

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES STYLES D'APPRENTISSAGE :
MODE D'EMPLOI**

M. HONOREZ, R. CAHAY, B. MONFORT, F. REMY et J. THERER
LEM
(Laboratoire d'Enseignement Multimédia) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Peut-on concevoir une façon idéale d'aborder et de résoudre un problème ? Certainement pas, tout dépend de la nature du problème, des circonstances et, surtout, des spécificités individuelles. Confrontés à une même situation, la plupart des sujets observés présentent des réactions diversifiées, parfois très contrastées.

Comment pouvons-nous interpréter, respecter et valoriser ces différences ? L'objet de cette brève communication est de suggérer des éléments de réponses à cette question fondamentale.

1. Qu'est ce qu'un style d'apprentissage ?

Le style d'apprentissage (S.A.) d'un individu, c'est sa manière personnelle de saisir et de traiter l'information. Ou encore, **c'est sa manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème**. Cette définition appelle quelques commentaires.

- Enseigner n'est pas synonyme d'apprendre. Les styles d'enseignement désignent des modalités de la **communication didactique**, et les S.A., des modalités de **résolution de problèmes**¹.
- Le style d'apprentissage et le style cognitif sont des concepts distincts, même s'ils sont souvent confondus. Pour les puristes, le style cognitif est inné et stable tandis que le style d'apprentissage évolue en fonction de l'âge et de l'expérience.
- Les S.A. ne sont donc pas l'expression d'une typologie rigide qui prétendrait classer les individus en catégories strictes. Ils ne reflètent qu'un aspect particulier de la complexité des personnes.
- On ne peut pas hiérarchiser les S.A. Chaque style présente des points forts et des points faibles.

Il n'existe donc pas une démarche canonique d'apprentissage. Nos recherches visent à aider les enseignants à en prendre conscience pour mieux gérer la diversité des élèves. Toute tentative pour "normaliser" la démarche d'un apprenant relève du fantasme normatif qui ne qualifie pas pour enseigner.

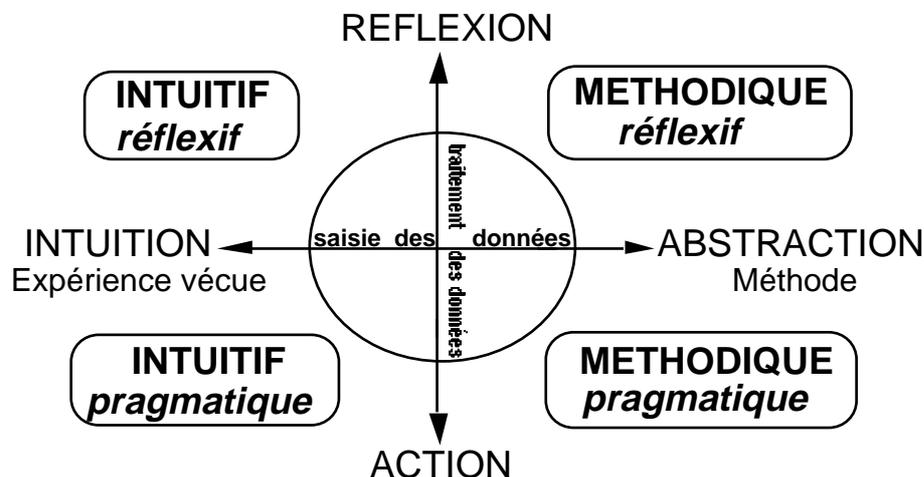
2. Comment identifier les styles d'apprentissage ?

Le souci de classer nos semblables remonte à la nuit des temps. Les Grecs, déjà, distinguaient quatre "tempéraments" qui préfigurent les multiples typologies contemporaines. Plus récemment, les classifications basées sur une hypothétique "dominance hémisphérique" on fait florès (exemple, Ned HERRMAN, 1988). Sans vouloir contester l'intérêt de tels paradigmes, nous nous en tiendrons aux approches plus expérimentales.

Il existe actuellement une bonne vingtaine de modèles descriptifs des S.A. Ces modèles sont souvent apparentés du fait qu'ils sont élaborés à partir de variables sémantiquement proches, mais présentées sous des terminologies différentes. Dans l'ensemble de ces recherches, nous avons spécialement retenu et analysé les modèles de KEEN et Mc KENNEY (1976), PASK et SCOTT (1978), KOLB (1984).

¹ Pour une analyse plus détaillée, on se reportera utilement à *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. Equipe du LEM, Informations pédagogiques, N°40, 1998, 1-22

En nous inspirant de ces différentes recherches et à partir d'investigations originales (contrats FRSFC-IM 790-183 et CF 240/96), nous avons élaboré un modèle et validé un questionnaire² permettant d'identifier quatre styles de base : méthodique pragmatique, méthodique réflexif, intuitif pragmatique et intuitif réflexif (voir schéma).



Chaque individu utilise à des degrés divers les quatre styles de base, mais 75 % d'entre eux ont un S.A. préférentiel.

3. Comment utiliser les styles d'apprentissage ?

Depuis des siècles, les maîtres classent les élèves en fonction de leurs notes aux examens ; depuis des décennies, les psychologues classent les sujets en fonction de leur Q.I. Peut-être est-il temps de compléter ces évaluations par des approches moins normatives, moins hiérarchisées, où la promotion de la diversité prime la sélection par la conformité. Les recherches sur les S.A. peuvent nous y aider. Comment faire ?

Quelques pistes :

- **auto-diagnostic de l'enseignant.** En connaissant mieux ses habitudes cognitives, l'enseignant pourra les relativiser et sera moins tenté de les privilégier;
- **auto-diagnostic des élèves.** PASK et SCOTT (1978) ont démontré expérimentalement que le non-respect du S.A. préférentiel des élèves hypothèque les apprentissages et provoque l'échec. Dans ce sens, un diagnostic valide des S.A. tel qu'ISALEM-97, permettrait de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée (cfr. expériences finlandaises, LEINO et al., 1989). Il ne s'agit pas de cantonner les élèves dans des activités correspondant à leur style préférentiel d'apprentissage mais au contraire de développer progressivement chez chacun d'eux, au travers d'activités adéquates, les autres S.A. ;
- **meilleure gestion des ressources humaines.** A l'école, comme dans l'entreprise, l'identification des S.A. devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution d'équipes plus performantes.

² Ce questionnaire est accessible sur Internet à l'adresse <<http://www.ulg.ac.be/lem/>>.

4. Comment appliquer les S.A. dans l'enseignement des sciences ?

Quand on examine les activités de laboratoire, on se rend compte qu'elles se fondent souvent sur des protocoles directifs, laissant peu de place à l'initiative et à la démarche personnelle. Si cette approche directive convient à un certain nombre d'élèves, elle peut susciter le désintérêt chez d'autres.

Pour aider les élèves du secondaire à retrouver le goût des sciences et à acquérir une démarche expérimentale, nous avons élaboré des séquences didactiques en chimie et en biologie, en principe, adaptées aux S.A. des élèves.

A titre d'exemple, le module de chimie fait découvrir les piles (composition et fonctionnement) et l'échelle de classification des couples rédox au travers d'activités individuelles ou de groupes. Ces activités comprennent des laboratoires avec protocole, des laboratoires à la découverte (sans protocole), des exercices individuels suivis de la confrontation des réponses, le visionnage et l'exploitation de vidéogrammes, des discussions...

A partir de nos recherches, nous proposons aux enseignants la stratégie suivante :

- a. passation du questionnaire ISALEM par le **professeur** et ses **élèves** ;
- b. débat sur les points forts et les points faibles propres à chaque style ;
- c. proposition par l'enseignant d'activités adaptées aux différents S.A. de ses élèves ;
- d. discussion avec les élèves sur la manière dont chacun a appréhendé les diverses activités ;

5. Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, forcément limitée dans le temps, les élèves semblent plus intéressés par l'aspect inhabituel des activités que par des activités sensées être adaptées à leur S.A. Toutefois, de l'avis des professeurs ayant participé à l'expérience, il apparaît que des élèves habituellement "moins performants" s'animent lors de certaines activités et qu'alors, des élèves généralement "plus performants" se tournent vers ces derniers.

La stratégie et les activités proposées ici nous semblent aller dans le sens de la promotion d'une authentique **ERGONOMIE DIDACTIQUE** considérant l'élève comme le pivot de tout le système éducatif.

Bibliographie

- Herrman N.**, *The creative brain* Lake Lure NC : The Ned Herrman Group, 1988
- Keen et Mc Kenney** (1976) des renseignements sur leur recherche se trouvent dans un article de David W. Ewing traduit par Béatrice Guérin paru dans la revue " Psychologie " 1980
- Kolb D. A.**, *Experiential learning : experience as the source of learning and development ?*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1984
- Leino A., Leino J. et Lindstedt J.P.**, *A study of learning styles*, Research Bulletin 72, Helsinki, Université de Helsinki, 1989
- Pask G et Scott B.**, *Learning strategy, teaching style*, London, BBCTV, Open University, (producteur : R. Penfound), 1978