

Les apprenant·e·s sont plus efficaces si l'enseignement correspond à leur style d'apprentissage

Péquignot, M. et Michellod, L.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-5>

Résumé

Le mythe présenté repose sur l'idée que les individus apprennent mieux si les méthodes d'enseignement correspondent à leur style d'apprentissage (p. ex., visuel, auditif ou kinesthésique). Cependant, plusieurs études remettent en question cette théorie. D'une part, il est difficile de catégoriser les individus dans des groupes exclusifs de styles d'apprentissage et peu de recherches montrent une amélioration des résultats d'apprentissage en adaptant l'enseignement à ces styles. De plus, les tests de détermination des styles d'apprentissage manquent souvent de fiabilité et de validité. Le problème principal est que, puisque ce mythe est présent depuis de nombreuses années dans l'esprit des professionnel·le·s de l'éducation, il est très difficile à contrer, car il est alimenté par son attrait intuitif et par sa simplification du processus d'apprentissage. Il maintient des attentes irréalistes quant à l'efficacité d'accorder les pratiques enseignantes aux styles d'apprentissage des apprenant·e·s. Pour remédier à cette idée, il est essentiel de sensibiliser les enseignant·e·s à la recherche empirique ainsi que de privilégier des approches pédagogiques variées et adaptées au contenu abordé et aux caractéristiques individuelles des élèves.

Citer ce chapitre

Péquignot, M. et Michellod, L. (2024). Les apprenant·e·s sont plus efficaces si l'enseignement correspond à leur style d'apprentissage. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 32-37).
<https://labopaa.com/project/chapitre-5>

Chapitre 5

Les apprenant·e·s sont plus efficaces si l'enseignement correspond à leur style d'apprentissage

Mathis Péquignot et Laura Michellod

Résumé

Le mythe présenté repose sur l'idée que les individus apprennent mieux si les méthodes d'enseignement correspondent à leur style d'apprentissage (p. ex., visuel, auditif ou kinesthésique). Cependant, plusieurs études remettent en question cette théorie. D'une part, il est difficile de catégoriser les individus dans des groupes exclusifs de styles d'apprentissage et peu de recherches montrent une amélioration des résultats d'apprentissage en adaptant l'enseignement à ces styles. De plus, les tests de détermination des styles d'apprentissage manquent souvent de fiabilité et de validité. Le problème principal est que, puisque ce mythe est présent depuis de nombreuses années dans l'esprit des professionnel·le·s de l'éducation, il est très difficile à contrer, car il est alimenté par son attrait intuitif et par sa simplification du processus d'apprentissage. Il maintient des attentes irréalistes quant à l'efficacité d'accorder les pratiques enseignantes aux styles d'apprentissage des apprenant·e·s. Pour remédier à cette idée, il est essentiel de sensibiliser les enseignant·e·s à la recherche empirique ainsi que de privilégier des approches pédagogiques variées et adaptées au contenu abordé et aux caractéristiques individuelles des élèves.

Description du mythe

Le concept de styles d'apprentissage suggère que certaines personnes apprennent de manière plus efficace selon différentes techniques ou méthodes d'enseignement. L'idée la plus répandue est que les individus préfèrent apprendre de manière visuelle, auditive ou kinesthésique. Ainsi, il conviendrait d'adapter l'enseignement, les situations d'apprentissage et le matériel utilisé en fonction des préférences ou des styles d'apprentissage des apprenant·e·s. L'opinion partagée est que, si l'on propose une présentation visuelle, les personnes visuelles obtiendront de meilleurs résultats d'apprentissage que les personnes auditives (Pashler et collab., 2009).

Afin de pouvoir accorder l'enseignement aux styles d'apprentissage des apprenant·e·s, il convient d'abord de le déterminer. Pour ce faire, de nombreux tests sont proposés. En plus de l'hypothèse répandue des préférences d'apprentissage visuelles, auditives et kinesthésiques, ces tests proposent parfois de nombreux autres styles d'apprentissage, souvent présentés comme étant en opposition.

Ainsi, Coffield et ses collègues (2004) identifient 30 styles d'apprentissage dichotomiques présentés dans la littérature scientifique. Selon leur recension, les personnes en situation d'apprentissage sont parfois cataloguées comme étant plutôt convergentes/divergentes, adaptatrices/innovatrices, assimilatrices/exploitrices, etc.

Pour Kirschner (2017), cela met en évidence un des problèmes majeurs du mythe des styles d'apprentissage, à savoir qu'il est difficile de catégoriser les individus dans des groupes spécifiques, souvent exclusifs ou en opposition.

Cet auteur évoque également le manque de recherche scientifique, mettant en évidence des résultats améliorés par un accord entre les méthodes d'enseignement et les styles d'apprentissage. Bien qu'il existe de nombreuses études sur le sujet et que celui-ci soit très répandu auprès des enseignant·e·s, des apprenant·e·s et des parents d'élèves, très peu de recherches utilisent une méthode expérimentale capable de tester la validité des styles d'apprentissage appliqués à l'éducation. Certaines études utilisant des méthodes jugées appropriées ont montré des résultats très contradictoires (Pashler et collab., 2009).

Pour quelles raisons ce mythe existe-t-il?

Ce mythe existe, car il joue un rôle dans l'attribution de la responsabilité des apprentissages. Lorsqu'une personne, notamment son propre enfant, ne parvient pas à obtenir des résultats considérés comme suffisants, il est plus facile d'attribuer cet échec au système éducatif et aux pratiques des enseignant·e·s, plutôt qu'à la personne elle-même (Pashler et collab., 2009).

Ensuite, ce mythe permet une compréhension très simplifiée du processus d'apprentissage. Cette vision simpliste du phénomène conduit à une commercialisation facile de produits soutenant cette idée (Dinsmore et collab., 2022). D'après cette vision, chaque concept ou notion doit être enseigné en touchant les différents styles d'apprentissage. Ainsi, il est possible de commercialiser des tests, des dispositifs d'évaluation et des outils permettant de toucher les divers styles d'apprentissage et ainsi d'aider les enseignant·e·s à les identifier et à adapter leurs approches pédagogiques. Cela contribue à encourager les pratiques s'accordant aux styles d'apprentissage et renforce, à tort, leur place au sein des pratiques à valoriser (Pashler et collab., 2009).

Ce mythe perdure dans les esprits, car il est fréquemment discuté et alimente de nombreux débats dans la communauté scientifique, et ce, depuis plusieurs décennies. Sa simplicité et son attrait intuitif expliquent également sa longévité et sa persistance au sein de la société en général et du monde de l'éducation.

Pourquoi ce mythe est-il erroné?

Dans leur article paru dans la *Revue de psychoéducation*, Rousseau et ses collègues (2018) soutiennent que l'idée qui consiste à aligner les méthodes d'enseignement aux styles d'apprentissage pour améliorer la performance scolaire peut sembler séduisante pour les professionnel·le·s de l'éducation. Cependant, selon l'état actuel des connaissances scientifiques, cette hypothèse demeure « une hypothèse de recherche en quête de validation » (Rousseau et collab., p. 413). Divers articles scientifiques évoquent plusieurs raisons qui soutiennent l'idée que les apprenant·e·s ne sont pas plus efficaces si l'enseignement correspond à leur style d'apprentissage. Les paragraphes suivants présentent des résultats évoquant différents éléments problématiques autour des styles d'apprentissage.

En premier lieu, selon Pashler et ses collègues (2009), il semble que la volonté de découvrir quel type de personne on est, ait un attrait particulier pour tout individu. Selon ces auteurs, cela remonte aux premières théorisations typologiques modernes dans le domaine de la personnalité, développées par Jung durant la seconde moitié du 20^e siècle. Cependant, l'hypothèse selon laquelle les personnes se répartissent dans des groupes distincts (p. ex., mesurés par les tests de style d'apprentissage) n'a pas été corroborée par des études objectives (Pashler et collab., 2009 citant Druckman et Porter, 1991 et Stricker et Ross, 1964).

En ce qui concerne spécifiquement les styles d'apprentissage, Kirschner (2017) détaille différents éléments problématiques. Il indique qu'il n'existe « aucune base scientifique réelle » (p. 167, trad. libre) permettant de déterminer qu'un·e apprenant·e a réellement un style d'apprentissage optimal. De plus, il ajoute qu'il n'existe pas de manière fiable et valide de déterminer ce style d'apprentissage ou de permettre à l'apprenant·e d'en prendre conscience. Finalement, l'auteur indique que l'idée selon laquelle

un·e enseignant·e devrait d'abord identifier le style d'apprentissage des élèves pour ajuster ses méthodes n'est pas étayée scientifiquement.

Au sujet de la détermination d'un style d'apprentissage optimal, Kirschner (2017) évoque que le problème provient du fait que les apprenant·e·s sont souvent classés dans un groupe spécifique et exclusif ne se basant pas sur un ensemble de scores selon différentes dimensions. Pour l'auteur, il n'est pas possible d'étiqueter les apprenant·e·s en sélectionnant uniquement une caractéristique de style comme étant la caractéristique prédominante. Il conviendrait plutôt de proposer des scores permettant de donner des indications vis-à-vis de différentes dimensions.

De plus, les tests de détermination se basent sur ce que les apprenant·e·s indiquent préférer. Or, selon Kirschner (2017), « ce que les gens préfèrent n'est pas, par définition, ce qui est le mieux pour eux » (p. 167, trad. libre). Cela contribue ainsi à fournir des informations non pertinentes aux apprenant·es, qui pensent alors obtenir de meilleurs résultats en apprenant d'une certaine méthode qu'ils et elles considèrent comme étant leur préférée, sans s'intéresser aux résultats réellement obtenus.

Krätzig et Arbuthnott (2006) indiquent que les styles d'apprentissage ne sont pas des attributs constants. Ce que chaque étudiant·e pense de son style d'apprentissage aujourd'hui pourrait être différent de ce qu'il ou elle perçoit dans le futur. Dans le même sens, Willingham et ses collègues (2015) expliquent que la théorie des styles d'apprentissage est proposée comme un attribut constant d'un individu : quel que soit la situation ou le sujet, le style d'apprentissage d'une personne devrait être le même. Or, selon cette étude, les problèmes de fiabilité des modèles pour déterminer les styles d'apprentissage sont une des principales préoccupations des chercheurs et chercheuses dans le domaine.

Un autre résultat mis en avant en ce qui concerne les tests de détermination des styles d'apprentissage est que ceux-ci sont souvent critiqués à propos de leur fidélité et de leur validité. Par exemple, Stahl (1999) a mis en évidence des problèmes de stabilité test-retest : des inconsistances apparaissent lorsqu'une personne est évaluée à l'aide d'un instrument de mesure à deux moments différents. Pour Willingham et ses collègues (2015), le fait que la plupart des instruments utilisés pour identifier les styles d'apprentissage ne sont pas fiables explique l'absence de preuve au sujet de la théorie des styles d'apprentissage.

Coffield et ses collègues (2004), dans une revue de littérature, ont passé en revue les 13 instruments les plus souvent utilisés pour déterminer les styles d'apprentissage afin de tester leur cohérence interne, leur fidélité test-retest et leur validité. Ils en concluent que 3 des 13 tests ne satisfont à aucun des quatre critères de validité et de fidélité définis par les auteurs et autrices (consistance interne, fidélité test-retest, validité de construit et validité prédictive). Parmi les autres tests, quatre ne satisfont qu'à un seul critère et un seul test, qui mesure spécifiquement les styles cognitifs (et pas directement les styles d'apprentissage), remplit les quatre critères retenus. Ainsi, de nombreux tests de détermination des styles d'apprentissage ne permettent pas de mesurer clairement et fidèlement un style d'apprentissage. À ce titre, les auteurs et autrices conseillent aux professionnel·le·s de l'éducation de tenir compte des capacités cognitives des apprenant·e·s, plutôt que des styles d'apprentissage, qui constituent un indicateur moins fiable de la manière dont les individus apprennent le plus efficacement.

Deux études réalisées à l'Université de Regina au Canada (Krätzig et Arbuthnott, 2006) ont examiné si la préférence de style d'apprentissage était liée aux performances de mémoire dans trois modalités sensorielles : visuelle, auditive et kinesthésique. Dans la première étude, les participant·e·s ont été évalué·e·s à travers des tests mesurant leur mémoire visuelle, auditive et kinesthésique, en plus de réaliser des autoévaluations de leurs styles d'apprentissage. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre les performances aux tests et les styles d'apprentissage préférés. La seconde étude a exploré plus en détail les critères que les participant·e·s utilisaient pour se positionner sur leur style d'apprentissage. Il est apparu que leurs réponses reposaient davantage sur des souvenirs personnels et des croyances générales que sur des exemples concrets d'apprentissage dans différentes modalités. Ces résultats mettent en doute l'idée que les individus apprennent mieux avec du matériel adapté à une modalité sensorielle spécifique. Ainsi, ces deux études soulignent que les préférences d'apprentissage

et les perceptions des étudiant·e·s concernant leurs styles peuvent changer et s'ajuster au fil du temps (Krätzig et Arbutnott, 2006).

Une étude a été réalisée auprès d'étudiant·e·s suivant un cours d'anatomie dans une université américaine par Husmann et O'Loughlin (2019). Au début du semestre, ils et elles ont répondu à un questionnaire en ligne, puis ont reçu des recommandations concernant les stratégies d'étude adaptées à leur style d'apprentissage prédominant. Selon le concept de l'appariement des styles d'apprentissage, si la préférence sensorielle est en adéquation avec les stratégies d'étude, le rendement scolaire (représenté par la note finale dans le cours d'anatomie) devrait être supérieur à celui observé en l'absence d'adéquation (Husmann et O'Loughlin, 2019). Cependant, malgré ces recommandations, les résultats montrent qu'une majorité (67 %) des participant·e·s ont tout de même adopté des stratégies d'étude non conformes à leur modalité sensorielle préférée. Plus significatif encore, lorsque l'adéquation entre le style et les stratégies était présente (dans 33 % des cas), la note finale dans le cours n'était pas significativement différente de celle observée en l'absence d'adéquation (dans les autres 67 % des cas) (Rousseau et collab., 2018).

L'article de Rousseau et ses collègues (2018) nomme ce mythe comme étant un « neuromythe ». Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2002), un neuromythe se crée à la suite d'une erreur de compréhension ou de lecture ou d'une déformation délibérée de faits scientifiques afin de les rendre plus pertinents aux yeux du domaine en question, ici celui de l'éducation. L'OCDE ne mentionne pas ce mythe dans son index des neuromythes. Cependant, de nombreuses enquêtes internationales sur les neuromythes prennent en compte les styles d'apprentissage, le justifiant par l'absence de fondement empirique à des théories populaires qui ont acquis une grande popularité.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?

Ce mythe soulève divers problèmes.

Premièrement, comme le mentionnent Pashler et ses collègues (2009), la formation des étudiant·e·s en psychologie de l'éducation et des futur·e·s enseignant·e·s soutient ce mythe : « Les étudiant·e·s en psychologie de l'éducation et les futur·e·s enseignant·e·s apprennent que les élèves ont des styles d'apprentissage particuliers et que ces styles devraient être pris en considération par un enseignement adapté » (p. 106, trad. libre).

De ce fait, certain·e·s enseignant·e·s y adhèrent et, ainsi, s'attendent à une performance améliorée de la part de leurs élèves lorsque leurs pratiques prennent en compte les différents styles d'apprentissage (Rosenthal et Jacobson, 1968). Ces auteurs ont mis en évidence que, parfois, la performance est effectivement améliorée grâce à ce qu'on appelle l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) : lorsque des attentes plus élevées entraînent une augmentation de la performance. Ils soutiennent que de telles attentes biaisées influencent la réalité et créent des prophéties autoréalisatrices, où les individus pensent que l'augmentation de leur performance provient de leur style d'apprentissage, alors que ce n'est pas le cas (Kirschner, 2017). De plus, les enseignant·e·s s'accrochent à ce mythe, car s'ils et elles arrêtaient d'y croire, cela les obligerait à travailler autrement avec leurs élèves (Kirschner, 2017 citant Wheeler, 2011), par exemple en développant différentes stratégies d'apprentissage adaptées aux élèves de leur classe.

Ensuite, d'après l'étude menée par Howard-Jones (2014), citée par Dekker et ses collègues (2012), 95 % des enseignant·e·s en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas, en Turquie, en Grèce et en Chine croient ceci : « Les individus apprennent mieux lorsqu'ils reçoivent l'information selon leur style d'apprentissage préféré (p. ex., visuel, auditif ou kinesthésique) » (p. 4, trad. libre).

Ce pourcentage très élevé est problématique, car il montre que la majorité des enseignant·e·s dans ces pays ne sont pas conscients du mythe présent autour des styles d'apprentissage.

Enfin, Newton (2015) soulève que la grande majorité des articles de recherche publiés de 2013 à 2015 et répertoriés dans les bases de données ERIC et PubMed soutiennent implicitement ou directement l'utilisation des styles d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, ce qui représente un problème majeur pour contrer ce mythe. Cela peut encourager les apprenant·e·s à s'appuyer sur les techniques inefficaces des styles d'apprentissage, plutôt qu'à utiliser des méthodes dont l'efficacité a été démontrée.

Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Pour contrer ce mythe très répandu dans le domaine de l'éducation, plusieurs pistes peuvent être mentionnées.

D'abord, la sensibilisation des enseignant·e·s durant leur formation en amenant des études scientifiques pertinentes qui discutent divers arguments contrant ce mythe. Il est important de remettre en question ce mythe et de soulever qu'il est bien plus bénéfique de fonder ses propres apprentissages sur des stratégies qui font sens pour chaque apprenant·e (Kirschner, 2017). Dans le même sens, Pashler et ses collègues (2009) évoquent que la recherche devrait constituer le fondement de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, et non l'intuition ou les théories ne bénéficiant pas d'un fondement scientifique fiable et valide.

Fauziah et Cahyono (2022) fournissent différentes recommandations pour les pratiques enseignantes. D'une part, il paraît plus pertinent d'utiliser une méthode d'enseignement appropriée au contenu abordé et qui prend en compte le niveau de connaissance préalable des apprenant·e·s ainsi que leurs intérêts afin d'obtenir de meilleurs résultats sur le plan des apprentissages. Cela rejoint les propos de Dinsmore et ses collègues (2022), qui identifient trois variables de différences individuelles pour aider les enseignant·e·s à comprendre leurs élèves en s'appuyant sur des éléments autres que les styles d'apprentissage et qui profitent du soutien empirique. La première recommandation concerne, d'une manière similaire à ce qu'évoquent Fauziah et Cahyono (2022), la différenciation en fonction des connaissances préalables des apprenant·e·s. Ils proposent également de développer la connaissance des stratégies d'apprentissage des élèves afin d'identifier les stratégies à soutenir et celles à développer, ainsi que de baser l'enseignement sur les intérêts des élèves afin de favoriser leur motivation et leur implication. Enfin, Pashler et ses collègues (2009) soulignent que la méthode d'enseignement optimale varie en fonction des disciplines.

Ainsi, il semble que, pour lutter contre le mythe des styles d'apprentissage, il soit nécessaire de se fonder sur les résultats de recherches probantes en privilégiant par exemple des méthodes variées, adaptées au contenu et au contexte, tout en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves. Sensibiliser les enseignant·e·s à cette approche et encourager une remise en question des croyances préconçues devraient permettre de favoriser des stratégies pédagogiques plus pertinentes et efficaces.

Bibliographie

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. et Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. et Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(429). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Dinsmore, D. L., Fryer, L. K. et Parkinson, M. M. (2022). The learning styles hypothesis is false, but there are patterns of student characteristics that are useful. *Theory Into Practice*, 61(4), 418-428. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2107333>
- Fauziah, H. et Cahyono, B. Y. (2022). Prevalent beliefs in learning styles myths: Indonesian research trends on learning styles. *Issue in Educational Research*, 32(4), 1384-1402. <http://www.iier.org.au/iier32/fauziah.pdf>
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Husmann, P. R. et O'Loughlin, V. D. (2019). Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical Sciences Education*, 12(1), 6-19. <https://doi.org/10.1002/ase.1777>
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106(1), 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- Krätzig, G. P. et Arbuthnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.238>
- Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01908>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. et Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rousseau, L., Gauthier, Y. et Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409-448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>
- Stahl, S. A. (1999). Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*, 23(3), 27-31. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145792738>
- Willingham, D., Hughes, E. et Dobolyi, D. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>