

Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique

Daniel Chartier

DANS **SAVOIRS** 2003/2 (N° 2), PAGES 7 À 28

ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISSN 1763-4229

DOI 10.3917/savo.002.0007

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

NOTE DE SYNTHÈSE

Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique

Daniel CHARTIER

Daniel Chartier est docteur en psychologie et chargé d'études à l'Institut national de l'Orientation et de l'Insertion professionnelles (Inoip) de l'Association nationale pour la Formation professionnelle des adultes (Afp). Ses travaux de recherche appliquée portent sur l'instrumentation du diagnostic des difficultés d'apprentissage des adultes.

La tâche qui nous attend consiste à accumuler les connaissances sur la façon dont les caractéristiques d'un individu influencent la réponse qu'il donne aux différentes situations que lui proposent les éducateurs ou à celles qu'ils inventeront. Il serait irresponsable de se contenter de repérer la minorité des gagnants. Les perdants potentiels doivent être convertis en gagnants.

Cronbach & Snow, 1981, Préface.

En situation d'apprentissage, les différences individuelles se manifestent chez les apprenants à deux niveaux : un niveau plutôt quantitatif, celui de la performance d'apprentissage et un niveau plutôt qualitatif, celui de la forme que les apprenants donnent à leurs apprentissages.

La notion de styles d'apprentissage repose donc sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. C'est-à-dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance. La discipline qui sous-tend la réflexion

sur les styles d'apprentissage est la psychologie différentielle. Nous y ferons souvent référence.

Dans un premier temps, nous reviendrons brièvement sur les travaux qui ont été menés dans la perspective de traiter les difficultés d'apprentissage par la prise en compte des différences d'efficacité. Nous exposerons ensuite deux concepts scientifiques qui éclairent la notion de styles d'apprentissage : les styles cognitifs et les processus vicariants. Puis nous présenterons une synthèse de la littérature pédagogique et psychopédagogique consacrée aux styles d'apprentissage. Nous terminerons en justifiant par quelques exemples l'intérêt de prendre en compte les styles des apprenants dans la pratique pédagogique.

Des différences de performance aux différences de styles

Les recherches psychopédagogiques, parce qu'elles se réfèrent à la pratique pédagogique quotidienne, correspondent souvent à une demande sociale plus ou moins explicite qui exprime l'existence d'un besoin ou d'un problème. Parmi les problèmes récurrents en éducation, celui des difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants est sans nul doute le plus préoccupant. Depuis quelques années, principalement du fait d'une démocratisation accrue de l'enseignement et de l'émergence de la notion de formation tout au long de la vie, ce problème s'est trouvé placé au centre de nombreuses recherches.

En fonction des époques, les réponses au problème des difficultés d'apprentissage ont varié. Rappelons-en brièvement les étapes les plus remarquables, afin de mettre en perspective l'intérêt relativement nouveau pour les styles d'apprentissage.

Les difficultés d'apprentissage ont longtemps été conçues uniquement comme résultant de déficits de l'efficacité intellectuelle des apprenants. Contemporains et éléments constitutifs des débuts de la psychologie en tant que science autonome, les travaux de Binet (Binet & Simon, 1905) étaient destinés à identifier les enfants qui, en raison de leurs déficits cognitifs, relevaient d'une éducation spécialisée. Les différences individuelles étaient appréciées selon une dimension unique : l'âge mental. On rendra cependant justice à Binet en notant qu'il avait dès cette période (Binet, 1909/1973), eu l'intuition de différences qualitatives lorsqu'il décrivait, par exemple, les modes différents de fonctionnement de ses deux filles, qu'il ne soupçonnait vraisemblablement pas de déficience.

Avec la théorie de Piaget, quelques décennies plus tard, ce sont les déficits de la structuration de la pensée logico-mathématique qui vont être diagnostiqués comme cause des difficultés d'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas - *stricto sensu* - une théorie de l'apprentissage, l'épistémologie génétique de Piaget a connu un succès d'une grande ampleur dans le monde de l'éducation et de la formation. Elle a en particulier servi de base à des recherches sur les aspects sociaux des apprentissages (e.g. Perret-Clermont, 1979) mais également à la conception de méthodes pédagogiques destinées à élever le niveau opératoire des adultes faiblement qualifiés (e.g. Higé & Martin, 1979).

Citons, pour terminer, une troisième catégorie de travaux, s'inspirant à la fois de la théorie de Piaget et de la recherche en psychologie cognitive. Feuerstein (Feuerstein et al., 1980) a proposé une méthode très élaborée destinée à traiter les déficits au niveau des processus cognitifs élémentaires.

À chaque fois que les effets de ces méthodes ont été évalués par des études contrôlées, les résultats ont été négatifs (voir par exemple Huteau et al., 1994). L'échec des tentatives de « booster » la machinerie cognitive, a provoqué la déception des pédagogues, ce qui peut expliquer qu'ils se soient tournés vers des approches du fonctionnement de l'apprenant à la fois plus globales et plus proches des conditions réelles d'apprentissage.

Une source théorique : les styles cognitifs

L'étude des processus mentaux élémentaires, à laquelle s'est consacrée la recherche en psychologie cognitive générale pendant une longue période, a abouti au constat que la connaissance de ces processus n'apportait que peu d'informations pour expliquer les différences individuelles de

performance.

La psychologie différentielle s'est, de son côté, attachée à étudier, au-delà des différences individuelles d'efficacité, les différences dans la forme que prennent, chez des individus différents, les conduites de résolution de problème.

Ce courant de recherches a montré qu'il existait des différences inter-individuelles stables dans la façon de percevoir et de mémoriser l'information, de produire des hypothèses, de prendre une décision. Les *styles cognitifs* sont les dimensions sous-jacentes à ces différences observées. Il s'agit bien de différences dans la forme du fonctionnement cognitif car les styles cognitifs d'un individu sont en partie indépendants de son niveau d'efficacité cognitive.

Un style cognitif particulier, la Dépendance/Indépendance à l'égard du champ visuel a donné lieu à des recherches extensives (Witkin, 1978 ; Huteau, 1985a). Ces recherches ont conduit à constater l'existence de relations entre des domaines considérés auparavant comme distincts. La machine cognitive qui perçoit, stocke et transforme l'information n'est pas indépendante des processus conatifs, c'est-à-dire des processus qui déclenchent la machine, orientent son fonctionnement et décident de son arrêt. Autrement dit, la manière dont un individu traite l'information est en partie sous le contrôle de ses processus affectivo-motivationnels et de sa personnalité.

Les développements de la psychologie différentielle ont introduit un autre concept d'une valeur heuristique inestimable dans le champ de l'éducation. Il s'agit du concept de *processus vicariants* (Reuchlin, 1978). Cette notion repose sur l'idée que tout individu dispose, dans son répertoire comportemental, d'une pluralité de processus qui sont plus ou moins substituables en fonction des situations. Les différences individuelles observées dans une situation donnée proviennent du fait que les différents processus n'ont pas la même probabilité d'évocation chez tous les individus.

Prenons comme exemple les stratégies de résolution du conflit vision-posture qui sont à l'origine de tous les travaux sur le style cognitif Dépendance/Indépendance à l'égard du champ. La stratégie « extéroceptive » caractérise les Dépendants qui ont une préférence (cette préférence n'étant pas d'ailleurs consciente en général) pour le recours aux informations visuelles, aux références externes au sujet. La préférence pour la stratégie « intéroceptive » (prise en compte des informations provenant de l'oreille interne, pression des viscères, recours aux informations internes au sujet) caractérise les Indépendants.

On peut évaluer le niveau d'indépendance à l'égard du champ par une épreuve où le sujet doit découvrir, dans une figure complexe, une figure simple préalablement présentée et mémorisée. Il s'agit donc d'une tâche de déstructuration/restructuration d'un stimulus visuel. Lorsqu'on met les sujets (identifiés comme Dépendants et Indépendants) dans une situation d'équilibre corporel instable (position de Romberg, un pied devant l'autre) où ils sont contraints de prendre en compte leurs informations intéroceptives, on constate que les performances des Dépendants rejoignent celles des Indépendants (Ohlmann, 1995). On interprète ce fait d'observation en supposant que les Dépendants disposent, dans leur répertoire, des deux stratégies (visuelle et intéroceptive), mais que, dans les situations non contraignantes qui leur laissent le choix de la stratégie, ils « préfèrent » avoir recours à la stratégie visuelle. Ils

auront recours à leur stratégie non-préférentielle uniquement si les caractéristiques de la situation les y contraignent.

Ce qu'il est important de retenir, pour la réflexion pédagogique, est que les individus ne sont pas dépourvus des stratégies ou des styles non préférentiels, ceux-ci restent en quelque sorte « masqués », latents. Les individus peuvent, avec plus ou moins de facilité, lorsque la situation les y contraint, abandonner leur stratégie préférentielle au profit d'une stratégie mieux adaptée.

Les styles cognitifs ont eu un tel succès en psychologie de l'éducation que cette notion est identifiée, chez beaucoup d'auteurs, avec les styles d'apprentissage. Nous prendrons cependant le parti de distinguer les deux notions, pour au moins deux raisons.

D'une part parce que les styles cognitifs sont définis par rapport à des situations bien précises, des tâches de laboratoire strictement définies, mais à validité écologique faible, alors que les situations d'apprentissage sont des situations complexes dans lesquelles il est impossible d'isoler un nombre fini et restreint de variables.

Et, d'autre part, parce que les situations d'apprentissage constituent une classe relativement autonome de situations, indépendantes des autres situations de la « vie courante », comme le travail ou les loisirs, même si la finalité de l'apprentissage peut être l'activité de travail ou de loisir.

Du laboratoire aux situations d'apprentissage : la variété des « théories »

La littérature sur les styles d'apprentissage est surabondante et très hétérogène, que ce soit au niveau de la qualité scientifique des « théories » présentées ou au niveau du nombre et de la nature des dimensions prises en compte. Citons, par exemple, L. Rieben (2000) qui remarque dans une revue en ligne dont un numéro entier est consacré aux styles d'apprentissage : « Il y a [...] dans ce champ un déséquilibre frappant entre, d'une part des concepts pléthoriques, et d'autre part des validations empiriques qui restent proportionnellement rarissimes ».

Pour une revue détaillée sur les différentes théories, nous renvoyons le lecteur à la recension qu'en a fait I. Olry-Louis (Olry-Louis, 1995). Nous nous bornerons à évoquer quelques modèles, choisis en raison de leur caractère

particulièrement illustratif ou parce qu'ils connaissent une grande diffusion dans le monde francophone de l'éducation.

Des modèles éclectiques

Initialement conçu par J. Hill, le *profil d'apprentissage* que propose Lamontagne (1985) comprend vingt-neuf dimensions regroupées sous quatre domaines : les aspects sociaux des apprentissages, le décodage, le traitement de l'information et les autres ressources (principalement sensorielles).

Dans cette catégorie des modèles éclectiques à champ large, on proposera de ranger également :

- celui de Keefe et Monk (1986) qui énumère dix-neuf variables des domaines physiologique, cognitif et affectif ;
- celui de Dunn et Dunn (1978) qui comprend vingt-et-un styles, dans une classification tout à fait personnelle puisque, par exemple, les émotions ne relèveraient pas, selon les auteurs, du domaine psychologique, alors qu'en revanche la spécialisation hémisphérique y tient une grande part.

On repère bien, dans ces listes de styles qu'il est difficile de ne pas assimiler à un inventaire à la Prévert, diverses sources théoriques. Mais les différents éléments en sont juxtaposés sans être mis en relation. On a l'impression que les auteurs sont allés chercher, chacun à sa façon, dans des domaines très divers, ce qui serait susceptible de différencier les personnes dans les situations d'apprentissage. Il n'est pas étonnant qu'ils aient rapporté beaucoup d'idées, mais ils ne sont pas parvenus à les organiser en sorte de fournir un véritable modèle théorique susceptible d'être testé et de fournir des prédictions.

Un modèle restreint centré sur les canaux de prise d'information

Dans une perspective presque contraire à celle des précédents, certains auteurs se sont attachés à une dimension particulière, qu'ils jugent fondamentale dans le processus d'apprentissage. Ainsi, A. de La Garanderie a proposé comme dimension de différenciation la distinction entre *Auditifs* et *Visuels*, focalisant ainsi les explications des conduites d'apprentissage sur les préférences concernant les canaux sensoriels de prise d'information.

Tout en reconnaissant à La Garanderie le mérite d'avoir été, en France, un pionnier de la prise en compte par les pédagogues des différences individuelles

et d'avoir popularisé la notion, sinon le terme, de vicariance, il faut cependant pointer deux problèmes soulevés par les « profils pédagogiques ».

D'un point de vue méthodologique, le refus, assumé par l'auteur, de toute quantification et le parti qu'il prend de se baser sur l'introspection comme seule source d'information affaiblit considérablement, selon nous, son argumentation. Il aurait été souhaitable que La Garanderie fournisse, à tout le moins, des indications permettant d'objectiver un profil d'élève et de le comparer à d'autres. Un entretien structuré, par exemple, aurait permis un recueil de données qualitatives moins dépendant de la subjectivité de l'observateur.

Sur le plan théorique, il a été noté (Lieury, 1990, 1991) que l'auteur confond deux notions pourtant bien distinctes : celle de modalité sensorielle de prise d'information (Visuelle ou Auditif, en l'espèce) qui est très transitoire dans le processus de traitement de l'information (de l'ordre de 0,5 seconde) et celle de modalité de codage symbolique en mémoire à long terme (Imagée ou Verbale). De ce fait, il y a une assimilation abusive entre Auditif (sensoriel) et Verbal (qui relève des deux codages, auditif et visuel).

La préférence pour un codage symbolique Imagé ou Verbal a été, en revanche, mise en évidence expérimentalement par R. Riding et S. Rayner (Riding & Rayner, 1998). Ces auteurs proposent un modèle de styles d'apprentissage combinant deux dimensions bipolaires, *Verbal/Imageant* d'une part et *Global/Analytique* d'autre part. La dimension Verbal/Imageant concerne les modes de représentation des connaissances et la dimension Global/Analytique reflète la façon dont les individus organisent les informations.

Ce modèle très bien documenté par de nombreuses vérifications empiriques, nous semble cependant trop général pour être utile dans la pratique.

Un modèle basé sur une théorie de l'apprentissage La description des styles d'apprentissage que fait David Kolb est de loin celle qui a connu la plus large diffusion. Kolb (1984) propose une théorie de l'apprentissage qui se veut une synthèse des travaux de John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget.

Établissant un parallèle entre le développement des théories scientifiques et la façon dont un individu s'approprie une notion nouvelle, Kolb propose un cycle d'apprentissage passant par quatre phases successives et ordonnées. À partir d'une *expérience concrète* du monde sensible, la personne va se livrer à une *observation réflexive* sur cette expérience, ce qui la conduira à une *conceptualisation abstraite* (que l'on peut voir comme une réorganisation de ses représentations),

génératrice de nouvelles hypothèses qui seront testées au cours d'une phase d'*expérimentation active*, source d'une nouvelle *expérience concrète* qui boucle ainsi le cycle.

Kolb pose que tout apprenant se caractérise par la préférence qu'il donne à l'une des quatre phases du cycle d'apprentissage. Ces préférences sont évaluées à l'aide d'un questionnaire qui positionne l'individu sur deux axes bipolaires : l'un constitue la dimension Concret/Abstrait et l'autre la dimension Actif/Réflexif. Ce positionnement dans l'espace défini par ces deux dimensions permet à Kolb de proposer quatre types d'apprenants :

- le *Divergent* (Concret-Réflexif), caractérisé par sa capacité d'imagination et son « intelligence émotionnelle » ;
- le *Convergent* (Abstrait-Actif), qui se plaît à appliquer les idées ;
- l'*Accomodateur* (Concret-Actif), qui préfère les faits à la théorie et l'action à la méditation ;
- l'*Assimilateur* (Abstrait-Réflexif), intéressé par les concepts et les théories.

Kolb a validé son modèle en étudiant la répartition de ces quatre types dans divers groupes d'étudiants. Par exemple, il trouve les Divergents majoritaires dans les études de sciences humaines, alors que les élèves ingénieurs sont plus souvent Convergents.

Un autre modèle, très inspiré par Kolb, celui de Mumford et Honey (voir Furnhan, 1992, pour un exposé) positionne le sujet sur deux axes bipolaires : l'axe *Activiste-Réfléchi* et l'axe *Théoricien-Pragmatique*. Les parentés, évidentes, entre les deux modèles ne sont pas que de surface.

Nous reprendrons à notre compte la critique que fait Olry-Louis (1995a) du modèle de Kolb, comme étant trop général et scotomisant la dimension des interactions sociales dans les apprentissages. Nous y ajouterons que si le modèle semble bien en congruence avec les apprentissages de disciplines académiques relativement abstraites, on voit mal son utilité pour décrire des apprentissages plus contextualisés et moins théoriques comme le sont la plupart des apprentissages professionnels dont la finalité principale est l'acquisition de compétences ancrées, quel que soit le niveau, dans le réel.

***Un modèle basé sur
l'intégration du
domaine cognitif et
de la personnalité***

R. Sternberg a mené pendant de nombreuses années des recherches expérimentales en psychologie cognitive. Ses travaux, connus internationalement, ont abouti à identifier les différentes composantes, les différents processus élémentaires, d'un mode fondamental de raisonnement : le raisonnement analogique¹ (pour un exposé en français, voir Huteau, 1985b).

Sternberg a ensuite fait le constat que la description fine des composantes n'expliquait que très peu les différences d'efficacité des individus. Il a été amené à s'intéresser à l'organisation de ces composantes et à postuler l'existence de métacomposantes ayant pour fonction de choisir les composantes à utiliser, de déclencher leur fonctionnement, de les diriger et de les arrêter. Il contribuait ainsi à renouveler la problématique de la métacognition, mais il pénétrait dans un secteur naguère interdit aux cognitivistes « bon teint », celui des rapports entre cognition et personnalité. C'est en suivant cette pente que Sternberg a proposé de décrire les « styles de pensée » des individus selon la métaphore de l'autogouvernement mental.

Sternberg (1988) postule que le système mental est gouverné par les métacomposantes comme une société l'est par son organisation politique. Les citoyens (les composantes cognitives élémentaires) sont régis par un certain nombre de règles hiérarchisées et interdépendantes. Si l'on accepte de filer avec lui cette métaphore, on découvrira, par exemple, le style *Législatif* de l'individu qui aime créer ses propres règles, ou le style *Exécutif* de la personne qui réalise les programmes conçus par le *Législatif*, etc.

Sternberg propose treize styles au total. Certains styles ont une validité apparente discutable. Certains autres, *Législatif*, *Exécutif*, *Judiciaire* (instance de contrôle), *Interne* (centration sur les objets ou les idées) et *Externe* (sensibilité sociale) méritent qu'on s'y arrête car ils renvoient à des modalités ou des comportements d'apprentissage plus aisément identifiables.

***Un modèle à visée
interactionniste***

À partir d'une analyse détaillée de la littérature, Olry-Louis (1995a) relève que, dans des modèles différents, certaines dimensions ont, sous des étiquettes verbales différentes, un contenu très similaire et qu'il est donc envisageable de réduire le

¹ Le raisonnement analogique traite des relations quaternaires du type [(grand) est à (petit)] comme [(large) est à (étroit)].

nombre de dimensions à prendre en compte. Par ailleurs, cet auteur note que parmi les modèles – à vrai dire peu nombreux – qui ont fait l'objet d'une quelconque vérification par un recueil de données empiriques, seules quelques dimensions présentent une validité de construction acceptable.

Cet examen raisonné conduit Olry-Louis à retenir sept dimensions (Olry-Louis, 1995b). Ses sources sont essentiellement les modèles de Kolb et de Sternberg qui ont donné lieu au plus grand nombre d'études de validation. Ces dimensions sont regroupées en trois domaines.

Le domaine des *traits personnels* influençant l'apprentissage englobe trois dimensions.

- Le *Conformisme*, représentant la préférence pour un enseignement plutôt magistral, qui indique la marche à suivre, la méthode à utiliser. Le sujet « conformiste » manifeste un besoin de structuration – structuration apportée par l'enseignant.
- L'*Indépendance* marque la préférence pour un enseignement de type libéral, peu directif, qui laisse l'apprenant s'organiser lui-même.
- La *Sociabilité* qui recouvre le besoin de travailler avec ses pairs, de confronter ses idées avec eux pour apprendre. Le sujet « socialisant » est à l'aise dans les situations de conflit² sociocognitif.

Le domaine des *comportements d'apprentissage* comprend deux dimensions.

- *Réfléchi*, qui est une synthèse des styles *Abstrait* et *Réflexif* de Kolb.
- *Actif*, qui réunit les styles *Concret* et *Actif* de Kolb.

Le domaine des *contenus privilégiés*, comportant deux dimensions.

- Le style *Local* qui dénote une focalisation sur un élément à la fois et la mise en œuvre de stratégies analytiques.
- Le style *Global* qui caractérise les sujets qui s'approprient les connaissances en se faisant une vue d'ensemble, en mettant en relation simultanément de nombreux éléments.

Ces sept dimensions constituent la trame d'un questionnaire destiné aux adolescents ou aux jeunes adultes, lycéens ou étudiants. Un autre questionnaire, destiné à des adultes en formation professionnelle a été élaboré (Chartier & Olry-Louis, 1997) selon les mêmes principes. Les analyses internes de cette épreuve ont fourni des résultats analogues à ceux de l'étude d'Olry-Louis (1995b). Une validation externe, mettant en relation les auto-descriptions des apprenants et les évaluations des formateurs portant sur les comportements observés par ceux-ci, a permis de valider les dimensions *Conformisme*,

² Chez les piagétien, il ne s'agit pas de conflit au sens de débat d'idées, mais plutôt d'un conflit de règles, interne au sujet, bien qu'il soit déclenché par la confrontation de points de vue.

Indépendance et *Sociabilité*³. Les dimensions *Local* et *Global* n'ont pas pu être validées, sans doute en raison de leur caractère plus privé, non directement observable par le formateur.

Les modèles de styles d'apprentissage qui ont été passés en revue plus haut postulent - peu ou prou - que les styles d'apprentissage d'une personne ne varient pas en fonction des situations. Un courant de recherches en psychologie différentielle de l'éducation, initié par L.J. Cronbach (Cronbach & Snow, 1981) s'est intéressé à l'effet des situations sur les caractéristiques individuelles. Il s'agit du courant d'étude appelé *Aptitude Treatment Interaction* (Interaction Aptitude Traitement). Deux variables A et B sont dites en interaction si les variations de la variable B sont différentes en fonction des modalités de la variable A.

Ainsi, supposons que des sujets anxieux (A) et des sujets non anxieux (nA) soient confrontés à deux tâches d'apprentissage, l'une avec un fort enjeu (E) et l'autre sans enjeu (nE). Si l'on observe, par exemple, que les nA réussissent mieux que les A dans la situation E alors que ce sont les A qui réussissent mieux dans la situation nE, on dira qu'il y a une interaction entre l'anxiété et les types de situations au regard de la réussite de la tâche.

Faisant l'hypothèse d'une interaction entre les styles d'apprentissage et les situations, Olry-Louis construit trois questionnaires auto-descriptifs portant sur les sept mêmes dimensions mais variant quant à la consigne. Une première consigne renvoie à une situation d'apprentissage non spécifiée, une deuxième renvoie aux attentes à l'égard de l'enseignant et la troisième fait référence à l'apprentissage d'une activité de loisir. L'ensemble des trois questionnaires est proposé à 117 lycéens de Première.

Nous rapportons ici les deux résultats les plus intéressants de cette étude.

- Lorsqu'on analyse, pour chaque dimension, les liaisons entre situations, on constate que celles-ci sont seulement moyennes ou faibles. Elles sont moyennes pour *Conformiste* et *Socialisant*, non significatives pour *Actif*, *Réfléchi* et *Global*. On peut interpréter ce résultat dans le sens d'une relative stabilité des styles du domaine personnel et d'une dépendance à la situation des styles relatifs au comportement et au contenu.

³ *Conformisme* et *Sociabilité* ont été renommés *Structuration* et *Coopération* dans le questionnaire pour adultes. Les dimensions *Actif* et *Réfléchi* ont été abandonnées en raison de leur faible validité psychométrique.

- Les corrélations entre dimensions – à situation constante – sont du même ordre de grandeur que les corrélations entre situations pour une même dimension, ce qui tendrait à montrer que l'effet des styles et l'effet des situations sont de même importance.

Ces résultats confortent l'idée que les styles d'apprentissage sont des caractéristiques individuelles stables dans une situation (ou une classe de situations) donnée, mais qu'elles peuvent varier lorsque les situations sont fortement différenciées.

C'est également dans la perspective d'étudier l'interaction style/situation que I. Soidet (1999) a observé les comportements de dyades novice-expert (des lycéens) dans une tâche d'apprentissage. Les sujets ont des styles *Socialisant* ou *Indépendant* (identifiés par le questionnaire d'Olry-Louis). Les dyades sont constituées selon les quatre combinaisons possibles de styles.

L'auteur constate que :

- 1) les experts *indépendants* ont tendance à questionner les novices alors que les *socialisants* proposent des aides ;
- 2) les experts *socialisants* s'adaptent à leur interlocuteur ;
- 3) quel que soit le style du novice, ceux qui travaillent avec un expert *socialisant* progressent le plus.

Ce type d'études, s'appuyant sur les styles d'apprentissage, nous semble ouvrir une voie pour des recherches sur les interactions (au sens d'interaction sociale) entre apprenants et formateurs.

Après ce rapide tour d'horizon, nous proposons de résumer les quelques idées-force qui semblent émerger.

- Pour des raisons à la fois théoriques et pratiques, il paraît judicieux de ne retenir qu'un nombre « maniable » de dimensions de style, dimensions particulièrement pertinentes vis-à-vis des situations d'apprentissage.
- Les styles d'un individu sont suffisamment stables pour qu'on puisse les prendre en compte dans une situation donnée afin de contribuer à expliquer ses comportements d'apprentissage.
- Cependant, en modifiant de façon significative la situation d'apprentissage, il est possible qu'un individu modifie son style préférentiel d'apprentissage. Ce qu'est une modification « significative » reste du domaine de la spéculation et/ou de l'art pédagogique.

Les styles d'enseignement

Les différentes « théories » des styles d'apprentissage mettent essentiellement l'accent sur les caractéristiques de l'apprenant. Lorsque les situations d'apprentissage sont prises en compte, ce qui n'est pas le cas le plus fréquent, elles sont principalement décrites du point de vue de l'apprenant, en termes de contenus à acquérir et de supports de présentation de ces contenus.

Pourtant, l'enseignant constitue une composante majeure de la situation d'apprentissage. Il est dans ces conditions surprenant de constater que la manière dont les contenus sont enseignés soit, à quelques exceptions près, si peu présente dans les théories sur les styles d'apprentissage.

La plupart des auteurs qui s'intéressent aux manières d'enseigner, aux styles pédagogiques, le font d'une manière autonome, souvent sans référence aux manières d'apprendre.

Comme dans le domaine connexe des styles des apprenants, on trouve des modèles empiriques, issus de l'expérience de praticiens, d'autres fondés sur une théorie psychologique ou encore des approches plus classiques basées sur l'observation instrumentée et la mise à l'épreuve d'hypothèses.

Ce sont surtout des formateurs d'adultes qui ont proposé des modèles, souvent personnels et sans lien avec la recherche en psychologie de l'éducation. Ainsi I. Feuillet-Cunningham (1999) invite-t-elle les formateurs à s'auto-décrire, via un questionnaire, en fonction de quatre types, l'*Explorateur*, le *Rationnel*, le *Concret* et le *Relationnel*. Ces quatre types (ou styles) sont définis a priori par l'auteur, selon des descripteurs hétérogènes tirés de domaines variés du comportement ou de la personnalité, et différents selon les styles. Les idées qui sont développées par l'auteur ne sont pas inintéressantes, et possèdent même une certaine validité apparente, mais elles auraient gagné à être mieux articulées, par exemple, en définissant les quatre types par rapport aux mêmes situations, et/ou par rapport aux mêmes traits de personnalité. Ainsi reconnaît-on l'Extraversion chez l'Explorateur comme chez le Relationnel ou encore la Conscience⁴ chez le Rationnel et le Concret.

Par ailleurs, le questionnaire qui opérationnalise ce modèle en quatre styles pose quelques problèmes méthodologiques. Le sujet doit choisir *au moins* 20 items parmi 80. Ce mode de cotation ne permet aucune comparaison entre deux individus donnés, ce qui empêche toute tentative de validation ultérieure.

⁴ Au sens de « conscienciosness » du modèle en cinq facteurs de la personnalité.

On trouve un autre modèle typologique chez Martin et Savary (1999). Ces auteurs distinguent six types de formateurs, dont deux portent plutôt sur l'attitude vis-à-vis des contenus enseignés (*Pragmatique* versus *Théoricien*) et quatre qui renvoient plutôt à l'intentionnalité et au mode relationnel (*Éducateur*, *Communicateur*, *Militant* et *Thérapeute* [sic]). Il ne semble pas que ces auteurs aient essayé d'opérationnaliser leur modèle sous la forme d'un questionnaire ou d'une grille d'observation.

Therer et Willemart (Université de Liège, document en ligne) ainsi que Noyé et Piveteau (1987) s'intéressent à un aspect particulier du style pédagogique défini par l'orientation de l'attitude de l'enseignant, plutôt centré sur le contenu à transmettre ou plutôt centré sur l'apprenant. Selon la prédominance relative de ces deux dimensions, Therer et Willemart par exemple en tirent quatre styles, *Associatif* (centré majoritairement sur l'apprenant), *Transmissif* (centré majoritairement sur le contenu), *Incitatif* (centré fortement sur les deux pôles) et *Permissif* (centré sur aucun des deux pôles). Faute d'informations publiées il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure ce modèle a été validé.

Des chercheurs en psychologie de l'éducation (Lieury & Fenouillet, 1996) ont abordé le style de l'enseignant par le biais de la motivation. Ils se basent sur la théorie de Deci et Ryan (1985) qui repose sur l'existence de deux déterminants de la motivation : le contrôle du renforcement (c'est-à-dire dans quelle mesure le sujet estime qu'il peut influencer sur les conséquences de ses conduites), et la perception de sa propre compétence. Lieury et Fenouillet en tirent deux styles pédagogiques contrastés quant à l'effet qu'ils doivent avoir sur la motivation de l'apprenant : le *Contrôlant* et l'*Informant*.

L'enseignant *Contrôlant* agit sur les renforcements, ses feedbacks sont de type normatif. C'est lui qui contrôle les récompenses, décide si les objectifs sont atteints et sanctionne les réussites et les échecs en situant les apprenants les uns par rapport aux autres et par rapport à l'objectif global. Du point de vue de l'apprenant, la perte du contrôle des renforcements tend à réduire sa motivation intrinsèque au profit d'une motivation extrinsèque.

L'enseignant *Informant* agit sur le sentiment de compétence de l'apprenant, en l'informant de ses progrès par rapport à son niveau personnel et en lui expliquant les causes de ses réussites et de ses échecs. Parce qu'elle fournit à l'apprenant des informations spécifiques sur sa compétence réelle et sur les causes contextuelles, donc modifiables, de ses erreurs (par exemple l'absence d'un effort ponctuel plutôt qu'un déficit global et mal identifié), cette attitude augmente le sentiment de compétence de l'apprenant et par là sa motivation.

Pour intéressant qu'il soit, parce qu'il s'attaque à un problème central en éducation, la motivation, ce modèle de styles pédagogiques ne rend compte que d'un seul aspect de l'attitude de l'enseignant.

Dans une perspective plus globale, une chercheuse en sciences de l'éducation (Altet, 1993) a proposé un modèle qui se veut exhaustif. Elle distingue trois grands domaines permettant de décrire le comportement de l'enseignant : les domaines personnel, relationnel et organisationnel.

Le domaine *personnel* recouvre les caractéristiques cognitives et conatives de l'enseignant : style cognitif, personnalité, motivation.

Le domaine *relationnel* prend en compte les différentes façons, et leur fréquence, dont l'enseignant peut entrer en interaction avec les apprenants (individuellement ou en groupe).

Le domaine *organisationnel* (ou *didactique*) concerne les modalités didactiques préférentielles de l'enseignant, repérées en fonction de leur intention dominante : information, organisation, stimulation, évaluation ou régulation.

L'intérêt du modèle d'Altet réside dans le fait que les dimensions propres aux différents domaines peuvent être caractérisées par des comportements observables, ce qui rend possible une vérification du modèle.

L'un des résultats les plus marquants issus des observations systématiques d'Altet est que certains enseignants ont plutôt un style *didactique* stable, peu sensible au changement de situation alors que d'autres changent aisément de style en fonction des exigences de la situation. Le domaine *didactique* (au-delà des différences inter-individuelles dans les domaines personnel et relationnel), permet de mettre en évidence des différences dans la variabilité intra-individuelle, en fonction des situations.

Il serait intéressant de se demander s'il existe des déterminants personnels ou relationnels expliquant la plus ou moins grande « vicariance » des styles didactiques.

Les styles pédagogiques ont reçu moins d'attention de la part des praticiens et des chercheurs que les styles d'apprentissage. Deux des causes en sont sans doute d'une part la difficulté matérielle à observer les conduites des enseignants sans les modifier par l'observation et d'autre part la réticence, souvent constatée, des enseignants à se prêter à l'observation de leurs pratiques.

Hormis le fait qu'ils sont beaucoup moins nombreux (dans la littérature francophone en tous cas), les travaux sur les styles d'enseignement présentent des caractéristiques communes avec ceux concernant les styles des apprenants, en particulier : variété des approches, fondements théoriques rarement explicités et rares tentatives de mise à l'épreuve des faits des modèles proposés.

De la description à l'intervention

Quels sont les avantages à attendre d'une prise en compte des styles d'apprentissage dans l'éducation ou la formation ? Quels sont, en revanche, les problèmes que cela soulève ? Telles sont quelques-unes des questions que nous voudrions essayer d'éclaircir dans cette dernière section.

Le diagnostic psychopédagogique

La connaissance des styles d'apprentissage des apprenants, tels qu'ils les énoncent dans un questionnaire auto-descriptif, peut être utile pour repérer des sources potentielles de difficulté. Ainsi, par exemple, dans une formation où la pédagogie se fonde sur les interactions de groupe, on peut faire l'hypothèse qu'un apprenant qui se perçoit comme peu *Socialisant* a quelques risques de se sentir mal à l'aise, ce qui ne manquera pas d'avoir un effet sur sa performance.

Autre exemple, un autre individu, au style *Indépendant*, aura sans doute des difficultés à suivre un enseignement très rigidelement programmé.

On voit tout l'intérêt, dans une perspective de conseil, d'identifier les styles préférentiels d'une personne, de l'aider à en prendre conscience et de mettre ces styles en relation avec des informations sur les caractéristiques de la formation qu'elle envisage.

En cours de formation, on aura toujours intérêt, lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés, à s'interroger sur la congruence entre ses styles préférentiels et les modalités et les contenus de la formation. L'écueil qui sera alors à éviter est de ne prendre en compte que cette hypothèse. En effet, bien d'autres facteurs (matériels, cognitifs ou socio-affectifs entre autres) sont source de difficultés dans les apprentissages et une dysharmonie entre style individuel et caractéristiques de la formation n'est sans doute pas la cause la plus prégnante.

Les styles d'apprentissage constituent un apport précieux pour le diagnostic psychopédagogique, à condition de les considérer comme générateurs d'hypothèses au même titre que d'autres facteurs et non comme l'explication commode des difficultés des apprenants... et des enseignants.

La pédagogie différenciée

L'épigraphe de cet article rappelle le devoir que fixait Cronbach aux psychologues différentialistes travaillant dans le champ de l'éducation : faire en sorte qu'il y ait plus de gagnants. Comment

peuvent s'insérer les styles d'apprentissage dans ce vaste et beau projet ?

Faut-il aller dans le sens des préférences stylistiques ou essayer d'en changer ?

La réponse à cette question dépend en grande partie, selon nous, du moment auquel on se la pose, de la phase de l'apprentissage qui est concernée.

Il est sans doute raisonnable, dans les premiers temps d'un apprentissage, de faire en sorte que le contenu à assimiler soit présenté à l'apprenant sous la forme qui lui convient le mieux, c'est-à-dire celle qui est congruente avec son style. Les premières phases d'un apprentissage sont souvent en effet celles où l'apprenant doit faire face à toutes les difficultés : absence de familiarité avec le contenu, méconnaissance des stratégies les plus efficaces, prise de contact avec l'environnement de l'apprentissage qu'il soit physique (locaux, matériel, etc.) ou humain (formateur, pairs).

Cependant l'apprentissage, surtout s'il est professionnel, a pour objectif de rendre l'apprenant capable d'adaptation à des situations qui ont leur propre système de contraintes.

La pédagogie consistera donc à s'appuyer sur la vicariance des styles d'apprentissage pour faire passer l'apprenant de son style « spontané » à d'autres styles qui s'avéreront plus efficaces en situation professionnelle.

Il faut aussi noter l'importance du niveau d'efficacité cognitive dans la prise en compte et la pédagogie des styles : on a constaté, par exemple, que les élèves dont le niveau intellectuel est plutôt faible ont besoin de méthodes pédagogiques très structurées alors que ces méthodes sont moins efficaces pour les élèves de niveau plutôt élevé. Ces derniers réussissent mieux lorsqu'on leur propose des méthodes « libérales » (voir Reuchlin, 1991, pp. 61-63). Ceci est corroboré par une étude (non publiée) dans laquelle nous avons constaté, chez les stagiaires adultes de la formation professionnelle (de différents niveaux de qualification) que seul le style *Conformiste* différenciait les niveaux, dans le sens où plus le niveau de qualification visé était élevé et moins on trouvait de sujets de style *Conformiste*.

Formation des enseignants

L'entrée dans la psychopédagogie par les styles d'apprentissage présente plusieurs intérêts dans le cadre de la formation des enseignants.

Une information aux enseignants sur les styles des apprenants permet :

- 1) de leur faire appréhender des concepts psychologiques d'un abord parfois ardu, comme celui de vicariance ;

- 2) de les aider à prendre conscience de leurs propres manières d'apprendre et de l'influence de celles-ci sur leurs manières d'enseigner ;
- 3) de les mettre en garde contre l'abus qui consiste à identifier une personne avec les styles qu'elle a déclaré préférer ;
- 4) de leur donner une grille de lecture utile dans la perspective d'une pédagogie différenciée.

Conclusion

Les styles d'apprentissage sont plus difficilement identifiables que les styles cognitifs, qui jouissent d'un statut de construits scientifiques validés par des mesures de laboratoire. Ils pâtissent également de la médiocre qualité scientifique de beaucoup de modèles parmi lesquels les pédagogues praticiens choisissent parfois, hélas, en fonction de critères superficiels, ou parce que le modèle conforte leurs préconceptions.

Néanmoins, leur intérêt pratique et théorique l'emporte sur les défauts, que nous avons pointés et que nous estimons provisoires.

Sur le plan pratique, ils permettent une approche de l'apprenant autorisant une prise en compte de ses caractéristiques personnelles. Cette prise en compte peut se réaliser sans « psychologisation » excessive. Par exemple, les styles d'apprentissage, parce qu'ils sont modifiables, vicariants, évitent d'enfermer les difficultés du sujet dans des explications formulées en termes d'aptitudes ou de traits de personnalité relativement indépendants des situations. Ils incitent à garder présent à l'esprit que les comportements d'apprentissage résultent d'une interaction entre des composantes de la situation de formation et des caractéristiques dynamiques de la personne.

Sur le plan théorique, ils constituent pour la psychologie de l'éducation un défi stimulant, celui de l'intégration, dans un modèle à construire, des descripteurs des situations pédagogiques et des dimensions personnelles, cognitives, motivationnelles et socio-affectives de l'apprenant.

Références

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : E.S.F.
- Binet, A. (1909/1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique*, XI, 191-244.

- Chartier, D. & Olry-Louis, I. (1997). *Questionnaire de styles d'apprentissage pour adultes en formation professionnelle. Manuel de l'utilisateur*. Lille-Paris : INOIP (AFPA) & INETOP (CNAM) - non publié.
- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. (1981). *Aptitudes and instructional methods : A handbook for research on interactions*. New York : Irvington.
- Deci, L.E. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching student through their individual learning styles : A practical approach*. Reston, VA : Reston Publishing Company.
- Feuillet-Cunningham, I. (1999). *Le nouveau formateur*. Paris : Dunod.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment : an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD : University Park Press.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style : a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429-438.
- Higelé, P. & Martin, B. (1979). Une expérience d'apprentissage d'opérations intellectuelles. *Revue Française de Pédagogie*, 46, 16-29.
- Huteau, M. (1985a). Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Huteau, M. (1985b). Dimensions des différences individuelles dans le domaine intellectuel et processus de traitement de l'information. In J. Drevillon, M. Huteau, F. Longeot, M. Moscato & T. Ohlmann, *Fonctionnement cognitif et individualité* (pp. 41-87). Bruxelles : Mardaga.
- Huteau, M., Lautrey, J., Chartier, D. & Loarer, E. (1994). Apprendre à apprendre... la question de l'éducabilité cognitive. In G. Vergnaud (Ed.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* (pp. 151-178). Paris : Hachette.
- Keefe, J.W. & Monk, J.S. (1986). *Learning Style Profile. Technical Manual*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of the learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- de La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion.
- Lamontagne, C. (1985). *Le profil d'apprentissage. Vue d'ensemble*. St Hubert, QC : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.
- Lieury, A. (1990). Auditifs, visuels. La grande illusion. *Cahiers Pédagogiques*, 267, 58-62.
- Lieury, A. (1991). La confusion des codes symboliques : verbal et imagé. *Cahiers Pédagogiques*, 291, 57-59.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Martin, J.-P. & Savary, E. (1999). *Formateur d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*. Nantes : CAFOC.

- Noyé, D. & Piveteau, J. (1987). *Guide pratique du formateur, l'art de concevoir et d'animer une formation*. Paris : INSEP.
- Ohlmann, T. (1995). Processus vicariants et théorie neutraliste de l'évolution : une nécessaire convergence. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie* (pp. 77-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Olry-Louis, I. (1995a). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'Année Psychologique*, 95, 317-342.
- Olry-Louis, I. (1995b). L'évaluation des styles d'apprentissage : construction et validation d'un questionnaire contextualisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24 (4), 403-423.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 2, 133-145.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behaviour*. London (UK) : David Fulton.
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ? *Éducation et Francophonie*, 28(1), [revue en ligne] <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/08-riebe.html>
- Sternberg, R.G. (1988). Mental self-government : a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- Soidet, I. (1999). La médiation sociale des apprentissages. In M. Huteau & J. Lautrey (Ed.), *Approches différentielles en psychologie*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Université de Liège. Laboratoire d'enseignement multimédia (non daté). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée*. [document en ligne] <http://www.ulg.ac.be/lem/stylesapprent.htm#44>
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1978). Les styles cognitifs « dépendant à l'égard du champ » et « indépendant à l'égard du champ » et leurs implications éducatives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7(4), 299-349.