

# Essai de détermination de styles d'apprentissage en apprentissage collaboratif à distance

**Bernard COULIBALY**

**Département des sciences de l'éducation, Université Louis Pasteur Strasbourg I, 67000  
Strasbourg  
03 90 24 06 73**

[bernard.coulibaly@lse-ulp.u-strasbg.fr](mailto:bernard.coulibaly@lse-ulp.u-strasbg.fr)

*RESUME.* Cette contribution s'inscrit dans le champ de la recherche sur les styles d'apprentissage. Un champ de recherche dont l'intérêt paraît aujourd'hui de plus en plus discutable et discuté quant à l'efficacité des effets obtenus dans l'application de ses résultats pour répondre aux problèmes liés aux différences individuelles des apprenants. Mais faut-il le préciser avant de poursuivre, l'essentiel des terrains d'études de ce champ se réfère aux formations présentielles.

La spécificité et l'intérêt de notre contribution résident dans le fait que notre terrain d'étude est celui de la formation continue à distance. Nous mettons en évidence à partir d'analyses de corpus constitués d'une part, des contenus de chats des apprenants du Master UTICEF<sup>1</sup> de l'université Louis Pasteur de Strasbourg et de l'autre, des contenus de forum des apprenants du projet Européen Learn-net, les styles d'apprentissage des apprenants en formation à distance. L'objectif étant de contribuer à une réflexion sur les difficultés auxquelles les tuteurs sont confrontés pour l'animation des groupes virtuels.

*MOTS-CLES :* Styles d'apprentissage, profil d'apprentissage, apprentissage collaboratif, interactions, typologie.

## INTRODUCTION

La détermination des styles d'apprentissage est au centre des préoccupations des pédagogues et des formateurs car ils permettent une connaissance plus fine du profil donc de la manière d'apprendre d'un apprenant. En effet, dans la littérature de l'apprentissage et des sciences cognitives, les différences individuelles des apprenants sont évoquées sous divers concepts de styles cognitifs, profils pédagogiques, modalités perceptives, attitudes ou stratégies cognitives... (Rézeau, 1999).

Si ces déterminations de profils d'apprentissage ont pu être effectués dans le cadre des formations présentielles (Kolb, 1984; Rézeau, 1999 et Michel, 2005), comment peut-on, dans le cadre des apprentissages instrumentés en réseaux, élaborer une typologie des profils d'apprentissage ? C'est un tel défi que cette étude se propose de relever en tentant d'esquisser, à partir d'une analyse des interactions synchrones et asynchrones des apprenants de deux formations - Master UTICEF et Learn-net - des styles d'apprentissage à distance.

Le Master UTICEF est un diplôme de formation continue de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg tandis que Learn-net est un projet dont l'objectif est « de préparer enseignants et formateurs à utiliser les services télématiques pour l'éducation et la formation en les impliquant dans une expérience d'apprentissage collaboratif avec ces nouveaux services et en menant avec eux une analyse de cette expérience »<sup>2</sup>.

La méthode pédagogique adoptée dans ces deux formations est l'apprentissage collaboratif par le chat et le forum.

Notre objectif dans cet écrit n'est pas de chercher à savoir comment optimiser l'apprentissage collaboratif, mais plutôt de repérer, au travers de leurs échanges, les comportements individuels des apprenants en situation d'apprentissage à distance.

Pour mener cette étude, nous partons du postulat que la détermination de l'attitude d'une personne résulte de l'observation de son identité. Or, dans l'apprentissage à distance, l'identité n'est perceptible - du moins dans notre cas - que par l'analyse de l'écrit qui constitue l'essentiel des indices observables.

Nous analyserons les interactions des apprenants de ces deux formations à partir d'une grille fondée sur des critères prédéfinis. Ensuite, nous croiserons les profils des apprenants des deux formations.

---

<sup>1</sup> UTICEF (Utilisation des Technologies d'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation)

<sup>2</sup> <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnnet/>

Cette démarche nous permettra de mettre en évidence d'une part, les styles communs des apprenants en situation d'apprentissage collaboratif à distance et d'autre part, de repérer les styles marginaux spécifiques à chacune des deux modalités d'apprentissage collaboratif.

## **1. Cadre conceptuel**

La réflexion sur les styles d'apprentissage découle d'une préoccupation des pédagogies différenciées qui prennent effet à partir du passage du préceptorat à l'enseignement collectif. C'est depuis cette époque, à la fin du 17<sup>ème</sup> siècle, que les enseignants ont été confrontés à la nécessité de prendre en compte les différences individuelles des élèves dans leur pratique pédagogique. La reconnaissance des différences individuelles va se traduire au 20<sup>ème</sup> siècle par la création de l'enseignement spécialisé dont l'objectif est de faire en sorte que l'école s'adapte au mieux aux caractéristiques des élèves, tienne compte de leur niveau mental et de leurs habiletés cognitives, en particulier lorsque celles-ci étaient jugées inférieures à la norme (Rieben, 2000). Les différences individuelles sont donc fondées à la fois sur les performances, les aptitudes cognitives et sur les formes que les élèves donnent à leur apprentissage. Cette seconde dimension relève des styles d'apprentissage. En effet, « la notion de styles réfère à la façon dont des individus différents pensent, apprennent, exécutent des tâches particulières » (Rieben, 2000). Comme le précise l'auteur, cette notion relève d'une étude qualitative des différences individuelles. Or l'étude des aptitudes relève du quantitatif. Les tests de QI de Binet en sont une illustration parfaite. Les styles d'apprentissage relève donc du « comment ».

Le champs de la recherche sur les styles d'apprentissage se caractérise par une profusion impressionnante des typologies de styles d'apprentissage. Pratiquement chaque auteur y va de sa typologie (Bourgeois, 2003). Cette contribution ne serait qu'une de plus si le terrain d'analyse relevait comme l'essentiel des contributions en ce domaine, de la formation présentielle.

Tout en nous inspirant des acquis des recherches sur les typologies de styles en formation présentielle (Kolb, 1984, Olry-Louis, 1995), cette approche essaie de définir une typologie de styles d'apprentissage en formation à distance instrumentée par les technologies de l'information et de la communication. Dans cette perspective, les travaux de Glikman (2002) et de Arnaud (2003) constituent une référence de base de notre approche. La typologie de Glikman des apprenants à distance - déterminés, désarmés, marginaux, hésitants - est construite sur la base des rapports d'usage que les apprenants entretiennent avec les environnements technologiques d'apprentissage à distance, sur leurs motivations, leurs représentations et leurs attitudes face à ces dispositifs médiatisés. Celle de Arnaud (2003) - accrocheurs, sérieux, indépendants - s'inscrit dans la même perspective car elle est fondée sur trois variables relevant de la connexion facile, de la participation aux séminaires virtuels et de la motivation des apprenants pour le travail d'équipe. Ces variables traduisent plus le rapport et les attitudes des apprenants à leur formation que leur comportement en situation d'interaction. Nous montrons dans le chapitre suivant la méthode et le matériau utilisés pour la détermination de notre typologie.

## **2. Méthodologie**

Pour définir notre typologie d'apprenants, nous partons de la définition que donne Michel (1999) du concept de compulsion. Une compulsion, telle qu'il la définit, est « une force inconsciente qui entraîne toujours le même comportement conditionné ». Elle se caractérise donc par sa constance et sa stabilité. Par analogie, nous savons qu'en situation d'apprentissage, les différences individuelles que nous déterminons comme des styles d'apprentissage sont repérables grâce à la stabilité des comportements des apprenants lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. Si en formation présentielle ces comportements sont observables, donc identifiables de visu, en formation à distance l'identification ne peut se faire qu'au travers de l'écrit de l'apprenant.

Ainsi, le corpus de notre étude est constitué d'une part, de la totalité des interactions par chat des apprenants de la promotion janvier 2004 du Master UTICEF et d'autre part, des interactions par forum

de ceux de la formation Learn-nett session 2005-2006. La procédure adoptée pour déterminer les styles d'apprentissage a été faite par une analyse des contenus de chats et des forum conformément à une grille s'inspirant de la typologie de Michel (intellectuel, dynamique, perfectionniste, aimable, angoissé, enthousiaste). Notre choix se justifie par le fait que l'écrit comme matériau d'analyse, permet de rendre compte d'une caractérisation de ces styles. Nous préciserons dans la partie suivante comment nous avons opéré cette caractérisation.

### **3. Présentation des résultats**

#### **3.1 Le choix du matériau**

Avant d'en arriver à la présentation des résultats selon l'objet de communication (chat ou forum), il importe de préciser comment nous avons déterminé par exemple qu'un apprenant relève plutôt de tel profil ou style d'apprentissage que d'un autre. Dans la littérature portant sur les styles d'apprentissage, le questionnaire constitue l'instrument principal de recueil des informations permettant de mettre en évidence des typologies de styles. En effet comme en témoigne Rieben, le questionnaire est la méthode principale adoptée par la très réputée équipe canadienne dans le champ de recherche des styles d'apprentissage. On notera aussi que, la détermination des sept dimensions ou styles de Oly-Louis (1995), inspirés du reste des profils d'apprentissage de Kolb et de Sternberg, a été réalisée par le questionnaire. Si le questionnaire semble pertinent pour définir les styles d'apprentissage en formation présentielle, son utilisation dans une perspective d'analyse et de compréhension des apprenants interagissant à distance ne peut rendre efficacement compte des comportements des apprenants en train d'apprendre. En revanche l'analyse des contenus de chat et de forum à travers l'expression écrite permet de déceler des comportements et des manières permanentes, récurrentes et préférentielles qu'adoptent les apprenants dans leurs interactions. Les résultats qui suivent ont été obtenus selon cette méthode d'analyse.

#### **3.2. Caractérisation des profils**

Pour déterminer les profils d'apprentissage des apprenants du Master UTICEF à distance, nous avons analysé le contenu annuel des interactions effectuées par le biais du chat, soit 26 798 lignes d'échange. Cette analyse a été réalisée à partir d'une grille d'analyse composée au départ des 7 critères suivants : *Intellectuel, dynamique, perfectionniste, aimable, angoissé, enthousiaste, condescendant.*

Après une première lecture globale des interactions, nous avons isolé et analysé les échanges annuels de chaque apprenant.

La classification d'un apprenant dans l'une ou l'autre catégorie a été réalisée selon la signification globale et les récurrences constatées dans les échanges. Puisque nous nous sommes inspirés des profils de Michel (2005), un apprenant est rangé dans une catégorie lorsque l'essentiel de ses échanges correspond aux caractéristiques mentionnées dans le tableau ci dessous.

**Tableau n°1. Critère de classification**

Profils d'identité	Caractéristiques
Aimable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les autres</li> <li>- La gentillesse et la sociabilité</li> <li>- La sensibilité aux problèmes des autres</li> </ul>
Enthousiaste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La gaieté</li> <li>- Le plaisir</li> <li>- La plaisanterie</li> <li>- L'humour</li> </ul>
Intellectuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La réflexion</li> <li>- La solitude</li> <li>- Le sens de la méthode</li> <li>- L'esprit analytique et synthétique</li> </ul>
Perfectionniste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le goût de la perfection</li> <li>- La critique</li> </ul>
Dépendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La soumission au tuteur et au groupe</li> <li>- Le manque d'autonomie</li> <li>- Le manque d'assurance</li> <li>- Les réponses obséquieuses face à l'autorité</li> </ul>
Indépendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La solitude (participation faible)</li> <li>- Le manque de disponibilité</li> <li>- L'exigence vis à vis des autres</li> </ul>
Dynamique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'action</li> <li>- La tendance à animer le groupe</li> <li>- L'engagement dans l'organisation du travail de groupe</li> <li>- Le sens de la méthode</li> </ul>

Au terme de cette analyse nous avons été obligé de retirer deux critères (*angoissé* et *condescendant*) car aucun indice n'a permis de classer des apprenants dans ces catégories. En présupposant l'existence de ces catégories, nous pensions que le contexte et les conditions de l'apprentissage à distance dus aux facteurs technologiques et au caractère multiculturel du public pouvaient générer des attitudes d'angoisse voire de mésestime. Il n'en a rien été.

En revanche, nous avons dû intégrer deux critères non prévus, ceux de *dépendant* et d'*indépendant* car l'analyse du contenu des chats a permis de relever des attitudes et comportements récurrents d'apprenants traduisant, soit une dépendance régulière des autres membres du groupe de travail, soit un égoïsme et un manque de sociabilité manifestes.

Pour ce qui est de la logique qui sous-tend la construction de cette typologie, il est important de préciser qu'un individu, quel qu'il soit ne saurait être enfermé dans une catégorie. Une telle pratique relève d'une stigmatisation et d'une chosification des individus. Or point n'est besoin de rappeler qu'un individu est fait de multiples facettes et d'identités. La catégorie retenue pour les apprenants dans cette typologie doit donc être considérée comme la catégorie dominante et non exclusive. Conformément à cette démarche, nous avons établi deux tableaux pour l'analyse typologique de chaque formation.

Le premier dégage les caractéristiques principaux et le second reprend et décline les caractéristiques secondaires de chaque caractéristique principale.

### **Analyse des données par chat**

**Tableau n°2.** Profils d'apprentissage Apprenants UTICEF,  
promotion Janvier 2004

Profils principaux	Nombre
Aimable	5
Enthousiaste	4
Intellectuel	4
Perfectionniste	3
Dépendant	2
Indépendant	2
Dynamique	2
Total	22

**Tableau n°3.** Profils secondaires des profils principaux

Aimable	Enthousiaste	Intellectuel	Perfectionniste	Dépendant	Indépendant	Dynamique
Organisateur Solitaire Dépendant Enthousiaste	Aimable (2) Provocateur solitaire	Enthousiaste Solitaire Organisateur dynamique	Dynamique (2) méthodique	Aimable (2)	Aimable solitaire	Exigeant animateur

### 1. Analyse des données par forum

La typologie obtenue à partir de l'analyse des contenus de forum est légèrement différente de celle résultant de l'analyse des chats. Le chat est un instrument de communication synchrone au travers duquel les apprenants participant aux échanges livrent des informations, font valoir leur point de vue et réagissent spontanément (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Il peut donc être oppressant et suscité de la part de certains apprenants des dépendances dues à des inaptitudes à réagir à temps lors de l'interaction. Le pendant excessif d'une telle attitude peut être l'indépendance. Il a un caractère individuel, d'où l'existence de profils *dépendant/ indépendant*.

En revanche, le forum permet aux apprenants d'exposer leurs idées, d'élaborer leur pensée et de construire des connaissances avec l'aide du groupe. De ce point de vue, il favorise une attitude réflexive sur l'apprentissage et permet à un groupe de vivre une expérience d'apprentissage motivante (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). On comprend pourquoi, les profils dépendant/indépendant ne se trouvent pas dans l'analyse des contenus de forum. Néanmoins le profil *angoissé* mérite explication. Car on pourrait supposer que l'effet de groupe, le caractère asynchrone des échanges réduisent ou excluent l'apparition d'un tel profil. En fait, l'apparition de ce profil s'explique par le fait que dans le public de cette formation on retrouve des apprenants n'ayant pas le français comme première langue. Le manque de maîtrise de la langue conjuguée avec le manque de maîtrise de l'environnement technologique a tendance à produire une telle attitude. Les résultats ci-dessous ont été obtenus par l'analyse des contenus des échanges par le forum de la plate-forme Galanet sur laquelle se déroule cette formation. Elle comprend 73 apprenants repartis en 18 groupes de 4 à 5 apprenants.

L'analyse a porté sur 16 groupes. Ayant assuré le tutorat d'un groupe, il ne nous a pas semblé pertinent de l'analyser. Pour ce qui est du dernier groupe les quantités des échanges observés ne permettait pas d'opérer une catégorisation.

**Tableau n°4. Profils des apprenants de Learn-nett 2005-2006**

Profils principaux	Nombre
Dynamique	23
Aimable	13
Intellectuel	11
Angoissé	6
Perfectionniste	3
Total	56

**Tableau n°5. Profils secondaires des profils principaux**

Dynamique	Aimable	Intellectuel	Angoissé	Perfectionniste
Organisateur (9)	Concret	Solitaire (5)	Hésitant (2)	Anticipatif (2)
Aimable (6)	Méthodique	Constructif	Aimable	Méthodique
Méthodique	Dépendant	Réflexif (3)	Inadapté (3)	
Intellectuel (6)	Dynamique (2)	Dynamique		
Perfectionniste	Intellectuel	Formaliste		
	Consensuel			
	Discret			
	Enthousiaste(4)			

## 2. Intérêt de la détermination des profils en formation à distance

### 5.1 Avantage

Vu la profusion de la production des typologies de styles d'apprentissage, on ne pourrait s'empêcher de penser : pourquoi une de plus. Le constat sous-jacent est qu'il est difficile de faire la preuve que ces typologies n'ont pas vraiment permis de résoudre les problèmes mis en évidence par la pédagogie différenciée. En tout état de cause les résultats ne sont point probants.

Dans le contexte actuel de la formation à distance où les technologies éducatives sont créditées de la vertu de favoriser voire de faciliter l'individualisation des parcours de formation, la détermination des styles d'apprentissage peut servir à deux objectifs, à celui de l'ingénierie de la formation et à celui de l'accompagnement pédagogique des apprenants.

Pour l'ingénierie de la formation, la connaissance des profils des apprenants peut permettre un ajustement de l'organisation du dispositif de formation à distance aux différents profils. Cela contribuerait à optimiser l'individualisation des parcours de formation.

Outre le bénéfice pour l'ingénierie de la formation, la connaissance des profils d'apprentissage peut constituer un instrument précieux pour l'accompagnement des apprenants assuré par les tuteurs. En effet l'analyse des contenus des chats aussi bien que les échanges dans les forum ont révélé des situations où des tuteurs essaient tant bien que mal de répondre aux difficultés et aux comportements de certains apprenants. Un tuteur averti de la diversité possible des styles d'apprentissage pourrait mieux comprendre pourquoi un apprenant bloque à un moment donné face à une situation (Bourgeois, 2003). Il pourrait ainsi adapter de façon plus congruente son soutien à l'apprenant.

### 5.2. Écueils

Si la connaissance des profils d'apprentissage peut être utile pour réorienter de façon plus juste l'intervention des formateurs ou du tuteur, il convient d'être prudent quant à son usage. Rappelons que les catégories dans lesquelles les apprenants sont classés ne sont pas figées. Elles évoluent avec le temps. Elles ne sont que des « construits théoriques et hypothétiques ». A ce titre, ces typologies sont à utiliser avec intelligence afin d'éviter le risque, comme le souligne Bourgeois, de la réification des apprenants.

Dans notre détermination des profils des deux formations à distance, nous avons mis en évidence des profils principaux puis des profils secondaires car nous pensons qu'un individu ne peut être

enfermé dans une seule catégorie. La catégorisation peut donc conduire à des pratiques inconscientes de stigmatisation ou à l'essentialisme bien connu en psychologie sociale qui consiste à enfermer les individus dans des catégories qui serviront ensuite à des inférences pour déterminer le comportement ou l'attitude de tel ou tel apprenant.

Une telle situation peut conduire à des pratiques mécaniques d'accompagnement des apprenants. Ce qui constituerait un « effet pervers » - au sens boudonien du terme - de l'entreprise de la détermination des profils d'apprentissage.

## CONCLUSION

Un des objectifs essentiels que s'est assignée la recherche sur les styles d'apprentissage est de contribuer à la résolution de la réussite scolaire des élèves par une meilleure compréhension des différences individuelles. L'idée sous-jacente à la possibilité de connaissance des styles d'apprentissage est que leur prise en compte par les enseignants « serait nécessaire pour éviter que ce qui n'est initialement qu'une différence entre des apprenants ne devienne rapidement un déficit pour tous ceux dont les modalités préférentielles d'apprentissage ne pourraient être satisfaites par la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent placés » (Loarer, 2003) pp.45.

Notre intérêt pour la détermination des styles d'apprentissage des apprenants en formation continue à distance est moins guidé par le souci de savoir comment aider les apprenants à réussir que de contribuer à une réflexion sur les problèmes que rencontrent les tuteurs dans l'accompagnement et l'animation des groupes d'apprenants.

Bien que l'animation des apprenants s'effectue en groupe virtuel, il en reste pas moins que ces derniers participent ou vivent la formation de façon isolée. C'est une des difficultés à laquelle les pratiques de tutorat sont confrontées. Comment animer de façon efficace un groupe virtuel dont les membres vivent isolés ? La notion de groupe en formation à distance est forcément différente de la signification du groupe en formation présentielle. De ce point de vue, la spécificité du groupe en formation à distance offre de nouvelles perspectives au champ de la recherche sur les styles d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud, M., Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne, *STICEF, Technologie et formation à distance*, Atief/INRP, 2003.
- Bourgeois, E., *Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques*, *Revue Savoirs Recherche en éducation et en formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Chartier, D., *Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique*, *Revue Savoirs Recherche en éducation et en formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. *Apprentissage collaboratif à distance, Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Québec, Presse Universitaire du Québec, 2001.
- Gardner, H., *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 2001.
- Glikman, V., *La FOAD et la fonction enseignante, Des cours par correspondance au « E-learning »*, Paris, PUF, 2002.
- Kolb, D., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, N.J., Englewood Cliffs, Toronto, Prentice Hall, 1984.

Orly-Louis, I., *Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures*, *L'année Psychologique*, pp. 317-342, 1995.

Michel, J-F., *Les 7 profils d'apprentissage. Pour former et enseigner*, Paris, d'Organisation, 2005.

Rézeau, J., Profils d'apprentissage et représentation dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultat d'une enquête en contexte universitaire, *ALSIC*, vol. 2, numéro 1, pp 27-49, 1999.

Rieben, L., *A quelles conditions la notion de styles 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/O8-rieben.html>, 2000.