Document généré le 12 oct. 2024 02:15

Éducation et francophonie

Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité
Learning Styles and Personality: The Challenge for Teaching
El estilo de aprendizaje : un reto pedagógico vinculado con la personalidad

Gilles Fortin, Jacques Chevrier, Raymond Leblanc et Mariette Théberge

Volume 28, numéro 1, printemps 2000

Le style d'apprentissage

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1080459ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1080459ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Fortin, G., Chevrier, J., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. *Éducation et francophonie*, *28*(1), 86–100. https://doi.org/10.7202/1080459ar

Résumé de l'article

L'objectif du présent article est de montrer que la genèse du style d'apprentissage peut reposer sur des messages parentaux qui, tout en façonnant la personnalité, pavent la voie à des façons d'apprendre. Ces messages peuvent exercer une influence positive ou négative sur l'apprentissage. Pour remédier à l'influence négative, deux approches sont proposées, l'une psychologique, l'autre éducative. Des exemples concrets d'intervention, basés sur la connaissance du style d'apprentissage et des conduites cognitives qui le sous-tendent, montrent comment l'éducateur peut s'y prendre pour enclencher des changements dans la façon d'apprendre. On souligne également l'importance de prendre en compte les enjeux affectifs liés à une telle démarche de changement.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité

Gilles FORTIN
Université Saint-Paul

Jacques CHEVRIER
Université du Québec à Hull

Raymond LEBLANC
Université d'Ottawa

Mariette THÉBERGE
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

L'objectif du présent article est de montrer que la genèse du style d'apprentissage peut reposer sur des messages parentaux qui, tout en façonnant la personnalité, pavent la voie à des façons d'apprendre. Ces messages peuvent exercer une influence positive ou négative sur l'apprentissage. Pour remédier à l'influence négative, deux approches sont proposées, l'une psychologique, l'autre éducative. Des exemples concrets d'intervention, basés sur la connaissance du style d'apprentissage et des conduites cognitives qui le sous-tendent, montrent comment l'éducateur peut s'y prendre pour enclencher des changements dans la façon d'apprendre. On souligne également l'importance de prendre en compte les enjeux affectifs liés à une telle démarche de changement.

ABSTRACT

Learning Styles and Personality: The Challenge for Teaching

Gilles FORTIN, Saint Paul University, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, University of Quebec in Hull, Quebec, Canada
Raymond LEBLANC, University of Ottawa, Ontario, Canada
Mariette THÉBERGE, University of Ottawa, Ontario, Canada

Learning styles are shown here to be based, at least in part, on parental messages which, by shaping children's personalities, pave the way towards different ways of learning. These messages may have a positive or a negative influence on learning. To mitigate negative influences, two approaches are proposed, one psychological and the other educational. Concrete examples of interventions, based on the knowledge of learning styles and their underlying cognitive processes, show how teachers can bring about changes in ways of learning. The article also stresses the importance of taking account of the affective component of personality in such a process of change.

RESUMEN

El estilo de aprendizaje: un reto pedagógico vinculado con la personalidad

Gilles FORTIN, Universidad St-Paul, Ontario, Canadá
Jacques CHEVRIER, Universidad de Québec en Hull, Québec, Canadá
Raymond LEBLANC, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Mariette THÉBERGE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este articulo tiene como objetivo mostrar que la génesis del estilo de aprendizaje puede apoyarse en los mensajes de los padres de familia que, al modelar la personalidad, abre la vía que van a seguir las maneras de aprender. Dichos mensajes pueden ejercer una influencia positiva o negativa sobre el aprendizaje. Para remediar la influencia negativa, se proponen dos enfoques : uno psicológico y el otro educativo. Algunos ejemplos concretos de intervención, basados en el conocimiento del estilo de aprendizaje y los comportamientos cognitivos subyacentes, muestran cómo puede actuar el educador para desencadenar los cambios en la manera de aprender. Igualmente, se subraya la necesidad evaluar los riesgos afectivos que conlleva este tipo de tentativa de cambio.

Introduction

Notre personnalité peut se définir comme l'ensemble des constructions mentales personnelles que nous établissons pour interpréter le monde, nos expériences et ce que nous sommes (Cottraux, 1998). Cette définition conduit à un rapprochement avec le style d'apprentissage conçu, chez l'apprenant, comme un système de représentations de soi. Les constructions qu'il élabore sont le fruit d'un réseau de relations qui se créent entre lui et le monde. La lecture qu'il se donne de la réalité influe nécessairement sur son orientation, sur son mouvement vers elle et, de ce fait, sur ses perceptions d'apprenant. Royce et Powell (1983) considèrent les styles, le style d'apprentissage par exemple, comme l'un des six systèmes composant la structure de la personnalité. Les systèmes sensoriel et moteur ainsi que ceux qui sont reliés à la cognition, à l'affect et aux valeurs constituent les autres chaînons importants de cette structure. Chaque système occupe une position hiérarchique donnée qui à la fois détermine et délimite l'étendue de son influence. Des études récentes (Atkinson, Murrell et Winters, 1990; Furnham, 1992; Rothschild et Piland, 1994) montrent en effet cette relation entre la manière d'apprendre, c'est-à-dire le style d'apprentissage, et la manière d'être, c'est-à-dire la personnalité. Elles fondent le lien théorique entre la personnalité et le style sur les similarités dans les descriptions des facteurs étudiés. Elles n'articulent pas vraiment en profondeur comment s'établit ce lien ou, plus précisément, comment la personnalité influe sur la façon d'apprendre. Une nouvelle proposition théorique de ce lien fournirait des indices sur la problématique de la modification du style d'apprentissage, ce qui pourrait être d'une grande utilité pour l'éducateur œuvrant dans le domaine du savoir-apprendre. L'objectif du présent article est double : illustrer comment la personnalité prédispose à un style spécifique d'apprentissage et montrer comment ce style peut être modifié en vue de faciliter les apprentissages.

Dans un premier temps, nous exposerons brièvement la théorie de l'analyse transactionnelle, une théorie de la personnalité et le modèle d'apprentissage de Kolb duquel sont issus deux modèles de style d'apprentissage. Nous chercherons ensuite à illustrer le lien existant entre la personnalité et le style d'apprentissage. En dernier lieu, nous explorerons deux avenues possibles pour modifier le style, l'une psychologique, l'autre éducative.

Cadre théorique

Il existe plusieurs théories de la personnalité, tout comme il existe plusieurs théories d'apprentissage. Qu'est-ce qui nous incite à retenir la théorie de l'analyse transactionnelle et le modèle d'apprentissage de Kolb? À notre avis, l'analyse transactionnelle, mieux que toute autre théorie de la personnalité, montre que les représentations de soi se construisent et se cristallisent à partir des interactions du sujet avec son environnement et qu'elles régulent, contrôlent l'ensemble des activités. Deux raisons motivent notre choix du modèle de Kolb :

1. Il sert de cadre de référence à deux modèles de style d'apprentissage.
2. Plusieurs disciplines, dont l'éducation, la psychologie et l'administration, pour n'en nommer que quelques-unes, s'y sont intéressées.

La théorie de l'analyse transactionnelle

Si plusieurs théories de la personnalité offrent une lecture du mode de fonctionnement interne et externe d'un individu, l'analyse transactionnelle est l'une des rares à montrer concrètement comment les messages de l'environnement façonnent la structure et l'agir de la personnalité. La saisie de tels messages s'avère d'une extrême importance pour comprendre leur incidence sur la façon d'apprendre.

L'analyse transactionnelle se situe dans le courant des approches cognitives. Par son analyse et sa compréhension du comportement, elle cherche à rendre compte de la structure et du fonctionnement de la personnalité aussi bien que de son développement.

Pour Berne (1966, 1971), la personne humaine est la synthèse de trois composantes : le Parent, l'Adulte et l'Enfant. Chaque composante possède un système cohérent de pensées, de sentiments et d'émotions, qui s'extériorisent dans des modes particuliers de comportement. Ces états du moi qui fonctionnent séparément sont largement influencés par les messages venant de l'environnement et plus particulièrement des parents. Dans les premières années de vie, l'enfant reçoit une multitude de messages qui lui viennent de ses parents. Parmi ceux-ci, quelques-uns seulement influencent le comportement et le déroulement de la vie. Certains d'entre eux sont permissifs et positifs (pense, réfléchis, questionne, sois proche des gens...), c'est-à-dire utiles, valables, constructifs au développement sain en activant le potentiel (Chalvin, 1987; Krack, Nasielski et Van de Graaf, 1981). À l'inverse, d'autres sont improductifs, non valables, destructifs (ne pense pas, n'existe pas, ne réussis pas...) et briment le développement (Chalvin, 1987; Krack *et al.*, 1981). Ces messages néfastes, Berne (1966, 1971) les appelle les injonctions et les contre-injonctions. Leur durée d'influence peut être très longue, suivant le degré d'adhésion de la personne (Chalvin, 1987). Les injonctions se présentent sous forme d'interdictions, de prohibitions que viennent appuyer les contre-injonctions. Les contre-injonctions sont des messages qui peuvent tantôt aller à l'encontre de l'injonction, tantôt venir la renforcer (Stewart et Jones, 1987). Elles véhiculent un plan de vie basé sur des préceptes parentaux en accord avec les demandes du milieu environnant. Par exemple, l'injonction « ne sois pas égoïste » peut être renforcée par la contre-injonction « sois parfait ». Ces messages inhibiteurs d'origine parentale, que l'enfant adopte très tôt face à lui-même et aux autres, sont l'élément le plus important du scénario de vie, sorte de plan de vie inconscient régissant le déroulement des aspects importants de l'existence (English, 1984).

Les scénarios qui prennent ainsi racine dans les messages inhibiteurs auxquels l'enfant adhère à la suite de la pression très forte des parents l'incitant à un mode de vie déterminé peuvent entraîner des troubles pathologiques sérieux (Berne, 1977). Ils conditionnent le degré d'intimité avec les gens, les sentiments à adopter à leur égard, la façon de disposer des pulsions et des désirs, etc. (Berne, 1977). Bref, ils détermi-

nent, contrôlent les mouvements importants de l'existence. La personne devient en quelque sorte programmée par de tels scénarios. Chalvin (1987) cite douze interdits de base que des enquêtes ont pu révéler :

1. N'existe pas.
2. Ne sois pas toi-même.
3. Ne sois pas équilibré.
4. Ne réussis pas.
5. Ne sois pas important.
6. Ne t'implique pas.
7. N'agis pas.
8. Ne sois pas enfant.
9. Ne grandis pas.
10. Ne pense pas.
11. Ne fais pas confiance.
12. Ne ressens pas.

Ces interdits ne sont pas sans influencer la façon d'entrer en contact avec l'environnement et la façon d'apprendre. C'est ce que nous allons tenter de montrer plus loin, mais, avant, nous allons expliciter le modèle d'apprentissage de Kolb.

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

Selon Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel, conçu comme « le processus par lequel la transformation de l'expérience génère la connaissance » (p. 38), comporte quatre phases, chacune constituant une étape essentielle : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Chaque phase suppose des habiletés particulières :

1) l'expérience concrète, la capacité de s'impliquer dans une expérience;
2) l'observation réfléchie, la capacité de réfléchir sur l'expérience à partir de divers points de vue;
3) la conceptualisation abstraite, la capacité de créer des concepts, d'élaborer des modèles pour intégrer les observations;
4) l'expérimentation active, la capacité d'utiliser les théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes.

En cherchant à expliciter les conduites cognitives, c'est-à-dire les comportements de traitement de l'information nécessaires à la réussite de chacune des phases du processus d'apprentissage, Chevrier et Charbonneau (1991) ont mis en lumière les différents volets du processus d'apprentissage propres à chaque étape. Selon ces auteurs, l'expérience concrète présuppose :

1) que le sujet agisse, qu'il fasse quelque chose de concret, qu'il soit actif physiquement et cognitivement;
2) qu'il maintienne, par une attention soutenue, son contact avec la situation durant toute l'expérience;
3) qu'il utilise ses sens pour cueillir l'information;

4) qu'il se permette de vivre les sentiments et les émotions en lien avec son expérience;
5) qu'il garde en mémoire ses perceptions de l'expérience.

Les auteurs soulignent qu'à la phase d'observation réfléchie le sujet joue le rôle d'observateur de son expérience, ce qui présuppose qu'il peut arrêter le flot du vécu et se détacher sur le plan affectif de l'expérience; il analyse celle-ci et en reconstruit la structure événementielle; il étend ses observations à d'autres expériences et en identifie les ressemblances et différences.

À la phase de conceptualisation abstraite, le sujet approfondit sa réflexion. Il y parvient quand il abstrait ou dégage certains éléments d'un ensemble de données, quand il interprète ou explique un phénomène, quand il examine les rapports de ressemblance et de différence entre les conceptualisations (Chevrier et Charbonneau, 1991).

Finalement, on peut rattacher à la phase d'expérimentation active les conduites cognitives suivantes :

1) la formulation d'une hypothèse ou d'une implication pratique;
2) la planification de l'expérience en vue de la vérifier;
3) l'anticipation des résultats et l'établissement des critères de vérification;
4) la « provocation » de l'expérience;
5) l'observation des conséquences;
6) la confirmation ou l'infirmation de l'hypothèse ou son implication pratique (Chevrier et Charbonneau, 1991).

Chaque phase, selon Kolb (1984), constitue un mode d'apprentissage particulier ou une manière différente de faire l'expérience de la réalité. Puisque le processus d'apprentissage comporte quatre phases, il existe quatre modes différents d'apprendre. C'est ainsi que, sous l'influence de différents facteurs comme les expériences passées et les exigences de l'environnement, les gens auront tendance à privilégier l'un ou l'autre des modes d'apprentissage (Kolb, 1984), ce qui va constituer leur style d'apprentissage. Il existe au moins deux modèles de style d'apprentissage basés sur le modèle d'apprentissage expérientiel. D'une part, il y a celui de Kolb et, d'autre part, celui de Honey et Mumford (1986, 1992). Nous allons examiner ces deux modèles et expliquer notre choix de l'un d'eux.

Le modèle de style d'apprentissage de Kolb

Pour Kolb (1984), les quatre modes s'articulent selon deux dimensions bipolaires, concret-abstrait et actif-réflexif, chacune impliquant une tension, une opposition entre ces deux pôles : le pôle concret (l'immersion dans l'expérience concrète) vs le pôle abstrait (la conceptualisation abstraite), le pôle réflexif (la réflexion sur l'expérience) vs le pôle actif (l'expérimentation active). Le style d'apprentissage est la résultante de ce choix privilégié de l'un des deux pôles sur chacune des deux dimensions. Ainsi, théoriquement, les quatre pôles, pris deux à deux, peuvent définir quatre styles d'apprentissage possibles : convergent, divergent, assimilateur et

accommodateur. La personne de style convergent (abstrait/actif) fait appel à la conceptualisation abstraite et à l'expérimentation active. La personne de style divergent (concret/réflexif) privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie. La personne de style assimilateur (réflexif/abstrait) a tendance à recourir à l'observation réfléchie et à l'abstraction conceptuelle. La personne de style accommodateur (actif/concret) privilégie l'expérimentation active et l'expérience concrète.

La présence de deux facteurs bipolaires anticipés par Kolb (1984) ne semble toutefois pas confirmée par les recherches. Selon Ruble et Stout (1990), les quatre modes d'apprentissage semblent être des construits relativement indépendants plutôt qu'opposés de manière bipolaire. Cornwell, Manfredo et Dunlap (1991) ainsi que Cornwell et Manfredo (1994) mettent en question la validité du concept de dimensions bipolaires, prônant davantage un modèle à quatre facteurs. Fortin, Chevrier et Amyot (1998) abondent dans le même sens que les études précédentes. Selon eux, le modèle à quatre facteurs correspondant au modèle théorique de Honey et Mumford (1986, 1992) apparaît le modèle le plus adéquat.

Le modèle de style d'apprentissage de Honey et Mumford

Tout en adoptant l'idée de Kolb d'un modèle d'apprentissage expérientiel en quatre phases, Honey et Mumford (1992) ne postulent aucune dimension bipolaire sous-jacente. Le style d'apprentissage est conçu comme une tendance à privilégier de manière différenciée les comportements et les attitudes propres à chacune des phases d'apprentissage (Mumford et Honey, 1992). Les quatre styles d'apprentissage, qui correspondent respectivement aux quatre phases du processus d'apprentissage expérientiel, sont l'actif, le réfléchi, le théoricien et le pragmatique.

Honey et Mumford (1986, 1992) ont décrit les quatre styles de base, ainsi que le contexte d'apprentissage qui leur est propre. Ce qui caractérise la personne qui privilégie le mode actif est son esprit ouvert, son enthousiasme pour tout ce qui est nouveau, son goût pour le travail en équipe. La personne qui a une préférence marquée pour le mode réfléchi se signale par son recul par rapport aux personnes et aux choses, par son besoin d'écouter et de prendre une distance. La personne qui a un profil d'apprentissage théoricien est celle qui aime pousser plus loin la réflexion; elle se plaît à analyser, synthétiser, expliquer, suivre une démarche logique. La personne avec un profil pragmatique s'intéresse à l'application pratique et à la vérification des idées et des théories[1].

Comme il est possible de développer une forte préférence pour plus d'un style, une personne peut ainsi présenter un style à deux, trois ou quatre modes. C'est donc ce modèle de style d'apprentissage que nous avons choisi de retenir.

1. L'article sur le *Learning Styles Questionnaire* de Chevrier *et al.* dans le présent numéro en donne un contenu plus détaillé.

Lien entre les messages injonctifs et la manière d'apprendre

Quant aux douze messages inhibiteurs que nous avons présentés plus haut, nous pourrions chercher à montrer leur incidence respective sur le processus d'apprentissage que nous avons décrit. Comme illustration, nous en retiendrons seulement quatre pour expliciter la relation avec les quatre phases du processus d'apprentissage. Il s'agit des messages suivants : ne fais pas confiance, ne pense pas, ne ressens pas, n'agis pas. Partant de ces messages, nous tenterons de faire valoir qu'ils prédisposent l'apprenant quant à sa manière d'apprendre, et, par le fait même, l'incitent à privilégier ou négliger certains modes d'apprentissage.

Les messages incitant à ne pas faire confiance (ne fais pas confiance), à se méfier du milieu sont de nature à bloquer l'exploration et la poursuite de la découverte ainsi que toute forme d'expression personnelle spontanée (voir le tableau 1). La non-confiance entraîne une attitude de fermeture ou de fuite face à ce qui est nouveau ou inconnu, ce qui limite la possibilité de faire de nouvelles expériences. La proximité étant perçue comme une menace, l'intimité devient impossible. Les relations sont constamment remises en question. Une telle attitude de méfiance peut avoir comme conséquence l'escamotage de la phase expérience concrète, diminuant ainsi de beaucoup les possibilités de construction d'un mode de fonctionnement actif.

Bloquer la pensée et la réflexion (ne pense pas, ne réfléchis pas) risque de compromettre l'attitude critique dans les observations, de gêner l'analyse et la réflexion sur l'expérience. En considérant comme inutiles la réflexion et l'approche théorique, on aura tendance à négliger ou encore à s'attarder très peu aux phases d'observation réfléchie et de conceptualisation abstraite (voir le tableau 1). Dans ces circonstances, le développement d'un mode de fonctionnement réfléchi ou théoricien est peu probable.

L'élimination des intuitions et de la sensibilité (ne ressens pas, sois rationnel) diminue largement la possibilité de produire de l'original, de l'inattendu, du différent au profit de l'activité rationnelle, entraînant ainsi une surspécialisation dans la phase de conceptualisation abstraite au détriment de l'expérience concrète (voir le tableau 1). Une telle spécialisation peut être à l'origine d'une préférence marquée pour le mode théoricien au profit du mode actif.

Brimer l'action (n'agis pas), arrêter les projets et les expériences, risque de supprimer du même coup le recul critique de l'expérimentation active (voir le tableau 1) et ainsi créer une aversion pour le mode pragmatique tout en suscitant un intérêt poussé pour le mode réfléchi.

Tableau 1. **Messages permissifs et inhibiteurs influençant la façon d'apprendre**

Messages			Phases d'apprentissage concernées par les messages	
permissifs	inhibiteurs ou prescriptifs		permissifs	inhibiteurs
	Injonctions	Contre-injonctions		
Fais confiance, sois proche des autres.	Ne fais pas confiance, ne sois pas proche.	Sois prudent, le monde est dangereux.	EC+	EC- OR++
Sens; exprime tes sensations, tes sentiments.	Ne ressens pas, n'exprime pas tes sentiments.	Sois rationnel, réfléchi.	EC+	EC- CA++ OR++
Pense, réfléchis, questionne.	Ne pense pas, ne réfléchis pas.	Sois d'accord, laisse l'autre penser à ta place.	OR+ CA+	OR- CA-
Agis, va de l'avant.	N'agis pas.	Sois parfait; sois réfléchi.	EA+	EA- OR++

Les sigles EC, OR, CA et EA renvoient aux quatre phases du processus d'apprentissage. EC correspond à « expérience concrète »; OR, à « observation réfléchie »; CA, à « conceptualisation abstraite »; EA , à « expérimentation active ». Le signe positif simple (+) signifie l'exploitation appropriée d'une phase; le signe positif double (++) signifie la surexploitation d'une phase au détriment d'une autre, c'est-à-dire de celle désignée par un signe négatif (-).

À l'inverse, les messages permissifs et positifs (fais confiance, pense, ressens, agis) sont de nature à faciliter les apprentissages et à favoriser l'acquisition d'un style d'apprentissage à plusieurs facettes (voir le tableau 1).

Ces exemples illustrent la façon dont les facteurs de construction de la personnalité peuvent avoir des incidences sur le processus d'apprentissage en incitant l'adoption des conduites cognitives qui mènent au choix dominant d'une phase d'apprentissage au détriment d'une autre (voir le tableau 1). En d'autres mots, le choix privilégié de certains modes d'apprentissage est lié aux messages qui ont modelé la structure de la personnalité de l'apprenant.

La modification du style d'apprentissage

La modification du style d'apprentissage peut être envisagée selon deux approches distinctes. L'une, plus psychologique, s'efforce de changer les messages injonctifs en incitant à de nouvelles décisions qui, inévitablement, affecteront aussi la manière d'apprendre; l'autre, plus éducative, porte directement sur la mise en œuvre des conduites cognitives sous-jacentes aux phases d'apprentissage.

Le modèle psychologique de redécision

Selon Goulding (1972), deux facteurs peuvent influencer l'adhésion ou la non-adhésion au message injonctif : l'appui que le second parent manifeste à l'enfant et le degré de maturité émotive de celui-ci. Si l'un des parents ne souscrit pas au message injonctif ou si l'enfant ne dépend pas entièrement de ses parents pour sa survie

psychologique, l'injonction risque d'avoir peu d'emprise. Malheureusement, comme le message injonctif est souvent accompagné de marques d'affection (il est présenté comme une condition pour être aimé), il exerce un attrait tel qu'il est difficile d'y résister (Goulding, 1972). Pourtant, la personne ne demeure pas pour autant condamnée à vivre irrémédiablement sous le joug de l'injonction. Dès lors qu'elle en vient à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour son développement futur, elle peut également en prendre de nouvelles touchant sa façon de penser, de ressentir et d'agir. Prenant conscience de ce qui ne va pas dans sa vie (ses blocages), elle peut vouloir changer ce qui va à l'encontre de son bon fonctionnement.

Goulding et Goulding (1979) proposent un modèle de thérapie, appelé « redécision », qui a pour but principal d'examiner les décisions prises par la personne en bas âge afin de les modifier. Cette approche intègre à la fois les éléments de l'analyse transactionnelle et ceux du courant gestaltiste.

On peut résumer ainsi les principales étapes conduisant à une redécision (Goulding, 1972, 1985; Goulding et Goulding, 1979) :

1. Le sujet est invité à rejouer une scène problématique récente afin de réactiver les sentiments, les pensées et les comportements dysfonctionnels.
2. Ensuite, on lui demande de rejouer la scène primitive où il a éprouvé pour la première fois ses sentiments et ses pensées. Cela, dans le but de prendre conscience de la décision prise à ce moment-là et de confronter le Parent (en imagination).
3. En prenant conscience des modes de fonctionnement intégrés et de la décision qui les sous-tend, le sujet est alors en mesure de prendre une nouvelle décision qui le mènera à l'adoption de nouveaux comportements. L'efficacité de la nouvelle décision dépend dans une très large mesure du degré de coopération et de satisfaction de l'Enfant.

La modification du scénario de vie entraîne des ramifications dans la façon d'apprendre. En se donnant des permissions nouvelles, constructives, le sujet s'ouvre à d'autres façons de vivre la réalité. Se percevant et percevant le monde différemment, il révisera ses attitudes et ses comportements pour finalement en adopter de nouveaux qui vont s'étendre à la situation d'apprentissage.

Cette voie proposée par Goulding (1972, 1985) ne peut s'exercer dans le milieu éducationnel traditionnel : la situation de classe ne s'y prête pas. Toutefois, elle a le mérite d'attirer l'attention sur les enjeux affectifs liés à la situation d'apprentissage, enjeux qui sont souvent méconnus par l'éducateur.

Le modèle éducatif

Il existe une autre approche, éducative, axée plus directement sur les comportements d'apprentissage de l'apprenant et susceptible d'être mise en œuvre en salle de classe. À l'instar de l'approche psychologique, elle peut non seulement mener à des changements dans la façon d'apprendre, mais aussi, possiblement, à des changements dans la structure même de la personnalité. Cette approche consiste, par le

biais d'interventions appropriées, à tenter d'activer de nouvelles conduites cognitives, c'est-à-dire celles que l'apprenant a tendance à escamoter. Son utilisation présuppose un certain nombre de conditions :

1. que l'enseignant connaisse bien le modèle d'apprentissage expérientiel, ses phases et ses conduites cognitives sous-jacentes;
2. qu'il connaisse également les rudiments de l'analyse transactionnelle pour pouvoir mieux saisir les forces qui tendent à immobiliser l'apprenant, à le figer dans des modes d'apprentissage;
3. qu'il se connaisse bien lui-même comme apprenant afin de pouvoir adopter des stratégies qui répondent bien aux besoins de ceux qui sont en situation d'apprentissage; autrement il risque de se confiner à faire apprendre comme il apprend, sans plus;
4. qu'il identifie bien les conduites cognitives à mettre en branle chez l'apprenant. Pour ce faire, l'identification du style d'apprentissage est nécessaire. Le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) de Honey et Mumford (1986), traduit et adapté en français par Fortin, Chevrier et Amyott (1998), est un outil qui permet de répondre à cette exigence[2];
5. qu'il élabore une stratégie d'intervention pour répondre aux objectifs fixés. Cette stratégie peut s'élaborer avec l'apprenant en s'assurant que ce dernier y souscrit pleinement. L'entente ne saurait être entérinée sans que l'apprenant soit motivé à modifier sa façon d'apprendre. À ce point de vue, l'expérience des limites de son style d'apprentissage peut constituer une source de motivation importante;
6. qu'il sache apporter adéquatement son soutien à l'effort de l'apprenant pour renforcer l'utilisation de ces mêmes conduites cognitives qu'il veut inculquer. Cela ne signifie pas pour autant que l'apprenant ne résistera pas au changement, qu'il ne tentera pas de saboter sa démarche si celle-ci ne se déroule pas telle que prévue ou encore si elle lui demande des efforts accrus, qu'il ne vivra pas des peurs paralysantes qui l'inciteront à tout remettre en question. L'enseignant doit apprendre à transiger avec les peurs et les résistances de l'apprenant et ne pas les considérer comme un affront personnel, mais bien comme une difficulté personnelle de l'apprenant à changer.

L'apprenant qui s'engage peu dans les expériences nouvelles a du monde une vision plutôt menaçante. Le monde étant perçu comme dangereux, il redoute la critique des gens, l'humiliation, le rejet. Dans son esprit, les moindres erreurs peuvent entraîner les pires réprimandes. Il éprouve beaucoup de difficultés à faire confiance, ce qui l'empêche d'entreprendre du nouveau, de l'inédit. Il ne fait pas beaucoup de place aux différences individuelles, les considérant comme menaçantes. Pour aider cet apprenant, il importe de créer tout d'abord un bon climat de confiance et d'échelonner les expériences d'apprentissage selon sa capacité à gérer le stress

2. Le lecteur est invité à consulter l'article de Chevrier *et al.* dans le présent numéro pour en savoir davantage sur le LSQ et son utilisation.

résultant de son niveau d'implication. Par exemple, un tel étudiant pourrait être invité à considérer les occasions d'apprentissage qui se présentent à lui. L'enseignant pourrait même lui en suggérer : entamer des conversations en groupe; se porter volontaire pour des présentations; briser la routine en variant les activités (Honey et Mumford, 1986). En salle de classe, il pourrait chercher à l'impliquer en lui proposant de partager une idée, un sentiment, un point de vue; il pourrait valoriser ses moindres ouvertures (j'apprécie que tu donnes ton point de vue sur ce sujet) et souligner sa participation aux activités, si brèves soient-elles. Dans ses rapports plus étroits avec l'apprenant, l'enseignant pourrait l'inviter à considérer ses progrès et couper court à ses comparaisons avec les autres. Le déploiement de telles attitudes et de tels comportements pourrait contribuer à faire naître cet attrait pour les expériences nouvelles et permettre à l'apprenant de confronter ses croyances fondamentales.

En ce qui concerne celui qui est porté à escamoter la phase observation réfléchie, l'enseignant pourrait planifier des interventions de manière à lui permettre d'observer, de réfléchir, de prendre du recul par rapport à l'activité. Il pourrait lui donner le temps de recueillir l'information, de revoir ce qui est arrivé, d'en discuter. Il pourrait souligner l'importance de recueillir des données, de bien se préparer, de prendre du recul avant de passer à l'action. Valoriser la perspicacité de l'apprenant, mettre l'accent sur son sens de l'observation et le féliciter pour son sens de la planification sont quelques-unes des attitudes dont peut faire preuve l'enseignant.

La personne qui s'attarde peu à la conceptualisation (ne pense pas, ne réfléchis pas) se perçoit habituellement comme étant peu intelligente, voire stupide. L'enseignant peut jouer un rôle de premier plan en l'encourageant à comprendre des situations complexes, en l'interrogeant sur les liens qu'elle fait, sur les règles, les principes qu'elle peut dégager. L'apprenant pourrait se voir donner la possibilité de mettre en question la logique, la méthodologie derrière un raisonnement, de chercher les contradictions, les oppositions dans une argumentation, d'identifier et d'analyser les raisons fournies. Souligner la pertinence de sa lecture des faits, lui dire combien elle est articulée, nuancée, intelligente, croire qu'elle possède de telles ressources, bien qu'elle y fasse peu appel, ne sont que quelques exemples d'interventions qui peuvent renforcer les comportements d'apprentissage désirés et même produire des changements dans l'image de soi.

La personne qui évite de passer à l'action (n'agis pas), d'expérimenter, éprouve une anxiété telle qu'elle ne peut réaliser son projet. À la pensée de déplaire ou de faire face à un échec, elle s'immobilise. Elle peut avoir la conviction qu'elle doit être parfaite pour être aimée, qu'elle ne peut en aucune manière faire des erreurs ou se tromper, qu'elle doit en faire plus que ce qui est exigé. Lui rappeler clairement les attentes par rapport à l'activité, l'aider à être réaliste envers elle et moins exigeante, à comprendre l'écart existant entre ses attentes et ce qui est demandé, l'encourager à réfléchir sur les applications de ce qu'elle a appris, sur les avantages d'implanter tel ou tel plan d'action sont quelques-uns des moyens pour inciter à l'action.

Le rôle de l'éducateur consiste, au fond, à contrer les messages négatifs antérieurement transmis en donnant des permissions nouvelles qui vont dans la ligne du développement de l'apprenant : « Il est normal que tu explores le monde,

que tu découvres, que tu expérimentes »; « Tu peux réfléchir avant d'adopter une manière de faire »; « Tu peux penser par toi-même », etc. En étant conscient des enjeux de l'apprenant et de ses blocages dans le processus d'apprentissage, l'éducateur peut ainsi être plus en mesure d'intervenir de manière corrective, de façon à faciliter le passage à travers les différentes phases du cycle d'apprentissage. Ce faisant, il aide l'apprenant non seulement à mieux apprendre, mais aussi à mieux être et à mieux vivre.

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu montrer que les messages parentaux colorent non seulement la personnalité, mais aussi la façon d'apprendre. En d'autres mots, les représentations de soi de l'apprenant sont inséparables de celles plus globales de la personnalité. Les conduites cognitives de l'apprenant sont tributaires de sa vision de soi et du monde, bref, de ses croyances fondamentales. L'éducateur averti est invité à prêter une oreille attentive afin de déceler ces aspects de la personnalité qui se manifestent dans des modes spécifiques d'apprentissage.

Pour contrer l'influence négative de certains messages parentaux sur l'apprentissage, deux approches sont possibles, l'une psychologique, l'autre éducative. L'approche psychologique est centrée sur le processus de redécision face aux messages injonctifs, alors que l'approche éducative vise à activer certaines conduites cognitives que l'apprenant a tendance à ignorer ou à escamoter lorsqu'il est confronté à une situation d'apprentissage. Le modèle de Honey et Mumford est proposé comme cadre de référence à une intervention de type éducatif.

Références bibliographiques

ATKINSON, G., MURRELL, P.H. et WINTERS, M.R. (1990). Career Personality Types and Learning styles. *Psychological Reports*, vol. 66, n° 1, p. 160-162.

BERNE, Eric (1977). *Que dites-vous après avoir dit bonjour?* (traduit de l'américain par Paul Verguin). Paris : Tchou.

BERNE, Eric (1971). *Analyse transactionnelle et psychothérapie*. Paris : Payot.

BERNE, Eric (1966). *Des jeux et des hommes. Psychologie des relations humaines*. Paris : Stock.

CHALVIN, Dominique (1987). *Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle* (2e éd.), vol. 2. Paris : Éditions ESF.

CHEVRIER, Jacques et CHARBONNEAU, Benoît (1991). *Apprentissage expérientiel : manuel pour les juges*. Document inédit. Université du Québec à Hull.

CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, LEBLANC, Raymond et THÉBERGE, Mariette (2000). Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford, *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1. Québec : ACELF.

CORNWELL, J.M. et MANFREDO, P.A. (1994). Kolb's Learning Style Theory Revisited. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, p. 317-327.

CORNWELL, J.M., MANFREDO, P.A. et DUNLAP, W.P. (1991). Factor Analysis of the 1985 Revision of Kolb's Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurment*, vol. 51, p. 455-462.

COTTRAUX, Jean (1998). *Les thérapies comportementales et cognitives* (3e éd.). Paris : Masson.

ENGLISH, Fanita (1984). *Aventures en analyse transactionnelle et autres vraies histoires*. Paris : Desclée de Brouwer.

FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques et AMYOT, Élise (1998). Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation*, vol. 19, n° 3, p. 95-118.

FURNHAM, Adrian (1992). Personality and Learning Style. *Personality and Individual Differences*, vol. 13, n° 4, p. 429-438.

GOULDING, Mary McClure et GOULDING, Robert L. (1979). *Changing Lives through Redecision Therapy*. New York : Brunner/Mazel, Publ.

GOULDING, Robert L. (1985). History of Redecision Therapy, dans L.B. Kadis (dir.), *Redecision Therapy: Expanded Perspectives*. Pacific Grove, CA : Western Institute for Group and Family Therapy, p. 9-11.

GOULDING, Robert L. (1972). New Directions in Transactional Analysis: Creating an Environment for Redecision and Change, dans C.J. Sager et H.S. Kaplan (dir.), *Progress in Group and Family Therapy* (p. 105-134). New York : Brunner/Mazel, Publ.

HONEY, Peter, MUMFORD, Alan (1992). *The Manual of Learning Styles* (3e éd.). Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.

HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1986). *The Manual of Learning Styles* (2e éd.). Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.

KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

KRACK, M., NASIELSKI, S. et VAN DE GRAAF, J. (1981). *L'analyse transactionnelle : méthodes d'application en travail social et en psychologie clinique*. Toulouse : Privat.

MADISON, P. (1985). Redecision Therapy : What It Is, How and Why It Works, dans L.B. Kadis (dir.), *Redecision Therapy: Expanded Perspectives* (p. 20-25). Pacific Grove, CA : Western Institude for Group and Family Therapy.

MUMFORD, Alan et HONEY, Peter (1992). Questions and Answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, vol. 24, n° 7, p. 10-13.

ROTHSCHILD, J. et PILAND, W.E. (1994). Intercorrelates of postsecondary students' learning styles and personality traits. *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 18, n° 2, p. 177-188.

ROYCE, Joseph R. et POWELL, Arnold (1983). *Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems, and Process*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

RUBLE, Thomas L. et STOUT, David E. (1990). Reliability, Construct Validity, and Response-set Bias of the Revised Learning Style Inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, vol. 50, p. 619-629.

STEWART, Ian et JOINES, Vann (1987). *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*. Chapel Hill, North Carolina : Lifespace Publishing.