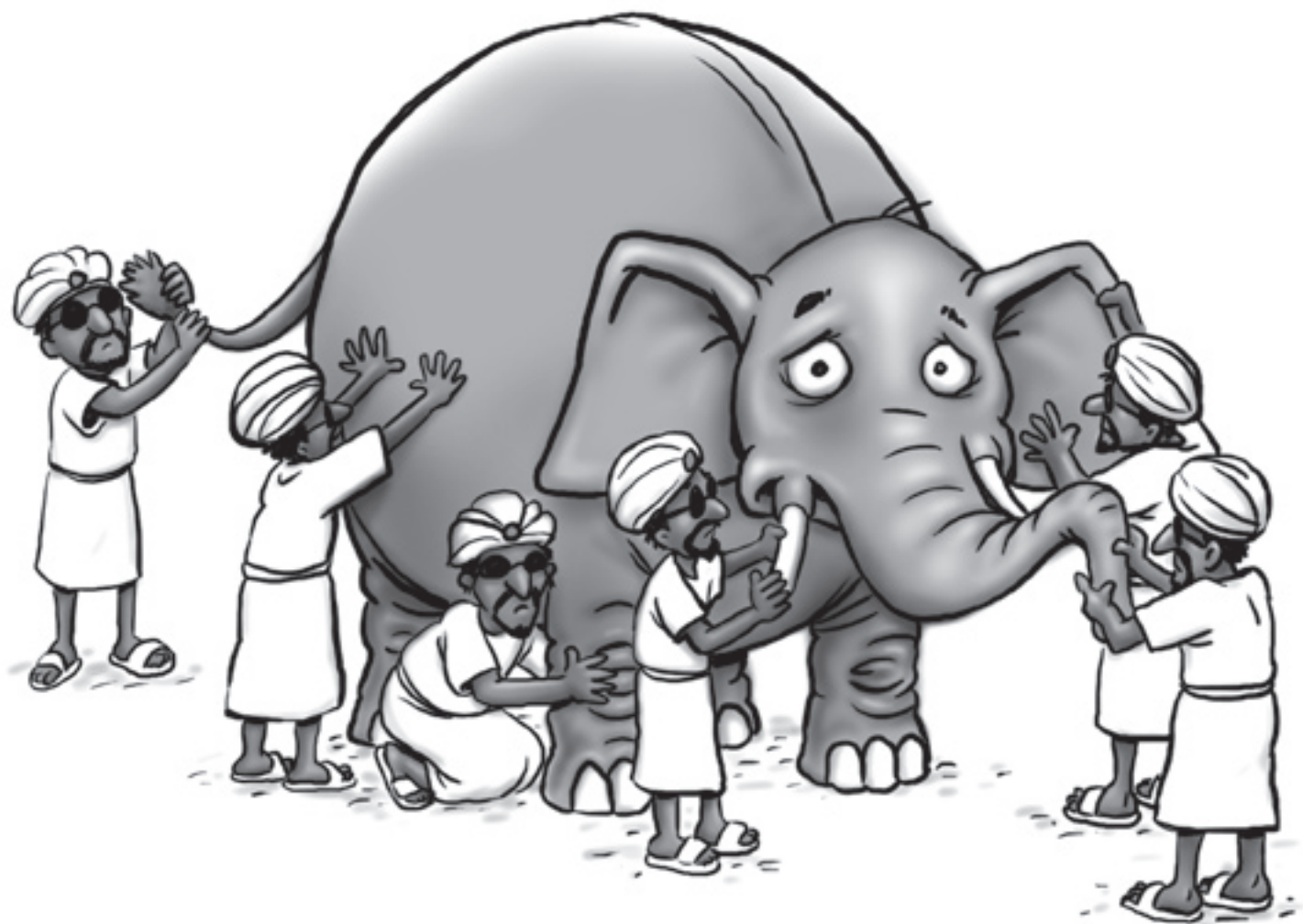
Cet article se propose de discuter des questions relatives aux différents styles

d'apprentissage de façon que les enseignants puissent comprendre ce qui a été accompli dans ce domaine et avoir un aperçu des zones obscures qui restent encore à découvrir.

Une définition vague

Bien que les chercheurs se soient attelés à définir les différents styles d'apprentissage, une grande confusion continue à régner. Rayner et Riding¹ ont étudié l'évolution de cette recherche. Dans les années 1940, les chercheurs ont analysé les éléments cognitifs : la capacité de voir les choses dans leur ensemble ou dans leur détail (approche holistique vs approche analytique) ; l'approche concrète vs l'approche abstraite ; l'attention au mot ou aux images (approche verbale vs approche visuelle) ; l'aspect indépendance du champ vs l'aspect dépendance du champ. D'autres chercheurs ont voulu savoir si on aborde les idées d'une manière accidentelle ou d'une manière suivie ; la proportion des décisions prises individuellement (d'une manière impulsive plutôt que réflexive) ; d'une manière convergente plutôt que divergente ; d'une manière holistique plutôt qu'en série ; d'une manière intuitive plutôt qu'analytique.

Quarante ans plus tard, Dunn, Dunn



et Price se sont efforcés d'échafauder un modèle complet qui inclut 23 éléments organisés en cinq couches fondamentales (l'environnement, l'émotionnel, le sociologique, le physiologique et le psychologique). Certains choix pour apprendre se rapprochent particulièrement des styles de personnalité ; c'est ainsi que les chercheurs ont développé des modèles en rapport avec des facteurs de personnalité, sur la base des définitions de caractère extraverti-introverti et sensible-intuitif, d'après la matrice de personnalité Myers-Briggs². Les défenseurs de cette approche classifient les individus par rapport à leur façon d'apprendre, comme extravertis (ceux qui se mettent en rapport naturellement avec le monde extérieur et les gens) ou introvertis (ceux qui préfèrent la réflexion personnelle et intérieure). Ils concluent que dans le processus d'information, on utilise ses cinq sens (approche sensible) ou

on perçoit des modèles selon l'expérience (approche intuitive).

D'autres chercheurs ont observé les différents styles d'apprentissage en tant que processus ou en tant que séquence. C'est ainsi que David Kolb³ a mis sur pied un simple instrument en douze questions pour évaluer le style d'apprentissage. Cette théorie suggère une séquence qui commence par une expérience concrète, passe par une phase d'observation réflexive, puis une phase de conceptualisation abstraite, et s'achève sur une expérimentation active. Pour parvenir à une expérience complète de l'apprentissage, les élèves doivent passer par les quatre phases. Beaucoup, cependant, ne pourront pas dépasser le premier stade sans être aidés et encouragés.

Cette théorie a été par la suite développée en un système utilisant les quatre combinaisons ci-dessus, ce qui donna qua-

tre domaines représentant les variations de styles d'apprentissage :

1. Mode d'accommodation — combine l'expérimentation active et l'expérience concrète ;
2. Mode de divergence — combine l'expérience concrète et l'observation réflexive ;
3. Mode d'assimilation — combine l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite ;
4. Mode de convergence — combine la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active⁴.

Le modèle de Kolb a été utilisé d'une manière intensive aux États-Unis durant ces vingt dernières années. Il a influencé notamment le questionnaire des styles d'apprentissage de Honey et Mumford, par rapport à la gestion du lieu de travail. Ce modèle divise les travailleurs en quatre catégories selon leur façon d'apprendre



— les actifs, les théoriciens, les pragmatiques et les réfléchis⁵.

Rayner et Riding ont également remarqué les travaux de Curry qui intègre les concepts d'approche cognitive en utilisant l'image d'un oignon. Au cœur de l'oignon se trouve le type de la personnalité ; la seconde couche représente les modèles préférés pour le traitement des informations ; la couche extérieure représente des préférences pour des conditions d'apprentissage

particulières⁶.

Pourtant, en dépit de cette recherche intensive et continue pour définir clairement les différents styles d'apprentissage, plusieurs morceaux du puzzle semblent ne pas se prêter à la constitution d'un ensemble cohérent.

Problèmes

La raison principale des recherches sur les différents styles d'apprentissage est

d'aider l'élève à développer sa capacité d'apprendre en reconnaissant les différences individuelles. Dans le cadre de la salle de classe, deux points de vue doivent être considérés — celui de l'enseignant et celui de l'élève. Peut-on considérer l'enseignant comme un gestionnaire qui cherche à atteindre des objectifs spécifiques aussi rapidement et aussi efficacement que possible ? Ou bien les apprenants sont-ils responsables de rassembler toutes leurs connaissances, l'enseignant fonctionnant seulement comme moniteur ?

Lorsque l'enseignant occupe le centre de la scène en ce qui concerne la planification et le contrôle de l'instruction, le modèle Dunn et Dunn, qui consiste à faire correspondre le style de l'enseignant à celui des élèves pour faciliter l'expérience d'apprentissage, semble avoir un sens. De nombreuses études ont démontré que la plupart du temps, les styles des enseignants entrent en conflit avec les styles que les élèves préfèrent. Bass et Geary⁷ se réfèrent à Cooper et Miller, à Booth et Winzar, à Geary et Rooney, et à Schroeder⁸ lesquels s'accordent tous sur le principe que la majorité des étudiants universitaires (75%) préfèrent apprendre selon le système qui fait appel aux sens. Dans ce système, ceux qui apprennent se concentrent plus volontiers sur le réel et le tangible en utilisant leurs sens pour observer et pour apprendre. Les idées et les théories doivent être appréhendées à partir d'applications pratiques qu'ils peuvent voir et sentir. Cette observation est en accord avec les données fournies par le Center for the Application of Psychological Type à Gainesville, en Floride.

La recherche de Schroeder, qui a porté sur le corps enseignant et les étudiants d'une grande université américaine, a montré que plus de 75% du corps enseignant était IN (introverti-intuitif), contrairement à la majorité des étudiants qui était ES (extroverti-sensible)⁹. De la même manière, Raschick et al.¹⁰ se réfèrent à des recherches menées par Kruzich, Friesen et Van Soest en 1986, montrant que les étudiants obtiennent les meilleurs résultats dans une expérience concrète alors que les enseignants obtiennent les meilleurs résultats dans la conceptualisation abstraite (utilisant le système du Kolb's Learning Style Inventory). Les professeurs aiment créer en classe une atmosphère qui leur est profitable à eux personnellement, mais qui s'avère être extrêmement frustrante pour les étudiants.

Rita Dunn, une ardente partisane de la méthode qui consiste à faire cor-

respondre les styles des élèves et ceux des enseignants, pense que les styles d'apprentissage deviendront une partie intégrante de la planification de la leçon dans le cadre de l'instruction scolaire au cours des dix années à venir.¹¹ À partir de leur expérience sur les différents styles d'apprentissage, Dunn, Dunn et Price ont aidé à organiser des écoles spéciales où les enseignants utilisent les ressources et les méthodes qui conviennent le mieux au style d'apprentissage que chaque enfant préfère. Les élèves apprennent à reconnaître leurs points forts dans leur style d'apprentissage personnel, et à s'en servir soit pour apprendre eux-mêmes, soit pour aider les autres à les utiliser. Ces chercheurs ont rapporté des résultats nettement supérieurs dans les moyennes obtenues par les élèves dont les enseignants avaient changé leur façon traditionnelle d'enseigner et adopté l'enseignement selon les styles d'apprentissage, et ceci à tous les niveaux, des classes élémentaires à l'université¹². Ce résultat a pourtant été remis en question par Vicki Snider¹³, qui invite à la prudence et à ne pas se montrer trop enthousiaste pour ces méthodes d'instruction adaptées aux différents styles d'apprentissage. Son étude révèle en effet que faire correspondre les styles d'apprentissage de l'enseignant et de l'étudiant n'a pas produit des résultats concluants. La question est la suivante : Doit-on créer des cours et un milieu d'instruction qui tient compte du style d'apprentissage de chaque étudiant ou doit-on plutôt créer un milieu qui les oblige à apprendre selon des moyens différents de leurs points forts, de façon à les aider à développer des compétences pour assimiler différents types de matériaux d'apprentissage ?

Les enseignants doivent veiller à créer un environnement idéal pour apprendre. En s'adaptant aux différents styles individuels plutôt qu'en aidant l'élève à s'adapter lui-même en fonction de la nature du sujet, on risque de limiter sa capacité pour apprendre.

Il est vrai que les apprenants peuvent très bien fonctionner dans un contexte sous contrôle, mais une telle pratique peut s'avérer néfaste dans le contexte de la vie en général. En réalité, une fois que les jeunes ont quitté la salle de classe, il ne faut pas qu'ils s'attendent à passer le reste de leur vie dans des environnements stériles artificiellement adaptés à leur style particulier d'apprentissage.

Les élèves peuvent apprendre de façon profitable s'ils prennent conscience de

**En dépit de cette recherche
intensive et continue pour définir
clairement les différents styles
d'apprentissage, plusieurs
morceaux du puzzle semblent ne
pas se prêter à la constitution
d'un ensemble cohérent.**

leur façon de percevoir et d'assimiler la matière. Si les enseignants varient régulièrement leur style et discutent avec chacun des étudiants de ce qui les rebute, ils peuvent les aider à trouver des méthodes d'étude plus efficaces¹⁴.

En cette ère de l'information, les faits sont très vite dépassés, ce qui exige un engagement à l'étude de toute une vie. Pour atteindre ce but, « aider les élèves à apprendre comment apprendre doit être la leçon la plus importante qu'un professeur puisse enseigner ». Amener les élèves à prendre leur responsabilité en ce qui concerne l'apprentissage, avec l'assistance des enseignants, constitue par conséquent l'approche la plus profitable à long terme.

Du fait qu'aux États-Unis le département du travail a déterminé que la capacité de savoir comment apprendre constitue le don le plus fondamental en ce XXI^e siècle, McClanaghan a souligné que la prise de conscience de cette nécessité et le travail personnel dans ce sens constituent les aptitudes essentielles pour les travailleurs de demain et les organisations qui sont censées alimenter l'économie globale¹⁵.

Les enseignants désireux d'évaluer les divers styles d'apprentissage doivent savoir que bon nombre d'instruments sur le marché ne sont pas fiables, tels que le Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) par Price, Dunn et Dunn et le Study Process Questionnaire (SPQ)¹⁶. Les capacités du PEPS ne sont pas ce que ses auteurs prétendent, notamment en ce qui concerne la question de la stabilité des styles d'apprentissage qui résistent au changement. Quant aux capacités de l'échelle de SPQ, quoique supérieures, elles demeurent insuffisantes en ce qui concerne la cohérence à long terme auprès

des trois types d'étude — « en surface, en profondeur et en réalisation »¹⁷.

De plus, la plupart de ces instruments de travail prennent beaucoup de temps, sont difficiles à évaluer et impraticables dans le cadre de la salle de classe. Burns, Johnson et Gable¹⁸ citent Curry¹⁹ qui met en garde contre la « publication prématurée et le marketing de ces idées alors qu'on a encore très peu d'indications et d'informations d'après une seule série de faits ». Rayner et Riding²⁰ ont écrit que les commentateurs ont remis en question la « prolifération de ces divers styles et mesures... alors que très peu est offert en retour et qu'il n'y a pas de rigueur psychométrique »²¹.

À la lumière de la valeur discutable de la plupart de ces instruments concernant les styles d'apprentissage, les éducateurs devraient veiller à ne pas enfermer les étudiants dans des catégories pour leur prescrire des méthodes d'apprentissage et d'enseignement fondées uniquement sur de tels tests.

Lederman et Niess notent que la quantité considérable de recherches sur les styles d'apprentissage a eu très peu d'impact sur les écoles publiques. En fait, au fur et à mesure que les années passent, on peut même observer un déclin d'intérêt pour les styles et les préférences d'apprentissage tel qu'il se manifeste notamment dans les index des *Handbooks of Research on Teaching* 1, 2 et 3. Ils proposent au contraire qu'on aide les élèves à « développer leur capacité d'adaptation » plutôt que de demander aux enseignants de changer leur méthode d'instruction pour s'adapter aux préférences d'apprentissage des élèves²².

Cette proposition est d'autant plus souhaitable que les élèves se développent et que leurs styles d'apprentissage changent. Kirchoff, qui a travaillé avec des élèves hautement performants, a conclu que leur force dans tel domaine d'apprentissage n'est pas définitive ; elle change avec le temps « quand on a affaire à des étudiants hautement performants qui démontrent une capacité d'intégration des modalités à un très jeune âge »²³.

Bien que les moyens d'évaluer les différents styles d'apprentissage soient loin d'être parfaits, ils peuvent cependant aider à accroître la prise de conscience et la compréhension tandis que les élèves, *individuellement*, abordent une situation d'apprentissage. Ils peuvent aussi être utilisés comme tremplins pour explorer d'autres styles d'apprentissage, les élèves ayant besoin d'aide pour développer un répertoire de styles à appliquer aux diffé-

rents types de connaissance.

« Aider les étudiants à s'adapter constitue une approche encore plus proactive et efficace ; [...] des stratégies d'apprentissage et la métacognition sont des domaines qui méritent notre attention. [...] Apprendre avec style est certainement plus important que les styles d'apprentissage. »²⁴

Conclusion

En utilisant en salle de classe les instruments de styles d'apprentissage, gardez à l'esprit les principes suivants :

1. À cause du manque de rigueur des résultats de recherches, gardez-vous de classer les élèves selon le sexe, l'ethnicité, la classe sociale ou la race. Ne présumez pas non plus que ces groupes aient des styles d'apprentissage similaires. Faites particulièrement attention à ne pas tirer des conclusions basées sur une seule étude.

2. Souvenez-vous que les instruments de diagnostic sont imparfaits — ils ne fournissent qu'une idée particulière à propos des préférences d'apprentissage de l'étudiant à un moment donné. Il faut donc les utiliser avec prudence puisque les styles d'apprentissage peuvent changer au cours du processus de maturation. En comprenant mieux la façon dont on apprend, les élèves doivent s'exercer à utiliser une variété de styles de façon à pouvoir traiter les différents types de connaissance dans des situations différentes.

3. Utilisez la connaissance de ces styles d'apprentissage pour venir en aide aux élèves selon leurs besoins, et pour développer un éventail de méthodes d'enseignement.

4. Devenez un guide dans la salle de classe pour donner des conseils aux élèves et les aider à prendre conscience de leurs propres styles d'apprentissage et à maîtriser progressivement leur propre capacité

d'apprendre. Faites tout ce qui est en votre pouvoir pour encourager les élèves à avoir pour but de s'instruire toute leur vie.

5. Enfin, apprenez à acquérir du respect pour la diversité et tâchez de voir chacun des élèves dans l'ensemble de sa personne. Si l'enfant ne progresse pas en dépit de vos efforts pour comprendre son style d'apprentissage et adapter le contenu, vous devrez probablement explorer d'autres directions. L'élève a-t-il souffert d'un traumatisme cérébral à la naissance ou pendant l'enfance ? Est-il suffisamment développé pour s'engager dans le travail scolaire ? Est-il est préoccupé par des problèmes familiaux — tensions entre parents, anxiété, dépression des parents, tensions entre parents et enfants ? Souvent, d'autres soucis doivent être résolus avant que l'enfant ne soit capable de saisir l'instruction.

Il reste encore beaucoup à découvrir en ce qui concerne le cerveau humain et la façon dont celui-ci établit les rapports en vue d'apprendre. Les enseignants doivent se tenir au courant de la recherche et instruire de sorte à favoriser l'apprentissage. Ils pourraient avoir à changer leur système de pensée ; ils pourraient avoir à adopter de nouvelles stratégies ; ils pourraient se décourager à plusieurs reprises jusqu'au moment où ils s'exclameront : « Eurêka ! » Nous devons malgré tout persévérer à guider les élèves tandis qu'ils s'efforcent de comprendre des concepts nouveaux et intéressants.

Comprendre comment les élèves apprennent est une tâche énorme qui ressemble à celle de ces Indiens aveugles qui tâchent d'embrasser le concept de l'éléphant. Nous pouvons nous sentir dépassés par l'immensité d'une recherche peu concluante, et même être frustrés en tentant de trouver les formules justes pour l'apprentissage, mais nous pouvons avoir l'assurance que Dieu sera notre guide. Il

La raison principale pour rechercher les différents styles d'apprentissage est d'aider l'étudiant à développer sa capacité d'apprendre en reconnaissant les différences individuelles.

nous a promis sagesse, connaissance et capacités si nous faisons tous nos efforts dans la salle de classe. Ellen White écrit : « Dieu peut vous donner les compétences nécessaires pour apprendre. Il peut vous aider à vous adapter aux études que vous allez entreprendre.

Donnez la priorité à votre relation avec Dieu. »²⁵ Cette promesse sera particulièrement précieuse pour l'enseignant qui s'efforce d'individualiser l'apprentissage pour avoir la meilleure influence sur chaque étudiant.



Sally Lam-Phoon, Ph. D. est directrice du département de l'Éducation et du Ministère des femmes ; elle est aussi coordinatrice de l'association des épouses de pasteur à l'Union du Sud-Est de l'Asie, Singapour. Elle est conseillère des écoles de Malaisie, Singapour, Thaïlande, Cambodge et Laos. Le Dr Lam-Phoon s'est spécialisée dans le domaine de la préparation à l'enseignement et de l'éducation de l'adulte ; elle possède un doctorat en programmes et instruction. Elle a 25 ans d'expérience dans l'enseignement et l'administration des écoles aux niveaux secondaire et universitaire, en Malaisie, à Singapour, aux États-Unis et à Hong-Kong.

NOTES

1. Steven Rayner et Richard J. Riding, « Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles », *Educational Psychologist* 17:1, 2 (mars-juin 1997), p. 5-28.
2. *Caractère extroverti-introverti*. Ces termes utilisés dans l'indicateur de type Myers-Briggs (MBTI) désignent des façons opposées de se mettre en rapport avec des gens ou des activités. Les personnes extroverties préfèrent tirer leur énergie de l'environnement extérieur à travers des démarches d'interaction et d'actions

Styles d'enseignement et d'apprentissage

Les *styles d'enseignement* sont des approches dont se servent les éducateurs pour donner leur cours, alors que les *styles d'apprentissage* sont les différentes méthodes qu'utilisent les élèves pour assimiler une information nouvelle. Lorsque l'enseignant et l'élève ont recours à des approches complémentaires, l'expérience de l'apprentissage s'effectue de la manière la plus efficace. Un grand nombre de termes a été utilisé pour décrire les styles d'enseignement et d'apprentissage, mais certaines descriptions fondamentales incluent le mode visuel (utilisation d'images), le mode auditif (à travers l'écoute), le mode tactile (à travers le sens du toucher) et le mode kinesthésique (à travers une expérience ou une activité). D'autres définitions tentent de décrire la façon dont l'enseignant présente une information nouvelle et comment l'étudiant l'assimile. Quelques exemples incluent la démarche abstraite ou concrète, la démarche impulsive ou réfléctive, la démarche analytique ou non analytique, la démarche holistique ou analytique, et la démarche séquentielle ou accidentelle.

directes. Ces personnes sont généralement sociables et expressives, travaillant leurs idées en les discutant. Les personnes introverties, d'un autre côté, se replient sur le monde des idées et des expériences. Elles préfèrent tirer leur énergie d'une réflexion personnelle, soit en privé, soit en processus d'interaction avec quelques amis proches.

Caractère sensible-intuitif (tel qu'il est utilisé dans le MBTI). Cette catégorie concerne des personnes qui préfèrent rassembler des informations. Ces personnes utilisent leurs sens naturels pour observer ce qui se passe autour d'elles. Elles se concentrent sur ce qui est réel, elles ont tendance à se concentrer sur les faits concrets et à être attentives aux détails. Elles prennent le temps de dégager des conclusions en tâchant de comprendre les idées et les théories à partir d'applications pratiques. Inversement, les « intuitives » préfèrent se concentrer sur l'ensemble du problème en relevant des modèles et des possibilités. Ces personnes se fondent sur leur « sixième sens » et sont souvent imaginatives et créatives verbalement, tirant leurs conclusions en suivant leurs intuitions (Isabel Briggs Myers, *Introduction to Type* [Palo Alto, Calif. : Consulting Psychologists Press, Inc., 1998], p. 6).

3. D. M. Smith et D. A. Kolb, *User's Guide for the Learning-Style Inventory : A Manual for Teachers and Trainers* (Escondido, Calif. : Hay/McBer, 1986).
4. D. J. Hargreaves, « How Undergraduate Students Learn », *European Journal of Engineering Education* 21:4 (décembre 1996), p. 425.
5. Ibid.
6. Rayner et Riding.
7. George M. Bass, Jr. et William T. Geary (co-éditeurs), « Education Research Abstracts », *Issues in Accounting Education* 11:1 (printemps 1996), p. 239-244.
8. Charles C. Schroeder, « New Students — New Learning Styles », *Change* (septembre/octobre 1993), consulté à <http://www.virtualschool.edu/mon>.
9. Ibid.
10. Michael Raschick, Donald E. Maypole et Priscilla A. Day, « Improving Field Education Through Kolb Learning Theory », *Journal of Social Work Education* 34:1 (hiver 1998), p. 31.
11. Michael F. Shaughnessy, « An Interview With Rita Dunn About Learning Styles ». In L. Abbeduto, éd., *Taking Sides : Clashing Views on Controversial Issues in Educational Psychology* (Guildford, Conn. : McGraw-Hill, 1998), p. 90-97.
12. Ibid.
13. Vicki E. Snider, « What We Know About Learning Styles From Research in Special Education », *Educational Leadership* 48:2 (octobre 1990), p. 53.
14. Mary Ellen McClanaghan, « A Strategy for Helping Students Learn How to Learn », *Education* 120:3 (printemps 2000), p. 479.
15. Ibid., p. 485.
16. Rosalind Murray-Harvey, « Learning Styles



- and Approaches to Learning : Distinguishing Between Concepts and Instruments », *British Journal of Educational Psychology* 64:3 (novembre 1994), p. 373-388.
17. Ibid.
 18. Deborah E. Burns, Scott E. Johnson et Robert K. Gable, « Can We Generalize About the Learning Style Characteristics of High Academic Achievers ? » *Roeper Review* 20:4 (mai/juin 1998), p. 276-281.
 19. Lynn Curry, « A Critique of the Research on Learning Styles », *Educational Leadership* 48:2

- (octobre 1990), p. 51.
20. Rayner et Riding.
 21. Ibid.
 22. Norman G. Lederman et Margaret L. Niess, « What's in Style ? » *School Science & Mathematics* 98:2 (février 1998), p. 59.
 23. Burns, Johnson et Gable, p. 277.
 24. Lederman et Niess.
 25. Ellen G. White, *The Upward Look* (Washington, D.C. : Review and Herald Publ. Assn., 1982), p. 47.